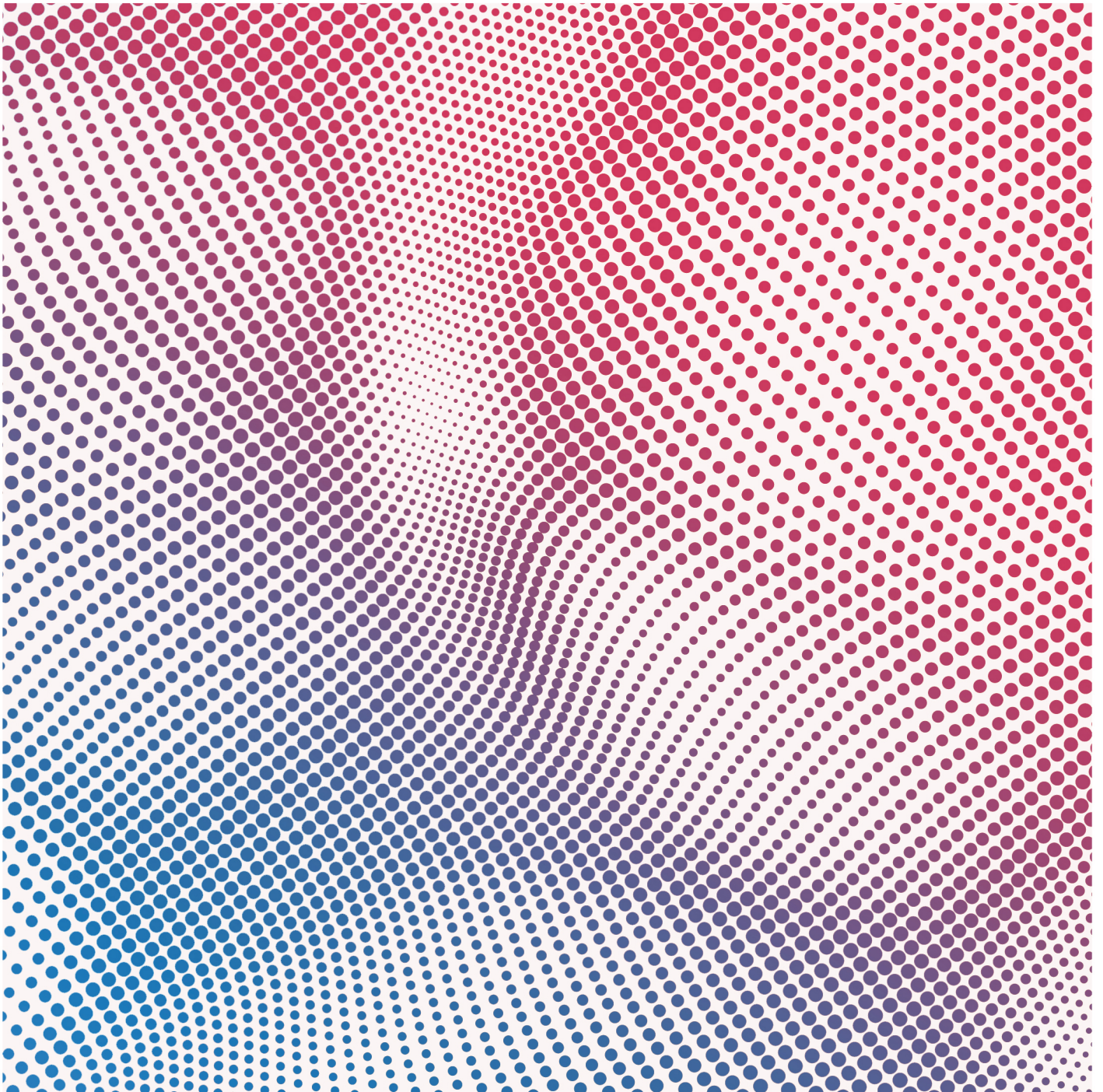


Didaktik slawischer Sprachen



MULTILINGUALISM and TRANSCULTURAL LEARNING
VEČJEZIČNOST in TRANSKULTURNO UČENJE
MEHRSPRACHIGKEIT und TRANSKULTURELLES LERNEN

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://www.uibk.ac.at/slalistik/dislaw>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 2 | 2022

Mehrsprachigkeit und Transkulturelles Lernen

Herausgeber*innen dieses Hefts

Sabine Buchwald

Wolfgang Stadler

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):

ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3

Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der

Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002,

Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks:

Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://www.uibk.ac.at/slalistik/dislaw>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 2 | 2022

Multilingualism and Transcultural Learning

Editors of this Issue

Sabine Buchwald

Wolfgang Stadler

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):

ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University

Act

Authorised representatives of the media owner:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council:

<https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is

subject to the legal supervision of the federal

government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act,

E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further

information, please see legal information system of the

Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic language



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

[Sabine Buchwald & Wolfgang Stadler](#)

Editorial i

[Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Michael Kelih & Daniel Wutti](#)

„Jaz bi rada znala veliko jezikov“: Privlačnost kot dejavnik učenja jezikov v večjezičnih biografijah 1

[Ana Blažević Simić & Jana Lukaš](#)

(Ne)održivost i (ne)iskorištenost potencijala modela obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku u Republici Hrvatskoj 18

[Zrinka Kolaković & Tatjana Vučajnk](#)

Multilingualism and Transcultural Learning in the Curriculum of the Interdisciplinary Cross-Border Studies Master’s Program 32

[Maria Bondarenko](#)

A foreign accent modeling activity based on learner-led contrastive analysis: L1-as-pedagogy in action 45

[Anastasija Kostiučenko](#)

Einen Akzent im Deutschen haben: Akademiker*innen mit Migrationshintergrund im Gespräch 68

[Dragana Vasilijević-Valent](#)

CLIL nastava na ruskom jeziku u Srbiji: stanje i perspektive 86

[Wolfgang Stadler](#)

Im Fokus: Mono-/multi-/pluri-/inter-/trans- in Council of Europe language policy documents: a synopsis 102

[Sabine Buchwald](#)

Im Fokus: *Dvo(s)miselni jeziki v frazemih* 105

[Levon Saakjan](#)

Im Fokus: Многоязычие и транскультурное обучение 108

[Magdalena Kaltseis](#)

Russisch lernen und Ukrainisch verstehen: Praktische Ideen zur Arbeit mit dem Ukrainischen im Russischunterricht 111

[Sandra Jukić & Tanja Diklić](#)

Upotreba stvaralačkoga diktata po slici u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika 126

[Sonja Bacher](#)

Wie kann man mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze konkret umsetzen? Ein Beispiel für den Russischunterricht 138



Editorial

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Es freut uns, in der dritten Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw* das Thema **Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen** aufzugreifen, da die Sprache, obwohl sie nicht das einzige Kommunikationssystem darstellt, doch ein Spezifikum ist, das den Menschen vom Rest der lebenden Arten unterscheidet. Kein anderes Kommunikationssystem, das dazu dient, uns auszudrücken und soziale Identitäten auszubilden, weist einen derartig hohen Grad an Abstraktion und Symbolik auf. Noch komplexer wird es, wenn das Kommunikationssystem nicht nur in einer Sprache entwickelt und ausgebaut wird. Das hat zur Folge, dass in der Gesellschaft zwei- und mehrsprachige Sprecher*innen sichtbar und hörbar werden. Diese vielfältige Konstellation gehört heute zum Alltag und gilt nicht nur für Regionen, die über mehrere offiziell anerkannte Landessprachen verfügen. Die sprachliche Ausweitung in transkulturelle Räume machte erwartungsgemäß auch keinen Halt vor den Klassen- und Lehrräumen sowie dem Bildungssystem insgesamt. Damit einher gehen Herausforderungen, die von der Sprachdidaktik und -wissenschaft sowie der Sprachlehr- und -lernforschung adäquate Ansätze und Lösungen fordern. Krumm und Reich sind vor gut zehn Jahren mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (2011) der Bedeutsamkeit einer Einordnung und Konzeption des breitgefächerten Themenbereiches nachgekommen. Neben der Integration der sprachlichen Bildung, der Ausbildung persönlicher Sprachenprofile durch das Aufgreifen, Erweitern und Verbinden einzelsprachlicher Qualifikationen soll es die Schüler*innen „dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“ (Krumm & Reich, 2011, S. 2). Diese Zielsetzung wird im Bildungswesen zusätzlich zur Herausforderung, wenn Resultate der Zweitspracherwerbsforschung der letzten Jahrzehnte belegen, dass der schulische Erwerb einer zweiten, dritten und weiterer Sprachen weit hinter anderen Formen der Mehrsprachigkeit, wie z. B. dem natürlichen Umfeld im Kindesalter oder dem simultanen Erwerb mehrerer Erstsprachen aus der Umgebung, zurückbleibt (vgl. Müller, 2016, S. 7).

Betrachten wir diesen Umstand im Kontext der Globalisierung, Mobilität sowie der transkulturellen und transnationalen Integration, haben Sprachen hinsichtlich der individuellen und gesellschaftlichen Mehr- und Vielsprachigkeit eine kulturelle Aufwertung erfahren, gleichzeitig aber hat die Vielfalt der Sprachenrepertoires das Bildungssystem vor die Aufgabe gestellt, innovative Unterrichtsangebote, Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln. Einen Teil davon abzudecken, hat sich dieses Heft zur Aufgabe gemacht, und dies einerseits mit der Herausgabe von Best-Practice-Beispielen, andererseits durch die wissenschaftlich-theoretischen Beiträge, die den Bildungsdiskurs im Umgang mit gesellschaftlicher Heteroglossie stützen sollen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Lehrer*innenbildung erfordert, dass sich auch



Lehrende auf ihre eigene Mehrsprachigkeit besinnen, wenn sie die in der Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit nutzen lernen sollen (vgl. Schröder & Schäfers, 2021).

Schließlich bedarf es hierfür nach Busch (2021, S. 12) der Betrachtung des „erlebenden, sprechenden und agierenden Subjekts“, das mit anderen in Interaktion tritt, des Weiteren der Beleuchtung der Perspektive von Diskursen, durch die das Subjekt positioniert wird und selbst Position bezieht, und nicht zuletzt der Beachtung von Raum und Zeit hinsichtlich der kommunikativen Praktiken und Interaktionen (vgl. Busch, 2021, S. 12).

Einen ersten Einblick in die kommunikativen Praktiken von Schüler*innen der Sekundarstufe I gewährt das Autor*innenteam **Daniel Wutti, Eva Hartmann, Michael Kelih & Sabine Buchwald** (Pädagogische Hochschule Kärnten). Dargestellt wird die sprachliche Sozialisation in einem mehrsprachigen Umfeld, analysiert werden Fragen der emotionalen Bindung an bestimmte Sprachen und die Dimensionen der Motivation, weitere Sprachen zu lernen.

Mit einem mehrsprachigen Umfeld beschäftigen sich auch die Autorinnen des zweiten Beitrages **Ana Blažević Simić & Jana Lukaš** (Universität Zagreb), indem sie die Zugänglichkeit des Unterrichts in den Minderheitensprachen für Schüler*innen der Mehrheitsbevölkerung in der Republik Kroatien thematisieren. Auf der Grundlage der Analyse des Tschechischen als Minderheitensprache erörtern sie die Potenziale einer mehrsprachigen Bildung für beide Gesellschaftsgruppen. Das Thema der mehrsprachigen Bildung findet seine Fortsetzung in der Betrachtung des trans- und interdisziplinären Masterstudiengangs Cross-Border Studies (CBS MA), vorgenommen von **Zrinka Kolaković & Tatjana Vučajnk** (beide Alpen-Adria-Universität Klagenfurt). Im Vordergrund steht nicht nur die Beschreibung des Programms mit dem Fokus auf dem Erwerb von Sprachen und interkulturellen Kompetenzen, sondern auch die Argumentation der Bewahrung von lokalen Sprachen und einer gelebten Mehrsprachigkeit im Kontext der Unterrichtssprache Englisch.

Aus dem Bereich der linguistischen Pädagogik ist der Artikel von **Maria Bondarenko** (Universität Montreal & Universität Heidelberg), die sich mit dem Einsatz der kontrastiven Analyse, integriert in die aufgabenbasierte L2-Pädagogik als Unterrichtsstrategie, beschäftigt. Thematisiert werden pädagogische und linguistische Gründe einer Akzentmodellierung sowie (neuro-)kognitive Aspekte der phonologischen Bewusstheit und die Beziehung zwischen Sprachwahrnehmung, -produktion und -hemmung. Mit Fragen zur Beziehung von individueller Mehrsprachigkeit und Identität und dem Stagnieren beim Erlernen einer weiteren Sprache beschäftigt sich der Beitrag von **Anastasija Kostiučenko** (Universität Hamburg), die eine Fossilisierung im Zusammenhang mit einem ausländischen Akzent in der deutschen Sprache betrachtet. Dabei untersucht sie Meinungen von Akademiker*innen mit Migrationshintergrund, die seit etwa zehn Jahren oder länger in Deutschland leben. Den Abschluss der wissenschaftlich-theoretischen Abhandlungen bildet ein Beitrag, der sich mit den Umständen, Problemen und Perspektiven des CLIL-Unterrichts im Russischen als Vehikularsprache in Serbien auseinandersetzt. Die vorgestellte empirische Forschung von **Dragana Vasiljević-Valent** (Universität Belgrad) hat zum Ziel, den Einfluss von CLIL auf die Russischkompetenzen von Schüler*innen in Serbien zu veranschaulichen und daraus zukünftige Leitlinien zu generieren.

Sollten Sie als Leser*in einmal nicht allzu viel Zeit haben, aber dennoch den Wunsch verspüren, sich dem Thema der Mehrsprachigkeit und dem transkulturellen Lernen zu widmen, sind die drei Im Fokus-Beiträge die richtige Lektüre für Sie.

Im ersten Beitrag befasst sich **Wolfgang Stadler** (Universität Innsbruck) mit der Präsenz und Abwesenheit von Begriffen in zwei sprachpolitischen Dokumenten des Europarates, die die Präfixe *mono-*, *multi-*, *pluri-*, *inter-* und *trans-* enthalten. Der zweite, verfasst von **Sabine Buchwald** (Pädagogische Hochschule Kärnten), präsentiert slowenische Phraseme mit dem Lexem *jezik* (Sprache, Zunge) und deren Anwendung in der slowenischen Literatur. Der dritte Beitrag von **Levon Saakjan** (Puškin-Institut Moskau) widmet sich methodischen Grundlagen des Russischunterrichts im Kindermodul außerhalb Russlands, das u.a. auch auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz abzielt.

Drei Best-Practice-Beispiele haben ihren Platz im letzten Block gefunden, sie sind jedoch nicht weniger relevant, zumal sie wertvolle praktische Unterrichtsszenarien darstellen. Den Anfang macht **Magdalena Kaltseis** (Universität Innsbruck) mit der Vorstellung von praktischen Beispielen, wie Russischlernende in der Sekundarstufe sowie auf universitärer Ebene Kompetenzen in der ukrainischen Sprache erwerben können. Ihre Aufgaben orientieren sich an der Interkomprehensionsdidaktik und umfassen die Bereiche Phonetik, Lexik und Soziopragmatik. Ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen – Russisch und Ukrainisch – zu schärfen und die rezeptiven Fertigkeiten von Lernenden zu fördern, erklärt die Autorin zum Ziel ihrer praktisch anwendbaren Beispiele. **Sandra Jukić & Tanja Diklić** (Universität Rijeka) stellen Möglichkeiten der Anwendung des Diktats, insbesondere des Bilddiktats, im Unterricht von Kroatisch als Fremdsprache auf verschiedenen Lernniveaus vor. Das Diktat wird in den methodischen Aufbau, insbesondere im Grundschulunterricht, zur Überprüfung der Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache und des Wortschatzes recht häufig einbezogen, die Textbeispiele sollen zusätzliche Möglichkeiten des kreativen Bilddiktats auf drei verschiedenen Kompetenzniveaus aufzeigen und aufwerten. Abgerundet werden die Praxisbeiträge mit einem russischen Geburtstagslied, auf dessen Grundlage **Sonja Bacher** (Universität Innsbruck) aufzeigt, wie Russischlehrpersonen die schulische und individuelle Mehrsprachigkeit von Schüler*innen fördern können. Neben Russisch bezieht das Beispiel auch häufige Schulfremdsprachen sowie die Erstsprachen der Lernenden mit ein.

Dieser Beitrag veranschaulicht – so wie andere in diesem Heft – schon allein aufgrund der Vielzahl an vorkommenden Sprachen den Reichtum und das Potential des Lehrens im Kontext der Mehrsprachigkeit und des transkulturellen Lernens. Reich ist auch die Sprachwahl bei den Texten, da für Sie in dieser Ausgabe die Möglichkeit besteht, Beiträge in deutscher, englischer, russischer, slowenischer, kroatischer und serbischer Sprache zu lesen. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre – in welcher Region, Kultur und Sprache sich diese auch immer vollziehen mag.

Die Herausgeber*innen der dritten Ausgabe,

Sabine Buchwald (Pädagogische Hochschule Kärnten) & **Wolfgang Stadler** (Universität Innsbruck)

Literatur

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. utb.

Krumm, H. -J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. BMUKK & ÖSZ. Abgerufen am 8. Dezember 2022 von <https://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.

Müller, N. (2016). *Mehrsprachigkeitsforschung*. Narr Francke Attempto.

Schröder, K. & Schäfers, M. (2021). Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule – Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In: A. Bergmann, M. Schäfers, K. Schröder & K. Wieland (Hrsg.), *Die neueren Sprachen. Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit*, (S. 13–29). GMF-Verlag.

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

We are pleased to announce the third issue of *DiSlaw* on the topic of **multilingualism and transcultural learning**, since language, while not the only communication system, is a specific feature that distinguishes humans from other living species. No other communication system that allows humans to express themselves and to form social identities has such a high degree of abstraction and symbolism. It becomes even more complex when the communicative system is developed and expanded in several languages, which results in bilingual and multilingual speakers becoming visible and audible in society. Diversity is part of our everyday life and does not only apply to regions that have more than one officially recognised national language. As expected, the linguistic expansion into transcultural spaces has not stopped at classroom doors, teaching spaces, and the educational system as a whole. This process is accompanied by challenges that demand adequate approaches and solutions from language pedagogy. A good ten years ago, Krumm and Reich addressed the importance of classifying and conceptualising this wide-ranging subject area by launching the multilingual curriculum (2011). This curriculum should enable students “to orient themselves in today’s world of linguistic diversity, to acquire new language qualifications in an autonomous and purposeful manner, and to act competently in multilingual situations.” (Krumm & Reich, 2011, p. 2). In addition, the integration of language education and the development of personal language profiles were promoted by taking up, expanding and linking individual language qualifications. This objective becomes a further challenge in education as results of second language acquisition research of the last decades have shown that the learning of a second, third and further languages at school lags far behind other forms of multilingualism, such as the natural environment in childhood or the simultaneous acquisition of several first languages present in the immediate vicinity (cf. Müller, 2016, p. 7).

If we consider this circumstance in the contexts of globalisation, mobility as well as transcultural and transnational integration, languages have experienced a cultural re-evaluation regarding individual and societal multilingualism. At the same time the diversity of language repertoires has tasked the educational system with developing innovative teaching practices and learning materials. This issue has set itself the goal of covering some of these areas, on the one hand by providing best practice examples, and on the other through the publication of conceptually oriented contributions. The latter are intended to enrich the educational discourse on social heteroglossia. Dealing with multilingualism in teacher education requires teachers to reflect on

their own multilingualism if they are to learn (how) to use the multilingual repertoire present in the classroom (cf. Schröder & Schäfers, 2021).

Finally, according to Busch (2021, p. 12), this stance requires looking at the “experiencing, communicating, and acting subject” as they communicate with others. Moreover, the perspective on discourses needs to be illuminated through the positioning of said subject. Last but not least, space and time need to be observed in terms of communicative practices and interactions (cf. Busch, 2021, p. 12).

In the first contribution, the authors **Daniel Wutti, Eva Hartmann, Michael Kelih & Sabine Buchwald** (University College of Carinthia) provide an insight into the communicative practices of learners at the lower secondary level. Their study focuses on linguistic socialisation in a multilingual environment, discusses questions of emotional attachment to certain languages and analyses the dimensions of motivation to learn further languages.

Ana Blažević Simić & Jana Lukaš (University of Zagreb) deal with a multilingual environment by addressing the accessibility of minority language education for students of the majority population in the Republic of Croatia. Based on an investigation of Czech as a minority language, they discuss the potentials of multilingual education for both social groups. The topic of multilingual education is continued by **Zrinka Kolaković & Tatjana Vučajnk** (University of Klagenfurt) with an analysis of the trans- and interdisciplinary master’s programme *Cross-Border Studies* (CBS MA). The spotlight is not solely on the description of the programme with its focus on the acquisition of languages and intercultural competences, but also arguments are presented for the preservation of local languages and a lived multilingualism in the context of English as the language of instruction.

The paper by **Maria Bondarenko** (Université de Montréal & Heidelberg University) stems from the field of linguistic pedagogy and deals with the use of contrastive analysis integrated into task based L2 pedagogy as a teaching strategy. Pedagogical and linguistic rationales of accent modelling are addressed, as well as (neuro-) cognitive aspects of phonological awareness and the relationship between speech perception, production, and inhibition. Questions concerning the relationship between individual multilingualism and identity as well as stagnation in learning another language are dealt with in **Anastasija Kostiučenko’s** contribution (University of Greifswald). The author investigates fossilisation in the context of a foreign accent in German. She examines the opinions of academics with a migration background who have lived in Germany for ten years or more. The series of conceptual papers is concluded by a contribution discussing the circumstances, problems, and perspectives of CLIL teaching in Russian as a vehicular language in Serbia. The empirical research presented by **Dragana Vasiljević-Valent** (University of Belgrade) aims to illustrate the impact of CLIL on Serbian high school students’ competences of Russian and to generate future guidelines.

For readers who are low on time but wish to delve into the topic of multilingualism and trans-cultural learning, we recommend the next three “In Focus” articles.

In the first contribution, **Wolfgang Stadler** (Innsbruck University) sheds light on the presence and absence of terms containing the prefixes *mono-*, *multi-*, *pluri-*, *inter-*, and *trans-* in two language policy documents by the Council of Europe. The second *In-Focus* paper, written by **Sabine Buchwald** (University College of Carinthia), presents Slovenian phrasemes with the lexeme *jezik* (language, tongue) and their use in Slovenian literature. The third contribution by **Levon Saakjan**

(Pushkin Institute, Moscow) is devoted to methodological principles of teaching Russian in the children's module outside Russia, which, among other things, also aims to promote intercultural competence.

Three best practice examples have found their place in the last rubric, but they are no less relevant, especially since they represent valuable practical teaching scenarios. At the beginning, **Magdalena Kaltseis** (Innsbruck University) presents practical examples of how learners of Russian at secondary schools and at university can acquire (basic) competences in the Ukrainian language. Her tasks are based on learning languages through intercomprehension and cover the areas of phonetics, lexis and sociopragmatics. Raising awareness of the differences between Russian and Ukrainian as well as promoting learners' receptive skills are the goals of the author's practice-based examples. **Sandra Jukić & Tanja Diklić** (University of Rijeka) present possibilities of using dictation, especially picture dictation, in teaching Croatian as a foreign language at different competence levels. Dictation is quite frequently included in the methodological repertoire, especially in elementary school lessons for checking grammar, spelling, pronunciation, and vocabulary. The text examples are intended to show and enhance additional possibilities of creative picture dictation at three different language levels. The practical contributions are rounded off with a Russian birthday song, on the basis of which **Sonja Bacher** (Innsbruck University) demonstrates how Russian language teachers can foster their pupils' individual multilingualism and promote multilingual education. Besides Russian, the example also considers languages frequently taught at schools as well as pupils' heritage languages.

This contribution – like others in this issue – illustrates the richness and potential of teaching in the context of multilingualism and transcultural learning, if only because of the variety of languages involved. The choice of languages for the texts is also manifold, as in this issue you have the opportunity to read contributions in German, English, Russian, Slovenian, Croatian and Serbian. In this spirit, we wish you a stimulating read – in whatever region, culture, and language this may take place.

Editors-in-chief of the third issue,

Sabine Buchwald (University College Carinthia) & **Wolfgang Stadler** (Innsbruck University)

References

Busch, B (2021). *Mehrsprachigkeit*. utb.

Krumm, H. -J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. BMUKK & ÖSZ. Abgerufen am 8. Dezember 2022 von <https://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.

Müller, N. (2016). *Mehrsprachigkeitsforschung*. Narr Francke Attempto.

Schröder, K. & Schäfers, M. (2021). Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule – Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In: A. Bergmann, M. Schäfers, K. Schröder & K. Wieland (Hrsg.), *Die neueren Sprachen. Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit*, (S. 13–29). GMF-Verlag.

Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Michael Kelih, Daniel Wutti, Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Österreich

„Jaz bi rada znala veliko jezikov“

Privlačnost kot dejavnik učenja jezikov v večjezičnih biografijah

Z eksplorativnim proučevanjem je raziskovalni tim z metodo vodenega intervjuja zbral podatke za prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in na rabo jezika v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na Koroškem.

V članku so opisani raziskovalna metoda in instrument pridobivanja podatkov ter vsebina in ciljna skupina raziskave. Razčlenjena je jezikovna socializacija intervjuvank/intervjuvancev v eno- in večjezičnih družinah ter vprašanja čustvene navezanosti na določene jezike in razsežnosti motivacije za učenje drugih jezikov. Poleg tega so navedene povezave, ki izhajajo iz omenjenih področij.

Ključne besede: manjšinsko šolstvo na Koroškem, vodeni intervju, ZG in ZRG za Slovence, večjezične jezikovne biografije, samoregulativno učenje

By using the explorative research approach of semi-structured interviews, indicators that influence students' language acquisition in a multilingual environment could be determined. Moreover, ways of second language teaching implementation in different organizational forms of the minority school system in Carinthia/Koroška are presented. In this article, scientific methods and instruments will be presented as well as the respective content and the target group. An analysis of the linguistic socialization in mono- and multilingual families is explored, as well as partial fields of emotional connectedness to a specific language. Furthermore, dimensions of motivation to learn more languages will be addressed. Connections between the above-mentioned categories will be identified and interpreted.

Keywords: minority education system in Carinthia, semi-structured interview, Secondary school for Slovenes in Klagenfurt, multilingual language biographies, self-regulated learning

1. Uvod

Z eksplorativnim poizvedovanjem je raziskovalna skupina, ki jo sestavljajo avtorji tega prispevka, zbrala podatke za prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in uresničitev v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na Koroškem. Pozornost je bila usmerjena tako na notranje kot tudi na zunanje indikatorje, pri čemer k prvim prednostno uvrščamo vpliv šole, medtem ko k drugim sodijo osebni in družbeni dejavniki. Širina indikatorjev kaže, da vprašanja večjezičnosti obravnavajo številne raziskovalne stroke na obsežnih področjih. Na področju didaktičnih raziskav je bila za raziskovalno skupino pomembna usmeritev specifičnih pristopov k večjezičnosti, ki odpirajo večjezične perspektive ter v ospredje postavljajo jezikovne učne izkušnje in večjezične izkušnje učenk/učencev, kot je npr. *translanguaging* kot učni potencial (Garcia & Wei, 2014). Zahtevi po široki in raznoliki učni zmogljivosti v kontekstu večjezičnosti manjšinsko šolstvo med drugim zadosti z dvema učnima



jezikoma ter kompetenčnimi opisi, pri čemer ima odločilno vlogo področje, ki opisuje medjezikovno posredovanje kot posebno kompetenco v komunikaciji dvo- in večjezičnih učenk/učencev (Bildungsdirektion für Kärnten, 2019). Modelom večjezičnega pouka v manjšinskem šolstvu, med drugim uresničenim tudi na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence (ZG in ZRG za Slovence), kjer smo na sekundarni stopnji zbirali podatke, je pripisan velik pomen pri usposabljanju učenk/učencev za medjezikovno sporazumevanje v različnih jezikih, med drugim omogočeno tudi zaradi medsebojne podobnosti, sorodnosti in bližine jezikov.

2. Zasnova raziskave¹

Znanstvena raziskava se poslužuje tako imenovanih mešanih metod (Mixed Methods), torej kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega pristopa. Njun namen ni, da bi si bila diametralno nasproti, temveč da bi se medsebojno dopolnjevala in pripomogla k čim večji sporočilni vrednosti in celovitosti rezultatov. Koristnost pristopa ponazarja Mayring (2015) s faznim modelom razmerja med kvalitativno in kvantitativno analizo.

Ko sta bili fazi zasnove raziskave in preučitve spoznavnoteoretičnih interesov zaključeni, so jima sledili prenos na raziskovalna vprašanja, ustrezna metodološka umestitev, preučevanje vprašalnika ter preizkusni intervju.

2.1 Metoda raziskave

Raziskava je bila izvedena z metodo polstandardiziranega anketnega instrumenta, vodenega intervjuja, ki je primeren za kombinacijo kvalitativnih individualnih in kvantitativnih posplošenih izjav. Iz vnaprej pripravljenih vprašanj v obliki vprašalnika so razvidne tako sistematičnost pristopa kot tudi pogovorne in situacijske okoliščine. Vodeni intervju vsebuje izbirne elemente, kot so pripovedne spodbude, vnaprej pripravljena vprašanja in ključne besede za prosto oblikovana vprašanja. Načelo priprave vprašalnika je čim večja odprtost, vendar je po potrebi vključena tudi struktura (Helfferich, 2014). Izziv hkratne odprtosti in strukturiranosti je v vprašalniku udejanjen na ravni vrste in načina izhodiščnih vprašanj ali spodbud. Obe ravni ter osnovni komunikacijski odnos spraševalke/spraševalca odločajo o kakovosti pridobljenih podatkov z vodenimi intervjuji (Kruse, 2014).

Za pričujoče raziskovalno delo sta potrebna oba pola empiričnega raziskovanja. Z deduktivnim pristopom so opisani posamezni primeri, izpeljani iz splošnih teorij in zakonitosti, induktivni pristop v raziskovalnem delu pa omogoča sklepanje na splošne zakonitosti iz posameznih primerov ali opazovanj. Za analizo intervjujev je bila zato izbrana programska oprema za računalniško podprto kvalitativno analizo podatkov in besedil MAXQDA. Za razčlenitev uporablja kode, torej kategorije, ki so uporabljene pri večini pristopov kvalitativne analize. Kategorije so

¹ Dele zasnove raziskave in raziskovalnega ozadja so avtorji Wutti D., Hartmann E. in Buchwald S. izdali v 12. in 13. izdaji raziskovalnega časopisa (Forschungszeitschrift) Pedagoške visoke šole na Koroškem–Visoke šole Viktorja Frankla.

izpeljane iz zasnovanega vprašalnika, v drugem koraku smo jih dopolnili z induktivno oblikovanimi kodami, ki so namenjene organizaciji in sistematizaciji podatkovnega gradiva; pogosto imajo tudi pomen analitičnih kod (MAXQDA 2020 Manual, 2020).

2.2 Vsebinska področja vodenega intervjuja

Predmet raziskovanja je na eni strani pridobitev informacij o rabi jezika, ki ponazarjajo jezikovno ravnovesje in jezikovno ozadje dvo- in večjezičnih učenk/učencev, na drugi strani pa so vprašanja intervjuja osredotočena na družinski, institucionalni in družbenogeografski jezikovni razvoj in izobrazbo na elementarni in primarni stopnji. Poudarek je na lokalnih in časovnih podatkih o pedagoških ustanovah za varstvo otrok v predšolskem obdobju ter o institucionalnih okvirih modelov dvojezičnega pouka na primarni stopnji. Podatke iz obeh obdobjev izobraževanja je treba razumeti kot osnovo za rekonstrukcijo procesa usvajanja jezika ter za ponovno vzpostavitev jezika razumevanja in sporazumevanja učenk/učencev.

Tretji kontekst osvetljuje jezikovno kompetenco učenk/učencev. Vprašanja se na eni strani osredotočajo na samooceno jezikovnega znanja na primarni stopnji za slovenščino in nemščino (bralno in slušno razumevanje, govorno izražanje, pisanje) in morebitne druge jezike, na drugi strani pa osvetljujejo trenutno znanje jezikov. Kompetenca medjezikovnega posredovanja kot svojevrstnost manjšinskega šolstva na Koroškem je sestavni del vodenega intervjuja in ji je kot taki namenjena posebna pozornost.

Ena izmed tem je usmerjena v emocionalni kontekst jezikov. Poleg razmisleka o značilnostih in funkcijah jezikov so obravnavani emocionalni in osebni dejavniki pri usvajanju prvega, drugega in tretjega jezika, pomen in vrednost jezika, motivacija za učenje jezikov, odnos in identifikacija s posameznimi jeziki. V raziskavo emocionalnega področja so vključeni osnovni koncepti jezikovnega doživljanja (Busch, 2021), tj. dojemanje učenk/učencev kot sogovornic/sogovornikov. Pri tem so pomembni razmerje med dojemanjem sebe in drugih, vprašanje pripadnosti ali nepripadnosti ter izkušnja jezikovne moči ali nemoči.

3. Okoliščine raziskovanja

3.1 ZG in ZRG za Slovence

ZG in ZRG za Slovence je bila na podlagi 7. člena Avstrijske državne pogodbe s poudarkom na regionalnem izobraževanju ustanovljena leta 1957.

Šola prispeva s svojim delom od vsega začetka k izobraževanju mladih, k povezovanju generacij, k oblikovanju slovenske narodne skupnosti in njene prihodnosti z močno povezavo do naroda sosedov in regije, v kateri deluje (Vrbinc, 2013a, str. 119).

Vzgojno-izobraževalno poslanstvo šole vključuje dopolnjevanje slovenskega jezika ob izpolnjevanju nalog splošne gimnazije. Z inovativnimi izobraževalnimi ponudbami šola prispeva

k razvoju družbe, njeno glavno vodilo pa je „Mit gelebter Mehrsprachigkeit in die Welt!“² (Vrbinc, 2013a, 123). Posebnost ZG in ZRG za Slovence je slovenski učni jezik, slovenščina in nemščina se kot predmeta poučujeta v enakem številu ur, učbeniki pa so v nemščini in slovenščini. Šolske knjige, ki se jih šola poslužuje, so razvidne iz seznama učbenikov za šolsko leto 2022/23 (BMBWF, 2022). Različne jezikovne učne zahteve in jezikovne kompetence učencev povzročajo posebne pedagoške in didaktične izzive. Gre za vprašanja, kako ravnati z jezikovno diferenciacijo učenk/učencev na prehodu s primarne na sekundarno stopnjo in vlogo pedagoginj/pedagogo kot jezikovnih posrednic/posrednikov, saj je vsak učni predmet tudi predmet učenja jezika (Vrbinc, 2013a).

S projektom Kugyjevih razredov v šolskem letu 1998/99 se je učenje jezikov bistveno razširilo. Šolski model je poimenovan po pisatelju in alpinistu dr. Juliusu Kugyju, čigar ugled je precejšen v vseh treh državah na stičišču romanskega, slovanskega in germanskega jezikovnega sveta (Larcher & Vospernik, 2013). Ta izobraževalni model pomeni izvajanje štirijezičnega pouka s slovenščino kot učnim jezikom ter nemščino, italijanščino in angleščino kot jeziki, posredovanimi po imerzijski metodi. Pri tem učenke/učenci v razredu doživijo tako imenovano jezikovno kopel, ki upošteva načelo daljših jezikovnih faz, s ciljem boljših rezultatov pri usvajanju in nadgrajevanju jezikov (Vrbinc, 2013b). Osrednji dosežek modela Kugyjevih razredov je srečevanje govorcev različnih ciljnih jezikov v šolskem vsakdanu, kar presega golo pridobivanje jezika; večjezičnost je na visoki ravni kulturna samoumevnost (Larcher & Vospernik, 2013). Iz izvedene študije Georga Gombosa iz leta 2011 Larcher in Vospernik povzemata, da Kugyjevi razredi

[...] uspešno dekonstruirajo monolingvizem in etnocentrizem. Večjezičnost na visoki ravni in povezovanje v meddržavna prijateljstva so vidni uspehi.“ (Larcher & Vospernik, 2013, str. 134, prevod avtorjev/avtoric)³

Ciljno skupino so torej predstavljali štirijezični Kugyjevi razredi in trojezični razredi z informatiko na sekundarni stopnji I.

3.2 Ciljna skupina in izbira jezika intervjuja

V ciljni skupini učenk/učencev sekundarne stopnje I na ZG in ZRG za Slovence je bilo za sodelovanje pri projektu zbranih 65 soglasij staršev oz. skrbnic/skrbnikov.

V poletnem semestru 2021 je bilo v prostorih ZG in ZRG za Slovence posnetih 63 intervjujev v slovenskem oz. nemškem jeziku, ki v povprečju trajajo 33 minut. Intervjuji so potekali z učenkami/učenci sekundarne stopnje I. Na prvi šolski stopnji je bilo intervjuvanih 35 učenk/učencev, od tega 21 deklet in 14 fantov, na drugi šolski stopnji 20 učenk/učencev, od tega 11 deklet in devet fantov. Na tretji šolski stopnji je udeležba štela štiri učenke/učence, od tega 3

² „Z živo večjezičnostjo v svet!“ (prevod avtorjev/avtoric).

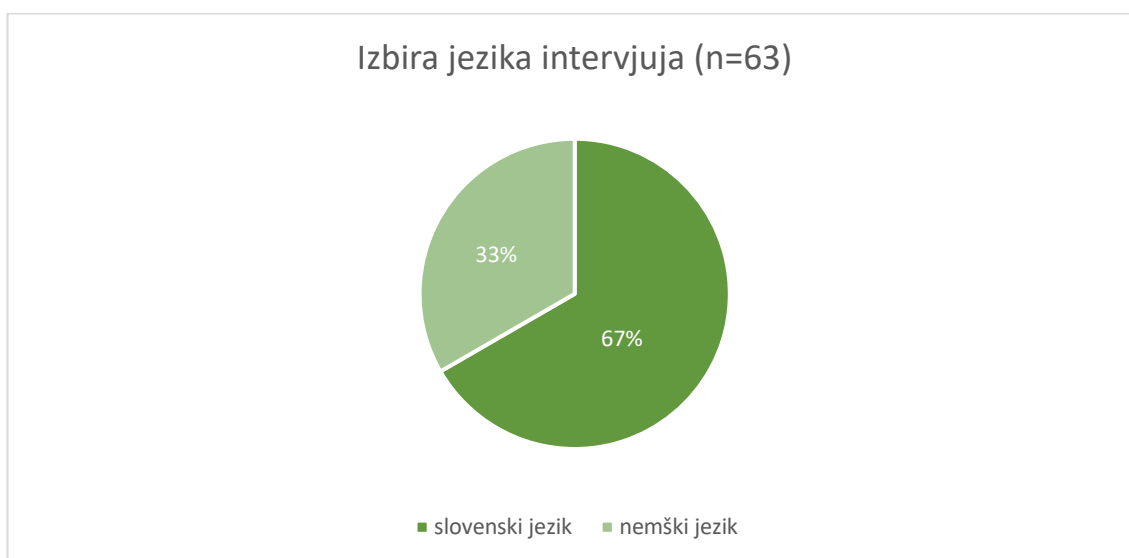
³ Izvirni citat v nemškem jeziku: [...] erfolgreich die Dekonstruktion von Monolinguisismus und Ethnozentrisismus. Mehrsprachigkeit auf hohem Niveau und Vernetzung in nationsübergreifenden Freundschaften sind sichtbare Erfolge.

dekleta in enega fanta, in na četrti šolski stopnji prav tako štiri učenke/učence, od tega eno dekletko in tri fante.

	1. šolska stopnja	2. šolska stopnja	3. šolska stopnja	4. šolska stopnja
dekleta	21	11	3	1
fantje	14	9	1	3
skupno	35	20	4	4

Tabela 1: Navedba intervjuvank/intervjuvancev po šolskih stopnjah.

Izbira jezika intervjuja je bila prepuščena učenkam/učencem, 42 intervjuvank/intervjuvancev se je odločilo za slovenski, 21 za nemški jezik. Za 61 intervjuvank/intervjuvancev je pogovor potekal v njihovem prvem jeziku oz. v enem izmed prvih jezikov. Le v dveh primerih možnost vodenja intervjuja v prvem jeziku ni bila dana, saj je bila kot prvi jezik navedena bosanščina.



Graf 1: Izbira jezika intervjuja.

Izhajajoč iz dejstva socialne, kulturne in jezikovne heterogenosti ciljne skupine je bilo potrebi po lastni izbiri jezika zadoščeno z možnostjo odločitve za slovenski ali nemški jezik pri pogovoru, kar omogoča celovito izražanje mnenj ter medkulturno razumevanje. Resch in Enzenhofer (2012) predpostavljata, da pogovor v izbranem jeziku prinaša znanje na stičišču kulture in jezika ter omogoča ustrezno raven komunikacije, upoštevajoč življenjski svet intervjuvank/intervjuvancev. Empirične raziskave v zvezi z izvedbo intervjujev, ki ponujajo izbiro jezika, pri čemer intervjuvanke/intervjuvanci za pogovor po navadi izberejo prvi jezik, kažejo, da je to možnost preprečevanja komunikacijskih težav; reducirano je tveganje nesporazumov, nekorrektne ali dvoumne razlage odgovorov se zmanjšajo ali celo preprečijo. Spraševalkina/spraševalčeva kompetenca medkulturnega razumevanja in poznavanje kulture intervjuvanke/intervjuvanca je pri pogovoru velika prednost, ki zagotavlja dobro medosebno vez sogovornic/sogovornikov (Resch & Enzenhofer, 2012).

Vpliv dejavnikov, ki so pomembni pri izbiri jezika intervjuja in nenezadnje za njegovo izvedbo, zrcali tudi pet stopenj tako imenovane kompetence za življenje v obmejnih regijah (Raasch, 2005).

1. stopnja	regionalna kompetenca	kulturne vede
2. stopnja	kontrastivno-regionalna kompetenca	primerjalne kulturne vede
3. stopnja	kompetenca empatije	individualna psihologija
4. stopnja	interkulturalna kompetenca	politične vede
5. stopnja	intrakulturalna kompetenca	družbena psihologija

Tabela 2: Kompetence življenja v obmejnih regijah in njihove referenčne vede (Raasch, 2005, 120).⁴

3.3 Oris jezikovnih profilov intervjuvank/intervjuvancev

Učenke in učenci ZG in ZRG za Slovence so tako pripadnice/pripadniki narodne skupnosti koroških Slovencev/Slovenk kot tudi nemško govorečega koroškega prebivalstva. Šolo obiskujejo tudi pripadniki drugih narodov, predvsem iz obmejnih regij Avstrije, Furlanije-Julijske krajine in Slovenije. Predmeta nemščina in slovenščina sta glede na čas poučevanja uravnotežena, vendar je razpon jezikovne spretnosti ob vstopu v prvi razred sekundarne stopnje I zelo širok. Zato sta slovenščina in nemščina hkrati učna jezika in za nekatere učenke/učence tudi druga jezika. Za učenke/učence z drugimi prvimi jeziki pa sta slovenščina in nemščina lahko tuja jezika, ki ju ob vstopu v šolo sploh ne obvladajo ali pa so ju večji v zelo majhnem obsegu (Domej, 2013).

Jezikovni repertoarji učenk/učencev ZG in ZRG se oddaljujejo od prvotnega pojma jezikovnih repertoarjev relativno stabilnih govornih skupnosti, kot to opisuje tudi Busch (2021). Kot prvo navaja biografski vidik, ki obravnava repertoar v kontekstu življenjske zgodovine posameznika, kot drugo prostorskega, ki se osredotoča na interakcije v specifičnih, jezikovno heterogenih prostorih, pri čemer se repertoar ne nanaša le na kraj rojstva osebe, temveč na posameznikovo življenjsko pot. Poleg tega na življenjske in jezikovne zgodbe vplivajo tudi nestabilni geografski prostori in družbenopolitične spremembe (Busch, 2021).

Na podlagi heterogenih jezikovnih profilov učenk/učencev ZG in ZRG za Slovence je pregled družinske in institucionalne rabe jezika intervjuvank/intervjuvancev nujen, saj prikazuje večjezičnost z vidika govorečega in doživljajočega subjekta, ki ni svet zase, temveč je a priori preko jezikovnih in drugih družbenih interakcij vključen v medosebne dialoške odnose z drugimi. Gre za jezikovno izkušnjo, kako ljudje sebe in druge dojemajo v medsebojnem jezikovnem sodelovanju, pri čemer jezikovna izkušnja ni nevtralna in po navadi nastane situacijsko (Busch, 2021).

Jezikovni profili zrcalijo večjezičnost v kontekstu manjšinskega jezika, migracij, mobilnosti, učenja jezikov, mnogojezične družbe in heteroglosnih življenjskih svetov, ki se osredotočajo na socialni in dialoški značaj trenutnega jezikovnega udejstvovanja. Jezikovni repertoar, ki pri večini intervjuvank/intervjuvancev zaradi dodatne prisotnosti manjšinskega jezika presega osem navedenih oblik večjezičnih govork/govorcev po Montanari (2012), vključuje jezikovno

⁴ Prevod avtoric/avtorjev

socializacijo in prostorsko-časovne strukture. Dodatni dejavnik, kot je upoštevanje jezika okolja in njegovo usvajanje, prispeva k zelo individualnim jezikovnim biografijam, saj lahko jezik okolja sovпада s prvim oz. drugim družinskim jezikom ali pa tudi ne. Ker odločitev za šolanje na ZG in ZRG za Slovence poleg Koroške obsega tudi območje Slovenije in Italije, je biografske podatke o jeziku prav tako potrebno razčleniti v luči družbenega konteksta učenk/učencev pred prihodom na Koroško. V povezavi z družbenogeografskimi danostmi je ozaveščenost o kompetencah slovenskega in nemškega jezika pomemben faktor.



Graf 2: Eno- ali večjezična jezikovna socializacija intervjuvank/intervjuvancev.

Analiza jezikovne socializacije učenk/učencev prikazuje zgolj razmerje med eno- in dvojezično družinsko socializacijo, ne vključuje pa večdimenzionalnega koncepta jezikovne prevlade, ki je sicer eno izmed meril prepoznavanja dvojezičnih govorcev. Dominantna prisotnost in uporaba enega izmed jezikov je odvisna od vključitve situacij, kontekstov, potreb, namenov in družbenih funkcij, v katerih se jezik uporablja (Birdsong, 2016, citirano po Müller, 2016). V kontekstu dvojezične socializacije v družinah pripadnikov narodne skupnosti je pomemben faktor jezik okolja, saj mnogi dvojezični otroci odraščajo v enojezičnem okolju, kar podpira jezikovno prevlado enega izmed jezikov.

Analiza povezave med izbiro jezika za intervju in prvim jezikom oz. prvima jezikoma učenk/učencev kaže, da se le pri dveh intervjuvankah/intervjuvancih prvi jezik ne ujema z jezikom v intervjuju. Večina učenk/učencev, ki so v družinskem okolju dvojezično jezikovno socializirani (slovenščina/nemščina), je dala prednost slovenščini.

jezik intervjuja	prvi jeziki intervjuvank/intervjuvancev	število
slovenščina	slovenščina/nemščina	23
slovenščina	slovenščina	15
nemščina	slovenščina/nemščina	7
nemščina	nemščina	6

slovenščina	slovenščina/italijanščina	3
nemščina	slovenščina	2
slovenščina	slovenščina/španščina	1
nemščina	slovenščina/italijanščina	1
nemščina	nemščina/poljščina	1
nemščina	nemščina/bosanščina	1
slovenščina	slovenščina/bosanščina	1
slovenščina	bosanščina	1
nemščina	bosanščina	1

Tabela 3: Jezik intervjuja v primerjavi z jezikovno socializacijo intervjuvank/intervjuvancev.

4. Čustveni vidiki večjezičnosti in samoregulativno učenje nadaljnjih jezikov

Eno izmed področij raziskave osvetljuje čustveno povezanost s posameznimi jeziki in motivacijsko razsežnost za učenje nadaljnjih jezikov.

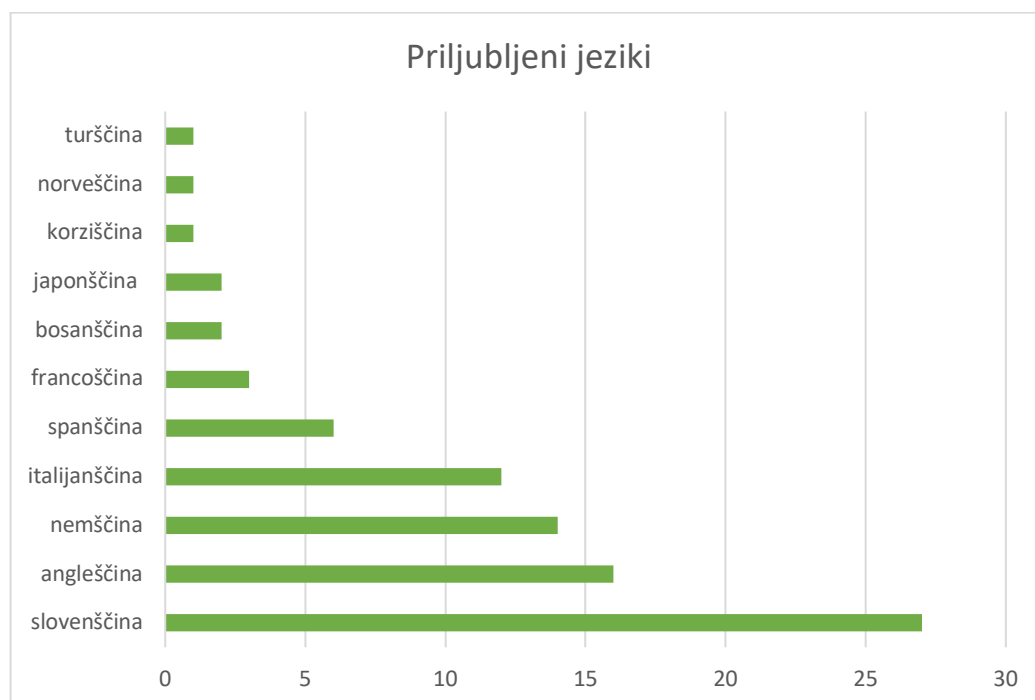
Frenzel in Stephens (2017) emocije opisujeta kot večdimenzionalne konstrukte, ki jih tvorijo afektivni, fiziološki, kognitivni, ekspresivni in motivacijski sestavni deli. Pri tem predstavljata področje emocij in področje afektivnega doživljanja neločljivi komponenti, ki se pogojujeta v medsebojni odvisnosti – brez emocij ni afektivnega doživljanja, brez afektivnega doživljanja ni emocij. Zaznavanje posameznih jezikov večjezičnih govork/govorcev ne temelji zgolj na razmišljanju o jeziku, temveč je v veliki meri pogojeno ravno z doživljanjem le-tega. Poizkus retrospektivnega opisa doživljanja čustev v zvezi z določenim jezikom pa neizogibno vključuje razmišljanje o tem in s tem kognitivno komponento. Odločitev za privlačnost oz. priljubljenost posameznih jezikov in s tem povezana utemeljitev ponazarjata čustveno in kognitivno skladnost z afektivnim doživljanjem.

Ena od čustvenih komponent je motivacijska komponenta, kar pomeni, da čustva povzročijo ustrezno vedenje (Frenzel & Stephens, 2017). Dolgoročno se iz tega razvije sposobnost samoregulativnega učenja, ki se razume kot samostojni razvoj misli, čustev in dejanj. Namenjen je doseganju ciljev, kar je v pričujočem primeru pridobivanje nadaljnje jezika. Proces motivacije, cilja in samoregulacije prikazuje zunanja plast triplastnega modela samoregulativnega učenja Monique Boekaert. V tem procesu se učenka/učenec odloča za aktualne in bodoče dejavnosti, kot npr. za usvajanje nadaljnje jezika (Boekaert, 1999).

4.1 Priljubljen(i) jezik(i)

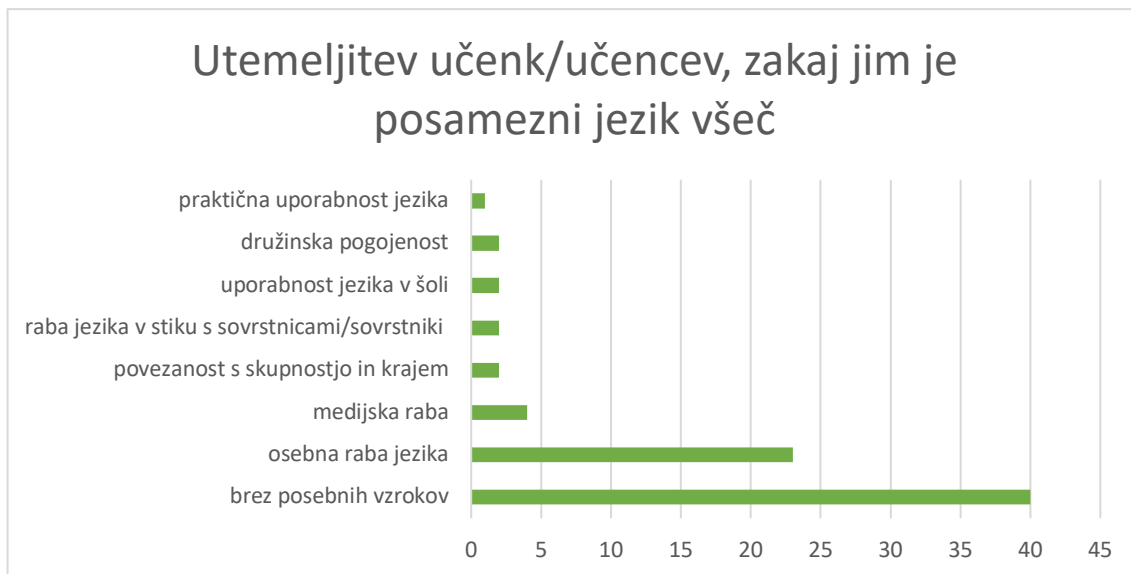
Na vprašanje: Ali ti je kateri izmed jezikov posebej všeč?, so intervjuvanke/intervjuvanci odgovorili z navedbo enega ali več jezikov. Največkrat omenjen je bil slovenski jezik (27), nemščina je bila izbrana 14-krat. Poleg dveh deželnih jezikov so 44-krat bili imenovani nadaljnji jeziki, zajeti v kategorijo ostali jeziki. To so angleščina (16), italijanščina (12) in španščina (6), bosanščina (2), japonščina (2) in turščina (1).

Razporejeni po jezikovnih skupinah predstavlja skupina germanskih jezikov največjo skupino (31), slovanski jeziki so glede na svojo priljubljenost med intervjuvankam/intervjuvanci na drugem mestu (29), sledijo romanski jeziki (22) in drugi jeziki (3).



Graf 3: Priljubljeni jeziki.

Imenovani priljubljeni jeziki se v veliki meri ujemajo z jezikovnim repertoarjem intervjuvank/intervjuvancev, torej z jeziki, s katerimi se učenke/učenci soočajo v družinsko-biografskem in/ali šolskem kontekstu. Koroška deželna jezika slovenščina in nemščina sta kot priljubljena jezika bila imenovana 41-krat, pri čemer sta v sedmih intervjujih označena kot enako priljubljena.



Graf 4: Utemeljitev vzrokov priljubljenosti jezikov.

Vzroki za priljubljenost navedenih jezikov, ki smo jih pridobili z vprašanjem: Zakaj je to tvoj najljubši jezik?, so povsem različni; kvalitativno jih vsebinsko lahko razvrstimo v naslednje kategorije: družinsko, šolsko, medvrstniško, individualno, okoljsko, uporabniško in medijsko pogojeni vzroki. Večina intervjuvank/intervjuvancev (40) ni navedla vzrokov za priljubljenost jezika.

Glede na izbiro jezika v kategoriji individualno pogojenih vzrokov najdemo vsebinsko najbolj razsežne argumentacije intervjuvank/intervjuvancev. Nekaterim je všeč melodija jezika, nekateri pa izbrani priljubljeni jezik opisujejo kot nekaj individualno posebnega in lepega. Toda tudi povezava jezika z določenimi osebami v bližnjem okolju intervjuvank/intervjuvancev je privedla do izbire priljubljenega jezika.

4.1.1 Primeri utemeljitev učenk/učencev, zakaj je/so jim posamezni jezik(i) všeč.

kategorija utemeljitve	primeri iz intervjujev
praktična uporabnost jezika	Englisch. Englisch magst du besonders, ok. Warum? Ich weiß nicht, ich mag es einfach. Und es gefällt mir irgendwie, und es ist so auch die Hauptsprache, wenn man das kann, versteht dich fast jeder und man kann so mit jedem reden, weil, ja, das ist halt so und ich mag's einfach sehr. (intervju 58)
povezanost s skupnostjo in krajem	Und Slowenisch, warum magst du Slowenisch? Weil da, wo ich jetzt gerade hingezogen bin, da können viele Slowenisch und wenn ich das nicht könnte, dann wäre ich ein bisschen doof dagestanden. (intervju 34)
medijska uporabnost	Japonsko? Zdaj mi moraš pa pojasniti, kako prideš do japonsčine. To me pa zdaj zanima.

	<p>Nekje tako ene serije gledam, reče se ji »Enemy«.</p> <p>Ja.</p> <p>In tam največkrat govorijo japonščino in jo hočem razumeti.</p> <p>Aha, ti japonske serije gledaš?</p> <p>Ja.</p> <p>In ti bi jih rada razumela. A pa že malo kaj razumeš?</p> <p>Ja, ene stvari.</p> <p>Ok. Večkrat slišiš in pol enkrat pa veš, kaj to pomeni.</p> <p>Ja. (intervju 30)</p>
brez posebnih vzrokov	<p>Ja, Deutsch und Slowenisch und sogar Englisch eigentlich.</p> <p>Und sogar noch Englisch auch noch, ok.</p> <p>Und Italienisch auch noch.</p> <p>Magst du auch. Ok. Gut, aber Deutsch und Slowenisch ist ausgeglichen? Du magst beide gleich gern?</p> <p>Ja. (intervju 28)</p>
osebna raba jezika	<p>Deutsch.</p> <p>Ok. Und warum?</p> <p>Da kenne ich mich am besten aus. (intervju 40)</p> <p>-----</p> <p>Ja, slovenščina.</p> <p>Tako. Zakaj pa ta?</p> <p>Ker se v narečju, se einfach, se s tem dobro počutim tudi. (intervju 46)</p>
Raba jezika v stiku s sovrstnicami/sovrstniki	<p>Gern habe ich auch sehr Slowenisch, weil wenn ich bei meinen Freunden, wenn ich irgendwas mit einer Freundin slowenisch rede, dann ist es auch lustig, weil dann versteht es fast keiner. (intervju 1)</p>
uporabnost jezika v šoli	<p>Ja, slovenščina.</p> <p>Slovenščino imaš rada?</p> <p>Ja.</p> <p>Mhm, zakaj pa glih slovenščino?</p> <p>Ker je učiteljica prijazna in se mi dopade, če imam slovenščino. (intervju 54)</p>
družinska pogojenost	<p>Ja, bosansko, ker je pač jezik, ki ga vsi v moji družini govorijo.</p> <p>Mhm.</p> <p>In ja. Pa prvi jezik, ki sem se ga naučil, sem se najlažje naučil. (intervju 45)</p>

4.1.3 Povezava med izbiro jezika intervjuja in priljubljenim jezikom

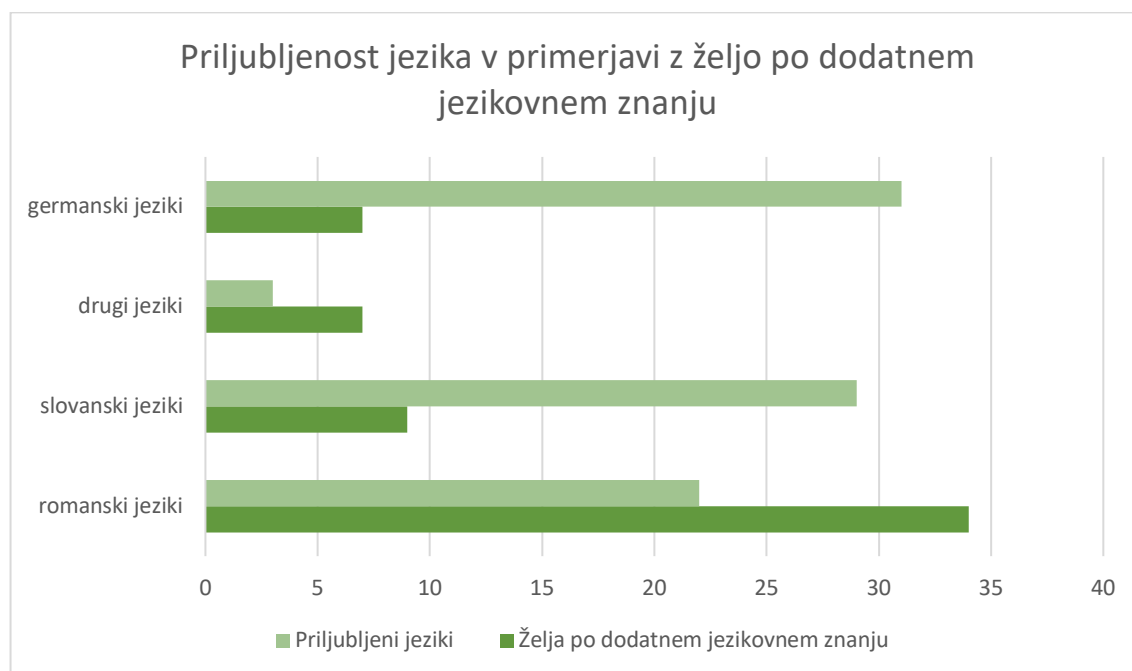
V 16-ih primerih je izbrani jezik intervjuja istočasno tudi priljubljeni jezik intervjuvank/intervjuvancev. V dvanajstih izmed teh intervjujev gre za slovenski, v štirih pa za nemški jezik. Osem učenk/učencev je kot priljubljene jezike navedlo več različnih jezikov, eden izmed njih je tudi jezik intervjuja.

Sorazmerje med izbiro jezika intervjuja in priljubljenim jezikom je torej dano v 27-ih intervjujih, kar predstavlja 43 % vseh vprašanih. V ostalih 36-ih intervjujih ni povezave, kar ustreza 57 %. V tej skupini so učenke/učenci navajali druge priljubljene jezike ali pa se niso odločili za nobenega.

4.2 Želja po dodatnem jezikovnem znanju

Pri vprašanju po željenem dodatnem jezikovnem znanju so intervjuvanke/intervjuvanci odgovorili z navedbo enega ali več jezikov. Primerjava odgovorov tega vprašanja z vprašanjem po priljubljenosti jezikov kaže precej spremenjeno porazdelitev po jezikovnih skupinah. Medtem ko so bili germanski in slovanski jeziki najbolj priljubljena jezikovna skupina (glej poglavje 4.1), si učenke/učenci najbolj želijo dodatnega jezikovnega znanja pri romanskih jezikih.

Jezikovna skupina, ki je zajeta v kategoriji drugi jeziki, vsebuje veliko obsežnejši nabor jezikov. Poleg že imenovane japonščine in turščine se učenke/učenci zanimajo tudi za arabščino, indijščino, albanščino, korejščino (vsak jezik se pojavi enkrat) ter za znakovni jezik (ki so ga učenci/učenke navedli dvakrat).

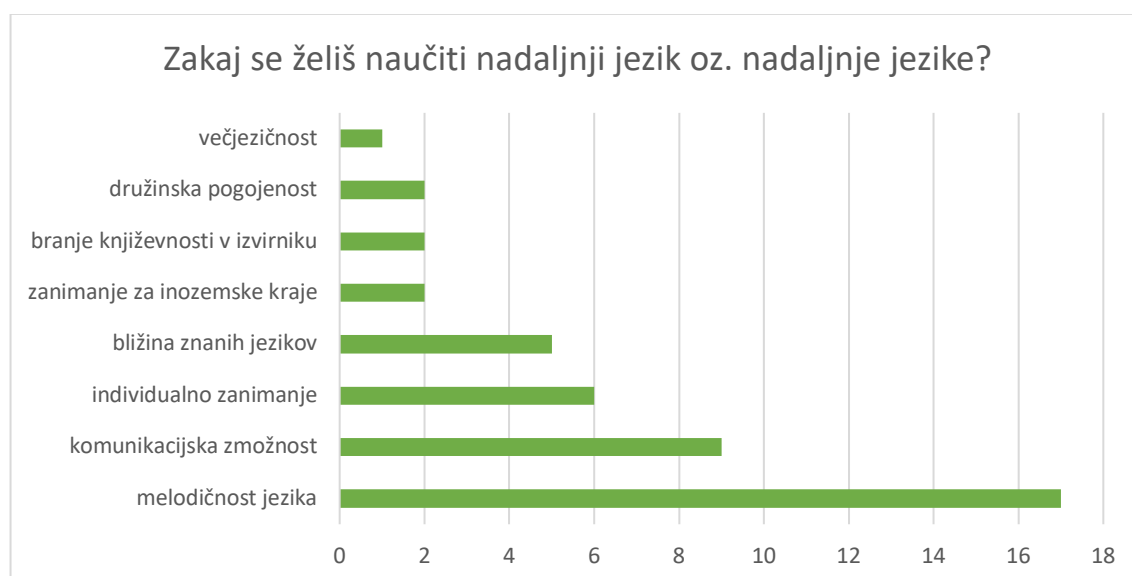


Graf 5: Primerjava imenovanih jezikov glede na priljubljenost in željo po dodatnem znanju jezikov.

Zanimivo je, da sta bili v skupini romanskih jezikov imenovani le francoščina in španščina, medtem ko italijanščina ni bila navedena kot jezik, ki bi se ga intervjuvanke/intervjuvanci radi

naučili. Razlog za to je verjetno v obširnem in že samoumevnem jezikovnem programu Kugyjevih razredov, ki ga obiskuje precejšnje število učenk/učencev. Prisotnost štirih jezikov (slovenščina, nemščina, italijanščina in angleščina) v tem šolskem modelu verjetno vpliva na izbiro jezika za nadaljnjo jezikovno izobrazbo.

Utemeljitev učenk/učencev, zakaj se želijo naučiti nadaljnji jezik oz. nadaljnje jezike so pri kvalitativni analizi intervjujev zopet razvrščene v posamezne kategorije. Utemeljitev glede na melodijo jezika je bila izražena največkrat, pri čemer so romanski jeziki po mnenju intervjuvancev najbolj melodični.



Graf 6: Utemeljitev želje po dodatnem jezikovnem znanju.

4.2.1 Primeri utemeljitev učenk/učencev, zakaj se želijo naučiti nadaljnji jezik oz. nadaljnje jezike.

kategorija utemeljitve	primeri iz intervjujev
bližina znanega jezika	Ja, ich würde so gerne Norwegisch können, Norwegisch ist ... Ok, wie kommst du denn zu dieser Sprache? Weil ich mach ja Biathlon und da sind diese Norweger, ich mag auch die Norweger voll und Norwegen ist auch, wenn du ganz genau hinhörst, auch so wie Deutsch. Also wenn du ganz genau hinhörst, verstehst du es auch ein bisschen. Zwar brauchst du es nicht so wie Englisch zum Beispiel in deinem Leben, du brauchst es nicht, aber ich würde es schon gerne können, Norwegisch.

	<p>Ok, das ist also eine Sprache, die du noch gerne können möchtest, und die gefällt dir auch.</p> <p>Ja.</p> <p>Es klingt für dich auch ...</p> <p>Ein bisschen wie Deutsch, ja. (intervju 63)</p>
zanimanje za tuje kraje	<p>Ne. To je potem zame preveč.</p> <p>To je preveč, ok. Ali pa tudi, če ga ne bi zdaj v šoli se moral učiti, ampak a je kak jezik, ki bi ga rad ti še tud znal?</p> <p>Ja rusko še.</p> <p>A rusko bi rad? Kako pa to, da rusko?</p> <p>Anfoch tako, ker je mesto zame lepo in Rusija je največja dežela na zemlji.</p> <p>Aha, ok. A si že bil kdaj ti v Rusiji?</p> <p>Ne. (intervju 29)</p>
večjezičnost	<p>Em, ja morda špansko.</p> <p>Špansko. Zakaj pa genau špansko?</p> <p>Ne vem. Jaz bi rada znala veliko jezikov. (intervju 18)</p>
individualno zanimanje	<p>Eh, ja, Spanisch und Französisch.</p> <p>Aha. Und warum Spanisch und Französisch?</p> <p>Ehm. Ich finde Spanisch klingt cool. Und Französisch ist auch irgendwie eine Sprache, die mich sehr interessiert. (intervju 60)</p> <p>-----</p> <p>Mmh, ja, znakovni jezik.</p> <p>A, tako. Zanimivo, ja. Zakaj pa to?</p> <p>Ker gledam filme, ko ima, ko se pogovarjajo tudi z rokam in je zelo zanimivo. (intervju 47)</p>
melodičnost jezika	<p>Ja. Zelo rad bi se naučil špansko.</p> <p>Špansko. Zakaj pa špansko?</p> <p>Ker se mi zdi cool jezik.</p> <p>Cool. Ali si ga že kdaj slišal?</p> <p>Ja. Zelo fletno se mi zdi, če nekdo govori špansko.</p> <p>Aha. Kako pa to zate zveni?</p> <p>Ne vem. Ne morem razložiti.</p> <p>Ampak se ti cool zdi.</p> <p>Je zelo lep jezik. (intervju 35)</p>
branje književnosti v izvirniku	<p>Ja zato, ker v Angliji tako govorijo in zato sem Harry Potter-fan.</p> <p>Ah točno, ja.</p> <p>Tu pa govorijo angleščino.</p> <p>Točno, ja.</p>

	<p>To se ja hočem naučiti. Super, razumem, ja. Lepo, hvala. Em, kakšen jezik bi se pa še rada naučila? Če sploh, ali si zadovoljna s štirimi? Ja, to že eigentlich, ampak, ja. Nimaš posebnega jezika, ki bi ga ... Ne. Ok, angleščino hočeš še odlično znat pa tako. Mhm Harry Potter že bereš v angleščini? Mi mammo eno doma. Ok. Ampak ne. Ja. Še ne. (intervju 4)</p>
<p>družinska pogojenost</p>	<p>Ich würde Französisch ganz gerne können. Mhm. Aber es ist, ich glaube, ziemlich kompliziert zum Schreiben und so. Mhm. Also ich würde ganz gerne meine Verwandten verstehen, wenn sie auf einmal am Tisch herumdiskutieren. Bei uns können relativ viele. Echt, Französisch? Ja, also einmal meine Cousine und die Familie und dann noch eine weitere Verwandte von meiner Uroma. Ok. Weil die kommen also aus Frankreich. Mein Onkel ist, hat in Frankreich gewohnt. Bhoa, spannend. Jetzt würde ich dann manchmal ganz gerne verstehen. Aber das ist so kompliziert, diese Aussprache. Mhm. Ich versuche es zwar immer wieder, aber es ist so falsch, ja. (intervju 38)</p>

5. Sklep

Strnjeni pogled na dosedanjo analizo posameznih področij zbranih podatkov kaže na veliko heterogenost jezikovnih repertoarjev intervjuvank/intervjuvancev, kar zahteva razčlemba jezikovno-biografskih podatkov v družinskem, družbenem in institucionalnem kontekstu. Pri tem ni pomemben le dejavnik ozaveščenosti o kompetencah slovenskega in nemškega jezika, temveč predvsem interakcija v specifičnih, jezikovno heterogenih prostorih v kontekstu življenjske biografije posameznika. Privlačnost posameznih jezikov in želja po znanju nadaljnjih jezikov razkrivata povezanost jezika s kognitivnim in emocionalnim področjem. Čeprav so večjezične govorke/večjezični govorci v obdobju šolanja na sekundarni stopnji I do neke mere ozaveščeni o podobnosti jezikov in s tem povezanimi prednostmi za razumevanje nadaljnjega jezika, navajajo kot dejavnike samoregulativnega učenja predvsem komunikacijsko kompetenco in individualno, čustveno pogojeno zaznavanje melodije oz. melodičnosti jezika.

Seznam literature

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*. 31(6), 445–457.
- Bildungsdirektion für Kärnten. (ur.), (2019). *Das Minderheitenschulwesen*. file:///C:/Users/Win10/Downloads/110319_Druck-BD-Chronik-MSW%20(10).pdf
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). *Schulbuchaktion 2022/23*. https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2022/Schulbuchliste_1000_1100_2022_2023.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. utb.
- Domej, T. (2013). Das berufsbildende Schulwesen mit slowenischer und deutscher Unterrichtssprache. V W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner, T. Domej (ur.), *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 135–145). Leykam.
- Frenzel, A. & Stephens, E. (2017). Emotionen. V T. Götz (ur.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (str. 15–77). utb.
- Garcia, O. & Wie L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. V N. Baur & J. Blasius (ur.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (str. 559–574). Springer VS.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Larcher, D. & Vospernik V. (2013). Mehr als ein Wolkenkuckucksheim oder Interkulturelles Sprachenlernen am Slowenischen Gymnasium. V W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner, T. Domej (ur.), *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 125–134). Leykam.
- MAXQDA 2020 Manual (2020). *Verbi*. Software–Consult–Sozialforschung GmbH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Juventa.
- Montanari, E. (2012). *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. Kösel.
- Müller, N. (2016). *Mehrsprachigkeitsforschung*. Narr Francke Attempto.

- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. V R. Denk (ur.), *Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit* (str. 119–129). Centaurus.
- Resch, K. & Enzenhofer, E. (2012). Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaften. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. V J. Kruse & S. Bethmann & D. Niermann & C. Schmieder (ur.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (str. 80–100). Beltz Juventa.
- Vrbinc, M. (2013a). Das BG/BRG für Slowenen - eine Schule mit (über-)regionalem Bildungsschwerpunkt. V W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner, T. Domej (ur.), *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 119–124). Leykam.
- Vrbinc, M. (2013b). Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen. Unterrichtserfahrungen mit einem innovativen Sprach(en)projekt. V G. Gombos, (ur.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (str. 210–221). DravaDiskurs.

Ana Blažević Simić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Jana Lukaš, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

(Ne)održivost i (ne)iskorištenost potencijala modela obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku u Republici Hrvatskoj

S obzirom na to da su modeli obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima u Republici Hrvatskoj u postojećemu obliku primarno usmjereni na učenike pripadnike manjina, autorice se u radu fokusiraju na reafirmaciju učenja manjinskoga jezika i za djecu većinskoga stanovništva. Na taj bi se način ne samo doprinosilo održivosti provedbe određenih modela obrazovanja na manjinskim jezicima, već i poticanju dvojezičnosti kod obiju jezičnih grupa, a što bi ujedno bio i izravan doprinos interkulturalnosti kojoj obrazovno-politički diskurs u Republici Hrvatskoj već više od dva desetljeća deklarativno teži. U radu se stoga nastoji ukazati na najizraženiju problematiku provedbe postojećih modela, a potom i na mogućnosti uključivanja većinskih učenika. Intervjuiranjem 18 bivših polaznika modela B srednjoškolskoga obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku nastojalo se ispitati ostvaruju li postojeći modeli ciljeve očuvanja manjinskoga jezika i identiteta, analiziralo se kako izvođenje dvojezične nastave izgleda u praksi te doprinosi li nastavku školovanja i profesionalnome ostvarivanju učenika. Na temelju analize dobivenih rezultata istaknuta je potreba za redizajnom plana i programa te uvođenjem novih metoda i sadržaja koji bi, osim osnovnoga zahtjeva za povećanjem kvalitete, istovremeno omogućili i uključivanje učenika većinske populacije.

Ključne riječi: modeli obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima, Republika Hrvatska, češki kao manjinski jezik, dvojezičnost, kvalitativno istraživanje

Given that the models of education in minority languages and scripts in the Republic of Croatia are aimed primarily at students belonging to minorities, the authors focus on reaffirmation of minority language education also for the children of the majority population. Teaching them together could not only contribute to the sustainability of specific minority language education models, but also the development of bilingualism in both language groups. That would also be a direct indicator of interculturalism, the goal that the educational-political discourse in Croatia has been striving declaratively for more than two decades. Therefore, the paper focuses on the most visible implementation problems of existing models but also on the possibilities of enrollment of the majority students. By interviewing 18 former participants of the model B of secondary education in Czech as a minority language, the paper examined whether the existing models achieve the goals of preserving the minority language and identity, what the implementation of bilingual classes looks like in practice and whether it contributes to the continuation of education and the professional achievement of students. Based on the analysis of the obtained results, what was highlighted was the need for redesigning the curriculum and the introduction of new methods and content, which, in addition to the basic requirement for quality increase, would simultaneously enable the inclusion of the majority students.

Keywords: models of education in minority languages and scripts, Republic of Croatia, Czech as a minority language, bilingualism, qualitative research



1. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj

Demokratska jezična politika te strategija manjinskoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj s jedne strane deklarativno omogućava jednaka prava i šanse u obrazovanju za svakoga učenika,¹ dok s druge već godinama u ovome području perpetuira brojne skromne uvjete poput nedostatka adekvatnih stručnih kadrova i materijala kojima bi se učenicima pripadnicima nacionalnih manjina osiguralo obrazovanje na materinskome jeziku (npr. Marko, 2005; Lacović i Tatalović, 2011; Blažević Simić, 2014; Petričušić i Tatalović, 2018; Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina, 2021). Formuliranje učinkovitije strategije manjinskoga obrazovanja dodatno ograničava zahtjev za kompatibilnošću s nacionalnim sustavom odgoja i obrazovanja. Naime, jezici su nacionalnih manjina, kao i hrvatski standardni jezik, jednako razrađeni u predmetnim kurikulumima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010) pri čemu se razina ovladavanja manjinskim, tj. materinskim jezikom ne uzima u obzir kao kriterij za stvaranje specifičnih uvjeta usvajanja toga jezika (Turza-Bogdan i Ciglar, 2011).

Za češki kao manjinski jezik koji će u nastavku biti fokusom rada je, primjerice, nastavnim planom za gimnazijski model B određen jednak tjedni broj sati za manjinski (četiri sata tjedno od prvoga do četvrtoga razreda) kao i za hrvatski jezik, propisani su svrha i cilj učenja češkoga jezika te struktura nastavnih sadržaja po razredima. Osnovni nedostatak programa u ovome obliku jest uporaba udžbenika uvezenih iz Republike Češke, a koji su izvorno namijenjeni gimnazijama u matičnoj zemlji (Martinková, 2001). Dodatno, sadržaj istih osnova je cijeloga plana i programa, u njima je daleko više prostora ostavljeno nastavi (starije) češke književnosti s više od 150 naslova i približno toliko imena autora u udžbeniku za 4. razred (Lukaš, 2018), dok područje jezika sadrži samo 12 tema koje se ponavljaju kroz sva četiri razreda (Nastavni plan i program predmeta Češki jezik, 2010). Svestrani razvoj jezičnih kompetencija kod učenika pripadnika češke manjine, međutim, zahtijeva odmicanje od takvoga sadržajnoga koncepta, odnosno, uključivanje metoda i sadržaja koji će poticati razvoj jezičnih struktura, i ujedno doprinosti razvoju jezičnih kompetencija (Peace-Hughes, 2022).

S namjerom da se dodatno naglase potrebe češke jezične manjine čiji je jezik u hrvatskim nacionalnim okvirima pod snažnim utjecajem interferencije, u diskursu o dvojezičnome obrazovanju treba istaknuti kako se zbog vremenske i geografske izoliranosti od matične države jezik manjinskih učenika u Hrvatskoj i jednojezičnih učenika u Češkoj na svim razinama razlikuje. Radovi primijenjeno-lingvističke provenijencije definiraju ih kao naseljeničke nasljedne govornike (Jelaska, 2014) koji govore različitim inačicama izvornoga jezika (koji može biti toliko različit od izvornoga da se školuju na svojoj inačici, bar početkom obrazovanja, a izvorni jezik zemlje iz koje su se iselili uče kao školski predmet (Jelaska, 2014, 91)). Drugim riječima, riječ je o dvojezičnim govornicima, čija dvojezičnost nije uravnotežena zbog okolinske jezične situacije pri čemu prednost dobiva većinski jezik zajednice (Kagan i Dillon, 2001). Kako bi se spriječila daljnja jezična stagnacija, smatramo prikladnim voditi se retorikom Lyncha (2003) koji zagovara da bi se ulaskom u adolescentsku² fazu, ovladavanje nasljednim (u našem kontekstu manjinskim)

¹ Muški se rod u radu rabi generički, tj. odnosi se na referente svih rodova.

² S obzirom na to da je u hrvatskome nacionalnom kontekstu tranzicija iz osnovnoškolskoga u srednjoškolski sustav na češkome kao manjinskome jeziku minimalna (jer po završetku neke od 6 osnovnih

jezikom trebalo još izraženije voditi osviještenim eklektičnim pristupom (Jelaska, 2005, 124) pri čemu odluke o odabiru pristupa poučavanja manjinskoga jezika (tj. kurikulumski okviri te planovi i programi) trebaju uzimati u obzir procjenu učenikove ovladanosti jezikom, okolnosti poput odabira modela obrazovanja na manjinskome jeziku, broja učenika u skupini, sklonosti i potrebe polaznika itd. (ibid.)

2. Modeli obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina

S obzirom na dobro poznati teorijski diskurs o dvojezičnome obrazovanju koji naglašava kako isključivo jaki modeli doprinose dvojezičnosti (usvajanje jezične i komunikacijske kompetencije u više jezika formalnim obrazovanjem (npr. Baker, 2001; Skutnabb-Kangas, 2007), pozornost se uvodno želi dodatno usmjeriti na nužnost poduzimanja mjera koje teže reafirmaciji učenja manjinskoga jezika i za djecu većinskoga stanovništva. Ishod takvoga modela predstavljao bi poticanje dvojezičnosti kod obiju jezičnih grupa, i manjine i većine, što bi pak bila odlika interkulturalnosti kojoj suvremeni kurikulum, odnosno obrazovna politika u Republici Hrvatskoj deklarativno teži (npr. Blažević Simić, 2013; Lindemann, 2013; Čorkalo Biruški i sur., 2020).

Što se samoga koncepta modela tiče, u osnovnim je legislativno utemeljenim crtama potrebno istaknuti kako pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model prema interesima učenika, svojim raspoloživim kadrovskim mogućnostima te u skladu s postojećim zakonima. U skladu s time mogu birati između tri modela (A, B i C) (npr. Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, 2000; Mesić i Baranović, 2005; Hrvatić, 2011). U modelu A sveukupna se nastava odvija na jeziku manjine, dok se u modelu B nastava izvodi dvojezično, i to na način da se na hrvatskome jeziku uči prirodna, a na jeziku nacionalne manjine društvena grupa predmeta. Iako je potonji model jedini model koji omogućava uporabu obaju jezika u istome omjeru te idealnotipski predstavlja najbolju opciju za podržavanje dvojezičnosti – najmanje je korišten model. U školskoj godini 2021./2022. samo je 45 učenika (pripadnika mađarske i srpske nacionalne manjine) pohađalo model B na osnovnoškolskoj razini, dok je na srednjoškolskoj razini navedeni model prakticirala isključivo češka nacionalna manjina (6 učenika) (Izvjješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022).³ U modelu C, koji predstavlja njegovanje jezika i kulture manjine, predviđeno je tek od dva do pet školskih sati manjinskoga jezika tjedno. Taj model ne zahtijeva stavljanje učenika pripadnika manjine u posebne razredne odjele jer je dodatni nastavni predmet manjinskoga jezika i kulture odvojen od ostatka programa. Zahvaljujući tome provođenje modela C najmanje je zahtjevno u smislu raspolaganja nastavnim kadrom te mogućnostima organiziranja takve nastave.

škola u kojima se nastava održavala po modelu A, mogućnost nastavka školovanja dominantno na češkome kao manjinskome jeziku u Republici Hrvatskoj nudi tek jedna srednjoškolska ustanova i to tek po modelu B (Izvjješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022)), autorova retorika naglašavanja adolescentske faze čini se posve prikladnom i za nacionalni obrazovno-politički kontekst.

³ Podaci iz prethodnih izvješća govore o rapidnome padu broja učenika na obje razine obrazovne vertikale: samo godinu ranije broj učenika u OŠ (koja u sustavu obrazovanja Republike Hrvatske traje 8 godina)/SŠ (4 godine) bio je 62/11, a prije pet godina čak 74/19 (op. a.).

Treba naglasiti kako su navedeni modeli namijenjeni svim učenicima, bez obzira na nacionalnu pripadnost, međutim treba jasno naglasiti kako prednost upisa imaju učenici pripadnici manjine i dvojezični učenici (Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina, 2021; Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje, 1996). U praksi učenici inih nacionalnosti upisuju navedene modele tek iznimno. Manjinski se učenici većinom obrazuju u posebnim odjelima, što znači da modeli ne zadovoljavaju kriterij da se manjinski i većinski učenici ne razdvajaju u zasebne razrede čime se svrstavaju među segregacijske modele (Skutnabb-Kangas, 2007). Odvojeno školovanje djece različite nacionalnosti tako zapravo predstavlja prepreku međuetničkome i interkulturnome dijalogu u školskome okruženju kao i socijalnoj koheziji zajednice (npr. Luciak, 2006; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012).

Prethodno izloženo sažeto promišljanje dvojezičnih modela svakako treba završiti isticanjem njihova kontinuiteta (Lüdi, 2006). Naime, najbolje rezultate postižu oni učenici koji najduže sudjeluju u nastavi materinskoga jezika, međutim, svi modeli imaju znatno veći broj korisnika na osnovnoškolskoj razini obrazovanja. U školskoj godini 2021./2022. osnovnoškolskim obrazovanjem na jeziku i pismu svih nacionalnih manjina u svim modelima bilo je obuhvaćeno 6983 učenika, od toga 645 Čeha. Na srednjoškolskoj pak razini samo 1366 učenika, od toga 51 češke nacionalnosti (Izvešće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022). Dakle, srednju školu većina manjinskih učenika nastavlja na hrvatskome jeziku. Zaključno možemo reći kako ograničavanje nastave materinskoga jezika gotovo isključivo na osnovne škole, sva tri modela vrlo očigledno stavlja u poziciju slaboga tranzicijskog modela (Skutnabb-Kangas, 2007).

3. Cilj istraživanja i metode

U nacionalnome pedagojskom znanstveno-istraživačkom diskursu dosadašnja su istraživanja bila posvećena temama poput: zastupljenosti kulturnih sadržaja manjine u nastavnim programima većinskih učenika (Močinić, 2006), socijalne distance prema manjinama (Blažević Simić, 2011; Hrvatić, 2011), nedostatka interesa za škole s manjinskim nastavnim programom mađarske manjine (Denković, 2013), stavova korisnika o pojedinim vrstama modela (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012) i neuravnoteženoga bilingvizma kao realnome ishodu dvojezičnoga obrazovanja (Močinić, 2011). Dodatno je uporište za formiranje konkretnoga cilja istraživanja predstavljala i činjenica da su se istraživanja ovoga tipa većinom odnosila na osnovnoškolsko obrazovanje te na uzorak korisnika modela koji su u njih uključeni u trenutku provođenja istraživanja. Ovim se istraživanjem stoga željelo ukazati na moguće nedostatke dvojezičnoga obrazovanja koje proizlaze iz specifičnosti modela B na srednjoškolskoj razini i to kroz retrospektivan pogled ispitanika/bivših učenika (dimenzija vremenskoga odmaka i profesionalnih iskustava nakon izlaska iz sustava obrazovanja).

Na temelju u prethodnome poglavlju izloženoga pregleda literature, a za potrebe empirijskoga dijela rada, formulirano je sljedećih devet istraživačkih pitanja:

1. Pruža li model B dovoljnu jezičnu podršku za nastavak školovanja u matičnoj zemlji i/ili korištenje češkoga jezika u profesionalnome životu?

2. Kakav je utjecaj imala škola na intenzitet korištenja češkoga jezika?
3. Zašto učenici modela B u većini slučajeva ne iskorištavaju pravo na polaganje ispita državne mature na materinskome jeziku i ispita iz predmeta Češki jezik?
4. U kojoj se mjeri u dvojezičnoj nastavi koriste češki i hrvatski jezik?
5. Kakve su prema mišljenju ispitanika jezične kompetencije nastavnika koji predaju nejezične predmete na češkome jeziku?
6. Kakvo mišljenje imaju ispitanici o sadržajima predmeta Češki jezik?
7. Kakav je stav ispitanika prema uvođenju nastave češkoga jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranoga jezika?⁴
8. Koji model manjinskoga obrazovanja ispitanici smatraju najboljim rješenjem?
9. Kakvo je mišljenje ispitanika o mogućnostima integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine?

Samo istraživanje je postavljeno na idejama interpretativne paradigme, a to je razumjeti i tumačiti svijet u terminima njihovih sudionika (Cohen, 2007). Zbog maloga je uzorka (N=18) u istraživanju korištena kvalitativna metodologija te provedeno eksplorativno istraživanje koje pruža mogućnost temeljitijega objašnjenja, dubljega zadiranja u tematiku te fleksibilnost u dolazanju do vrijednih odgovora (Milas, 2005). Istraživanje je provedeno metodom individualnih, dubinskih polustrukturiranih intervjua, a u analizi je korištena kvalitativna analiza sadržaja. Hsieh i Shannon (2005, 1278) kvalitativnu analizu sadržaja određuju kao „istraživačku metodu subjektivne interpretacije tekstualnoga sadržaja kroz sistematičan klasifikacijski proces kodiranja⁵ i identificiranja tema ili obrazaca“.⁶ Točnije govoreći, provedena je interpretativno-fenomenološka analiza. Nadalje, polustrukturirani intervju odabran je jer se radi o fleksibilnoj metodi (Edwards i Holland, 2013) kojom se može obuhvatiti dublje razumijevanje stvarnosti sudionika, a u kojemu sudionici, za razliku od strukturiranoga, imaju veću slobodu i prostor za izražavanje svojih stavova i mišljenja. Njime se, dakle, ispitanike potiče na spontano izjašnjavanje o svojim mišljenjima, stavovima, osjećajima i općenito razlozima svojega ponašanja u vezi s problemom koji mu je predložen (Halmi, 2005).

Tijekom srpnja 2018. godine intervjuirano je 18 bivših polaznika modela B srednjoškolskoga obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku (tzv. češki razredni odjel Gimnazije Daruvar) koji su maturirali u rasponu generacija 2006./2007. – 2017./2018. Uzorak je prigodni, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. S obzirom na vrlo malu populaciju učenika, koristio

⁴ Iako se podrazumijeva da ispitanici ne poznaju teorije usvajanja jezika, smatrali smo da ćemo postavljanjem ovoga pitanja ipak moći dobiti konkretnije odgovore o usporedbi metodičko-didaktičkih elemenata nastave stranoga i češkoga jezika te na taj način napraviti dobar slijed od pitanja o sadržaju predmeta Češki jezik prema pitanju o odabiru najs(p)retnijega modela manjinskoga obrazovanja.

⁵ Postupak obrade podataka započeo je preslušavanjem audio zapisa, transkribiranjem te preciznim iščitavanjem transkribiranih sadržaja intervjua s ciljem upoznavanja s podacima. Potom je proveden postupak kodiranja što znači da su iskazi ispitanika svedeni na kodove, odnosno, srodne riječi, rečenice ili ideje svrstane su pod isti kod koji ih povezuje (primjerice, kod govora o korištenju hrvatskoga i/ili češkoga jezika pri provjerama znanja, dio ispitanika naveo je da je na nastavi izdvojenih društvenih predmeta usmeno odgovarao na češkome što je onda svrstano pod kod USM-ČEŠ. Nakon određivanja kodova srodni su kodovi svrstani u kategorije. Dakle, kodiranje je provedeno ručno, a kodovi i kategorije derivirani su iz samih podataka.

⁶ Prev. a.

se postupak pseudonimizacije te su izostavljeni svi u intervjuima eventualno spominjani identitetski markeri poput spola, dobi ili mjesta stanovanja. S obzirom na u uvodu spomenutu vrlo malu (a u zadnjih nekoliko generacija drastično smanjenu) populaciju učenika, nauštrb atraktivnosti analize rezultata posebno se obratila pozornost na to da se o pojedinome sudioniku ne iznese skup od nekoliko podataka, koji svaki zasebno, doduše, ne omogućuju identifikaciju sudionika, no koji kada se iznesu zajedno mogu dovesti do prepoznavanja sudionika. Drugim riječima, u potpunosti je izostavljeno navođenje najzanimljivijih odgovora/citata kako bi se umanjio rizik prepoznavanja potencijalnim naknadnim, svjesnim uvidom u izvještaj, a što potencijalno može biti slučaj ako je čitatelj usko povezan s ispitanicima i/ili provedbom modela B u Republici Hrvatskoj, tj. Daruvaru. Jedini je otkriveni identitetski marker (osim javno dostupnoga podatka o gradu u kojem se u Republici Hrvatskoj jedino provodi srednjoškolsko obrazovanje po modelu B) stoga godina maturiranja sudionika koji je prikazan u Tablici 1.

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	2	2	4	3	1	2	0	1	0	1	1

Tablica 1: Uzorak ispitanika prema godini maturiranja

Prije samoga početka intervjua ispitanici su obaviješteni o cilju i svrsi istraživanja, načinu rada, trajanju intervjua, pravu na odustajanje od sudjelovanja te mogućnosti uvida u rezultate istraživanja. Potom su postavljana otvorena pitanja kako bi ispitanik mogao sam oblikovati odgovore onoliko detaljno koliko smatra potrebnim. Forma intervjua „licem u lice“ ispitaniku dozvoljava da spontano izjašnjava svoje stavove i osjećaje, a ispitivaču slobodu pri postavljanju potpitanja. Neposrednost mu omogućuje da odmah razriješi eventualne nejasnoće ili da ih u slučaju praznina u odgovorima ispitanika potpitanjima smisljeno dopuni (Cohen, 2007). Intervju je provođen na češkome jeziku, a odgovarati je bilo moguće na oba jezika.

Prvi se dio pitanja odnosio na sociokulturne karakteristike ispitanika, ulogu češkoga i hrvatskoga jezika u svakodnevnome životu ispitanika te intenzitet korištenja jednim i drugim, a drugi na načine realizacije dvojezične nastave u Gimnaziji Daruvar. Nakon obavljenih intervjua s 18 ispitanika u odgovorima je uočeno ponavljanje razmišljanja te je bilo procijenjeno da novi razgovori neće donijeti nove podatke. Drugim riječima, postignut je kriterij saturacije u uzorkovanju kod kvalitativnih istraživanja (npr. Milas, 2005; Saunders i sur., 2018) stoga je sljedeći korak bio transkripcija i obrada podataka klasificiranjem odgovora prema formuliranim istraživačkim pitanjima koje ćemo tematizirati u sljedećemu poglavlju.

4. Rezultati i rasprava

4.1 Sociokulturne karakteristike ispitanika

Kao što je spomenuto, prvi se dio seta pitanja odnosio na sociokulturne karakteristike ispitanika, ulogu češkoga i hrvatskoga jezika u svakodnevnom životu ispitanika te intenzitet korištenja jednoga i drugoga jezika. U nastavku slijedi sažeti prikaz dobivenih odgovora. Uvodno treba spomenuti kako od spomenutih 18 ispitanika, njih 11 materinskim jezikom smatra češki, 5 oba jezika, a 2 hrvatski jezik. Što se intenziteta korištenja tiče, isključivo ispitanici koji s jednim od roditelja komuniciraju na hrvatskome izjavili su da u svakodnevnoj komunikaciji ipak više koriste hrvatski jezik (4). Govoreći detaljnije o situacijama u kojima govore jednim ili drugim jezikom, ispitanici očekivano navode kako češki jezik koriste u krugu obitelji i najbližih prijatelja te u češkim kulturnim društvima, a hrvatski u široj društvenoj sredini (u mjestu studiranja i na radnome mjestu). Na pitanje korištenjem kojega se jezika osjećaju „kompetentnije“, samo su oni ispitanici (2) koji aktivno koriste češki jezik na radnome mjestu i njime se služe i u privatnome životu, istaknuli da je standardni češki jezik kod njih dominantniji od hrvatskoga. Dio ispitanika je izjavio da, iako je češki za njih materinski, bolje vladaju hrvatskim jezikom (4). Ispitanici koji podjednako vladaju obama jezicima (6) istaknuli su da pod češkim jezikom misle na lokalni idiom, a nikako standardni češki idiom. Posebno je zanimljivo da je dio ispitanika izjavio da oba jezika znaju jednako loše, tj. da su im oba nedovoljno razvijena (1). Navode kako se to najviše osjeti u naglasku, koji nije dobar ni u hrvatskome ni u češkome jeziku.

Na zadnje pitanje prvoga seta *Zašto ste se odlučili upisati u češki razredni odjel gimnazije te kakva su bila Vaša očekivanja?*, ispitanici navode kako su glavni razlozi za upis češkoga razrednog odjela bili kontinuitet u učenju češkoga jezika, usavršavanje u češkome jeziku te nastavak školovanja u razredu s prijateljima iz osnovne škole. Također su bili motivirani mogućim izletima u Češku Republiku te većim mogućnostima u budućemu zaposlenju. Nekoliko ispitanika reklo je da je zapravo najveća prednost češkoga razrednog odjela manji broj učenika u razredu, zbog čega je rad na nastavi kvalitetniji, pristup individualniji te odnosi među učenicima topliji i prisniji.

4.2 Načini realizacije dvojezične nastave

U nastavku teksta slijedi analiza rezultata koja se odnosila na drugi dio seta pitanja koji je tematizirao načine realizacije dvojezične nastave u Gimnaziji Daruvar kao jedinoj srednjoškolskoj ustanovi u Republici Hrvatskoj koja provodi model B, a u okviru koje se dobivene odgovore klasificiralo i analiziralo prema u razdjelu 3. devet predstavljenih istraživačkih pitanja.

4.2.1 Istraživačka pitanja 1 i 2

Svi ispitanici navode češki jezik u životopisu te se prijavljuju na poslove koji zahtijevaju poznavanje češkoga jezika ili tako planiraju činiti. Međutim, ispitanici koji su već radili na takvim poslovima iskazuju da su očekivali kako će njihova tadašnja razina ovladanosti jezikom biti dovoljna za obavljanje profesionalnih uloga, što očigledno nije bio slučaj te su naglasili potrebu

stalnoga jezičnog usavršavanja, odnosno kontinuiranoga učenja jezika. Nesigurnost u svoje znanje po završetku srednje škole indicira i nedostatak interesa za pisanje državne mature na češkome jeziku te za studiranje u Češkoj. Osim toga, kao neke od dodatnih razloga potonjega navode i želju za ostankom u Hrvatskoj, visoke financijske troškove i strah od neuspjeha. Neki su pak navodili da podjednako dobro govore hrvatski i „loš češki“,⁷ odnosno da razine ovladanosti jezikom procjenjuju dovoljnima za korištenje u svim sferama života.

4.2.2 Istraživačka pitanja 3, 4 i 5

Svi su se ispitanici složili da nastavnici koji predaju nejezične predmete na češkome jeziku njime jako dobro vladaju. Međutim, u nastavi tih predmeta (a to su povijest, geografija i likovna umjetnost)⁸ prisutan je problem korištenja hrvatske terminologije, tj. usvajanja gradiva na hrvatskome jeziku primarno zbog korištenja udžbenika na – hrvatskome jeziku.⁹ Učenici stoga ističu kako, unatoč dobrim nastavnicima, ne vide smisao u usvajanju češke terminologije s obzirom na to da svi upisuju fakultete u Hrvatskoj¹⁰ te im je za to potrebno znanje hrvatskih termina. Ono što jest drugačije na nastavnim predmetima koje učenici slušaju na češkome jeziku jest komunikacija između nastavnika i učenika. Nastavnici, doduše, predaju na češkome (pri čemu se koriste folije i PowerPoint prezentacije na obama jezicima), ali se preključuju svaki put kada trebaju uporabiti stručne nazive, odnosno posuđuju ih iz hrvatskoga jezika. U skladu s time, i učenici najvažnije informacije zapisuju te naknadno uče na hrvatskome jeziku iz svojih bilježnica. Upravo se zbog toga ispiti znanja pišu na hrvatskome, dok prilikom usmenoga odgovaranja učenici mogu odgovarati i na hrvatskome i na češkome.¹¹

Može se, dakle, zaključiti kako model B u praksi više nalikuje modelu C jer od 14 nejezičnih nastavnih predmeta samo su 3 predmeta na češkome (uz napomenu o upotrebi hrvatskoga) što

⁷ Elaboracija ovakvih ekstremnih subjektivnih procjena svakako premašuje mogućnosti ovoga obrazovno-političkoga teksta stoga ju, kao jedan od rijetkih citata u tekstu, navodimo tek kao poticaj čitateljima iz područja primijenjene lingvistike za buduća istraživanja učeničke populacije koji pohađaju nastavu na jezicima i pismima manjina (op. a.).

⁸ Smatramo potrebnim istaknuti kako „kriterij“ odabira društveno-humanističkih predmeta koji će se poučavati na manjinskome jeziku (unatoč legislativi koja u opisu modela B navodi društvenu skupinu predmeta u cjelini), predstavlja isključivo raspoloživost dvojezičnih nastavnika. Isti se primjer ponavlja i u drugim manjinskim zajednicama koje se u Republici Hrvatskoj školuju po modelu B (Lizatović, 2018, 29–30) što ukazuje na niz otegotnih okolnosti provedbe modela B poput nepostojanja sustavne potpore mjerodavnih institucija, slabe zastupljenosti udžbeničke građe na dvama jezicima, neznatan broj stručno osposobljenih dvojezičnih poučavatelja itd.

⁹ S udžbeničkom se problematikom u manjoj mjeri suočavaju u osnovnim školama u kojima se učenici obrazuju na jeziku i pismu češke manjine po modelu A. Razlog tomu jest činjenica da se na osnovnoškolskoj razini udžbenici (izrađeni po nastavnim planovima i programima koji vrijede u Republici Hrvatskoj) prevode u novinsko-izdavačkoj ustanovi Jednota u Daruvaru (<https://www.jednota.hr/index.php/hr/ucebnice>). S obzirom da nijedna srednjoškolska ustanova ne provodi nastavu po modelu A te isključivo jedna po modelu B, drastično je manji broj učenika koji nastavljaju s pohađanjem nastave na češkome jeziku što je očigledno razlog nerealiziranja prijevoda i za sljedeću razinu obrazovne vertikale (op. a.).

¹⁰ Dva su ispitanika u trenutku provođenja istraživanja studirala u Češkoj.

¹¹ Pritom ističemo kako češće odabiru odgovarati na češkome, jer im je s tim nastavnicima „prirodno“ odgovarati na češkome – u koji „ubacuju“ hrvatske stručne termine.

je ujedno i glavni razlog zašto učenici ne pišu državnu maturu na češkome jeziku. Također, nijedan fakultet u Republici Hrvatskoj ne dodjeljuje dodatne bodove pri upisu ako se položi ispit iz predmeta Češki jezik te je istaknuto kako pisanje ispita predstavlja samo dodatan izvor stresa i potencijalnu opasnost za snižavanje prosjeka ocjena. Što se visokoškolske razine tiče, zanimljivo je spomenuti i navode o tome da se na studijskim programima češkoga jezika aspekt predznanja češkoga gotovo ne uzima u obzir¹² te da su se studenti prve godine koji su prethodno završili češku gimnaziju smještali u jednaku početnu poziciju kao i studenti koji nisu imali nikakvo predznanje češkoga (odnosno morali su pohađati svu nastavu jezičnih vježbi i polagati sve ispite).

4.2.3 Istraživačka pitanja 6 i 7

Programom predmeta Češki jezik zadovoljni su samo ispitanici koji još nisu imali iskustva na radnome mjestu koje zahtijeva znanje češkoga jezika te nisu nikada sudjelovali u razmjenama učenika ili seminarima u Češkoj. Ispitanici su najviše isticali potrebu za stvaranjem komunikacijskih situacija na satu, potom iznosili kritike na frontalni rad i jednostranu komunikaciju između učenika i nastavnika, ali i različitu razinu znanja učenika unutar samih generacija. Navodili su da nastava nije bila zanimljiva jer gradivo češkoga jezika ne odgovara interesima mladih ljudi¹³ te ne pruža bogato jezično iskustvo (što dovodimo u vezu s malim brojem predmeta koji se predaju na češkome). Iako su ispitanici isticali nužnost usmjeravanja nastave na razvoj komunikacijskih vještina, analizu tekstova i osuvremenjivanje vokabulara, terminu strani jezik nisu pokazali naklonost. Naime, izražavajući stavove prema uvođenju nastave češkoga jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranoga jezika, istaknuli su da je nastava češkoga kao stranoga jezika primjerena isključivo za one kojima češki nije materinski jezik i nemaju nikakvo predznanje. Za njih bi takva nastava (češkoga kao stranoga jezika) bila prikladna jedino u slučaju da je to viša razina učenja stranoga jezika. Također su istaknuli važnost unošenja dodatnih kulturnih sadržaja u nastavu, poput učenja jezika preko popularnih pjesama, suvremenih filmova, kvizova znanja iz opće (češke) kulture i sl., a što izrazito koketira sa sadržajima o popularnoj kulturi koji se susreću u udžbenicima stranih (a ne materinskih) jezika.

4.2.4 Istraživačka pitanja 8 i 9

Posljednji dio analize istraživačkih pitanja odnosio se na stavove o potencijalno najboljemu modelu manjinskoga obrazovanja te mogućnostima integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine. Nesigurnost ispitanika pri izražavanju stavova proizlazila je prije svega iz činjenice da prikladnost modela snažno ovisi o interesima učenika. Za one koji žele studirati u Češkoj predlažu model A. U tome su kontekstu istaknuli i potrebu usklađivanja srednjoškolskoga modela s modelom A iz osnovne škole kako bi se zadržao kontinuitet učenja jezika. Većina ispitanika nakon srednje škole želi ostati u Hrvatskoj, stoga ispitanici preporučuju

¹² Pri čemu u obzir svakako treba uzeti vremenski odmak i moguće izmjene u sadašnjim studijskim programima (op. a.).

¹³ To, međutim, nije pitanje kvalitete provedbe modela B (op. a.).

model B što temelje na argumentaciji da taj model omogućava da uče na hrvatskome jeziku koji im je potreban za nastavak školovanja, ali im istodobno i pomaže da ne zaborave češki jezik. Model C najčešće je spominjan u kontekstu mogućnosti integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine. Većina učenika ne vidi mogućnosti integracije u modelu B, ali i smatraju da učenici većine za to ne bi niti imali interesa. Odvojene razrede ne problematiziraju, štoviše razrede s manjim brojem učenika navode kao prednost u nastavi jer je rad individualniji, a odnosi među učenicima u manjemu razrednom odjelu prisniji. Ispitanici su imali pozitivan stav prema uvođenju češkoga jezika kao drugoga stranog jezika za učenike iz redovitoga programa; misle da bi za njega na srednjoškolskoj razini postojao interes.

5. Zaključak

Zaključno treba konstatirati kako je tematika obrazovanja na jezicima manjina izrazito složena, što se prije svega i u ovome radu pokazalo kako u brojnosti tako i širokome rasponu podtema i mogućih smjerova budućih istraživanja toga tipa. S obzirom na njihov izostanak u nacionalnome znanstvenom diskursu, u ovoj se formi predstavljenoga istraživanja naglasak stavio tek na osnovni uvid u problematiku provedbe (jedinoga) srednjoškolskoga obrazovanja po modelu B u Republici Hrvatskoj i to iz perspektive bivših polaznika kao vrlo specifične skupine ispitanika.

Među brojnim evidentiranim mehanizmima provedbe koji nužno iziskuju dodatna obrazovno-politička, a onda i didaktičko-metodička promišljanja, autorice kao najspornije dijelove ističu znatno manji broj predmeta koji se izvode na češkome jeziku (što izrazito varira od škole do škole), usvajanje nastavnoga gradiva pretežno na većinskome jeziku, neprilagođene planove i programe te nedostatak stručnoga kadra za izvođenje nastave na manjinskome jeziku. U skladu s postojećom zakonskom regulativom o provedbi modela B, unošenjem sadržaja koji su usmjereni na praktičnu primjenu jezika u svim društvenim predmetima¹⁴ udovoljilo bi se cilju razvoja jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika te bi se spriječila negativna stagnacija i pasivizacija jezičnih sposobnosti. Takvi bi sadržaji potencijalno omogućili i uključivanje učenika pripadnika inih nacionalnosti u nastavu češkoga jezika. Razliku u razinama vladanja jezikom između učenika većinske i manjinske populacije unutar jednoga razrednog odjela moglo bi se riješiti odvojenim nastavnim jedinicama češkoga jezika, tj. razdvajanjem učenika isključivo na nastavi češkoga jezika. Razlike u poznavanju jezika na nastavi ostalih društvenih predmeta moglo bi se premostiti didaktičko-metodičkim prilagodbama poput korištenja folija i mogućnosti usmenoga ispitivanja na hrvatskome jeziku. Kao drugu mogućnost autorice vide u ponudi (osim prvoga i drugoga stranog jezika koji su većinom engleski ili njemački) i trećega stranog jezika (češkoga) kao jezika sredine.

Završno je nužno osvrnuti se i na potencijalna ograničenja istraživanja. S obzirom na to da je u radu predstavljeno kvalitativno istraživanje te korišten prigodni uzorak, ne može se govoriti o

¹⁴ A ne u izrazito malome i prigodnome broju njih! Na ovome je mjestu posebno zanimljivo spomenuti kako je u međuvremenu broj predmeta koji se u gimnaziji Daruvar poučavaju na češkome u međuvremenu dodatno smanjen. Naime, na stranicama se Gimnazije Daruvar navodi da se likovna umjetnost više ne izvodi na češkome jeziku što znači da učenici na češkome jeziku trenutno slušaju isključivo češki jezik (4 sata), geografiju (2 sata) i povijest (2 sata) (<https://gimnazija-daruvar.hr/program/>) (op.a.).

generalizaciji koja bi omogućila zaključivanje o cijeloj populaciji iz koje je uzorak izveden. No, neovisno o tome, određene teorijske implikacije kao i sličnosti dobivenih odgovora s u teorijskome dijelu rada predstavljenim okvirima, svakako jesu očite. Nadalje, dio ograničenja mogao bi se pripisati i samome protokolu intervjua, tj. njegovoj ekstenzivnosti, no s obzirom na prvi ovako usko formulirani istraživački nacrt, dobivena šira i ponegdje površnija slika zapravo je očekivana pa čak i poželjna. Neovisno o tome, doprinos ovoga istraživanja svakako jest pružena mogućnost temeljitijega objašnjenja, dubljega zadiranja u izrazito važnu obrazovno-političku i interkulturno-pedagogijsku tematiku te dolaženje do vrijednih odgovora, pri čemu u vidu treba posebno imati već isticanu perspektivu izostanka istraživanja slične tematike u nacionalnome kontekstu.

Autorice stoga opravdano vjeruju kako se rezultati mogu prenijeti i na opću populaciju češke, ali i drugih manjina koje prakticiraju model B, te iste koristiti za daljnje teorijsko, ali i praktično unaprjeđenje kako same koncepcije tako i provedbe modela obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. U tome smo smislu već i u prethodnim razdjelima istaknule podudarnost s istraživanjem Lizatović (2018), a koje je, neovisno o nižoj razini obrazovne vertikale, jedno od rijetkih koje je provedeno isključivo na modelu B. Sve dosad navedeno svakako vrlo jasno potkrepljuje činjenicu da je tematika obrazovanja na jezicima i pismima nacionalnih manjina u hrvatskome pedagogijskom znanstvenom diskursu očigledno itekako relevantna, ali istraživački tek načeta. Ovo je istraživanje generiralo brojne teme koje autorice drže vrijednima za daljnja ispitivanja (primjerice, metoda opažanja nastave radi sondiranja didaktičko-metodičkih prilagodbi učinkovitih za manjinsku i/ili većinsku populaciju učenika, izdvajanje ispitanika koji se izjašnjavaju kao osobe kojima je češki jezik materinski, usporedba zadovoljstva provedbom modela B među ispitanicima različitih nacionalnih manjina, obrazovne aspiracije polaznika po upisu i završetku srednjoškolskoga obrazovanja, nastavak školovanja i profesionalno ostvarenje iz perspektive (nedovoljne) usvojenosti jezika manjine tijekom školovanja po modelu B itd.). Osim toga, dodatan bi istraživački naglasak svakako trebalo staviti i na analizu kadrovanja, primjerenosti udžbenika (i/ili samostalno izrađenih nastavnih materijala) koje koriste ispitanici tijekom školovanja po modelu B i uvođenja zakonskih kriterija minimalnoga broja (i vrste) predmeta koji se poučavaju na manjinskome jeziku, a koje su u obrazovno-političkome diskursu izrazito podzastupljene.

Literatura

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Blažević Simić, A. (2011). Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 153–168.
- Blažević Simić, A. (2013). Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti. U K. Posavec & M. Sablić (Ur.), *Interkulturalna pedagogija – prema novim razvojinama znanosti o odgoju* (str. 21–28). Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Blažević Simić, A. (2014). *Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava* [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11538/>
- Ciglar, V. & Turza-Bogdan, T. (2011). Nastava hrvatskog jezika u višejezičnoj sredini. U A. Bežen, & B. Majhut (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 271–282). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Čorkalo Biruški, D. & Ajduković, D. (2012). *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Čorkalo Biruški, D., Pehar, L., Jelić, M., Pavin Ivanec, T. & Tomašić Humer, J. (2020). Obrazovni izbori i stavovi prema multikulturalizmu i asimilacionizmu većine i manjine u četiri hrvatske višeetničke zajednice. *Društvena istraživanja*, 29, 23–47. <https://doi.org/10.5559/di.29.1.02>
- Denković, A. (2013). *Hrvatsko-mađarska dvojezičnost u obrazovanju*. [Teze doktorske disertacije]. Filozofski fakultet, Sveučilište Eötvös Loránd. Preuzeto 29. rujna 2022. iz doktori.btk.elte.hu/lingv/denkovicandrea/thesis.pdf
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury. Preuzeto 29. rujna 2022. Iz https://www.researchgate.net/publication/313397132_What_is_Qualitative_Interviewing/link/5c2f507b299bf12be3ac57ff/download
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje (1996). Foundation on Inter-Ethnic Relations. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://www.osce.org/sr/hcnm/32191>
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7–18.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/104973230527668>
- Izvešće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2021. godinu za potrebe nacionalnih manjina (2022). Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 29. rujna 2022. iz https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Izvešće_o_provođenju_UZPNM_za_2021..pdf

- Jelaska, Z. (2005). Učenje i poučavanje drugoga jezika. U Z. Jelaska, V. Blagus, M. Bošnjak, L. Cvikić, G. Hržica, I. Kusin, J. Novak Milić & N. Opačić (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. (str. 88–124). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2014). Vrste nasljednih govornika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(17), 83–105.
- Kagan, O. & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal*, 45(3), 507–518. <https://doi.org/10.2307/3086367>
- Lacović, T. & Tatalović, S. (2011). Dvadeset godina zaštite nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. *Migracijske i etničke teme*, 27(3), 375–391.
- Lindemann, K. (2013). The school performance of the Russian-speaking minority in linguistically divided educational systems: A comparison of Estonia and Latvia. U M. Windzio (Ur.), *Integration and inequality in educational institutions* (str. 45–69). Springer.
- Lizatović, J. (2018). *Jezično-komunikacijski ishodi nastave u dvojezičnom hrvatsko- mađarskom programu (model B)*. [Diplomski rad]. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A795/datastream/PDF/view>
- Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural education* 17(1), 73–80. <https://doi.org/10.1080/14675980500502370>
- Lüdi, G. (2006), *Considerations on the place of mother tongue in schools*. Council of Europe: Committee on culture, science and education. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=EN>
- Lukaš, J. (2018). *Modeli obrazovanja na češkom kao manjinskom jeziku u Republici Hrvatskoj* [Diplomski rad]. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10958/1/Lukas_Jana.pdf
- Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage language journal*, 1(1), 26–43. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.2>
- Marko, J. (2005), *Acess to education, Training and employment of ethnic minorities in the western Balkans; Synthetic report*. EURAC Academia Europea Bolzano.
- Martinková V. (2001). *Literatura 1, 2, 3 a 4*. Fraus.
- Mesić, M. & Baranović, B. (2005). National minority education in Croatia. U N. Genov (Ur.), *Ethnicity and educational policies in south eastern Europe* (str. 64–78). Lit Verlag.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(13), 175–182. <https://doi.org/10.32728/mo.06.3.2011.11>
- Močinić, S. N. (2006). Nacionalni kurikulum i obrazovanje manjina. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 48–63.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nastavni program predmeta češki jezik za gimnazije. *Narodne novine* 29/2010., 2–17.

- Peace-Hughes, T. (2022). Minority language education: Reconciling the tensions of language revitalisation and the benefits of bilingualism. *Children & Society*, 36(3), 336–353. <https://doi.org/10.1111/chso.12537>
- Peto mišljenje o Hrvatskoj (2021). Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina. Vijeće Europe. <https://rm.coe.int/5th-op-croatia-hr/1680a2cb50>
- Petričušić, A. & Tatalović, S. (2018). In search for multicultural elements of the Croatian minority policy: Threatening assimilation and cultural segregation. U G. Bašić, M. Žagar & S. Tatalović (Ur.), *Multiculturalism in public policies* (str. 96-127). Academic Network for Cooperation in South-East Europe.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, J. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Skutnabb-Kangas, T. (2007). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Orient Longman Private Limited.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Narodne novine*, 51/2000, 56/2000.

Zrinka Kolaković, University of Klagenfurt, Austria

Tatjana Vučajnk, University of Klagenfurt, Austria

Multilingualism and Transcultural Learning in the Curriculum of the Interdisciplinary Cross-Border Studies Master's Program¹

The paper addresses one question: What makes the Cross-Border Studies (CBS) MA a multilingual study program? The first part presents the CBS MA curriculum, developed on the basis of current research literature on multilingualism and transcultural learning. The multilingual essence of the trans- and interdisciplinary CBS MA program is visible among others in the German- and English-language tracks. Besides these languages of instruction, the MA program encompasses at least two target languages, one of which is mandatorily Slavic (BCMS, Russian or Slovene). The intended objective of the CBS MA is to educate future experts who will actively operate between languages and cultures. Therefore, the program's focus is not on acquiring language skills only, but also skills in the intercultural, i.e., interpersonal, sociolinguistic, and social areas. These are covered in the inter- and transdisciplinary compulsory and guided electives (*Gebundene Wahlfächer*).

In the second part of the paper, the CBS MA is discussed in the context of multilingual and multicultural universities. We argue that it is possible to introduce English as a language of instruction and keep a multilingual setting, which includes preserving the local languages. Numerous strategies used within the program both in and outside the classroom to reinforce multilingualism and language diversity are presented.

Keywords: multilingualism, Cross-Border Studies Master's degree program, Slavic, Germanic, and Romance languages, University of Klagenfurt

Prispevek odgovarja na vprašanje, zakaj je magistrski študijski program Cross-Border-Studies (CBS MA) večjezični študijski program. V prvem delu prispevka predstavljamo kurikulum magistrskega študija CBS, ki je bil razvit na podlagi aktualne strokovne literature s področja večjezičnosti ter transkulturnega učenja. Večjezičnost znotraj trans- in interdisciplinarnega magistrskega študijskega programa se med drugim kaže tudi pri možnosti študija (izbiri učnega jezika) v nemškem ali angleškem jeziku. Poleg omenjenih učnih jezikov obsega magistrski program vsaj dva ciljna jezika, od katerih je eden obvezno slovanski (BHMS ali ruščina ali slovenščina). Cilj CBS MA je izobraziti bodoče strokovnjake, ki bodo aktivno delovali med jeziki in kulturami. Program se torej ne osredotoča samo na pridobivanje jezikovnih veščin, ampak tudi medkulturnih, zlasti na medosebnem, sociolingvističnem in socialnem področju. Te so zajete v inter- in transdisciplinarnih obveznih in izbirnih predmetih (nem. *Gebundene Wahlfächer*).

V drugem delu prispevka je magistrski študij CBS obravnavan v kontekstu večjezičnih in večkulturnih univerz. Prispevek trdi, da je mogoče uvesti angleščino kot učni jezik in ohraniti večjezičnost, kar vključuje ohranjanje lokalnih jezikov. Predstavljene so številne strategije, ki se uporabljajo v programu tako v učilnici kot zunaj nje za krepitev večjezičnosti in jezikovne raznolikosti.

Ključne besede: večjezičnost, magistrski program Cross-Border Studies, slovanski, germanski in romanski jeziki, Univerza v Celovcu

¹ English proofreading funding was provided by the Faculty of Humanities of the University of Klagenfurt.



1. Introduction

Culture contacts and cross-cultural communication are more common than ever in our globalized world. They make mastering other languages everyday reality and a continuous life necessity for almost everyone (cf. Cenoz, 2013, p. 3f). However, a level of linguistic knowledge similar to that of L1 speakers is rarely the goal. Some see the development of multiple competences in various languages in order to successfully communicate with others as the ultimate goal of multilingualism.²

Speaking a common language is the first step towards understanding each other. However, as problems in cross-cultural communication attest, very often this is not enough. The problems arise when another's speech is interpreted according to our own cultural conventions and expectations (cf. Richards & Schmidt, 2010, p. 147f). This suggests that educating internationally skilled and transculturally experienced individuals with expertise in cultural mediation in its broadest sense is presently needed more than ever. Located at the heart of the multilingual Alps-Adriatic region and close to the Slovene and Italian borders, the University of Klagenfurt seems a suitable place to offer such a degree program (cf. Yerun, 2022).

Relying on the theoretical literature, this paper argues that the Cross-Border Studies (CBS) MA, specially designed to educate cross-cultural multilingual mediators, is a well-designed multilingual study program. A brief presentation of the motivation for the development of the MA program, the program prerequisites, the inter- and transdisciplinary nature, and the curriculum of the CBS is given in Section 2. Section 3 focuses on the role of multiculturalism and multilingualism in the CBS MA. It is followed by Section 4, containing conclusions.

2. Cross-Border Studies Master's Degree Program

2.1 Motivation for and Preparation of the Cross-Border Studies Master's Degree Program

The previous MA program in Slavic studies at the University of Klagenfurt aimed to deepen the knowledge of Slavic languages (Bosnian, Croatian, Serbian [BCS], Russian, and Slovene), cultures, literature, and linguistics already held by students. The language of instruction was mainly German. The exception was the MA program in Slovene Studies, primarily because it partially overlapped with the Slovene Teachers' Education Program MEd (Germ. *Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*), where the language of instruction was predominantly Slovene.

The previous MA program in Slavic studies consisted of two core Slavic languages. As a rule, the first Slavic language was the one taken during the student's BA course. The program also allowed for the acquisition of a third Slavic language. Moreover, in this program, with the supervisor's consent students were allowed to write their MA thesis in a language other than German (cf.

² Unlike in some others, in this paper plurilingualism and bilingualism are also subsumed under the label of multilingualism (cf. Cenoz, 2013, p. 7; Hu, 2017, p. 246).

University of Klagenfurt, 2017, p. 13). The last enrollment was in the summer semester of 2022. Due to a low number of enrollments, the MA program in Slavic studies at the University of Klagenfurt has been officially disestablished. The new CBS MA program was designed to attract a larger local and international student body and to respond to labor market requirements.³

2.2 Prerequisites for the Cross-Border Studies MA

The target student group are early and late simultaneous and consecutive bi- and multilinguals (or those who aspire to become such), proficient in German or English, with a basic knowledge of BCMS, Russian or Slovene, who are interested in language and culture contact in the broadest sense (cf. Yerun, 2022).

There is no special admission procedure for the CBS MA program. However, candidates do have to meet the following conditions. First, they must have a Bachelor's or equivalent academic degree from a post-secondary educational institution. Depending on the track chosen, candidates must provide proof of German or English language proficiency at B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (cf. Council of Europe, 2001; University of Klagenfurt, 2022a, p. 5f). Alternatively, candidates choosing the German language track whose L1 is not German must demonstrate language skills of at least A2 level at the time of application and attend German courses as part of the Preparatory Study Course (VAAU) program (cf. University of Klagenfurt, 2022b, p. 1; University of Klagenfurt, n.d.a).

Supplementary examinations are prescribed for those lacking substantial subject-related knowledge and must be passed by the end of the second semester of the CBS MA program. Moreover, for graduates of non-philological Bachelor's degree programs introductory courses in the field of literature and linguistics (6 ECTS credits) and language skills depending on the focus language (Slavic language, German, English or Italian, 6 ECTS credits) are obligatory (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 5).⁴

It should also be noted that in the case of some compulsory subjects and guided electives (Germ. *Gebundene Wahlfächer*), a set entry language level is required (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3, 14f, 24f).

³ The initial concept of the CBS MA studies used in curriculum development was elaborated by Cristina Beretta, Magdalena Kaltseis, and Zrinka Kolaković in the 2020 summer semester.

⁴ For more information, see Section 63 (3) (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 5). Supplementary examinations are not compulsory for students who took a philological (English, German, Romance or Slavic) extension curriculum (EC) or extension program (EP) during their Bachelor's degree studies (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 6).

2.3 Interdisciplinarity and Transdisciplinarity

The program is characterized by a high level of inter- and transdisciplinarity. In the broad sense, the program is inter- and transdisciplinary because it brings together students and staff from different disciplines, i.e., with varied educational backgrounds. In the narrow sense, inter- and transdisciplinarity are achieved through the curriculum, especially the wide array of guided electives.⁵ The curriculum was designed to develop competences in dealing with transcultural, border-specific, and cross-border issues. However, how inter- and transdisciplinary a student's profile will be by the end of the studies depends above all on the choices made regarding guided and open electives (cf. University of Klagenfurt, n.d.a). The inter- and transdisciplinary approach in the CBS MA not only aims to provide solid subject-specific competences, but also to raise critical-analytical awareness. These are essential for recognizing and dealing with linguistically and culturally coded challenges, questions, and conflicts (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 4).

2.4 Curriculum

Traditional curricula are in some ways characterized by their regimented and restrictive nature as they often fail to encompass topics students would like to know more about. In contrast, the CBS customizable curriculum with a philological core allows students to explore a wider range of choices and combinations (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3). This can be attractive to students who are seeking to get more than is usually offered in traditional philological studies. The program is also open to students who want to enter an entirely new field after completing a bachelor's degree.

The curriculum of the CBS MA is designed for educating intercultural speakers, i.e., preparing communication experts who will interact with people speaking a different language and living in another cultural context (cf. Byram, 1997; Kramsch, 1998). The different compulsory subjects were selected to promote curiosity and openness towards alterity and diversity. CBS MA students are expected to be willing to get to know other cultural ways of thinking and perceiving, as well as to distance, relativize, and critically question their own (cf. Byram, 1997, p. 34). The philological cores of the curriculum, as well as the vast array of guided electives, are intended to help future cross-border experts to learn how to judge the perspectives of their communication partners not based on their own cultural values and norms. The curriculum gives them tools for avoiding ethnocentrism by bringing them closer to their interlocutor's ways of thinking and perception.

Bearing in mind that language knowledge is not only an academic value but that a language in the broadest sense also integrates other meanings and values, the CBS curriculum was designed concentrically with knowledge of different target languages being enhanced and intertwined (cf. Krumm & Reich, 2011; Novak Lukanovič, 2020, p. 55). Courses in the Slavic languages that students are already familiar with (entry level must be at least A2 according to CEFR) – Bosnian/Croatian/Montenegrin/Serbian (BCMS), Russian or Slovene – are an integral part of the

⁵ For more information see the next subsection.

curriculum. Depending on their L1 language(s) or other languages they have already mastered and their aptitudes, students are encouraged to add a non-Slavic language, i.e., German, English, or Italian, to their linguistic repertoire. Both Slavic and non-Slavic language courses are compulsory (10% and 8% of the total study program), as the program targets exploration of these languages and their literatures and cultures in interaction (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3f).

The language courses are enhanced with Slavic and non-Slavic linguistics, literature, and cultural studies courses. Students can freely decide whether they want to study interfaces between language and society or whether they prefer to address Slavic and non-Slavic contemporary literature in its European and transcultural contexts (11% and 7% of the total study program) (cf. University of Klagenfurt, n.d.a). If they select the former, they have a choice of various fields such as multilingualism research, contact linguistics, sociolinguistics, gender linguistics, pragmatics,⁶ discourse analysis, and corpus linguistics, etc. (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 4).

The program provides an orientation in the interdisciplinary field of Cross-Border Studies. Students become acquainted with its central concepts and approaches, and become familiar with the specific nature of interdisciplinary work (7% of the total study program) (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 7, 15).

Moreover, students can take a wide array of guided electives. Depending on where they see themselves professionally, choosing a specialization in Interdisciplinary Multilingualism, Peace and Education Studies in Global-Local Contexts, Business Administration and Entrepreneurship, Media and Communication Studies, Women's and Gender Studies, Applied Cultural Studies, Geography and History, and Digitalization, and Sustainable Development can be used to acquire additional skills needed for the future (25% of the total study program) (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3; 8–12, 16f).⁷

The CBS MA promotes gaining practical experience outside the university (cf. Yerun, 2022): work experience or study abroad are compulsory. Ideally, such time should be spent away, in multilingual institutions that operate across borders (5% of the total study program). This means that students are encouraged to work abroad, practically and theoretically, on multilingual, transnational, and cross-border issues (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 4, 13).⁸

Furthermore, students can cross the borders of their academic courses foreseen by the curriculum and, within open electives (10% of the total study program), add specialist courses and optional subjects to their portfolios or take extension programs in parallel (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 24).⁹

⁶ Cross-cultural pragmatics, as the study of (dis)similarities in cultural norms for conveying and interpreting messages (e.g., speech acts), could be particularly important for future cross-border specialists (cf. Richards & Schmidt, 2010, p. 148).

⁷ Together with the philological cores, these electives cover Byram's (1997, p. 35–37) "knowledge", "skills of interpreting and relating", "skills of discovery and interaction", and "critical cultural awareness" that intercultural speakers are expected to have.

⁸ The University of Klagenfurt has around 250 partner universities which can be visited within various scholarship programs (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 13; University of Klagenfurt, n.d.b).

⁹ For more information on extension programs consult University of Klagenfurt (n.d.c).

Finally, a Master's thesis is written in Linguistics or Literary Studies, depending on the seminar that was attended, and which can have an interphilological and interdisciplinary character. It is accompanied by a Master's Colloquium and a final overall board examination (18% of the total study program) (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 25f).

2.5 Profile

Studies of real-life situations, such as job interviews, doctor-patient encounters, and legal communication, show that differences in speakers' cultural conventions can easily cause misinterpretations and misunderstandings and result in a total breakdown of communication (cf. Richards & Schmidt, 2010, p. 147f). With this in mind, the CBS MA curriculum encompasses a study program whose purpose is training in recognizing commonalities across cultures and languages. Understanding the world in its infinite diversity demands going beyond narrow black-and-white thinking and stimulates critical reasoning and searching for alternative points of view (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3). The CBS MA is designed to produce advanced problem-solving thinkers. An objective of its curriculum is to provide students with deeper knowledge of the structure, functions, and development of language(s). The intended outcome is for CBS MA alumni to be capable of reflecting on societal multilingualism, language varieties, and language as an identity-forming, communicative, and social phenomenon. Furthermore, they should gain an acquaintance with the socio-pragmatic characteristics of the core languages studied, making them confident communication and intercultural mediators (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 4).

The individual profile of each alumnus will depend on the specializations, i.e., guided electives and open electives, that he or she chose, and on the extension program(s), if taken during the course of study. In any case, CBS MA alumni might pursue their careers in inter- and supranational institutions, companies, and organizations where cross-border cooperation is central. Alumni will be qualified, among other things, for occupational activities in various areas, which include: public relations and communications; multinational companies with a focus on the Alps-Adriatic region, including Bosnia/Croatia/Serbia/Montenegro, and also on Russia and Ukraine; publishing, cultural mediation, and cultural agencies; newsrooms; business development, management consultancy, regional marketing, and public administration (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 5; University of Klagenfurt, n.d.a).

3. The Cross-Border Studies MA as a Multilingual and Multicultural Study Program

3.1 Multilingualism and Multilingual Universities

Globally speaking, bilingualism and multilingualism are becoming more and more valued. Many individuals are consciously trying to become bi- or multilingual since this represents a promise for better socio-economic welfare (cf. Cenoz, 2013, p. 4; Cots et al., 2012, p. 10). Consequently, in many countries bilingualism and multilingualism are becoming an integral part of the educational policy (cf. Medved Krajnović, 2010, p. 104; Hu, 2017, p. 247). Many European higher

education institutions are engaged in the processes of multilingualization (Cots et al., 2012, p. 9f):

[W]e are seeing nowadays how the knowledge of not only wide-spread languages such as English but also of minority languages has an increasing exchange value in the labor and culture markets which tends to facilitate the upward social mobility of multilingual speakers. It is no wonder, therefore, that universities, in their attempt to respond to the professional demands of future graduates, include the development of multilingual skills as an important part of their training programmes.

Multilingual universities are held to be places where bilingual or multilingual education, whether official or unofficial, partial or comprehensive, pedagogically explicit or implicit, is represented (cf. Dafouz & Smit, 2016, p. 399). In the following paragraphs it will be argued that CBS qualifies as a multilingual MA study program.

Contemporary definitions of multilingualism (cf. Li, 2008, p. 4; Kemp, 2009, p. 22; Richards & Schmidt, 2010, p. 379f) do not assume very high linguistic and communicative competences in individual languages. Instead, they focus on the ability to use languages effectively in communication (cf. Grosjean, 2012, p. 4).¹⁰ Based on these lines of thought, it can be said that globalization is one of the factors that make the majority of the modern world's population bi- and multilingual. Namely, it is not uncommon for communicative competences in more than one language (variety) to be necessary in everyday life (cf. Medved Krajnović, 2010, p. 12f). Moreover, it could be argued that multilingualism is a rather common phenomenon since L1 speakers of any language (variety) also speak at least one other language or variety to a certain extent (cf. Medved Krajnović, 2010, p. 5f, 12).^{11,12} The CBS MA builds on this naturally occurring multilingualism. Its curriculum is specially designed to help students achieve higher levels of language proficiency or to extend their language portfolios by including more languages in it. It is completely up to students to decide whether they want to work on their language portfolio by improving their skills in a language they are already familiar with or by learning a new language from scratch (University of Klagenfurt, 2022a, p. 6):

If, at the start of the degree programme, the student has already mastered a core language from compulsory subject 1 or compulsory subject 2 at a level that is deemed sufficient for completing courses in compulsory subject 4 or compulsory subject 5, it is possible to choose to study a language that is not covered in academic depth in compulsory subject 4 or compulsory subject 5. Alternatively, in this case, students can

¹⁰ The extent to which a person is multilingual is hard to measure exactly and objectively. Among other reasons, this is because being multilingual is a dynamic process – language proficiency is susceptible to change (cf. Jessner, 2008, p. 270; Cenoz 2013, p. 12; Zydariš, 2017a, p. 386).

¹¹ Vertical bilingualism means the use of different varieties within one abstract language system. In such a view, the dialectal variety is the actual L1 and the standard variety, introduced in (pre)school, is the child's L2 (cf. Wandruszka, 1979, p. 38; Pavličević-Franić, 2006, p. 2). In other words, children are vertically bilingual from (pre)school. Introduction of a foreign language makes them horizontally bilingual, and multilingual because of their three (at least) language systems in interaction (cf. Pavličević-Franić, 2006, p. 2). This kind of multilingualism is inherent in any national language (cf. Hu, 2017, p. 246).

¹² However, that does not mean that becoming fluent in more than one language is easy. On the contrary, many individuals struggle and fail in their attempts to become fluent multilinguals (cf. Medved Krajnović, 2010, p. 13).

also choose corresponding philological courses from the guided electives instead of language courses.

This means that the acquisition or improvement of another Slavic or any other language is also an option. Moreover, instead of attending language courses students can take courses on multilingualism or any other philological courses. This is one of the many ways in which the CBS MA curriculum stimulates multilingualism.

3.2 Paradigm Shift

The CBS MA proposes a paradigm shift: its focus is not only on acquiring language skills but also on developing skills in the intercultural, i.e., interpersonal, sociolinguistic, and social areas. It is not a program that aims to deliver alumni with two or three L1s. Its goal is not to bring into being “native speakers” of several languages. Instead, the CBS MA aims to educate future experts who will actively operate in different languages and cultures (cf. Schmenk, 2017, p. 143f).

The CBS MA program is multicultural on practical and theoretical levels. At the outset, multiculturalism is embodied in its students and teachers and is reflected in daily university life. The CBS program brings together both teachers and students with different cultural and language backgrounds.^{13,14} Additionally, alterity and diversity are essential curriculum components and are dealt with in special courses (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 9f, 12, 18).

By taking into account migration-related multilingualism of the parties involved,¹⁵ the CBS MA curriculum has the goal of supporting multilingualism in the Alps-Adriatic region, and upgrading it to the next level via the two language tracks and additional languages of instruction. This constellation includes speakers of various L1 languages belonging to different language families. The cultural pluralism and institutional multilingualism, covering the Slovene, German, and Italian languages, is partly caused by the unique geographical location of the University of Klagenfurt (cf. Richards & Schmidt, 2010, p. 150; Matticchio & Melchior, 2021). Ljubljana is less than 100, and Udine 200 kilometers away. Moreover, Slovene has the status of a minority language in Carinthia. Thus, students can put the theory learned during their studies into practice on the spot. This factor was the motivation for designing the curriculum with subjects from the Slavic (specialization 1, SP1), and Germanic or Romance philologies (specialization 2, SP2) as the compulsory core (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3). The CBS Curriculum explicitly states that after finishing the program, alumni will be multilingual (University of Klagenfurt, 2022a, p. 3):

Students acquire in-depth knowledge of language, literature and cultural spaces in a transnational and transcultural context, are multilingual and have a high capacity for

¹³ This kind of constellation is present at universities worldwide. “Today, most institutions, organizations, regions and countries are experiencing an increasingly diverse workforce” (Yanaprasart & Lüdi, 2018, p. 827).

¹⁴ This should not be underestimated since personal experiences and the reflection about them can impact the development of attitudes such as openness to alterity (cf. Byram, 1997).

¹⁵ For many of them the dominant German language is not the L1, but an L2 or even an L3.

reflection in dealing with (concepts of) language and culture as well as with their social preconditions and dimensions.

The guided elective Interdisciplinary Multilingualism introduces multilingualism to students on the theoretical and practical level: theories and concepts of multilingualism are compared and multilingual situations are analyzed from different perspectives. According to the program, after specializing in Interdisciplinary Multilingualism, students should be able to critically consider discourses on multilingualism and assess concrete examples of social language policies and practices (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 4, 12).

Recognizing the role of multilingualism in future-oriented action, especially as regards settling tensions between majorities and minorities, is one of the learning outcomes that Peace and Education Studies in Global-Local Contexts lists (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 9f). The individual courses offered in the 2022 winter semester such as Minorities and Multilingualism also attest that multilingualism holds a very important position in the study program.¹⁶

3.3 English “and” not “versus” Other Languages

Like many other non-Anglophone universities in Europe, the CBS MA relies on English as an excellent means of attracting international students (cf. Cots et al., 2012, p. 8).¹⁷ The English language track was undoubtedly implemented to facilitate international exchange and help recruit an international student body. However, local students can also profit from it – in preparation both for the labor market and for a further academic career (cf. Yanaprasart & Lüdi, 2018, p. 829). Although for many speaking English is a necessity, it is the ability to speak other languages that gives a competitive edge (cf. Edwards, 2008, p. 164).¹⁸ In a similar vein, it is argued that the “English lingua franca should not constitute THE but ONE OF the communication strategies for all practical purposes between people with different repertoires” (Yanaprasart & Lüdi, 2018, p. 829). Moreover, universities are also expected to protect and promote their local language and culture, especially in bilingual contexts where a minority language is spoken (cf. Cots et al., 2012, p. 8). “To avoid a situation where language issues becoming a source of conflict and inequality within culturally diverse teams, the management of language diversity is more relevant to the academic world today than it has ever been before” (Yanaprasart & Lüdi, 2018, p. 835). To overcome such potential problems, English is by no means the only shared language used among staff and students in the CBS MA. More importantly, the multilingualism embodied in the CBS MA curriculum covers languages from three language families and is not exclusively limited to geographically close languages.

¹⁶ For an exhaustive list of courses see University of Klagenfurt (n.d.d).

¹⁷ Choosing English as an official language of instruction is an effect of a general trend to intensify internationalization in higher education (cf. Maringe, 2010, p. 24ff).

¹⁸ A recent study by Kaltseis & Doleschal (2020, p. 57) at local Carinthian schools confirms that students are interested in learning foreign languages other than English.

3.4 A Note on Multilingual Strategies and Practices

The CBS MA program draws on a wide range of strategies and practices to foster and nurture multilingualism (cf. Van der Walt, 2013, p. 141). By offering both English and German language tracks and by adding other languages of instruction (there are courses and corresponding written assignments and examinations in a language other than German or English), multilingualism, institutional and otherwise, is further promoted (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 3). In addition, track languages are both target languages themselves and tools to gain content knowledge, which can be considered an added value of the program (cf. Baker & Hüttner, 2017, p. 509). In language courses, more than 50% of the time is spent in the target language. As mentioned above, some other courses are also held in target languages. For students this is an excellent opportunity to practice different varieties of the chosen target language (e.g., scholarly/scientific register) and to acquire vocabulary used beyond the bounds of everyday situations.

For some students German and English, the official instruction (track) languages, are not the L1, but the target L2 or L3. These constellations mean that both translanguaging and immersion are essential elements of the program (cf. Genesee, 1987; Williams, 2002, p. 9; García, 2009, p. 44f; Zydatiś 2017b, p. 134f). Due to a high number of L1 speakers of different languages from the same language family, intercomprehension strategies are also rather common in communication among staff and students, and between these two groups (cf. Meißner 2017, p. 147).

Finally, it has to be emphasized that the program allows, if assessment can be guaranteed, the Master's thesis to be written in a language other than German. Regardless of the language chosen, the thesis must contain an English-language abstract. If the thesis language is other than German or English, the cover page and the title must be provided in German or English (cf. University of Klagenfurt, 2022a, p. 25).

4. Conclusion and Further Perspectives

“[A] successful collaboration depends, first and foremost, upon the [...] ability to work across cultural and linguistic borders” (Yanaprasart & Lüdi, 2018, p. 835f). Following these lines of thought, the CBS MA is built with the assumption that promoting multilingualism is necessary. As concisely demonstrated in Section 3, endorsing multilingualism requires proven strategies to be implemented on various levels. Although only recently inaugurated, the promising multilingual CBS MA program puts the University of Klagenfurt next to other multilingual universities in Europe such as Bolzano, Fribourg, Luxemburg, Frankfurt an der Oder, and Helsinki. Potential to attract a student body both local and international is offered not only by English as a language of instruction, but more importantly by multilingualism *in situ* and *in vivo*. Students' relative freedom in choosing areas of specialization, combined with the possibility to spend significant portions of the degree program outside Austria, make CBS an innovative, multilingual and pan-European degree program (cf. Yerun, 2022).

Since the program was inaugurated in the 2022 winter semester, it is not yet possible to discuss any results or problems. After several semesters, a midterm evaluation report may be prepared on the multilingual CBS MA study program, addressing many more exciting research questions such as:

1. What is the relationship between institutional multilingualism and the personal multilingualism of students enrolled in the program?
2. How do the languages of instruction influence the learning process itself and the choice of courses, both compulsory and guided or open electives?
3. Which factors influence students' choices of track and target languages?

In any case, further studies are welcomed.

References

- Baker, W., & Hüttner, J. (2017). *English and more: a multisite study of roles and conceptualisations of language in English medium multilingual universities from Europe to Asia*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 501–516. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1207183>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cots, J., Lasagabaster, D., & Garrett, P. (2012). *Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe*. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 7–32. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0037>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dafouz, E., & Smit, U. (2016). *Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings*. *Applied Linguistics*, 37(3), 397–415. <https://doi.org/10.1093/applin/amu034>
- Edwards, V. (2008). *Multilingualism in the English-speaking world: Pedigree of nations*. John Wiley & Sons.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press.
- Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeit. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe* (pp. 246–248). J. B. Metzler Verlag.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92, 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>

- Kaltseis, M., & Doleschal, U. (2020). Präferenzen, Interesse(n) und Gründe von SchülerInnen für das Erlernen von (Fremd-) Sprachen. *Colloquium: New Philologies*, 5(2), 41–70. <https://doi.org/10.23963/cnp.2020.5.2.3>
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (pp. 11–26). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.6.02ch2>
- Kramersch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective* (pp. 16–31). Cambridge University Press.
- Krumm, H. J., & Reich, H. H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. Retrieved 15th July 2022 from <https://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Blackwell.
- Maringe, F. (2010). The Meanings of Globalization and Internationalization in HE: A World Survey. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalisation and internationalisation in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 17–34). Continuum.
- Matticchio, I., & Melchior, L. (Eds.). (2021). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Sprachen lehren – Sprachen lernen*. Frank & Timme.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam International.
- Meißner, F.-J. (2017). Interkomprehension. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe* (pp. 146–147). J. B. Metzler Verlag.
- Novak Lukanovič, S. (2020). Vrednost znanja jezika v gospodarstvu: izbrani raziskovalni rezultati. *Teorija in praksa*, 57(1), 55–70.
- Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 1–14.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language, teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.
- Schmenk, B. (2017). Intercultural Speaker. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe* (pp. 143–144). J. B. Metzler Verlag.
- University of Klagenfurt. (2022a). Curriculum for the master's degree programme cross-border studies. Retrieved 15th September 2022 from https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/08/20220825_EN_1_Curriculum-MA-Cross-Border-Studies-WS-2022.pdf
- University of Klagenfurt. (2022b). Verordnung des Rektorats über die Nachweise der erforderlichen Sprachkenntnisse für die Zulassung zu Studien. BEILAGE 2 zum Mitteilungsblatt, 2. Stück, Nr. 10.1 – 2022/2023, Retrieved 19th October 2022 from <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/10/Mitteilungsblatt-2022-2023-2-Beilage-2.pdf>

- University of Klagenfurt. (2017). Curriculum for the Masterstudium Slawistik. Retrieved 5th October 2022 from <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/07/Mitteilungsblatt-2016-2017-20-Beilage-11.pdf>
- University of Klagenfurt. (n.d.a). Official website master cross-border studies. Retrieved 24th September 2022 from <https://www.aau.at/en/studien/master-cross-border-studies/>
- University of Klagenfurt. (n.d.b). Partner universities. Retrieved 20th September 2022 from <https://www.aau.at/en/international/international-profile/partner-universities/>
- University of Klagenfurt. (n.d.c). Extension programmes. Retrieved 22nd September 2022 from <https://www.aau.at/en/study/courses/extension-programmes/>
- University of Klagenfurt. (n.d.d). Lehrveranstaltungen: cross-border studies. Retrieved 3rd October 2022 from <https://campus.aau.at/studien/lvliste.jsp?stpkey=741>
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual higher education: Beyond English medium orientations*. Multilingual Matters.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Kohlhammer.
- Williams, C. (2002). Extending bilingualism in the education system. (*Education and Lifelong Learning Committee*, ELL 06-02(p.4)). https://kipdf.com/extending-bilingualism-in-the-education-system_5ad091067f8b9a841f8b4568.html
- Yanaprasart, P., & Lüdi, G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(7), 825–840, <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1308311>
- Yerun. (2022). Thinking beyond borders: New degree in cross-border studies at the university of Klagenfurt. Retrieved 12th September 2022 from <https://yerun.eu/2022/05/thinking-beyond-borders-new-degree-in-cross-border-studies-at-the-university-of-klagenfurt/>
- Zydatiř, W. (2017a). Zweisprachigkeit. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe* (pp. 386–387). J. B. Metzler Verlag.
- Zydatiř, W. (2017b). Immersion. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe* (pp. 134–135). J. B. Metzler Verlag.

Maria Bondarenko, Université de Montréal, Canada; Universität Heidelberg, Germany

A foreign accent modeling activity based on learner-led contrastive analysis: L1-as-pedagogy in action

Increasing demand for multilingual, transcultural, inclusive and transformative foreign and second language (L2) education forces us to rethink the use of different activities, involving students' mother tongue (L1) in L2 classrooms, including activities based on Contrastive Analysis. This article introduces a *foreign accent modeling activity based on learner-led phonetological (phonetic-phonological) contrastive analysis integrated into task-based L2 pedagogy* as an instructional strategy to reinforce learners' phonological awareness and increase their self-esteem as bilingual persons by capitalizing on their expertise in L1 and L2. We present theoretical, pedagogical and linguistic rationales of the accent modeling activity, and discuss its design and implementation, based on the example of teaching Russian to French-speaking learners at low levels of proficiency. We close with a discussion of the foreign accent modeling activity as an example of *L1-as-pedagogy*, which reviews the principles of *contrastive teaching* in the light of approaches to *bilingual L2 learner's and teacher's identity* from poststructuralist applied linguistics.

Keywords: explicit teaching Russian L2 phonetics, bilingual L2 learner's and teacher's identity, cognitive turn of contrastive analysis, contrastive teaching, foreign accent, foreign accent modeling, L1-as-pedagogy, learner-led phonetological contrastive analysis, learner as constructivist, poststructuralist applied linguistics, task-based language teaching

Растущий интерес к мультилингвизму, транскьюрализму, «включенности» и «трансформативному обучению» в сфере преподавания иностранных языков (L2) заставляет нас переосмыслить использование в языковой классе родного языка (L1) учащихся. В том числе речь идёт о видах обучающей деятельности, основанных на контрастивном анализе. Статья имеет целью представить *моделирование иностранного акцента* как обучающий метод, основанный на принципах «задачной лингвопедагогики» и фонетологического (фонетико-фонематического) контрастивного анализа, в котором сам обучающийся (а не учитель) выступает «контрастивистом». Метод имеет целью развитие фонологического сознания учащихся и повышение их самооценки как двуязычных личностей, благодаря использованию их экспертных знаний и лингвистического опыта, в L1 и L2. В статье обсуждаются педагогические и лингвистические обоснования *моделирования иностранного акцента*, а также его дизайн и применение в языковом классе на примере преподавания русского языка франкоговорящим студентам на начальном уровне обучения. В заключение мы обсуждаем *моделирование иностранного акцента* как пример нового тренда в лингводидактике – *L1-как-обучающий-приём* –, который старается пересмотреть принципы «контрастивного обучения» в свете идей постструктуралистской прикладной лингвистикой о *билингвальной личности обучающегося и учителя*.

Ключевые слова: L1-как-обучающий приём, билингвальная личность обучающегося и преподавателя, задачный метод, иностранный акцент, когнитивный поворот в контрастивном анализе, контрастивный метод обучения, моделирование иностранного акцента, обучающийся как контрастивист, постструктуралистская прикладная лингвистика, фонетико-фонологический контрастивный анализ, эксплицитное преподавание фонетики КРИ



1. Introduction

Increasing demand for multilingual, transcultural, inclusive, and transformative foreign and second language (L2) education forces us to rethink the use of different activities involving students' mother tongue (L1), such as translation (cf. G. Cook, 2010; V. Butzkamm & Caldwell, 2009, Chap. 5–11; Cenoz & Gorter, 2011, 2015; Deller & Rinvoluceri, 2002; Huffmaster, & Kramersch, 2015; van Lier, 2011, pp. 15–19). Another crosslinguistic L2 instructional strategy is *contrastive teaching*, where the teacher involves learners in contrasting features of L2 and L1 (cf. James, 1996b, Chap. 6.3.3).

Contrastive L2 teaching sprang from the evolution of Contrastive Analysis (CA), a branch of applied linguistics focused on interlingual studies. CA aims “at producing inverted [...] two-valued typology (a CA is always concerned with a pair of languages)” (James, 1996b, p. 3) by identifying structural differences between languages. The so-called strong variation of the CA Hypothesis claims that L2 learners' difficulties result from the differences between L1 and L2 and can be predicted by contrasting the two language systems (cf. Banathy et al., 1966, p. 37; Lado, 1957, p. vii; Wardhaugh, 1970, p. 124–125; Whitman, 1970, p. 191, 194). The weak CA Hypothesis states that we can only explain, but not predict, learners' observed difficulties based on available linguistic knowledge (cf. Wardhaugh, 1970, p. 126).

For many researchers the occurrence of recognizable L1-specific foreign accents (such as a Russian accent in French, English or German) provides “some of the clearest evidence that knowledge of a first language (L1) influences the acquisition of a second (L2)” (Munro, 2008, p. 193) and that the strong CA Hypothesis can explain the difficulties in the phonetological¹ aspects of L2 acquisition that cause the foreign accent (cf. Derwing & Munro, 2005, 2009; G. Cook, 1999; V. Cook, 1996; König, & Gast, 2018; Lennon, 2008; Major, 2008; Munro, 2008; Ohata, 2004; Ringbom, 1994). Empirical research on contrastive teaching shows that providing learners with crosslinguistic phonetological information (cf. Kissová, 2020; Namaziandost, 2017; Ohata, 2004) proves to be more effective than instruction without it. Developing learners' phonetological awareness of the differences between L1 and L2 through contrasting their phonetological features, as a part of explicit phonetics instruction, contributes to improving both L2 sounds' discrimination and production and thus helps with foreign accent reduction (cf. Abrahamsson, 2012; Fernández, 2012; Kennedy & Trofimovich, 2010; Kennedy et al., 2014; Kivistö-de Souza, 2015; Piske, 2008; Saito, 2011; Sturm, 2013; Derwing & Munro, 2005).

Ironically, the early CA has served to support L2-only policy within the general trend toward protecting learners from contrasting/confusing L1 and L2: “The less reflection there is on language the better. Reflection allows comparison with the [mother tongue], and this produces only difficulty” (Billows, 1967, cited in Butzkamm & Caldwell, 2009, p. 101). That is probably one of the reasons why early CA was suggested as a tool for developing teachers' – not learners' – awareness (Kramersch, 2007, p. 141) and concerned “with teaching over and above learning” (James, 1996b, p. 12).

¹ The term “phonetological” stands for “phonological” and “phonetic” when the distinction between them is not relevant. Cf. the use of the term “phonetological interventions” in L2 classrooms in Bailey (1983).

CA turned towards the learner with the emergence of the *Cognitive Turn in Contrastive Analysis* (Kupferberg, 1999) in the 1990s. This turn was influenced by new (neuro)cognitive conceptions of L2 acquisition (Hall & Cook, 2013, p. 9) describing L2 acquisition as a brain transformation process based on “crosslinguistic interaction” between fully developed (L1) and developing (L2) language systems (Herdina & Jessner, 2002, p. 29). The cognitive crosslinguistic interactions depend on learners’ ability to *perceive* differences between L1 and L2, which are associated with *awareness* and *consciousness*, both metalinguistic and metacognitive (cf. James, n.d.; Jessner, 2006; Hasselgård, 2018; Van Lier, 2009). In response to this paradigm shift, CA has been redefined – with the focus on the learner – as a cognitive process that takes place “when two languages come into contact in the bilingual brain” (James, 1996a, p. 143). In promoting a crosslinguistic approach to developing learners’ awareness, researchers (cf. James, 1996a, 1996b, 2005, n. d.; Kupferberg, 1999; Kupferberg & Olshtain, 1996) have suggested extending CA’s traditional teacher-focused pedagogical applications to an explicit instructional method dubbed “contrastive teaching” (James, 1996b, Chap. 6.3.3). This method is viewed as supporting “authentic” L2 learning² and metacognitive reflection (i.e., reflection on knowledge and beliefs about one’s own cognitive processes) (cf. Hasselgård, 2018). James (n.d.) claims that “now the learner can become her own contrastivist since the two languages coincide in one individual at this cognitive or knowledge-based level” (p. 14).

However, the potential of learner-led CA analysis has been realised in contrastive teaching only partially. In theoretical description of contrastive teaching (cf. Kupferberg, 1999, p. 212) and empirical research on this method (cf. Ammar & Lightbown 2005; Kissová, 2020; Kupferberg, 1999; Kupferberg & Olshtain, 1996; Laufer & Girsay, 2008; Lucas & Yiakoumetti, 2019; Namaziandost, 2017; Sheen 1996; Ohata, 2004³), it was rather the teacher who provided learners with crosslinguistic information from a previous teacher- or researcher-led CA. To our knowledge, CA has never been suggested as a *learner-led practice*.

With the emergence of poststructuralist applied linguistics, critical L2 pedagogy, and the multilingual turn in L2 education (cf. Kramsch, 2012; Norton & Morgan, 2013), the discussion about foreign accent issues has shifted towards new directions, such as power relationships, identity, and social justice. Foreign accent has been recognized as an agent of translingual discrimination and negative emotionality, including foreign language anxiety and translingual inferiority complexes (cf. Dovchin, 2022, Ch. 4; Lippi-Green, 1997). The accent influences L2 users’ identity and L2 learners’ motivation in L2 classrooms (cf. Norton, 2000, pp. 46–49). According to the principles of poststructuralist L2 pedagogy, developing learners’ awareness of accent-related sociocultural issues through explicit metacognitive discussions could help prevent or reduce negative emotional development in L2 users (see Kostiučenko in this volume).

² Some researchers (Butzkamm & Caldwell, 2009; Clanfield & Foord, 2000; V. Cook, 2001; Thurbull & Arnett, 2002, p. 207) revise the concept of *authenticity*, which traditionally refers to language produced by and for native-speakers and associate it with this inherently bilingual cognitive mechanism of SLA and therefore with teaching techniques supporting the use of L1 in L2 classrooms. For more on *multilingual cognitive authenticity*, see Bondarenko (2022).

³ Ohata (2004) claims that the usage of CA in English L2 education to teach pronunciation meets a “the critical need for ESL/EFL teachers to become more aware of the impact that learners’ L1 backgrounds would bring to the learning of English pronunciation” (p. 2).

Based on *L1-as-pedagogy* (Bondarenko, 2023, p. 109–110), which combines the principles of *contrastive teaching* with approaches to *L2 learner/teacher’s identity* from poststructuralist applied linguistics, this article introduces a *foreign accent modeling activity based on learner-led phonetological CA integrated into task-based L2 pedagogy*. This instructional strategy aims to reinforce learners’ phonetological awareness and increase their self-esteem as bilingual persons by capitalizing on their expertise in L1 and L2.

At the beginning of the article, we explore two available phonological CA models to build a design framework for a phonetological CA suitable for learner-led contexts. The next part focuses on the design and implementation of the accent modeling activity, based on the example of teaching Russian to French-speaking learners at low levels of proficiency (A1–A2). In this part, we briefly discuss, among others, the pedagogical rationales of the accent modeling activity grounded in task- and content-based pedagogy. In the last part of the article, we present the foreign accent modeling activity as an example of *L1-as-pedagogy*, which reviews the principles of *contrastive teaching* in the light of approaches to *bilingual L2 learner’s and teacher’s identity* from poststructuralist applied linguistics.

2. Searching for a phonetic/phonological CA model for a learners-led CA

To design a classroom activity based on learner-led phonetological CA, we must decide on its linguistic principles and procedures: what and how to contrast. In this section we will explore existing models of CA and argue our choice of the model that best suits the learner-led context.

2.1 The simplified ‘strong version’ of CA

As was mentioned above, the “strong version” of CA, which focuses on predicting difficulties, has been recognized as working best for phonological aspects (cf. Lennon, 2008, p. 54). The simplified strong version of CA makes predictions based on a simple conceptual framework that refers to two types of transfer – negative and positive – and does not account for a hierarchy of difficulties (cf. James, 1996b, Chap. 2.4). Traditional strong CA involves the following steps: (1) describing L1 and L2; (2) selecting and (3) contrasting a part of described systems; (4) predicting difficulties (cf. Whitman, 1970, p. 191); as well as (5) validating the predictions through empirical observations of errors (cf. Al-khresheh, 2016, p. 335).

2.2 Linguistic models of phonetic/phonological CA

Two approaches to phonetic and phonological CA have been suggested in CA studies with regard to two major phonological theories (cf. James, 1996b, Chap. 4.3.3; Wardhaugh, 1967). The first is the “phoneme-and-allophone” approach (also known as “taxonomic phonology”). It comes out of descriptive (structural) linguistics and identifies two categories of problems with pronunciation: errors resulting from L1/L2 phonemic asymmetries, and those resulting from allophonic differences (cf. James, 1996b, p. 82; Wardhaugh, 1967). Conducting a “phoneme-and-allophone” CA involves 1) inventoring the phonemes of L1 and L2; 2) stating the allophones of

each phoneme of L1 and L2; and 3) stating the distributional restrictions on the allophones and phonemes of L1 and L2 (cf. James, 1996b, p. 82). The second approach is grounded in the principles of Generative Phonology (cf. Halle, 1957/1971; Chomsky & Halle, 1968; Kenstowicz & Kisseberth, 1979). The “generative phonology” model of CA is focused, among other things, on contrasting L1 and L2 phonological features (e.g., “labial”, “palatal”, “voiced”, “velar”, “dental”) that are believed to be universal for all languages, and generative rules that govern the occurrence of a specific phonological feature in speech production of specific morphological forms (cf. Fisiak, 1976, pp. 174–176).

Almost unanimously, researchers agree that the “phoneme-and-allophone” model is “the most practical and concrete” (Burgschmidt & Göty, 1971, p. 199) and thus more suitable for “practical applications in language teaching” (Kohler, 1971; p. 84; cf. Wardhaugh, 1967, p. 12; James, 1996b, p. 81–82; Yarmohammadi, 1996). However, we believe that the generative phonology model of CA demonstrates great potential specifically for learner-led CA, as it corresponds to the way in which phonetics is taught in a communication-oriented comprehensive Russian L2 classroom. Therefore, it responds better to how declarative knowledge about phonetics is structured in learners’ minds.

First, the crosslinguistic phonetological information provided to L2 learners often concerns phonological features. For example, to explain how to pronounce Russian dental [ʧ] (vs. European alveolar or denti-alveolar [l]), Russian dental [t] (vs. English and German alveolar [t]) or Russian soft consonants (vs. their hard equivalents that exist in learners’ L1), we draw students’ attention to specific articulatory features, such as “dental” vs. “alveolar”, or “palatalized” vs. “non-palatalized”, and avoid references to the notion of the phoneme. Second, there is certain resemblance between the concept of a “generative rule” and the pronunciation rules taught in L2 classrooms. Knjazev and Požarickaja (2011, p. 279) illustrate a typical “generative rule” – *A is transformed into B in context C* – through the example of the devoicing of Russian final voiced consonants (cf. Wardhaugh 1967, p. 14). Finally, in generative linguistics, phonology is considered as a part of grammar, because pronunciation rules influence the generation of morphemes and grammatical entities. This assumption is relevant for teaching inflected languages (including Russian), where phonological transfer plays an important role, especially at low proficiency levels, in processing grammar and recognizing grammatical errors (cf. Gosselke Berthelsen, 2021). For instance, French beginner learners of Russian frequently confuse the Russian vowel [ɨ] (ы) with the French vowel [e] (é). Their ability to correctly identify [ɨ] influences, for example, their ability to identify Russian plural forms ending in unstressed -ы (*машины, университеты*), and avoid the confusion with Prepositional forms -е (*в машине, в университете*). Learners frequently misidentify and misspell the final [ɨ] (ы) using the Cyrillic letter е.

2.3 Types of negative transfer

To make a prediction about a feature of a foreign accent, it is helpful to have an idea of how the human brain may react when confronted with unfamiliar sounds or speech rules. The most popular typology of L1-induced phonological errors is that proposed by Weinreich (1953; cf. Mayor, 2008, p. 67). Among the six types of errors distinguished by Weinreich (1953)⁴, *sound substitution* is, in our opinion, the most relevant for the accent modeling activity based on a simplified learner-led phonetological CA.

Substitution errors which occur when a learner uses the nearest L1 equivalent in the L2 are the most frequent in L2 acquisition (cf. Odlin, 2022, p. 38). They are also one of the most frequently addressed by the explicit teaching of phonetics, as well as one of the most salient features of an accent. Within the category of substitution errors, we also distinguish a specific kind of error that occurs when an L2 user substitutes an unfamiliar sound with “nothing”. For example, French learners of Russian who do not recognize the [j] ⟨й⟩ at the end of a Russian adjective with the unstressed endings *-ый/-ий* often pronounce and spell *добрый* and *русский* as *добры* and *русски*, respectively.

2.4 An eclectic model of phonetic/phonological CA for learner-led contexts.

Based on all the above considerations, for a learner-led foreign accent modeling activity, we suggest a simplified eclectic version of phonetic/phonological CA that combines features of both the “phoneme-and-allophone” (contrasting the L1 and L2 repertoires of phonemes) and “generative phonology” models (contrasting phonological features and generative rules), and mainly focused on substitution errors.

To make the linguistic terminology more accessible to non-linguists, we suggest employing the term “repertoires of phonemes or sounds” (*фонемы/звуки: репертуар*), where “sounds” and “phonemes” are synonyms, and the term “phonetic rule” (*фонетическое правило*) describes the contextual conditions for the occurrence of specific phonological transformations (e.g., de-voicing or reduction).

3. Accent modeling activity: design and implementation in Russian L2 classrooms

3.1 General context

The task-based foreign accent modeling activity was initially designed for and tested in four face-to-face elementary-level Russian language courses (A1.2) taught to French-speaking students at

⁴ Apart from sound substitution, Weinreich (1953, cited in Major, 2008, p. 67) distinguishes *phonological processes* (a learner using an L1 allophonic variant that does not occur in the same environment in the L2), *under- and over-differentiation* (the L2 has distinctions that the L1 does not, and vice versa), *reinterpretation of distinctions* (reinterpreting secondary or concomitant features as primary features), *phonotactic interference*, and *prosodic interference*.

the University of Montreal (Canada)⁵. To be able to act as “contrastivists”, learners had to have prior familiarity with basic phonetological features and rules of Russian. All these features and rules are traditionally taught during the first semester (A1.1) of comprehensive Russian L2 instruction. Thus, by the end of the first semester, learners of Russian are usually familiar with:

- the notion of stress and the basic reduction rules of unstressed vowels;
- the specific pronunciation of Russian vowel [i] (ɪ) and consonants which pronunciation may differ from the pronunciation of their equivalents in learners’ L1: <ɫ>, <r>, <ɕ:>, <t>, <d>, <ʑ>, <ʂ>, <ts>, <k>, <g>, <x> (л, р, ш, т, д, ж, ш, ч, к, з, х);
- the palatalized (soft) pronunciation of Russian consonants, the principles of marking softness in writing, and exceptions in regard to soft/hard pronunciation related to some phonemes (and letters), such as <ʑ>, <ʂ>, <ts>, <k>, <g>, <x>, <ɕ:>, <tɕ> (ж, ш, ч, к, з, х, ш, ч);
- the rules of devoicing of Russian voiced consonants

The accent modeling activity was thus used in the second semester of Russian L2 instruction to review and deepen learners’ explicit knowledge of Russian phonetics. This knowledge is very important for communicating in Russian, since it is supposed to serve learners as “monitor” techniques (cf. Krashen, 1982, Chap. IV), i.e., tools of self-control and self-correction, during oral production.

The same scenario was employed in all cases. Learners were invited to act as language experts on a movie set by advising a non-Russian-speaking actor who will play a role where he speaks students’ L1 (French) with a strong (i.e., easily recognizable) Russian accent (students’ L2)⁶. To help the actor, learners must conduct a contrastive analysis of L1/L2 phonetics to identify the differences, which can induce negative interferences (alias accent features). The final product of the activity is a list of pieces of practical advice for the actor. This activity provided an opportunity for using the teacher’s and students’ language identity and skills as a resource for contrastive analysis and to discuss sociocultural and identity issues related to accent.

In the following sections, we will present the pedagogical and linguistic (referring to CA studies) principles that provided a design framework for the accent modeling activity.

3.2 Task- and content-based pedagogy

At the macro-design level, the accent modeling activity is based on the principles of task-based language teaching (cf. R. Ellis, 2003; Hedge, 1993; Leaver & Willis, 2004; Nunan, 2006; Willis, 1996). First, the activity and its final product (a list of pieces of practical advice for the actor) relate to a real-world situation and have the potential to make a practical contribution to a professional community. For L2 learners well versed in linguistics (e.g., linguistics students learning Russian), the final product of an accent modeling activity could also be a contribution to a Wikipedia article on non-native pronunciation in Russian modeled after the article on non-native pronunciation in Eng-

⁵ The strategy was adapted for English-speaking students of Russian at the Novice Mid/High level (A1.2–A2.2) at the 2019 Summer Intensive Language Program of the Middlebury Institute of International Studies (Monterey, USA), and has also been implemented with German-speaking students as part of an introductory course in the methodology of Russian L2 teaching at Heidelberg University.

⁶ The project was inspired by the real-life experience of the author of this article, who has had the opportunity to work as a language expert in the movie industry.

lish (https://en.wikipedia.org/wiki/Non-native_pronunciations_of_English). Second, to accomplish the task, the learners must rely not only on their own resources (phonetological knowledge), but also on problem-solving skills (they must develop a strategy for action) that require higher cognitive functions (analysis, synthesis, and creation). Finally, learners act in both a collaborative and an autonomous manner and are responsible for their own voice and choice. In addition, some elements of content-based pedagogy (cf. Lightbown, 2014; Snow & Brinton, 2017; Stoller, 2002) were employed. During the activity, the learners were taught in L1 about some basic linguistic and cognitive aspects of the phenomenon of foreign accent.

3.3 Learner-led CA: procedure

At the micro-design level, the accent modeling activity is based on the principles of the simplified eclectic model phonetic/phonological CA described in the previous section. So, the learner-led CA within the accent model activity entails the following procedures.

*Procedure 1. Recall everything you know about **Russian vowel phonemes/sounds** (гласные фонемы/звуки: репертуар). Contrast the repertoire of Russian vowels with that of the vowels of your L1 (e.g., French). Which vowels exist in French and do not exist in Russian, and vice versa? Based on the identified contrasts, predict the difficulties a Russian user/learner of French may experience: which French vowels may be difficult for her to recognize/pronounce, which unfamiliar French vowels may she be inclined to replace with which from Russian (see Appendix 4).*

Based on the phonetics instruction received in the previous semester and their deductive skills, learners are expected to conclude that the French repertoire of vowel phonemes (sixteen) is much richer than that of Russian (six). Russian has only one mid back⁷ vowel phoneme <o>, one close back vowel phoneme <u>, and one mid front vowel phoneme <e>, while French has several equivalents for these Russian phonemes: <o> and <ɔ>; <u> and <y>; <e>, <ø>, <ɛ>, <œ> and <ə>. Additionally, in Russian, there are no nasal vowels, while French has four: <ɛ̃>, <ɑ̃>, <ɔ̃>, <ɑ̃>. By contrast, there is no <i> (ы) in the French repertoire of vowels. Regardless of how many French examples the learners recall, they will be able to predict that a Russian – like a Spanish or Italian – user of French will surely struggle with the French varieties of vowels and tend to pronounce Russian <u> for both <u> and <y>, Russian stressed <o> for both stressed <o> and <ɔ>, and Russian stressed <e> for stressed <e>, <ø>, <ɛ>, <œ>, and <ə>. Through not being able easily to identify the difference between nasal and non-nasal vowels, she may confuse the various French nasals, ignore their nasality or denasalize them.

*Procedure 2. Recall everything you know about the **phonetic rules** (фонетические правила) concerning Russian vowels. Do similar rules exist in French? Based on the identified contrasts, predict the difficulties a Russian user of French may experience (for example, she may tend to apply the same rules while speaking French).*

Learners are expected to recall the basic reduction rule of unstressed <o> and <e>, as well as of <a> (я) after a soft consonant (cf. *десять*). They may also recall that <i> (у) and unstressed <e>

⁷ Learners are not required to know the articulatory characteristics of sounds in L1 and L2, nor the International Phonetic Alphabet.

<e> are pronounced as [i] after the hard consonants <z>, <ʒ>, <ts> (ж, ш, ц): я живу, скажите, машина, инженер, тоже, Франция. Therefore, Russian users of French may tend to reduce the French equivalents of <o> and <e> in unstressed position and also pronounce [i] instead of [i], or unstressed [e] after <z> and <ʒ>, e.g., [ʒiʁã, mirci, kvakadil, ʒe campran/cãpvã, tilifon, ʒiɲivã] instead of [ʒerã, mɛvci, kvocodil, telefon; ʒə cãpvã, ʒeneral] in the words *gérant, merci, crocodile, je comprends, téléphone, général*.

*Procedure 3. Recall everything you know about the repertoire of **Russian consonant phonemes/sounds** (согласные звуки/фонемы: репертуар) and contrast it with the repertoire of French consonants. Which kinds of consonants exist in Russian but do not exist in French? Are there consonants in French that are pronounced differently in Russian? Based on the identified contrasts, predict the difficulties that a Russian user/learner of French may experience.*

Learners are expected to recall that Russian consonants are divided into two groups: hard and soft (palatalized) consonants. They must also remember previously learned differences between Russian dental <ɸ> and French alveolar <l>, the Russian post-alveolar trill <r> and French uvular fricative <ʁ>, and the Russian hard pronunciation of <z>, <ʒ>, <k>, <g> vs. the French semi-palatalized pronunciation of the same sounds. Based on these differences, learners can presume that a Russian user of French may tend to pronounce Russian <ɸ> and <r> instead of French <l> and <ʁ>, and do not respect semi-palatalized pronunciation of French <z>, <ʒ>, <k>, <g>.

*Procedure 4. Recall everything you know about **phonetic rules** (фонетические правила) concerning Russian consonants. Do similar rules exist in French? Based on the identified contrasts, predict the difficulties a Russian user of French may experience (for example, she may be inclined to apply the same rules while speaking French).*

Learners are expected to recall the essential rule of concordance between Russian vowels and hard/soft consonants: the vowel <i> (ы) can be pronounced only after hard consonants, while the vowels <e> and <i> (е, и) are compatible only with soft consonants. The vowels <a, y, o> can be pronounced after both hard and soft consonants; this is the reason why the Russian alphabet has the double letters (а/я, у/ю, о/ё). In Russian, voiced paired consonants undergo a transformation (devoicing) at the end of a word that they do not in French. Therefore, a Russian user of French may tend to palatalize consonants preceded by <e> and <i> (é, i). For example, they may pronounce French *téléphone* and *du* as soft, [tɛlɛjɛfɔn] and [dju], rather than [telefon] and [dy]. They also may devoice final voiced consonants by pronouncing, for example, French *code* and *garage* as [kot] and [gavax] instead of [kod] and [gavax].

Procedure 5. Validate your predictions while making decisions by analysing 1) your personal experience of communication with native Russian users of French (or English/German), 2) your teacher's pronunciation of French (or English/German), if she is a native Russian speaker, and 3) the audio/video samples on offer of Russian natives speaking French (or English/German).

3.4 Design: stages

Based on the pedagogical and linguistic procedures described, the accent modeling activity comprises six stages (or sub-tasks) as presented in Figure 1 and explained below.

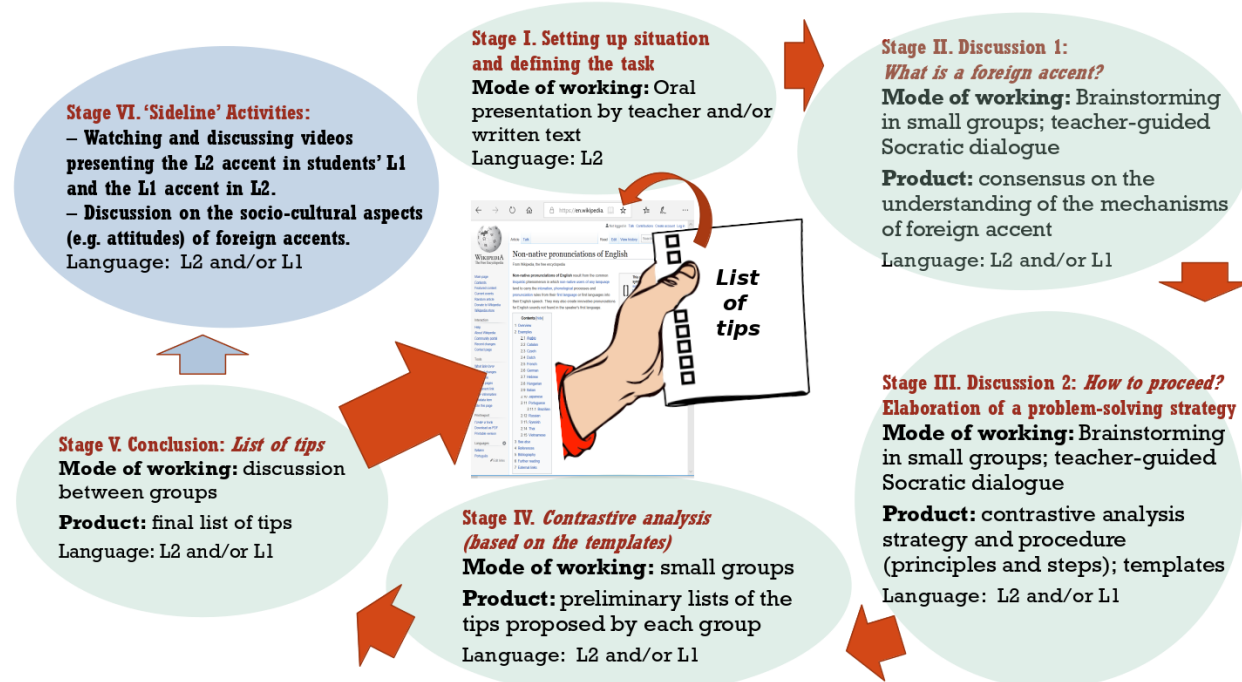


Figure 1. An overview of stages of the accent modeling activity (by Maria Bondarenko).

Stage I. Setting up the situation and defining the task. The initial stage of the activity is aimed at setting up the situation and defining the task, which is to provide tips on how to simulate a Russian accent in learners' L1. The teacher can introduce the context and the task orally or/and with a written support in L2 (Appendix 1 presents an example of a such text). As a prompt, the teacher can also suggest a video (e.g., a fragment from a movie) presenting a character speaking the students' L1 with a recognisable Russian accent.

Stage II. Discussion I. "What is a foreign accent?" The second stage consists of a teacher-guided discussion (optionally combined with brainstorming in small groups) on the phenomenon of accent viewed from a linguistic and a cognitive perspective. With the help of leading questions by the teacher in L1 or L2, learners come to a definition of the concepts of "negative and positive transfer" (*негативный и позитивный трансфер*) and (optionally) "inhibition" (*ингибиция*). They also discover how the brain typically responds to unknown phonetic patterns either by ignoring or substituting them with a pattern known from L1. The insights from the discussion (the output of the stage) are summarized in a text in Russian that the learners read at the end of the stage (for an example, see Appendix 2).

Stage III. Discussion 2. "How to proceed to accomplish the task." The second part of the discussion entails brainstorming about how to accomplish the task. Working in small groups and encouraged by leading questions, learners formulate some basic principles for CA and decide: (1) what to analyze (letters or sounds); (2) which phonetological categories should be contrasted ("repertoires of phonemes" and "phonetic rules"); and (3) into which steps the CA process

should be broken down. As a final product of this stage, learners suggest (and the teacher validates) a template that they will use at the next stage of the activity (Appendix 3).

Stage IV. Contrastive analysis. Working together in small groups of two to three and using a template and other supporting materials (Appendix 2 and 3), learners produce a simplified phonological CA. Step by step, they contrast the L1 and L2 repertoires of vowels and consonants, as well as associated “phonetic rules”. They make predictions about the difficulties (potential accent features) that a Russian native speaker may experience when speaking students’ L1. Among the identified features, they select the most salient and the easiest to be taught to somebody who has never been introduced to Russian (such as a French-speaking actor). The product of this stage is a draft version of each group’s list of tips for actors (Appendix 3).

Stage V. Conclusion: List of tips. Learners compare their drafts with those of other groups and come up with a final simplified list of tips.

Stage VI. Sideline activities: Sociocultural aspects of non-native accents. At the final stage, learners listen to recordings of Russian natives speaking French (and other students’ L1) to validate their predictions about Russian accent features (e.g., the YouTube video “Важно ли произношение? Интервью с француженкой” and a fragment of the movie “12 стульев”, 1976). Then, they conduct, with the help of the teacher, a more general discussion on socio-cultural aspects of foreign accents, including the impact on the L2 user’s identity and her social contact. In addition, it can be suggested that learners listen to non-Russian individuals speaking Russian with a strong foreign accent and discuss the role of accent in the L2 culture. One of the additional supporting resources used in the project was the Russian parody on stereotypical representations of Russians in Hollywood movies. The video parodies the fact that actors playing Russians often speak Russian with a strong accent that affects the intelligibility of their speech. Another additional resource was the introductory part of the official video for the song “В Питере пить” (2015; 3:35–4:00) by the group “Ленинград”. The fragment portrays the frustrating experience of a non-natively Russian-speaking taxi driver, who is unable to give a voice command to his GPS, which does not recognize his (stereo)typical ‘Caucasus’ (e.g., Georgian, Armenian, Chechen) accent. While watching the videos, the students were given the task of identifying errors (including phonetic ones) that Russians may perceive as a ‘typical foreign accent’ in their language.

3.5 Notes on implementation

Note 1. Both L1 and L2 can be used as the language of discussion across all stages of the accent modeling activity, depending on students’ level of competence in L2⁸. According to the authentic parameters of the real-life oriented task, the final product should be written in students’ L1, since it is addressed to actors who are not familiar with Russian. However, should advanced learners and/or learners who are linguists wish to write the list of advice in Russian, they could be provided with linguistic tools to support this language function (*Если вам надо/вы хотите имитировать русский акцент (говорить по-французски с русским акцентом), вам надо/вам следует/вы должны произносить/вы произносите*).

⁸ For current discussions on L1 use in task-based and collaborative L2 pedagogy, see Adams & Ouver (2019) and Azkarai & García Mayo (2015).

Note 2. It is important to have a real brainstorming session on the linguistic and (neuro)cognitive nature of foreign accent. Guided by the teacher, students are expected to deduce the principles of CA on their own, based on common sense, their linguistic (meta)awareness and experience, and their problem-solving skills. Questions such as ‘What is a foreign accent?’, ‘Why do we speak an L2 with an accent?’, ‘Why is it so difficult to speak without an accent?’, ‘What makes you understand that somebody is speaking your mother tongue with a specific accent (e.g., with a Russian accent)?’ could initiate and guide this discussion.

Note 3. The use of a linguistic metalanguage (including the International Phonetic Alphabet) is not required to complete the task. The learners can get by with the simple metalanguage of phonetic rules usually employed in the Russian L2 classroom, including *фонетическое правило, трудность, ошибка, надо использовать, ударение*. However, the activity has its own vocabulary. It is thus recommended to introduce some key terms in the L2 for use throughout the activity (e.g., *фонема (звук), гласный, согласный, произношение, произносить, негативный и позитивный трансфер, ингибция, сравнение, анализ, сравнительный/контрастивный анализ*).

Note 4. Since learner-led CA challenges learners’ declarative (explicit) knowledge of L1 sound systems, learners (especially non-linguists) may need help with describing their native language, which they practice at an intuitive level. For example, students are likely to be unaware of the number of vowel phonemes in their L1. Appendix 4 shows an example of a supporting source that could help learners to compare the Russian and French vowel repertoires. Wikipedia articles on the phonological system of different languages can also be helpful.

Note 5. Although the last stage of the accent modeling activity is beyond the scope of CA, it is particularly important from a sociocultural point of view. This stage allows students not only to validate their hypothesis by observing Russians speaking their L1, but also to initiate a reflection on the social role of accent. To fuel this discussion, the teacher can offer additional authentic resources (articles, videos, news reports, songs). In a content-oriented curriculum, the accent modeling activity could serve as an introduction to a thematic block of inquiry and discussions focusing on the role of accent in the development of sociocultural identity and in the interaction between social groups in different cultures.

4. Discussion: foreign accent modeling as L1-as-pedagogy in action

The notion of L1-as-pedagogy (Bondarenko, 2022) has been proposed to describe “deliberate usage of L1” (V. Cook, 2001, p. 418) going beyond the traditionally defined marginal areas, such as explicit teaching, checking the meaning of words, and classroom management. L1-as-pedagogy promotes *contrastive teaching* that supports learners’ crosslinguistic awareness as an important factor of bilingual brain development, but it also acknowledges and capitalizes on the sociocultural bilingual identity of L2 learners. Speaking about translation in L2 classrooms, Malakoff and Hakuta (1991) point out the confluence of cognitive and identity-driven pedagogical benefits in crosslinguistic activities by saying that they “provide an easy avenue to enhance linguistic awareness and pride in bilingualism” (p. 163, cited in V. Cook, 2001).

L1-as-pedagogy thus suggests complementing the cognitive considerations *underlying contrastive teaching* (as described in the previous sections) with insights from the interdisciplinary research area of *poststructuralist applied linguistics* (cf. Pavlenko, 2002; Norton & Morgan, 2013), which reconceptualizes L2 acquisition as a *process of the transformation of people’s (learners’ and teachers’) identity*⁹ and re-evaluates the role of L1 in the L2 classroom from both a sociocultural perspective and that of critical pedagogy.

The transformation of identity during L2 acquisition occurs through interaction with the environment (including the classroom environment) and involves cognitive and social losses and gains (cf. Pavlenko & Lantolf, 2000) as well as an adjustment of the relation of power that impacts L2 learners’ sense of self and their motivation (cf. Norton, 2000, pp. 46–49). Considering L2 learning/teaching as a “highly political practice” (Norton, 2000, p. 47) that has always been involved in an “asymmetrical relationship of power” and “different forms of discrimination” (Pinner, 2018, p. 15), researchers have raised concerns about the domination of “monoglossic ideology” and “native-speaker-centrism” in L2 instruction throughout the years (Pinner, 2018, 14; cf. Kerr, 2016, pp. 415–416; Siegel, 2014; Shardakova & Pavlenko, 2004). In deconstructing this discriminatory monoglossic native-speaker-oriented ideology, some researchers have abandoned the concepts of “nativeness” and “monolingualism” and claim an alternative “multilingual SLA [second language acquisition – M.B.]” or a “bi/multilingual turn” as a paradigm shift in the field (cf. Kramersch, 2012; May, 2013; Ortega, 2013, p. 32; Butzkamm & Caldwell, 2009, p. 243). In order to acknowledge L2 learners’ bilingual social identity, they also search for an alternative terminology for the practice of code-switching in the L2 classroom. For instance, the notions of the *multicompetent language user* instead of the *L2 speaker* (cf. V. Cook, 1999, pp. 187, 190; V. Cook, 2016, pp. 3–4), *linguaging* (Møller, 2019), *translinguaging* (Creese & Blackledge, 2015; van Lier, 2011, p. 14), or *heteroglossia* (Blackledge & Creese, 2014) have been suggested for a “multilingual discursive practice in which bilingual learners engage in order to make sense of their multilingual world” (García, 2009, p. 45).

From this critical perspective, the phenomenon of non-native accent has been described as a factor with a variety of possible socio-cultural consequences for L2 users, including accent detection, diminished acceptability, negative evaluation, stereotypes, and even accent-based discrimination (cf. Derwing & Munro, 2005, 2009; Dovchin, 2022; Flege, 1988; Giles, 1970; Kramersch, 2007; Lippi-Green, 1997; Munro, 2003, 2008; Tan et al., 2021). Moreover, in an L2 classroom, learners find themselves in a sensitive situation with respect to their place in the social hierarchy. They experience a significant loss in their ability to express themselves (cf. Pavlenko & Lantolf, 2000). Even if this loss is assumed voluntarily, it affects their identity, social power, self-esteem (cf. Kinginger, 2004; Norton, 1995, 2000), and interactions with social groups (cf. Gill, 1994; Rahimian, 2018).

L2 teachers’ linguistic profile has also been reviewed from the perspective of its capacity to influence teachers’ identity and professional behaviour (cf. Árvá & Medgyes, 2000, p. 357; Balabakgil & Mede, 2016; E. Ellis, 2016; Moussu & Llorca, 2008; Pinner, 2014; Morgan, 2004). In

⁹ Cf. transformative pedagogy’s notion of “identities in transition” (Hung & Chen, 2007, p. 154) and poststructuralist applied linguistics’ notions of “learners as people” (Lantolf & Pavlenko, 2001) and “learners and teachers as peoples” (Pinner, 2016, p. 15).

opposition to “monolingual native-speakerism”, E. Ellis (2016) claims that L2 teachers may be native speakers but that they are not monolingual. Developing Morgan’s (2004) concept of “teacher identity as pedagogy”, L1-as-pedagogy suggests that not only L2 learners’ but also L2 teachers’ linguistic (multilingual) identities are always in transition through contact with L2 learners (among other things) and should be considered as an important variable of the L2 learning/teaching process and a potential pedagogical resource.

Viewed in the light of L1-as-pedagogy, the foreign accent modeling activity presented in this article not only supports the development of learners’ awareness, but also softens challenging power-related aspects to which the process of the development of a bilingual identity is tied. The activity puts learners in the position of an expert in both L1 and L2. It provides them with an opportunity to realize the value of their L2 knowledge in full and to enjoy the power of experts vis-à-vis people unfamiliar with the L2 (e.g., actors). Learners also benefit from their expert power in L1, including vis-à-vis the teacher (if the latter is not a native speaker of their L1). The teacher’s accent and experience in learning the students’ L1 may be used to validate students’ assumptions about the difficulties and features of Russian accent in their L1. It is possible that students will identify imperfections in the teacher’s pronunciation. This shift in power roles can help to increase learners’ motivation and establish a relationship of trust and partnership between them and the teacher. In addition, it helps them to come to terms with their having an accent themselves. The social-psychological effects that the accent modeling activity can produce on L2 learners meet the principles of poststructuralist transformative (Campbell et al. 2017) pedagogy that views the participants in an L2 course not as “non-native speakers,” but as “informed citizens” (Stoller, 2002) who are actively and consciously participating in the construction of their knowledge and identity based on their experiences and expertise.

5. Conclusion

In presenting the *foreign accent modeling activity based on learner-led phonetological CA integrated into task-based L2 pedagogy* and its linguistic and pedagogical rationale, we have sought to demonstrate the following:

First, the significance of the cognitive turn of CA for L2 education is that, while still supporting CA as an important means for developing the L2 teacher’s awareness, it provides an opportunity for shifting the attention towards the L2 learner, and therefore for giving CA a legitimate place in the L2 classroom as a learner-centered L1-based instructional methodology supporting cognitively authentic L2 learning and metacognitive reflection.

Second, the boldest dreams of the early proponents of *contrastive teaching*, in which learners figure as “contrastivists” (i.e., as active agents of CA as opposed to passive recipients of cross-lingual information provided by the teacher), have become reality thanks to the support of emerging postconstructivist applied linguistics focusing on learners/teachers’ bilingual identities as an important factor determining their motivation, their self-esteem, and the process of social integration. L1-as-pedagogy tries to bridge, at a theoretical and practical level, *contrastive teaching* supporting the (neuro)cognitive aspects of bilingual brain development and poststructuralist insights on socio-cultural aspects of L2 users’ bilingual identity. We believe that the cornerstone

of this bridge is the concept of learner-centredness, awareness and metacognitive reflection. They make it possible to integrate learner-led CA easily into task-, project- and content-based pedagogy.

Third, the foreign accent modeling activity, as an example of L1-as-pedagogy in action, demonstrates the feasibility of a task-based learner-led CA in the area of L2 phonetics instruction. This activity builds on both the learner’s expertise in L1, her knowledge in L2, problem-solving skills, and explicit metacognitive reflection.

Finally, the implementation of a phonetological CA-based activity in L2 classrooms requires the teacher to be well versed in CA and in both the L2 and L1 phonetic/phonological systems. The fact that this is often not the case is, in our opinion, more of an institutional than an individual problem: pronunciation has been often referred to as “the orphan of L2 teaching” (Briton, 2019, n.p.; cf. Derwing, 2012; Derwing & Munro, 2005; Morin, 2007), specialized training in SLA and applied linguistics (including CA) and is rarely required for L2 teaching positions, and educational institutions rarely encourage teachers’ interest in linguistics in general and phonetics in particular. Accordingly, students are not likely to be the only ones who benefit from CA-based activities. By implementing such an activity, the L2 teacher, too, has a chance to increase their linguistic awareness and train their skills in CA.

References

- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and native like L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in second language acquisition*, 34, 187–214.
- Adams, R., & Ouver, R. (2019). *Teaching through peer interaction*. Routledge.
- Al-khresheh, M. H. (2016). A review study of contrastive analysis theory. *Journal of advances in humanities and social sciences*, 2(6), 330–338.
- Ammar, A., & Lightbown, P.M. (2005). Teaching marked linguistics structures—more about the acquisition of relative clauses by Arab learners of English, In A. Housen & M. Pierrard (Eds). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 167–198). De Gruyter.
- Árva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355–372.
- Azkarai, A., & García Mayo, M.P. (2015). Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language teaching research*, 19, 550–571.
- Bailey, Ch.-J. N. (1983). *Wrights and wrongs in teaching English*, Technische Universität Berlin.
- Balabakgil, B., & Mede, E. (2016). The use of L1 as a teaching strategy by native and non-native EFL instructors at a language preparatory program in Turkey. *Advances in language and literary studies*, 7(6), 15–35.
- Banathy, B. H., Trager, E. C., & Waddle, C. D. (1966). Use of contrastive data in foreign language course development. In A. Valdman (Ed.), *Trends in modern language teaching* (pp. 354–56). McGraw Hill.
- Billows, F.L. (1967). *The techniques of language teaching*. Longmans.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In Blackledge A. & Creese A. (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 1–20). Springer.

- Bondarenko, M. (2023). Rethinking authenticity in SLA from the perspective of L1 use: A concept of cognitive authenticity, In L. Will, W. Stadler, & I. Eloff (Eds.), *Authenticity across languages and cultures – Themes of identity in foreign language teaching & learning* (pp. 97–115). Multilingual Matters.
- Burgschmidt, E., & Göty, D. (1971). *Kontrastive Linguistik, Deutsch-Englisch: Theorie und Anwendung*, Hueber.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. W. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Francke.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Introduction to the special issue. A holistic approach to multilingual education. *Modern Language Journal*, 95(3), 339–343.
- Chomsky N., & Halle M. (1968). *The sound pattern of English*. Holt, Rinehart & Winston.
- Clanfield, L., & Foord, D. (2000). Using L1 in the classroom, *humanising language teaching*, 5(1).
Online: old.hlomag.co.uk/jan03/mart2.htm
- Cook, G. (1999). *Contrastive analysis*. In K. Johnson & Johnson (Ed.), *Applied Linguistics* (pp. 85–87). Blackwell.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: an argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Macmillan.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. Arnold.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom, *Canadian modern language review*, 57(3), 402–423. Online: [Using the first language in the classroom \(viviancook.uk\)](http://www.viviancook.uk)
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence, In V. Cook & W. Li (Eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistics Multi-Competence* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings? *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 29–35.
- Deller, S., & Rinvolutri, M. (2002). *Using the mother tongue: Making the most of the learner's language*. Delta Publishing.
- Derwing, T. (2012). Pronunciation instruction. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Online. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0968>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39, 3794–397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42, 4764–490.
- Dovchin, S. (2022). *Translingual discrimination*. Cambridge University Press.
- Ellis, E. (2016). 'I may be a native speaker but I'm not monolingual': Reimagining all teachers' linguistic identities in TESOL. *TESOL Quarterly* 50(3), 597–630.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fernández, J. (2012). L'enseignement de la prononciation: rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée*, XVII, 67–80.

- Fisiak, J. (1976). Generative phonology and contrastive studies. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 21(2), 171–179. doi:10.1017/S0008413100008185
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84(1), 704–90.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Giles, H. (1970). Evaluative reactions to accent. *Educational Review*, 22(3), 211–227.
- Gill, M. M. (1994). Accent and stereotypes: Their effect on perceptions of teachers and lecture comprehension. *Journal of Applied Communication Research*, 22(4), 348–361.
- Gosselke Berthelsen, S., Horne, M., Shtyrov, Y., & Roll, M. (2021). Phonological transfer effects in novice learners: A learner's brain detects grammar errors only if the language sounds familiar. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(4), 656–669. doi:10.1017/S1366728921000134
- Hall, G., & Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*. British Council. <http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers>
- Halle, M. (1957/1971). *The sound pattern of Russian: A linguistic and acoustical investigation*. De Gruyter.
- Hasselgård, H. (2018). Language contrasts, language learners, and metacognition: Focus on Norwegian advanced learners of English. In A. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 984–120). Routledge.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Multilingual Matters.
- Hung, D., & Chen, D.V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 147–167.
- James, C. (1996a). A cross-linguistic approach to language awareness. Special issue: Cross linguistic approaches to language awareness. *Language Awareness*, 5, 138–148.
- James, C. (1980/1996b). *Contrastive analysis* (13th impression). Longman.
- James, C. (2005). Contrastive analysis and the language learner. In D. J. Allerton, C. Tschichold & J. Wieser (Eds.), *Linguistics, language teaching and language learning* (pp. 1–20). Schwabe.
- James, C. (n.d.). Cross-linguistic awareness: A new role for contrastive analysis. *Semantic Scholar*, 1–20. <https://www.semanticscholar.org/paper/Cross-linguistic-Awareness-%3A-A-New-Role-for-James/f75438f01dd6b78e32b3af76c2989183dfa17733>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, 19, 171–185.
- Kennedy, S., Blanchet, J., Trofimovich, P. (2014). Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals*, 47, 79–96.
- Kenstowicz, M., & Kisseberth, C. (1979). *Generative phonology: description and theory*. Academic Press.

- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. Dans Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Éds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, 219–242. Multilingual Matters.
- Kissová, O. (2020). Contrastive analysis in teaching English pronunciation. *SWS Journal of Social Sciences and Art*, 2(1), 394–65.
- Kivistö-de Souza, H. (2015). *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. Unpublished thesis. University of Barcelona, Spain. <https://sites.google.com/site/hannakivistodesouza/phonological-awareness/development-of-l2-phonological-awareness>
- Kohler, K. (1971). On the adequacy of phonological theories for contrastive analysis. In Nicket et al. (Eds.) *Papers in Contrastive Linguistics* (pp. 83–88). Cambridge University Press.
- König, R., & Gast, V. (2018). *Understanding English-German Contrasts* (5th ed.). Erich Schmidt Verlag
- Knjazev & Požarickaja (2011) = Князев, С. В., & Пожарицкая, С.К. (2011). *Современный русский литературный язык. Фонетика, орфоэпия, графика и орфография*. Академический Проект; Гаудеамус.
- Kramersch, C. (2007). Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 241–247.
- Kramersch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107–128.
- Kramersch, C., & Huffmaster, M. (2015). Multilingual practices in foreign language study. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: between language learning and translanguaging* (pp. 1144–136). Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence. *Language Awareness*, 8, 210–222.
- Kupferberg, I., & E. Olshtain (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149–165.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (2001) (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141–158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838465>
- Laufer, B., & Girsay, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694–716.
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In S. Gramley & V. Gramley, (Eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics* (pp. 51–60). Aisthesis.
- Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford University Press.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge.
- Lucas, M. W., & Yiakoumetti, A. (2019). Cross-linguistic awareness-raising practices can enhance written performance in EFL classes in Japanese universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 958–973.

- Malakoff, M. & Hakuta, K. (1991). Translation skills and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 141–166). Cambridge University Press.
- May, S. (Ed.) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Mayor, R. (2008). Transfer in second language phonology. A review. In E. J. G. Hansen & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 694–100). John Benjamins.
- Møller, J. S. (2019). Recognizing languages, Practicing languaging. In J. Jaspers & L. Madsen (Eds.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: languaged lives* (pp. 29–52). Routledge.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172–188.
- Morin, R. (2007). A neglected aspect of the standards: Preparing foreign language Spanish teachers to teach pronunciation. *Foreign Language Annals*, 40, 342–360.
- Moussu, L., & Lurda, E. (2008) Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315–348.
- Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20(2), 38–51.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In J. G. Hansen Edwards, & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 1934–218). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.36.10mun>
- Namaziandost, E. (2017). A review of contrastive analysis hypothesis with a phonological and syntactical view: a cross-linguistic study, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(6), 1654–173.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9–31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Norton, B., & Morgan, B. (2013). Poststructuralism. In C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–6). Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0924
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2022). *Explorations of language transfer*. Multilingual Matters.
- Ohata, K. (2004). Phonological differences between Japanese and English: Several potentially problematic areas of pronunciation for Japanese ESL/EFL learners. *Asian EFL Journal*, 6, 1–19.
- Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn for SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (pp. 32–52). Routledge.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–177). Oxford University Press.
- Pinner, R. S. (2014). The authenticity continuum: Empowering international voices. *English language teacher education and development*, 16(1), 9–17.

- Pinner, R. S. (2016). *Reconceptualising authenticity for English as a global language*. Multilingual matters.
- Pinner, R. S. (2018). Authenticity and ideology: Creating a culture of authenticity through reflecting on purposes for learning and teaching. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 7–24.
- Piske, T. (2008). Phonetic awareness, phonetic sensitivity and the second language learner. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 6: Knowledge about language* (pp. 155–166). Springer Science.
- Rahimian, M. (2018). *Accent, intelligibility, and identity in international teaching assistants and internationally educated instructors* (unpublished doctoral dissertation). University of Manitoba, Canada. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/handle/1993/33028>
- Ringbom, H. (1994). Contrastive analysis. In R. Asher & J. Simpson (Eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 2. (pp. 737–742). Pergamon Press.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20, 45–59.
- Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *International Review of Applied Linguistics*, 24, 183–197.
- Snow, A. & Brinton, D. (2017). *The content-based classroom. Second edition: new perspectives on integrating language and content*. University of Michigan Press.
- Stoller, F. L. (2002). *Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning*. Online: <http://carla.umn.edu/cobalitt/modules/strategies/stoller2002/stoller.pdf>
- Sturm, J. (2013). Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement. *System*, 41, 654–662.
- Tan, K. H., Jospa, M., Mohd-Said, N. E., & Awang, M. M. (2021). Speak like a native English speaker or be judged: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and public health*, 18(23), 12754 <https://doi.org/10.3390/ijerph182312754>
- Thurbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Wardhaugh, R. (1967). Three approaches to contrastive phonological analysis. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 13, 3–14.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123–130.
- Weinreich, U. (1953/2011). *Languages in contact. French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland*. John Benjamins.
- Whitman, R. (1970). Contrastive analysis: problem and procedures, *Language Learning*, 20, 191–197.
- Yarmohammadi, L. (1996). *A contrastive phonological analysis of English and Persian*. Shiraz University Press.

Appendix

Appendix 1. Supporting material for the STAGE II (Context presenting and task definition). Source: Maria Bondarenko

КОНТЕКСТ И ЗАДАЧА

Монреальская телекомпания хочет адаптировать новый телесериал на английском языке. Оригинальный язык сериала – английский, но в Квебеке этот сериал будет на французском языке. Жанр сериала – детектив. В сериале есть один персонаж. Это эксцентричный гений, как Шерлок Холмс, Эркюль Пуаро или Арсен Люпен. Он живёт в отеле. У него нет семьи, нет друга или подруги. И когда есть трудное криминальное дело, и местная полиция не может решить проблему, он играет роль консультанта. Этот человек 4 – русский эмигрант. Он говорит по-английски с акцентом. То есть у него есть сильный русский акцент.

Во французской версии телесериала его будет озвучивать франкоговорящий актёр. Актёр не говорит по-русски. Ему надо будет имитировать русский акцент. Вы – эксперты и хорошо знаете русскую фонетику. Ваша ЗАДАЧА – дать РЕКОМЕНДАЦИИ. Какие рекомендации вы можете дать актёру? Что конкретно актёр должен делать, чтобы имитировать русский акцент во французском языке?

Словарь: звук – son; озвучивать/озвучить – prêter la voix, должен; должна – il (elle) est obligé(e), задача (vs. задание) – tâche à résoudre; решать/решить – résoudre; чтобы + inf. – pour + Inf.

Грамматика: Instrumental après C (=avec): иностранный акцент – с иностранным акцентом

Appendix 2. Supporting material for the STAGE II (What is a foreign accent?) Source: Maria Bondarenko

ЧТО ТАКОЕ ИНОСТРАННЫЙ АКЦЕНТ?

Иностранный акцент в языке – это ошибка интерпретации. Мозг человека делает ошибку. Он интерпретирует неправильно чужой (неродной) экзотический элемент. Как и почему это происходит?

В нашем мозге есть (существуют) абстрактные модели (паттерны). На языке лингвистики это фонемы. Фонемы работают как «пароль». Они пропускают знакомые элементы и не пропускают незнакомые. Родной язык – это одна система (L1), один репертуар фонем. А иностранный язык – это другая система, другой репертуар фонем (L2). Если первый и во второй репертуар похожи (если в них есть общие элементы), тогда мозг легко узнаёт эти элементы. Лингвисты говорят, что происходит «позитивный трансфер».

Но когда в первом и во втором репертуаре есть разница (разные элементы), у нас могут быть трудности. Потому что наш мозг «не узнаёт» незнакомые элементы и «не понимает», как надо их интерпретировать. Мозг не может решить эту проблему, потому что для чужого элемента у него нет «паттерна», нет «пароля». В этом случае есть две возможности.

- 1) Мозг полностью игнорирует чужой элемент. Например, франкофоны не слышат звук Й в конце ДОБРЫЙ, РУССКИЙ.
- 2) Мозг ищет эквивалент (похожий элемент) в знакомой «родной» системе. Мозг «думает», что это правильный эквивалент. Человек не слышит разницу и думает, что это правильно. Но это ошибка. Например, как вы хорошо знаете, французское ухо часто интерпретирует русский звук Ы как Е. В конце слова СТУДЕНТЫ вы слышите и часто пишете букву Е.

«Ошибка интерпретации» даёт (порождает) иностранный акцент. Лингвисты говорят, что происходит «негативный трансфер».

Словарь: Мозг – cerveau; происходить/произойти – arriver (to happen); чужой (не свой, не родной) – autre, autrui; знакомый – familial, connu; похож, а, е, ы – semblable, similaire; общий, ая, ое, ые – commun; разница – différence; возможность – possibilité; узнавать (Ё-тип,

OBA s'en va)/узнать – reconnaître; пропускать/пропустить – laisser passer; порождать/породить – engendrer; искать/найти – chercher/trouver

Appendix 3. Template for CA Analysis filled with students' answers. Source: Maria Bondarenko

GABARIT D'ANALYSE

- PRINCIPE 1 : on analyse les sons et non leurs représentations graphiques (lettres), car un son peut être représentée par plusieurs lettres, et vice versa.
- PRINCIPE 2 : on compare les voyelles séparément des consonnes et on tient compte des processus phonétiques associés avec elles (ce qu'on connaît comme 'règles de prononciation')

ÉTAPE 1. (phonèmes) VOYELLES: RÉPERTOIRE

1.1. Combien de VOYELLES le cerveau russe (vs. cerveau français) distingue-t-il ? On sait que le cerveau russe distingue seulement SIX VOYELLES, et le cerveau français - 16 (!).

A/Я (<u>a</u>)	vs. <u>eu</u> français - a, a nasale
Y/Ю (<u>ou</u>)	vs. <u>eu</u> français - ou, u
Э/Е (<u>e</u>)	vs. <u>eu</u> français - é, è, è nasale, e, e nasale,
О/Ё (<u>o</u>)	vs. <u>eu</u> français - o, o nasale
И (<u>i</u>)	vs. -
И (<u>i</u>)	vs. <u>eu</u> français - i(=y)

Conséquence : lors de parler français, une personne russe a une tendance *d'ignorer la différence entre E, É, È et entre U et OU.*

Exemple : à la place de PAS DU TOUT - pas (dou)tous (note : comme les espanophones!)

1.2. On sait que le cerveau russe *ne distingue pas les voyelles nasales*

Conséquence : lors de parler français, une personne russe a une tendance

soit d'ignorer les voyelles nasales

Exemple : J'APPRENDS = (appr)

soit de dénasaliser les voyelles nasales, en rajoutant NNE

Exemple : QAUUD = (quanne); J'APPRENDS = (jappranne)

RÉCOMMANDATIONS À L'ACTEUR: pour simuler l'accent russe en parlant français:

- prononce É à la place de E : JAI SAIS
- prononce OU à la place de U : PAS DOU TOUT
- prononce ANNE ou A à la place de AN : J'APPRANNE ou J'APPRA

ÉTAPE 2: VOYELLES: RÈGLES

2.1. Le cerveau russe fait AUTOMATIQUEMENT les replacements de TROIS VOYELLES dans la position NON-ACCENTUÉE

O non-accentué se prononce A

E, Я non-accentué se prononce И (=i)

Conséquence: lors de parle français, un Russe a une tendance de *continuer à faire la même chose*

RÉCOMMANDATION À L'ACTEUR: pour simuler l'accent russe en parlant français

- prononcez A à la place de O non-accentué: Montreal → Mantrial
- prononcez I à la place de E non-accentué: téléphone → tilphou

ÉTAPE 3. CONSONNES: RÉPERTOIRE

ÉTAPE 4 : CONSONNES : RÈGLES

ÉTAPE 5 : LISTE DE RECOMMANDATIONS (faciles à réaliser pour une personne non-familiarisée avec le russe)

Appendix 4. Supporting material for CA analysis: Russian vs French vowel repertoires. Source: Maria Bondarenko

A.1. Répertoire des voyelles

Le russe: 6 phonèmes voyelles

	antérieure	centrale	postérieure
fermée	i И	ɨ Ы	u У Ю
médiane	e Э		o О Ё
ouverte		a А Я	

COMPARER

Le français: 16 phonèmes voyelles

	antérieure	centrale	postérieure
fermée	i y		u
mi-fermée	e ø		o
moyenne		ə	
mi-ouverte	ɛ œ		ɔ ɔ̃
ouverte			a ɑ̃

P
O
U
R



définir ce qui causera des difficultés pour un Russe

Anastasija Kostiučenko, Universität Hamburg, Deutschland

Einen Akzent im Deutschen haben

Akademiker*innen mit Migrationshintergrund im Gespräch

The contribution deals with the foreign accent in German and the fossilization phenomena accompanying it. A foreign accent is an identity marker and arises from a non-random articulation incorrect about the standard pronunciation or atypical for Germans. Non-randomness means the accent persists over a long period. The study uses the group discussion method to reveal the attitudes and opinions of every interviewee. The interviewees were academics with a first-generation migratory background who have lived in Germany for ten years or longer and speak German at the C1 or C2 level (assessed according to the Common European Framework of Reference for Languages). The group discussion covered three topics: (i) reflections on one's level of German with a focus on permanent phonetic errors, (ii) views on the foreign (Eastern European) accent in German, and (iii) strategies to minimize the own accent. Because of the coronavirus pandemic, the discussion was conducted online. A transcript was rendered based on the online video recording, and a qualitative content analysis was performed. This way, both the shared experience of the group could be ascertained, and several inferences regarding fossilization could be drawn. Last, the paper formulates desiderata on the relationship between individual multilingualism and identity.

Keywords: foreign accent, fossilization, academics with a migration background, group discussion, attitudes towards foreign accent

Статья посвящена проблеме иностранного акцента в немецком языке и сопровождающим его вопросам фоссилизации. Иностраный акцент рассматривается как маркер идентичности и как эффект, возникающий из-за неправильной (по отношению к общепринятому стандарту) либо нетипичной для немецкого языка артикуляции и сохраняющийся на протяжении неопределенного времени. Внимание в статье уделяется особой группе говорящих – ученым, имеющим опыт проживания в эмиграции десяти и более лет и владеющим немецким языком как иностранным на уровнях C1-C2 согласно общеевропейской системе языковых компетенций. В исследовании используется метод групповой дискуссии, позволяющий выявить установки и мнения отдельных членов опрашиваемой группы и всей группы целиком. Проведенная дискуссия охватывает три темы: 1) размышления о собственном уровне немецкого языка и ошибках произношения, 2) взгляды на иностранный (восточноевропейский) акцент в немецком языке и 3) стратегии минимизации иностранного акцента. Из-за пандемии коронавируса дискуссия проводилась онлайн. На основе онлайн-видеозаписи был подготовлен транскрипт и выполнен качественный контент-анализ, позволивший сделать ряд выводов касательно данных тем. Статья поднимает дополнительные вопросы о связи между индивидуальным многоязычием и идентичностью.

Ключевые слова: иностранный акцент, фоссилизация, ученые, имеющие опыт проживания в эмиграции, групповая дискуссия, установки по отношению к иностранному акценту



1. Einleitung und Zielsetzung

Im Kontext von Integrationsdebatten kommt individueller Mehrsprachigkeit oft eine zentrale Bedeutung zu, und zwar insbesondere dann, wenn es um die Kompetenzen in der Mehrheits-sprache geht. Somit kann individuelle Mehrsprachigkeit nicht nur eine Ressource, sondern auch ein Problem darstellen, das sprach(en)politische und integrationspolitische Relevanz hat (vgl. Marten, 2016, S. 152). Trotz des hohen Stellenwertes der individuellen Mehrsprachigkeit ist es umstritten, wie gut die Gesamt- oder Teilkompetenzen in einer weiteren Sprache ausgeprägt sein müssen, damit eine Person als mehrsprachig eingestuft bzw. angesehen werden kann. Das Spektrum ist äußerst breit – von der sicheren, muttersprachengleichen Beherrschung der weiteren Sprache (vgl. Bloomfield, 1935, S. 55) bis hin zu geringen Kenntnissen in einzelnen Teilkompetenzen oder der Fähigkeit, einige vollständige Sätze bilden zu können (vgl. Haugen, 1953, S. 7); also von „virtuos“ bis „arbeitsteilig“ (vgl. Maas, 2008, S. 52–53). In der einschlägigen Literatur (siehe z. B. Riehl, 2014 oder Peterson, 2015) wird Mehrsprachigkeit daher – basierend auf den Arbeiten von Oksaar (2003, S. 31) – von einem funktionalen Standpunkt aus betrachtet: „Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“. Aber auch bei diesem Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit bleibt offen, welche Qualität die gemeinte „Umschaltung“ der Sprachen aufweisen sollte, um noch als bilinguales Verhalten gelten zu dürfen und um auf die Akzeptanz anderer Kommunikationsteilnehmer*innen zu stoßen.

Das nach Außen sichtbarste Indiz für hinreichende Sprachkompetenz ist zweifellos die erreichte Teilkompetenz auf der produktiven Seite bzw. die Art zu sprechen, die ebenso wie Kleidungsstil, Mimik oder Gestik, einen Einfluss darauf hat, wie eine Person von anderen Personen wahrgenommen wird. Dass gerade bei Mehrsprachigen das Sprechen unterschiedliche Qualitäten – je nach Sprache – aufweisen kann, ist naheliegend. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht somit die gesellschaftliche Wahrnehmung eines fremdsprachlichen Akzentes im Deutschen,¹ wobei diese Wahrnehmung projektiv, also über die Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen der Sprecher*innen selbst und nicht qualitativ über die Befragung der potenziellen ‚Rezipient*in‘ im Zentrum der vorliegenden Studie steht dabei eine bisher kaum berücksichtigte Sprecher*innengruppe: Aus unterschiedlichen Sprachräumen immigrierte Sprecher*innen, die studierte Philolog*innen sind, eine akademische Laufbahn verfolgen und seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Methodisch stützt sich der Beitrag auf eine initiierte Gruppendiskussion, eine Methode, die zu den Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung gezählt wird. Der Schwerpunkt der Beobachtung liegt auf den Einstellungen der Akademiker*innen, die sie in Hinblick auf ihren (eigenen) fremdsprachlichen Akzent im Deutschen und etwaigen, mit ihm einhergehenden Fossilisierungserscheinungen zeigen, da davon ausgegangen wird, dass ein fremdsprachlicher Akzent eine dauerhafte Abweichung von standardsprachlicher Aussprache ist und somit eine Fossilisierung auf phonetischer Ebene darstellt.

¹ Auf den Akzent als Marker der Regionalität und auf den Forschungsdiskurs zu dieser Problematik wird in diesem Beitrag nicht eingegangen, da dies den Rahmen des Beitrags sprengen würde. Hier und im Weiteren wird in Anlehnung an Dietz & Tronka (2001, S. 5) unter „Akzent“ ausschließlich der fremdsprachliche Akzent verstanden: „Die Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers, die von der lautlichen Norm der betreffenden Zielsprache abweicht“.

Ob diese Überlegung haltbar ist, wird mit Blick auf die Ergebnisse der Gruppendiskussion diskutiert werden. Somit hat der vorliegende Beitrag nur Pilotcharakter, indem er erste Impulse für die umrissene Problematik liefert.

Nachfolgend wird zuerst das Phänomen des fremdsprachlichen Akzents beschrieben, und zwar auf der Basis bestehender Forschungen und hier insbesondere von Forschungen auf den Gebieten der Soziolinguistik und Mehrsprachigkeitstheorie. Beide Gebiete fassen einen Akzent zu haben als Identitätsmarker und Abweichung von standardsprachlicher Aussprache auf (Abschnitt 2). In einem weiteren Schritt werden die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion und die Untersuchungsmethode vorgestellt (Abschnitt 3). Abschließend werden die Befunde entlang dreier thematischer Schwerpunkte diskutiert (Abschnitt 4): 1) Reflexion der Teilnehmer*innen über die eigene Deutschkompetenz mit Fokus auf phonetische Dauerfehler oder Fehlleistungen, 2) ihre Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen und 3) ihre Strategien zur Minimierung ihres Akzents. Die Ergebnisse sind auf andere Gruppen und Sprachen übertragbar.

2. Fremdsprachlicher Akzent: zwischen Identitätsmarker und Fossilisierung

Ein fremdsprachlicher Akzent ist ein Indikator für Herkunft (vgl. Hellwig-Fábián, 2007, S. 19) und in der Lage, eine Reihe von Stereotypen zu aktivieren, die das Herkunftsland, seine Kultur und seine Sprecher*innen betreffen (vgl. Rakić, 2009, S. 98). Zudem ist der Akzent ein Thema, das für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb von Erwachsenen von zentraler Bedeutung ist, da sich das Alter der Lernenden auf den Grad ihrer zukünftigen Sprachbeherrschung auswirkt: Je früher der Zweitspracherwerb beginnt, desto qualitativer wird er (vgl. Kremnitz, 1990, S. 26). Das gilt insbesondere für die phonetische Ebene. Deshalb haben es erwachsene Lerner*innen in der Regel schwer, wenn es um die Minimierung ihres Akzentes in einer weiteren erlernten Sprache geht. Roche (2018, S. 119) weist zudem darauf hin, dass bereits Selinker (1972), auf den das Konzept der Fossilisierung zurückgeht, von der Annahme ausgegangen sei, dass die erwachsenen Lerner*innen niemals in allen Zielsprachendomänen zugleich eine muttersprachliche bzw. muttersprachenähnliche Kompetenz (L1) erreichen könnten.² De Bot (2018, S. 176) schreibt in diesem Zusammenhang: „Nur ein kleiner Teil der Zweitsprachenlerner wird jemals eine Kompetenzstufe erreichen, die jener von L1-Sprechern und Sprecherinnen ähnelt, nämlich ohne jegliche Spur einer anderen Sprache.“ Bezüglich der Artikulation behauptet Riehl (2014, S. 79–80), dass ein akzentfreies Beherrschen einer weiteren Sprache nach der sensitiven Phase, die im Alter von zehn Jahren bzw. mit Beginn der Pubertät endet, kaum mehr erreichbar sei und dass dabei drei Faktoren eine Rolle spielten: ein Prozess der Lateralisation, ein Zusammenhang zwi-

² Siehe auch Han & Selinker (2005, S. 457) und Pol'skaja (2018, S. 166).

schen Persönlichkeit und Akzent sowie eine schwächere Wahrnehmungsfähigkeit für phonetische Kontraste.³ Die phonetische Ebene ist von der sensitiven Phase am stärksten betroffen,⁴ während für andere Systemebenen durchaus Erfolge und Fortschritte nachgewiesen werden können, die nach der sensitiven Phase liegen. Mit Blick auf diese Erkenntnisse scheint ein fremdsprachlicher Akzent bei erwachsenen L2-Sprecher*innen unvermeidbar zu sein. Daher postulieren bspw. Preston (1989) und Oksaar (2003), dass es sich beim Akzent um einen Ausdruck der persönlichen Identität bzw. um einen „ethnolinguistischen Identitätsmarker“ (Oksaar, 2003, S. 64) handelt, wobei Oksaar den Bedarf an weiteren Untersuchungen in diesem Bereich für notwendig erachtet.

Ungeachtet der skizzierten Forschungserkenntnisse und ungeachtet der persönlichen Komponente von Akzent wird ein Akzent in der Gesellschaft selten als natürlich empfunden und ohne Wertung aufgenommen.⁵ Allerdings werden fremdsprachliche Akzente je nach Ausgangssprache unterschiedlich wahrgenommen: Während deutschsprachige Personen einen französischen oder britischen Akzent relativ sympathisch finden, ruft ein türkischer oder ein slawischer Akzent vorwiegend negative Einstellungen hervor (vgl. IDS-Studie, 2009). Dies hat für die jeweiligen Sprecher*innen reale sozialpolitische Konsequenzen (vgl. Rakić & Stöbel, 2013). So wurde zum Beispiel in der Forschung nachgewiesen, dass Muttersprachler*innen aufgrund eines von ihnen detektierten Akzentes dazu neigen, Nicht-Muttersprachler*innen im Hinblick auf deren Kompetenz (vgl. Giles & Powesland, 1975), sozialen Status (vgl. Abramova, 2011) oder generelle Glaubwürdigkeit (vgl. Lev-Ari & Keysar, 2010) herabzustufen (s. auch Anisfeld et al., 1962; Munro & Derwing, 1999). Auch wenn die Sprecher*innen eine hohe Kompetenz in der Zielsprache aufweisen, kann die Tatsache, mit Akzent zu sprechen, negative Auswirkungen haben.

Allerdings ist auch die Wahrnehmung der Sprechenden in Bezug auf ihren Akzent wichtig. Ein Experiment zur Selbsteinschätzung des Akzents im Englischen (s. Mitterer et al., 2020), an dem 24 Muttersprachlerinnen des Deutschen (also ausschließlich Frauen) von der Universität München teilgenommen haben, hat zum Beispiel gezeigt, dass die Englisch-Lernerinnen ihren eigenen Akzent im Englischen als weniger ausgeprägt und somit einer L1-Aussprache des Englischen ähnlicher einschätzten, als sie es bei den anderen Lernerinnen taten. Der Grund hierfür war, wie

³ Unter der Lateralisation wird in der Neurobiologie das Phänomen der Hemisphärenspezialisierung verstanden, die zur funktionellen Ungleichheit beider Hirnhälften führt: „Für die grundlegenden Fähigkeiten der Lautsprache ist eine erste Spezialisierung mit fünf bis sechs Jahren erreicht. Im Verlauf der Schulzeit nimmt mit dem Erlernen der Schriftsprache die Spezialisierung weiter zu und ist mit dem Eintritt in die Pubertät weitgehend abgeschlossen. Bei Kindern, bei denen der Prozess der Hemisphärenspezialisierung noch nicht ganz abgeschlossen ist, wird auch die rechte Hemisphäre noch stärker zum Spracherwerb herangezogen“ (Riehl, 2014, S. 80). Was den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Akzent anbelangt, so wird mit Oksaar (2003, S. 64–65) davon ausgegangen, dass der Akzent und die eigene Stimme eng zusammenhängen und dass eine andere Sprechweise ggf. dazu führen kann, dass identitätsstiftende Persönlichkeitsmerkmale aufgegeben werden müssen, dass man also „nicht sich selbst“ sei. Die schwächere Wahrnehmungsfähigkeit für phonetische Kontraste meint, dass mit dem zunehmenden Alter die Fähigkeit abnimmt, lautliche Nuancen zwischen unterschiedlichen Sprachen zu differenzieren. Allerdings ist die Bedeutung dieses Faktors umstritten (vgl. Riehl, 2014, S. 80).

⁴ Mit Verweis auf die Forschung von Lenneberg (1972) schreibt Oksaar (2003, S. 54): „Was die Fähigkeit betrifft, Fremdsprachen zu lernen, ist dies für Lenneberg (1972, S. 177, 217) auch nach der Pubertät möglich, jedoch mit zwei auffallenden Unterschieden: Aussprache mit ‚native-like competence‘ ist auch beim ‚bewussten Lernen‘ nicht mehr der Normalfall, und auch die Leichtigkeit, mit der man vor der Pubertät allein durch das Leben in einem Lande die Sprache erwerben kann, scheint verlorenzugehen.“

⁵ Dies hängt vom Prestige der jeweiligen Sprachen und ihren Sprecher*innen ab, welches sie für die Rezipient*innen besitzen (vgl. Dietz, 2015, S. 2).

Mitterer et al. (2020) herausfanden, dass die Englischlernerinnen ihrer eigenen Sprachproduktion häufiger ausgesetzt waren als der von anderen Personen. In Bezug auf ihre Aussprache des Englischen hatten sie kein Feedback von dritten (Lernerinnen, Muttersprachlerinnen) erhalten. Der Befund dieser experimentellen Studie legt nahe, dass für die Förderung des Zweitspracherwerbs und insbesondere für die Verringerung von fossilisierten zielsprachlichen Mustern oder Elementen ein objektives, externes Feedback notwendig und entscheidend ist. Solange die Lernenden der Meinung sind, dass ihr Akzent in der Fremdsprache jener der Standard-L1-Artikulation entspreche, sind sie weniger motiviert, Verbesserungen vorzunehmen. Außerdem kann es auch passieren, dass die Lernenden falsche Signale an ihre Umgebung senden: „Wenn ein Lerner durch Floskeln, Redewendungen und Chunks der Lernumgebung signalisiert, dass er kompetent kommunizieren kann, gibt er der Umgebung wenige Hinweise für die in Wirklichkeit nötige Unterstützung und mögliche Hilfestellungen. Diese Vermeidungsstrategie trägt daher zu Fossilisierungstendenzen bei“ (Roche, 2018, S. 89). Bei der Fossilisierung⁶ handelt es sich um ein ‚Stehenbleiben‘ bzw. um einen ‚Stillstand‘ auf einem gewissen Level der Sprachbeherrschung. Zudem ist es sinnvoll, bei Fossilisierung zwischen einem Prozess und einem Ergebnis zu differenzieren.⁷ Das erreichte Level variiert jedoch „sehr stark in Abhängigkeit von Bildungsgrad und Beruf, Alter der Zuwanderung und auch in Abhängigkeit vom Typus der Sprache“ (Riehl, 2014, S. 88). Trotz der Komplexität des Phänomens erscheint es sinnvoll, diejenigen Fehler von L2-Sprecher*innen, die nicht zufällig, sondern latent auf bestimmten Sprachebenen bzw. in bestimmten Zusammenhängen auftreten, unter die Indikatoren der Fossilisierung zu rechnen. Auf diese Weise wird der Begriff für wissenschaftliche Studien operationalisierbar. Im vorliegenden Beitrag wird z. B. eine Dauerabweichung, die die phonetische Ebene betrifft, als artikulatorische Fossilisierungserrscheinung aufgefasst (gemessen an einer Aussprachenorm, wobei eine ‚Norm‘ aus dem Blickwinkel der Rezipient*innen auch die regionale Varietät oder ein bestimmter Verwendungskontext sein kann). Dadurch unterscheidet sich diese Art Fehler von den ‚klassischen‘, akzidentiellen und sporadischen Fehlern wie bspw. Versprecher oder Betonungsfehler, welche von den Lerner*innen im Laufe ihres Spracherwerbs eliminiert werden.

⁶ Die Erforschung von Fossilisierung bzw. Fossilierung (*fossilization*) im Sinne eines „Entwicklungstillgangs“ (vgl. Okssaar, 2003, S. 117) der Lerner*innenvarietät bzw. Interlanguage beschränkt sich im deutsch- und englischsprachigen Raum entweder auf den Bereich des Zweitspracherwerbs bzw. der Erwerbslinguistik (siehe z. B. Han, 2004; Han & Selinker, 2005) oder auf den Bereich der Sprachdidaktik, und hier konkret auf Studien aus den Bereichen DaF/DaZ (siehe z. B. den 1993 von Steinmüller herausgegebenen Sammelband). Seit dem Interimssprachenmodell von Selinker (1972), das die Fossilisierung auf den einzelnen Erwerbsstufen explizit berücksichtigt, ist jedoch evident, dass Fossilisierungsercheinungen in jeder Stufe (vgl. Roche, 2013, S. 75) und auf jeder Ebene des Sprachsystems (vgl. Borecka, 2017, S. 15) auftreten können.

⁷ Im vorliegenden Beitrag verwende ich deshalb den Begriff „Fossilisierung“, weil er die Prozessseite dieses Phänomens betont, während „Fossilierung“ eher statisch, als Resultat, konnotiert ist. Zudem gibt es eine Reihe weiterer Begriffe, die in diesem Kontext verwendet werden: *Endstate*, *Steady State*, *Fossilized Competence*, *Stabilization*, *Ultimate Attainment*, *Typical Error*, *Habitual Errors*, *Backsliding* u. v. m. (Roche, 2013, S. 82; Han & Selinker, 2005, S. 458).

3. Gruppendiskussion mit Akademiker*innen

Die Gruppendiskussion mit fünf Akademiker*innen wurde aufgrund der Corona-Pandemie online via *Jitsi* durchgeführt und für wissenschaftliche Zwecke aufgezeichnet. Damit die Diskussion möglichst authentisch und realitätsnah verlief, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre Kameras einzuschalten. Das wirkte sich positiv auf die Gruppendynamik, die Moderation und die Atmosphäre der Diskussion aus. Außerdem konnten dadurch bei der Auswertung auch die Besonderheiten der nonverbalen Kommunikation berücksichtigt werden. Die Diskussion dauerte insgesamt eine Stunde und neun Minuten.

3.1 Beschreibung der Teilnehmer*innen

Für die Diskussion wurde eine besondere Gruppe von Teilnehmer*innen rekrutiert, nämlich nach Deutschland immigrierte Akademiker*innen, die studierte Philolog*innen sind und seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Aufgrund ihres akademischen Werdegangs gelten sie als Expert*innen für Sprachenfragen und Sprachdidaktik (in den Lehrbereichen Deutsch als Fremdsprache und Polnisch als Fremdsprache) und sie sind in diesen Bereichen an einer Universität tätig. Für diese Sprecher*innengruppe stellt Deutsch folglich die Kontakt- bzw. Verkehrssprache dar. Die Ansichten der Akademiker*innen zu ihrer Deutschkompetenz im Allgemeinen und zum fremdsprachlichen Akzent im Besonderen sind deswegen interessant, weil sie unter den Migrant*innen eine Minderheit darstellen und aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen und ihrer Fachexpertise eine spezifische Perspektive auf individuelle Mehrsprachigkeit haben und anbieten. Sozio- und kontaktlinguistische Studien, die das Deutsch von Akademiker*innen mit Migrationshintergrund berücksichtigen, sind noch ein Desiderat, denn die Soziolinguistik, die sich u. a. auch mit Xenolekten beschäftigt, hat bisher eher vorwiegend informell, ungesteuert erworbenes „Gastarbeiterdeutsch“⁸ und seine linguistischen Besonderheiten in den Blick genommen.

Es lag somit eine Realgruppe⁹ mit fünf Teilnehmer*innen vor, deren Mitglieder vertraut miteinander sind (vgl. Lüthje, 2016, S. 2, 5). Einen Überblick über die soziodemographischen Daten sowie weitere Hintergrundinformationen zu den Teilnehmer*innen, die im Vorfeld der Diskussion mithilfe einer Online-Umfrage¹⁰ erhoben worden waren, bietet Tabelle 1.

	TN_1	TN_2	TN_3	TN_4	TN_5
Alter	32	35	43	42	35
Geschlecht	w	m	w	w	w
Aufenthaltsdauer in Deutschland	8 J.	> 10 J.	> 10 J.	> 10 J.	> 10 J.
Bundesland (Lebensmittelpunkt)	Berlin	Mecklenburg-Vorpommern	Sachsen	Mecklenburg-Vorpommern	Mecklenburg-Vorpommern

⁸ Einen Überblick über die Studien zum Gastarbeiterdeutsch bietet Riehl (2014, S. 129–135); s. auch den von Deppermann (2013) herausgegebenen Sammelband „Das Deutsch der Migranten“.

⁹ Als „Realgruppen“ werden diejenigen Gruppen aufgefasst, die „schon vor der Erhebungssituation als Gruppen existieren, und unabhängig von der Diskussion vom Diskussionsgegenstand betroffen sind“ (Lamnek & Krell, 2016, 400, in Anlehnung an Nießen, 1977). Auf den Unterschied zwischen einer Realgruppe und einer *focus group* (Gruppeninterview) geht Lüthje (2016) ein.

¹⁰ Ausgeführt mithilfe von „soscisurvey.de“.

Muttersprache/Erst-sprache	Litauisch	Polnisch	Polnisch	Georgisch	Litauisch
Haupttätigkeit in Deutschland	Doktorandin	wiss. Mitarbeiter, Universität	wiss. Mitarbeiterin, Universität	Doktorandin, Lehrbeauftragte, Universität	Verwaltungsangestellte, Unternehmen
Höchster Bildungsabschluss	M.A.	Promotion	M.A.	Magister	M.A.
Selbsteinschätzung Kompetenz im Deutschen (auf einer 5-stufigen Skala von <i>sehr schlecht</i> bis <i>sehr gut</i>)	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut
Weitere Sprachen	Englisch Russisch	Englisch Russisch Tschechisch Italienisch Ukrainisch	Englisch Russisch	Englisch Russisch	Englisch Russisch Polnisch Italienisch

Tabelle 1: Zusammensetzung der Diskussionsgruppe: soziodemographische Daten

Alle Diskussionsteilnehmer*innen haben ihre höchsten Abschlüsse an deutschen Universitäten erworben. Es handelt sich um ehemalige Germanistik-Studierende, die auf einen langjährigen, formellen Erwerb des Deutschen (im Schnitt 10 bis 12 Jahre) zurückblicken. Abgesehen von Deutsch und ihrer jeweiligen Erstsprache haben sie Kompetenzen in mindestens zwei weiteren Sprachen, darunter Englisch, Russisch und Italienisch. Die Online-Umfrage ergab, dass die Teilnehmer*innen Deutsch, Englisch, Russisch, Polnisch und Italienisch als für ihre persönliche Entwicklung und ihre Karriere am nützlichsten erachteten.

3.2 Zur Methode der Gruppendiskussion und ihrer Ziele

Bei einer Gruppendiskussion handelt es sich um eine Forschungsmethode aus dem Bereich der qualitativen empirischen Sozialforschung, deren Anwendung im deutschsprachigen Raum eine etwa 60-jährige Tradition hat (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 384). Die Methode wird folgendermaßen definiert: „Die **Gruppendiskussion** ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384, Hervorhebung im Original). Zu den Zielen dieser Methode gehören u. a. die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer*innen und/oder der ganzen Gruppe und die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 388).

Zur Vorbereitung auf die Diskussion wurde ein Leitfaden¹¹ mit offenen Fragen und Stimuli erstellt – ein klassischer Ablauf¹² einer Gruppendiskussion sieht nämlich vor, dass vor dem Hauptteil, während des Aufwärmens, Stimuli verwendet werden, um die Diskussion in Gang zu bringen. Bei den Stimuli handelte es sich um zwei Internet-Memes (Abbildung 1), die auf das geplante Thema der Diskussion – Akzent trotz eines hohen Sprachniveaus (Zielsprache Deutsch) und seine soziale Bedeutung – einstimmen und zugleich eine „Eisbrecher-Funktion“ erfüllen sollten. Die Stimuli sollten die Teilnehmer*innen dazu anregen, Assoziationen mit Akzent und den damit verbundenen persönlichen Erfahrungen zu wecken und sich dann über ihre Meinungen auszutauschen.

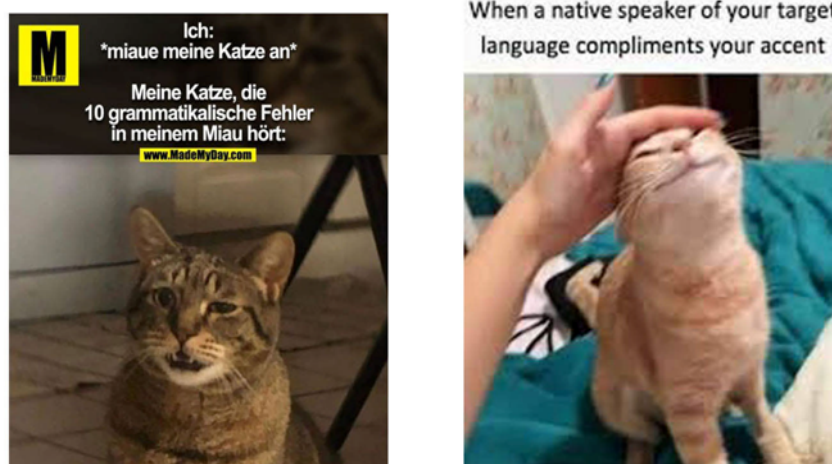


Abb. 1: Stimuli im Rahmen der Gruppendiskussion

Bildquelle linke Seite: <https://mademyday.com/36137> [7.10.2022]

Bildquelle rechte Seite: https://www.reddit.com/r/memes/comments/d4z4si/when_people_praise_your_accent/ [7.10.2022]

Die Videoaufzeichnung der Gruppendiskussion wurde in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert, um „den Fokus auf den semantisch-wörtlichen Inhalt des Redebeitrages“ zu setzen (Dresing & Pehl, 2020, S. 13; s. auch Dittmar, 2002). Anschließend wurde das Transkript qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, um die zentralen Einstellungen und Meinungen der einzelnen Teilnehmer*innen und der Gruppe zum vorgegebenen Thema zu eruieren.

¹¹ Es handelte sich hierbei um einen Leitfaden, der einer groben Eingrenzung der Thematik der Gruppendiskussion diente und Anhaltspunkte zur Strukturierung der Diskussion gab. Allerdings musste der Leitfaden im Laufe der Diskussion modifiziert werden, um den Interessen der Diskutierenden gerecht zu werden (das ist eine gängige Praxis bei der Anwendung eines sog. *topic guide* im Unterschied zu einem differenzierten Leitfaden bzw. *questioning route*), vgl. Lamnek & Krell (2016, S. 390). Gruppendiskussionen können ihre eigenständige Dynamik entwickeln und unerwartete Inhalte generieren: „Mit Gruppendiskussionen dringen wir für ein paar Stunden in fremde Welten ein und halten unsere dabei gesammelten Eindrücke mit Hilfe von Aufnahmen, Notizen und Erinnerungen fest. Da dies in einem geschützten Rahmen erfolgt, gilt es, sich dem Fremden nicht zu verschließen und bereit zu sein, sich ins Staunen versetzen zu lassen“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 301).

¹² Der Ablauf einer Gruppendiskussion besteht nach Lüthje (2014, S. 1, 2, Hervorhebung im Original) aus vier Phasen, die auch im Rahmen der vorliegenden Studie eingehalten wurden: „*Einführung* mit Vorstellungsrunde, Vorstellung des Forschungsprojekts sowie des Ablaufs der Diskussion und der Diskussionsregeln, Einholung des Einverständnisses der Aufzeichnung; *Aufwärmen* mit einem Eingangsstimulus; *Hauptteil* mit Leitfragen oder strukturierenden Stimuli sowie *Schluss und Verabschiedung*“.

4. Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion

In der Gruppendiskussion wurden drei zentrale Themen behandelt: 1) Reflexion über die eigene Deutschkompetenz mit Fokus auf phonetische Dauerfehler, 2) Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen und 3) Strategien zur Minimierung des Akzents.

4.1 Reflexionen über Sprachkompetenz: alles eine Frage der Einstellung

Die Diskussion startete mit der Frage, was den Teilnehmer*innen durch den Kopf geht, wenn sie den Satz „Sie sprechen gut Deutsch“ bzw. „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ hören, und welche Gefühle und Reaktionen dieser Satz bei ihnen auslöse. Es stellte sich heraus, dass die Diskutant*innen bereits mehrfach in ihrem Leben mit dieser Feststellung konfrontiert waren, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Aufenthalts in Deutschland und in verschiedenen Situationen: „Das sind ja unterschiedliche Sachen, wann, in welchem Kontext und wie man dann darauf reagiert“ (TN_4 #00:21:43). Aber auch gegenwärtig hörten sie ab und zu diesen Satz. Das Spektrum an Gefühlen und Emotionen, das er bei ihnen evoziert, reicht von „schmeichelhaft“ über „neutral“ bis hin zu „genervt“:

„Ich fühle mich dann ein bisschen geschmeichelt, aber ich weiß, dass nicht jeder sich so fühlt.“ (TN_1 #00:05:56)

„Inzwischen blende ich sowas eigentlich aus und reagiere darauf nicht wertend.“ (TN_3 #00:06:52)

„Also ich nehme es noch wahr. Leider. Für mich leider. Und ich sehe es auch wertend.“ (TN_2 #00:12:38) „Und dann meine Antwort, manchmal ein bisschen ironisch gemeint, manchmal aber ehrlich – ja, ich habe Germanistik studiert, das gehört sich dazu, oder? Und manche Personen waren in dem Moment ein bisschen baff.“ (TN_5 #00:11:53)

Für jede Sichtweise gibt es nachvollziehbare Gründe. So stellte TN_1 die These auf, dass die Art, wie man auf die Feststellung reagiere, aus entsprechenden Einstellungen der Angesprochenen resultiere und deshalb mit der Tatsache zu tun habe, ob man sich in Deutschland als Gast sehe oder als ein*e Einheimische*r fühle. Diese innere Grundhaltung scheint auch die Maßstäbe zu bedingen, die man sich im Hinblick auf die eigene Deutschkompetenz setzt. So habe TN_1 „absolut keinen Anspruch [an sich selbst,] auf muttersprachlichem Niveau zu sprechen“ (#00:06:11), da sie sich in Deutschland in erster Linie als Gast verstehe. TN_2 sieht sich dagegen als Teil der Gesellschaft, in der er lebt, und er habe daher „dieses Streben nach mehr [Sprachkompetenz] noch nicht aufgegeben“ (#00:17:35).

Parallel dazu wurden Motive und Ansichten reflektiert, die die Muttersprachler*innen des Deutschen vermutlich dazu bringen, den Kommentar „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ (oder eine Variante davon) an jemanden zu richten:

„Aber ich denke, es ist auch einigermaßen normal, weil wir hier nicht geboren sind, wir sind hier nicht aufgewachsen, wir sind wirklich als erwachsene Menschen hierhergekommen und niemand eigentlich meint was Schlechtes damit.“ (TN_1 #00:14:52)

„Ich mache auch immer super viele Komplimente für Ausländer, die Litauisch gut können, weil ich das einfach sehr überraschend und hervorragend finde.“ (TN_1 #00:15:29)

„Ich stimme allen zu [...] besonders aber der Aussage von [TN_1] – woher sollen die anderen wissen, was wir alles geleistet haben, was wir erreicht haben, wie viel Arbeit wir reingesteckt haben, damit sie auch dann darauf [entsprechend] reagieren können?“ (TN_4 #00:19:48)

Es kann also festgehalten werden, dass die Teilnehmer*innen keine bösen Absichten hinter den Kommentaren bezüglich ihrer Sprachkenntnis entdecken wollen, auch wenn sie diese Feststellung in Abhängigkeit vom Äußerungskontext durchaus stört. Ausschlaggebend dafür, wie die Aussage „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ wahrgenommen und auf sie reagiert wird, sind die persönlichen Einstellungen und Ambitionen der jeweilige Diskutant*innen. Solange bei ihnen ein starker Wunsch nach Akzeptanz durch die Mehrheit und nach Integration in die deutschsprachige Gesellschaft besteht, wird eine unaufgeforderte Außenbewertung ihrer Deutschkompetenz weniger als Kompliment, sondern eher als Markierung von Fremdheit und Distanz gewertet und somit als Ablehnung interpretiert. Wer allerdings einen solchen Wunsch nach Akzeptanz oder Perfektion nicht verspürt und seine Energie auf andere Dinge richtet, der entwickelt eine entgegengesetzte Haltung: „Ich selbst bin dann nicht so perfektionistisch, ich denke, dass ich beruflich jetzt am richtigen Ort bin, ich bin zufrieden mit meiner Position, Situation und muss niemandem etwas beweisen“ (TN_3 #00:16:11). Dementsprechend hängen die Reaktionen auf sprachkompetenzbezogene Kommentare von den konkreten Einstellungen und Erfahrungen der Sprecher*innen ab.

4.2 Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen

Den nächsten thematischen Schwerpunkt der Diskussion bildete der ‚osteuropäische‘ Akzent im Deutschen und seine gesellschaftliche Wahrnehmung. Es stellte sich heraus, dass der Akzent als ein „sensibles Thema“ charakterisiert (TN_1 #00:26:46) oder als eine „Herzensangelegenheit“ (TN_4 #01:00:11) angesehen wird und dass sich die Teilnehmer*innen schon mehrfach innerlich mit ihrem Akzent auseinandergesetzt hatten bzw. immer noch auseinandersetzen. Alle Diskussionsteilnehmer*innen sind sich der Tatsache bewusst, dass man trotz ihrer sehr hohen grammatischen Deutschkompetenz und trotz des bei ihnen ausgebauten Wortschatzes ihre andere Herkunft ‚heraus hören‘ kann:

„Mich nervt nur ein bisschen, wenn mein Akzent angesprochen wird, weil DAS verstehe ich gar nicht, das spielt, ich würde sagen, überhaupt keine Rolle [lacht].“ (TN_1 #00:06:32)

„Also ich weiß, dass ich, was meine Aussprache betrifft, meinen Akzent betrifft, dass ich das wahrscheinlich jetzt nicht viel verbessern kann. Ich kann meine schriftliche Kompetenz noch verbessern, aber das Mündliche wird, glaub ich, wahrscheinlich auf

dem Niveau so bleiben – ich meine nicht den Ausdruck, sondern [...] die phonetische Ebene und [...] ich habe kein Problem damit.“ (TN_3 #00:08:27–#00:09:08)

Einstimmig wird von allen Teilnehmer*innen die Tatsache als irritierend gewertet, dass sie nicht nur auf ihren fremdsprachlichen Akzent angesprochen, sondern dabei automatisch für Russ*innen gehalten werden, obwohl Russisch für keine/n der Befragten die Muttersprache bzw. Erstsprache ist. Empfindlich reagieren die Diskutant*innen also nicht so sehr auf Bemerkungen zum Akzent, sondern vielmehr auf die automatische ‚Schlussfolgerung‘, mit der sie sich konfrontiert sehen: Sie würden russische Muttersprachler*innen sein bzw. aus Russland kommen. TN_3 mit Herkunftssprache Polnisch berichtet von einer solchen Erfahrung:

„Manchmal fragen Leute dann, woher ich denn komme, aus Russland vielleicht? Dann frage ich mich: Hmmm – warum gleich Russland? Warum wird gleich mein Akzent in Richtung Russland, Russisch ausgelegt? Obwohl in meiner persönlichen Einschätzung Russisch und Polnisch ziemlich unterschiedlich sind. Aber das zeigt mir dann – okay, diese Person kennt sich nicht aus, kann weder Polnisch noch Russisch [...] ich versuche aber höflich und jetzt nicht genervt zu reagieren und sage – nein, es ist Polnisch. Und mich berührt es nicht mehr.“ (TN_3 #00:07:32–#00:08:27)

Auch die anderen Gesprächsteilnehmer*innen teilen die Erfahrung, in dieser Hinsicht „über einen Kamm“ geschoren zu werden: „So werde ich aufgeklärt, dass [es] in Russland so ist – also Georgien ist Russland und Georgisch ist Russisch“ (TN_4 #00:10:19). Dasselbe gilt auch für die baltischen Sprachen und ihre Sprecher*innen:

„Litauisch klingt für alle auch Russisch. Also ich bin immer aus Russland oder aus Polen noch, ja [lacht].“ (TN_1 #00:10:46)

„Eben, dieses Gleichstellen Litauisch und Russisch, oder wenn ich sage, ich bin noch in der Sowjetunion geboren [...] – ach so, dann spricht ihr Russisch zu Hause, oder?“ (TN_5 #00:12:10).

Dieses schablonenhafte Wahrnehmen und Einordnen eines fremdsprachlichen Akzents sowie das Nicht-Differenzieren-Können seitens der Sprecher*innen der Umgebungssprache rufen bei den Teilnehmer*innen offensichtlich negative Gefühle hervor, während die Tatsache, dass man Deutsch mit Akzent spricht und darauf auch angesprochen wird, insgesamt, wie im Abschnitt 4.1. dargelegt, als weniger problematisch empfunden wird.¹³ Im Laufe der Diskussion hat sich des Weiteren herausgestellt, dass alle Teilnehmer*innen, sobald sie ihrerseits einen fremdsprachlichen Akzent im Deutschen hören, ebenfalls herausfinden wollen, aus welchem Land die Person stammt. Daraus lässt sich im Hinblick auf das Problem der Stereotypisierung ableiten, dass die kognitiven Prozesse bzw. die Informationsverarbeitungsprozesse bei allen gleich verlaufen. Die Nicht-Muttersprachler*innen sprechen dies im Alltag allerdings nie direkt an, denn ihnen ist durch die eigene Erfahrung bewusst, dass eine Frage nach der Herkunft als unange-

¹³ Das gilt jedoch nicht für TN_2.

messen empfunden werden kann. Eine Ausnahme stellt nur der berufliche Kontext des Sprachunterrichts dar: Zum Zwecke des Unterrichts sollte im Vorfeld immer geklärt werden, welche Muttersprachen bzw. Herkunftssprachen vorliegen bzw. woher die Kursteilnehmer*innen stammen, damit „typische“ Fehler gezielter behandelt werden können, wie TN_4 anmerkt.

In der Akademiker*innengruppe wurde außerdem reflektiert, wie es dazu kommt, dass trotz eines langjährigen Erwerbs des Deutschen und eines permanenten Kontakts mit der Zielsprache immer noch ein fremdsprachlicher Akzent vorhanden ist und warum dies sowohl von den Teilnehmer*innen selbst als auch von der Umgebung als problematisch erachtet wird. In diesem Zusammenhang wurde der Beobachtung von TN_2 zugestimmt, dass diejenigen Menschen, die mit Akzent sprechen, anders behandelt würden. Diese Beobachtung korreliert mit Befunden aus der Forschung, die im theoretischen Teil des Beitrags skizziert wurden. Allerdings wurde diese Beobachtung von TN_2 nicht weiter ausgeführt und auch nicht von den anderen Diskutant*innen aufgegriffen, sodass die Diskussion in dieser Hinsicht keine ergänzenden Erkenntnisse lieferte. Das Gespräch kreiste stattdessen um die jeweiligen Erfahrungen, die während des Erwerbs des Deutschen gemacht wurden, sowie um die Folgen, die dies für die erworbene Sprachkompetenz im Allgemeinen und den Akzent im Besonderen hatte. TN_3 äußerte die Vermutung, dass der verbliebene – oder auch fossilisierte – Akzent zum Teil der Art und der Methodik des erfahrenen Deutschunterrichts geschuldet sei: „Denn so wie ich Deutsch spreche, da sind sicherlich sehr viele Fossilisierungssphänomene zu erkennen, und dazu wäre es gar nicht gekommen vielleicht, wenn der Unterricht anders ausgesehen hätte“ (#00:43:58). Sie führt aus, was aus Ihrer Sicht im Deutschunterricht gefehlt habe:

„Aber jetzt, wenn ich zurückdenke an meinen Deutschunterricht in der Schule, ja, bin ich mir sicher, dass ich jetzt viel besser Deutsch aussprechen würde und eine bessere Intonation hätte, Satzmelodie und so weiter, wenn der Unterricht anders ausgesehen hätte, wenn wir mehr mit Audioaufnahmen gearbeitet hätten, mit Liedern vielleicht, mit Gedichten, und nicht mit geschriebenen Texten. Und [...] wenn ich mit einem Muttersprachler, mit einer Muttersprachlerin Deutsch gelernt hätte, wäre ich jetzt vielleicht – was meine Aussprache betrifft – wäre sie vielleicht besser. Das waren andere Zeiten, andere Materialien, [...], andere Methoden, andere Möglichkeiten.“ (TN_3 #00:41:59–#00:43:02)

In der Gruppe wurde auch darüber diskutiert, dass Phonetik ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein müsse und dass eine akzentfreie Aussprache notwendig und erstrebenswert sei: „Deswegen lernen wir auch die Sprache, sodass man richtig verstanden werde – es geht nur darum“ (TN_2 #00:30:12). Allerdings wurde diese Ansicht nicht von allen Teilnehmer*innen geteilt: „Ja, Phonetik ist sicherlich auch eine Kompetenz, die insbesondere im Germanistikstudium geübt werden soll [...], aber ich finde das jetzt im Nachhinein [...] nebensächlich, weil [...] für das Kommunikative spielt Akzent eher sehr geringe Rolle. Es sind andere Aspekte, die wichtig sind“ (TN_5 #00:32:04–#00:32:13). TN_1 erklärte, dass man in der Regel von Muttersprachler*innen auch dann verstanden werde, wenn man mit Akzent spreche. In diesem Zusammenhang wurde von TN_4 angemerkt, dass zwischen Akzent einerseits und Aussprache andererseits differenziert werden sollte: „Ich denke nicht, dass wir dann irgendwann vollständig

[den Akzent] loswerden können, aber perfekte Aussprache [...] kann man erwerben und [...] auch haben“ (TN_4 #00:39:31). Diese Differenzierung zwischen einer klaren Aussprache im Sinne einer richtigen Artikulation der Laute einerseits und dem Akzent als eines bestimmten Tonfalls samt einer bestimmten Satzmelodie andererseits sei vor allem in jenen Bereichen der Sprachdidaktik sinnvoll, in denen man Sprecher*innen unterschiedlicher Herkunftssprachen, aber insbesondere auch asiatischer Sprachen, unterrichte. Bei ihnen könnten aufgrund ihrer Erstsprache artikulatorische Fossilisierungen einen stärkeren (Unverständlichkeits-)Grad aufweisen, als dies bei Sprecher*innen indogermanischer Sprachen der Fall sei. Geschlussfolgert wurde, dass die Gruppe der Akademiker*innen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer Erstsprache in der Regel eine besonders starke Motivation habe, Deutsch auf allen Ebenen des Sprachsystems möglichst fehlerfrei zu sprechen: „Aber ich finde, dass wir – insbesondere in unserem Kreis – [...] sehr hohe Ansprüche haben, welche [...] Muttersprachler lange nicht haben“ (TN_4 #00:56:12). Der Drang zur Perfektion könne dabei viele persönliche Gründe haben. TN_1 stellte die Vermutung auf, dass ihr Perfektionsdrang u. a. mit ihrem Herkunftsland und dessen Bildungssystem zu tun haben könnte, welches eine explizite und restriktive Sprachpflege und Sprachkritik betreibe:

„Dass bei uns Autoritäten und dieses Perfektionismus [...] ganz stark verbreitet ist [...] zum Beispiel an der philologischen Fakultät, alles, was wir da gelernt hatten, diese Sprachkultur [...] also man muss perfekt sogar die Muttersprache sprechen. Natürlich, dann haben wir diesen Anspruch, auch eine Fremdsprache perfekt zu sprechen.“ (TN_1 #00:27:43–#00:28:03)

Es handelt sich hierbei um eine sprachpolitisch relevante Beobachtung, die einer weiteren soziolinguistischen Analyse bedarf. Erst mit der Zeit sei TN_1 zu der Erkenntnis gelangt, dass ein Akzent nicht mit mangelnder Sprachkompetenz gleichgesetzt werden dürfe, sondern dass es sich hierbei um einen Identitätsmarker im Sinne eines Idiolekts handle und dass es kaum L2-Sprecher*innen gebe, die Deutsch akzentfrei beherrschen würden. Diesem Gedanken, der auch innerhalb der Soziolinguistik und der Zweitspracherwerbsforschung akzeptiert ist (vgl. Preston, 1989; Oksaar, 2003), stimmten auch die anderen Diskussionsteilnehmer*innen zu.

4.3 Strategien zur Minimierung eines Akzents

In der Diskussionsgruppe wurde auch die Frage diskutiert, welche Strategien oder Methoden es geben könne, um bei erwachsenen Sprecher*innen Fossilisierungserscheinungen auf Akzentebene zu beheben und welche Methode sie selbst am wirksamsten finden würden, wenn es um die Minimierung ihres Akzentes geht. Sie thematisierten sowohl die dynamische Seite des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs als auch die Fossilisierung: „Also wenn man Kontakt mit der Sprache hat, kann man nicht davon ausgehen, dass das irgendwie auf einem Niveau bleibt, es wird sich vielleicht unbemerkt, aber doch irgendwie weiterentwickeln. Andere Dinge werden sich vielleicht zurückentwickeln, aber es ist ein sehr dynamischer Prozess.“ (TN_3 #00:52:12–#00:52:30). Somit ließe sich schlussfolgern, dass auch eine Fossilisierung theoretisch aufgebrochen werden könne, dass eine Optimierung immer möglich sei und es keine Grenze nach oben gebe.

Mehrere Methoden bzw. Strategien können nach Meinung der Diskussionsteilnehmer*innen hilfreich sein, um eine Fossilisierung aufzubrechen und in einen dynamischen Prozess einzutreten. Genannt wurden sowohl Methoden, die selbständig angewandt werden können, als auch Ratschläge für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht: das bewusste Nachahmen von Muttersprachler*innen (TN_2), mehr Kontakt zu Muttersprachler*innen, das Beherzigen von Verbesserungsvorschlägen, die von Muttersprachler*innen kommen, die Nutzung lokaler Medien und die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten im Zielland (TN_5). Außerdem wurde vorgeschlagen, sich auf Band aufnehmen zu lassen und diese Aufnahmen dann zu analysieren (TN_3 und TN_1). Für den Unterricht geeignet seien nach Meinung der Diskussionsteilnehmer*innen die Aufführung eines Schauspiels (TN_3), das Wiederholen im Chor (TN_2), die Nutzung authentischen Audiomaterials, ein Sprachunterricht durch Muttersprachler*innen (TN_3) und ständiges Üben (TN_2). Die Analyse eigener Aufnahmen und die Imitation sind zwei Ansätze, die am häufigsten in der Fach- oder Ratgeberliteratur erwähnt werden. Diese Methoden und Strategien finden sich auch in den Ausspracheübungen wieder, die speziell fürs Deutsche ausgearbeitet wurden (s. z. B. Dietz & Tronka, 2001; Dietz, 2015). Insbesondere Tonaufnahmen hielten die Proband*innen für die beste Methode, um die Aussprache zu verbessern und fossilisierte artikulatorische Probleme zu eliminieren. Genannt wurde beispielsweise das Erstellen von WhatsApp-Sprachnachrichten (TN_1), welche man im Freundes- und Bekanntenkreis verschicken könne. Diese Methode sei nicht zeitraubend und koste keinen zusätzlichen Aufwand. Dennoch sei sie wirksam, weil man anschließend die eigenen Aufnahmen auf mögliche Abweichungen hin analysieren könnte. Die anderen Diskussionsteilnehmer*innen erachteten diese Methode als besonders produktiv, vor allem in Kombination mit Feedback durch Muttersprachler*innen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wie eingangs erwähnt, handelte es sich bei der durchgeführten Gruppendiskussion um einen Versuch, der erste Impulse, Assoziationen und Gedanken rund um die Frage des Akzents aus der Sicht studierter Akademiker*innen bündeln soll. Bei der Analyse und Auswertung des Diskussionsprotokolls kristallisierten sich mehrere Unterthemen bzw. Thesen heraus, die im Folgenden kurz zusammengefasst und besprochen werden.

Erstens ist ein eigener fremdsprachlicher Akzent ein sensibles Thema – metaphorisch gesprochen eine Art „Achillesferse“ – je nachdem, welche Bedeutung ihm beigemessen wird. Gerade für studierte Philolog*innen und insbesondere Germanist*innen ist es eine ‚Herzensangelegenheit‘, wobei diese Zielgruppe reflektiert damit umgeht.

Zweitens ist eine Stigmatisierung auf der Grundlage eines fremdsprachlichen Akzents aus der Sicht der Interviewten jederzeit möglich und denkbar, wenn auch nicht unbedingt beabsichtigt. Diese Beobachtung steht im Einklang mit der einschlägigen Forschung zu fremdsprachlichen Akzenten. Die Bewertung auf Basis eines Akzents geschieht unabhängig davon, wie gut die restlichen Teilkompetenzen in einer Sprache entwickelt sind, was natürlich ernüchternd und ggf. auch demotivierend sein kann, wenn man als Erwachsene*r eine weitere Sprache erlernt. Allein die

Tatsache, dass über Strategien zur Minimierung eines Akzents reflektiert wird und diese ausprobiert werden, zeugt von dem Problem, das ein Akzent für die Sprecher*innen sein kann, oder von einem Perfektionismus, der mehrere individuelle Gründe haben und nicht zuletzt auch in einer strikten Sprachpolitik des Herkunftslandes begründet sein kann.

Drittens waren sich die Interviewten insofern einig, dass ein Akzent als Fossilisierung auf phonetischer Ebene angesehen werden kann. Insofern hat die eingangs aufgestellte Überlegung, dass ein fremdsprachlicher Akzent eine Fossilisierung auf phonetischer Ebene bedeute, ihre Berechtigung, allerdings sind dafür Langzeitstudien nötig, um gezielt auf Prosodie bzw. auf prosodische Merkmale zu fokussieren. Die metasprachliche Analyse eines fremdsprachlichen Akzents, die in diesem Beitrag vorgestellt wurde, ist wichtig. Es bedarf allerdings noch weiterführender Studien, die die Gruppe der eingewanderten Akademiker*innen und ihren Sprachgebrauch mit anderen empirischen Methoden untersucht. Solange die Fossilisierung auf phonetischer Ebene als Prozess angesehen wird, kann das Auftreten von Dauerabweichungen theoretisch durchbrochen werden, wofür es unterschiedliche Strategien gibt. Allerdings verlangen all die Strategien ein systematisches und konsequentes Einüben.

Viertens laufen die in der Diskussion genannten Strategien zur Minimierung eines Akzentes auf dieselben Erkenntnisse hinaus, wie sie auch aus dem Bereich der Rhetorik und dem DaF-Bereich bekannt sind: Zentral für eine Verbesserung der Aussprache ist eine Selbstaufnahme sprachlicher Produktionen sowie eine anschließende (Fehler)Analyse. Dieser Prozess lässt sich in den Alltag integrieren, indem beispielsweise entsprechende online-basierte Nachrichtendienste genutzt werden.

Schließlich besteht eine besondere Verwunderung der Befragten darin, dass in Deutschland ihr osteuropäisch klingender Akzent automatisch mit dem Russischen und Russland in Verbindung gebracht wird. Gerade angesichts des Krieges, den die Russische Föderation aktuell gegen die Ukraine führt, ist das ein besonders problematischer Umstand, da das Prestige und Image des Russischen und seiner Sprecher*innen weltweit eine Veränderung erleben, welche wissenschaftlich zu dokumentieren noch ein Desiderat ist.

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Online-Gruppendiskussion unter fünf Akademiker*innen, die seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, basieren auf einer Aufzeichnung dieser Diskussion. Nach der verschriftlichten Transkription der Aufzeichnung wurde das Transkript qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf den Ansichten und Einstellungen, die die Gruppe im Allgemeinen zum fremdsprachlichen Akzent im Deutschen und zu ihrem eigenen Akzent im Besonderen zeigte. Zudem wurden die gesellschaftliche Wahrnehmung eines fremdsprachlichen Akzents im Deutschen und mögliche Strategien zur prospektiven Vermeidung von Fossilisierungserscheinungen auf phonetischer Ebene thematisiert.

Die Tatsache, dass ein Akzent sofort wahrnehmbar ist (Rakić, 2009, S. 98), trifft für alle Sprachen und Sprecher*innenkonstellationen zu. Die Gruppendiskussion zeigte, dass die Akademiker*in-

nen hier keine Ausnahme darstellen – auch sie kategorisieren ihre Umgebung nach der wahrzunehmenden Aussprache. Die Konsequenz daraus ist, in einfachen Worten ausgedrückt, dass man nachsichtiger miteinander umgehen, aber auch weniger empfindlich auf die Frage nach seiner nicht-deutschen Herkunft reagieren sollte, auch wenn es durchaus nachvollziehbare Gründe gibt, warum man es innerlich ablehnt, diese Frage gestellt zu bekommen. Ein fremdsprachlicher Akzent und die damit einhergehenden Fossilisierungserscheinungen sollten wissenschaftlich aus (mindestens) drei Perspektiven – einer soziolinguistischen, einer psycholinguistischen und einer systemlinguistischen – untersucht werden. Die Psycholinguistik fokussiert auf die individuellen, subjektiven Fähigkeiten und Besonderheiten von Sprecher*innen und betrachtet Akzent sowohl als Prozess als auch als Ergebnis des kognitiven Sprachkontakts, der sich im Kopf einzelner Individuen abspielt (vgl. Weinreich 1968). Die systemlinguistische Perspektive würde eine genauere Bestimmung und Systematisierung von Dauerfehlern ermöglichen und könnte zu fruchtbaren Ergebnissen in der Erforschung von ‚sprachenpaartypischen‘ Dauerfehlern führen. Und schließlich bietet die soziolinguistische Perspektive, die auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stand, einen Einblick in die Wahrnehmung des fremdsprachlichen Akzents in der Gesellschaft. Erst die Berücksichtigung aller drei Perspektiven wird es erlauben, Strategien herauszuarbeiten, die im Umgang mit Akzent und Fossilisierungserscheinungen hilfreich sein können.

Literaturverzeichnis

- Abramova = Абрамова, И. (2011). Фонетический акцент в условиях аудиторного обучения. *Вестник Челябинского государственного университета*, 10(225), 5–10.
- Anisfeld, M., Bogo, N. & Lambert, W. E. (1962). Evaluational reactions to accented English speech. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(4), 223–231.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Borecka, V. (2017). Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego. *Białostockie Archiwum Językowe*, XVII, 13–31.
- De Bot, K. (2018). Transfer. In: J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (S. 176–186). Narr Francke Attempto.
- Deppermann, A. (2013). (Hg.). *Das Deutsch der Migranten*. De Gruyter.
- Dietz, G. (2015). *Didaktik der Ausspracheschulung für französischsprachige DaF-LernerInnen*. Abgerufen am 28. November 2022 von <https://tinyurl.com/3pfxayzh>
- Dietz, G. & Tronka, K. (2001). *SprechProbe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch*. Debrecen.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Leske + Budrich.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Dresing & Pehl (Eigenverlag).
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 835–854). Springer.
- Giles, H. & Powesland P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. Acad. Press.

- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Han, Z. & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learners. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 455–470). Lawrence Erlbaum.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hellwig-Fábián, I. (2007). *Deutsch mit ausländischem Akzent. Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslawischer Muttersprache*. Peter Lang.
- IDS-Studie (2009). *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Universität Mannheim. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/47mzaewu>
- Kremnitz, G. (1990). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. Braumüller.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Aufl. Springer.
- Lev-Ari, Sh. & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093–1096.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. 6. Aufl. Beltz.
- Lenneberg, E. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Suhrkamp.
- Lüthje, C. (2016). Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft. In: S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 1–14). Springer.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. V&R unipress Universitätsverlag Osnabrück.
- Marten, H. (2016). *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Narr.
- Mitterer, H., Eger, N. & Reinisch, E. (2020). My English sounds better than yours: Second language learners perceive their own accent as better than that of their peers. *PLoS ONE*, 15(2), unpag. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/3ukwzcz5>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49, 285–310.
- Nießen, M. (1997). *Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie. Methodenbegründung. Anwendung*. Fink.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer.
- Peterson, J. (2015). *Sprache und Migration*. Universitätsverlag Winter.
- Pol'skaja = Польская, С. (2018). К вопросу о фоссилизации при изучении иностранного языка. *Вестник Московского государственного областного университета*, 1, 165–169.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Blackwell.
- Rakić, T. (2009). *Who said what... and how? On the influence of pronunciation on social categorization*. Diss. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/y5zynwvq>
- Rakić, T. & Stöbel, K. (2013). Die Wirkung fremder Akzente. *Deutsch als Fremdsprache*, 50(1), 11–18.

- Riehl, C. M. (2014). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Narr.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Narr.
- Roche, J. (2018). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In: J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 53–91). Narr Francke Attempto.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review in applied linguistics*, 10(2), 209–231.
- Steinmüller, U. (1993). (Hg.). *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton Publishers.

Dragana Vasiljević-Valent, University of Belgrade, Serbia

CLIL nastava na ruskom jeziku u Srbiji: stanje i perspektive

The aim of this paper is to show the circumstances, problems, and perspectives of the CLIL teaching in Serbia in Russian as a vehicular language at the high school level based on the conducted empirical research. The research included the following: visits to schools, analysis of documents, anonymous surveys filled out by 12 teachers and 95 students involved in bilingual teaching, as well as the results of students' testing of the final grades in Aleksinac High School. The main aim was to determine the impact of CLIL teaching on the development of students' competences in the Russian language.

According to the results of the research, key problems related to CLIL teaching in the Russian language are indicated in the paper. Guidelines for improvement are proposed.

Keywords: CLIL, bilingual education, bilingual teaching, RFL (Russian as a Foreign Language)

Cilj rada je da prikaže okolnosti, probleme i perspektive CLIL nastave u Srbiji sa ruskim jezikom kao posredničkim na srednjoškolskom nivou na osnovu sprovedenog empirijskog istraživanja koje je obuhvatalo posetu školama, analizu dokumentacija, anonimne ankete za 12 nastavnika i 95 učenika uključenih u nastavu, kao i rezultate testiranja učenika završnih razreda Aleksinačke gimnazije sa ciljem utvrđivanja uticaja CLIL nastave na razvoj kompetencija učenika na ruskom jeziku.

Na osnovu rezultata istraživanja ukazuje se na ključne probleme u vezi sa CLIL nastavom na ruskom jeziku i predlažu se smernice za njeno unapređenje.

Ključne reči: CLIL, dvojezično obrazovanje, dvojezična nastava, ruski jezik kao strani

1. Uvod

Pod CLIL metodom se podrazumeva integrisano učenje jezika (language) i nejezičkog sadržaja (content), odnosno istovremeno usvajanje jezika i sadržaja (Eurydice, 2006, str. 8) čiji je krajnji cilj razvoj kognitivno akademskih (CALP) kompetencija na ciljnom jeziku (Cummins, 2007, str. 111).

U Srbiji se CLIL nastava izvodi od septembra 2004. godine, kada je prvi put uvedena u Trećoj beogradskoj gimnaziji (sa italijanskim i francuskim jezikom) i u oglednoj Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ sa francuskim jezikom (Vučo, 2005, str. 247–248). Od tog trenutka do današnjeg dana otvoreno je više desetina dvojezičnih odeljenja širom zemlje, pored italijanskog i francuskog kao posrednički jezici koriste se još i engleski, nemački i ruski, a nakon osnovnih škola i gimnazija, dvojezična nastava se uvodi i u srednje stručne škole (za primer iz prakse v. Manić, 2016).

Nastava se odvija po modelu CLIL A, što znači da se odabrani nejezički predmeti podučavaju na posredničkom jeziku koji je centralnim kurikulumom određen kao strani jezik (Euridis, 2017, str. 55) bez sadržajnog odstupanja od nastavnog programa za taj tip škole. Na stranom jeziku se održava 30–45% nastave nejezičkih predmeta, koji se po pravilu biraju na osnovu dostupnosti nastavnog kadra (Zavišin, 2013, str. 135). Dvojezičnost koja se ovim putem razvija je aditivnog tipa (Vučo, 2005, str. 246). Budući da se u ulozi posredničkih jezika nalaze strani jezici, učionica



je jedino mesto predviđeno za interakciju učenika na ciljnom jeziku (Dalton-Puffer, 2011, str. 82).

Nastavu u svim dvojezičnim odeljenjima u Srbiji reguliše Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave (Službeni glasnik RS, 105/2015-30; 50/2016-40 i 37/2017-5), na osnovu kojeg je u nastavu moguće ući u šestom ili sedmom razredu osnovne škole i u prvom razredu srednje škole, a uslov je poznavanje jezika na nivoima A1.1. za šesti, A1.2. za sedmi i A2 za prvi razred gimnazije ili srednje stručne škole. Nastavu u dvojezičnim odeljenjima mogu izvoditi strani lektori,¹ lokalni predmetni nastavnici koji su obrazovanje stekli na stranom jeziku, lokalni predmetni nastavnici sa poznavanjem jezika na nivou B2 i obavezom sticanja C1 sertifikata u roku od 5 godina (samostalno) i lokalni predmetni nastavnici sa poznavanjem jezika na nivou B1 zajedno sa nastavnikom jezika.

U većini srednjih škola učenici dvojezičnih odeljenja posrednični jezik slušaju kao prvi strani jezik sa fondom od 2 do 5 časova, ne računajući časove sa lektorom (podaci za nemački jezik: Cvetković, 2018, str. 214; za italijanski jezik Zavišin, 2013, str. 144; za francuski jezik: Pasuljević Šimvel, 2018, str. 202).

Dosadašnja istraživanja dvojezične nastave po CLIL metodi u Srbiji pokazala su neke sistemske probleme koji se ponavljaju nezavisno od jezika. Jedan od osnovnih problema jeste to što je dvojezična nastava praktično nevidljiva u svim zvaničnim dokumentima učenika nakon završetka školovanja, kao što su svedočanstva i diplome. Učenik koji je četiri godine pohađao nastavu na dva jezika nema mogućnost da dokumentima dokaže stečene kompetencije. Moguća posledica ovoga je njihovo dalje neprepoznavanje u nastavku školovanja (Vučo i Begović, 2017, str. 32).

Nevidljivost dvojezične nastave nastaje usled nepostojanja potvrde o njenim rezultatima, zato što Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave (Pravilnik, 2017) ne određuje nikakva posebna pravila za maturalne ispite učenika koji su pohađali dvojezična odeljenja, te oni na kraju školovanja polažu iste maturalne ispite kao i učenici jednojezičnih odeljenja na srpskom jeziku, ukoliko aktima konkretne škole nije propisano drugačije. U situacijama kada učenik dvojezičnog odeljenja odabere da polaže maturalni ispit iz stranog jezika na kome je bila dvojezična nastava, zadatak će biti u formi testa iz prevođenja. Julijana Vučo (2009, str. 234) zaključuje da ovo nije optimalan način provere jezičkih kompetencija u skladu sa savremenim evropskim tendencijama, dok Lidija Pasuljević Šimvel predlaže kreiranje završnog testa po ugledu na prijemni ispit za dvojezična odeljenja (Pasuljević Šimvel, 2018, str. 537). On bi podrazumevao proveru četiri osnovne jezičke veštine: razumevanje pročitane teksta, razumevanje govora, pisanje i govor.

Analizirajući rezultate prvih 10 godina od uvođenja dvojezične nastave u Srbiji kroz u tom periodu objavljene radove i u njima navedene probleme, Julijana Vučo (2014, str. 142–144) daje opšte smernice za poboljšanje kvaliteta ovog tipa nastave:

- revizija i reforma programa za dvojezična odeljenja;
- kreiranje standarda postignuća;
- adekvatno vrednovanje i nagrađivanje nastavnika uključenih u dvojezičnu nastavu po uzoru na nastavnike filoloških gimnazija;
- bolju saradnju između svih strana uključenih u realizaciju projekata dvojezične nastave.

¹ Pravilnik ne precizira nivo i vrstu obrazovanja stranih lekora.

Budući da radovi posvećeni stanju u perspektivama CLIL nastave u Srbiji na svim nivoima i jezicima (Vučo, 2014, Vučo i Begović, 2017) nisu uključili podatke o gimnazijama u kojima se održava CLIL nastava sa ruskim jezikom kao posredničkim, cilj empirijskog istraživanja sprovedenog u 2017/2018. godini i publikacija nastalih na osnovu njega (Vasilijević, 2018; Đorđević i Vasilijević-Valent, 2020) bio je da upotpuni sliku o CLIL nastavi u Srbiji podacima vezanim za ruski jezik.²

2. Ruski jezik i dvojezična nastava u Republici Srbiji

Ruski jezik je moguće učiti kao drugi ili prvi strani jezik u osnovnim i srednjim školama, kao osnovni jezik nastave u dvema školama i kao posrednički jezik u dvojezičnim odeljenjima.

Ruski kao osnovni jezik nastave u Srbiji je prisutan u srednjoj opšteobrazovnoj školi pri Ambasadi Rusije (u svih 11 razreda) i u Prvoj međunarodnoj ruskoj školi „Valentina Tereškova“. Obe škole nude integrisan program osnovnog i srednjeg obrazovanja u trajanju od 11 razreda i organizaciju nastave karakterističnu za škole u Ruskoj Federaciji.

U Srbiji su u ovom trenutku prisutne dve tendencije vezane za učenje ruskog jezika kao stranog. S jedne strane, ruski jezik je sve manje prisutan u okviru tradicionalnog obrazovnog sistema o čemu svedoči konstantno smanjenje broja učenika koji ga uče u osnovnoj školi, kao i broja srednjoškolaca koji ga mogu odabrati, zbog statusa drugog stranog jezika.

Istovremeno, interesovanje za učenje ruskog jezika raste, što se objašnjava objektivnim potrebama tržišta rada nastalih usled dolaska većeg broja ruskih kompanija (Marković, 2014, str. 154-156, Ginić, 2018, str. 116), što u tradicionalnom obrazovnom sistemu pokazuje interesovanje za dvojezična odeljenja i veliki odziv na inicijative usmerene na popularizaciju ruskog jezika (takmičenja i konkursi).³

Dvojezičnoj nastavi na ruskom jeziku je trenutno moguće priključiti se samo na srednjoškolskom nivou, u dvema gimnazijama u prirodno-matematičkim smerovima. Inicijativu za uvođenje dvojezične nastave u ovim školama, za razliku od drugih srpskih škola sa dvojezičnom nastavom, nisu pokrenuli učenici i nastavnici škole, ni strana stručna javnost, već je ova dvojezična nastava nastala kao deo projekta „Energija znanja“ usmerenog na popularizaciju ruskog jezika koji sprovodi kompanija NIS Gaspromnjeft od 2012. godine.⁴

² Za detaljan pregled istraživanja CLIL nastave u Srbiji v. Vasilijević-Valent (2021, str. 3); a za pregled novijih istraživanja CLIL nastave na ruskom jeziku u drugim zemljama upućujemo na: Savinykh (2022, str. 74-75)

³ Do kraja godine se očekuju rezultati popisa stanovništva i prvi zvanični podaci o tome koliki broj ruskih i ukrajinskih državljana je od februara 2022. godine legalno nastanjen u Srbiji i koliki broj novih firmi je otvoren. Prema nezvaničnim podacima medija u Srbiju se doselilo preko 100 000 ruskih državljana i 18 000 ukrajinskih. Očekujemo da će ove demografske promene u narednim godinama uticati na interesovanje za učenje ruskog jezika (Milosavljević, 2022).

⁴ Informacije o projektu je moguće pronaći na sajtu kompanije: <https://www.nis.rs/energija-znanja/>.

2.1 Osnovne škole sa dvojezičnom nastavom na ruskom jeziku

Od školske 2007/2008. zaključno sa školskom 2011/2012. godinom u Osnovnoj školi „Olga Petrov“ postojala je inicijativa održavanja dela nastave na ruskom jeziku iz nekoliko predmeta, saradnje sa Ruskim domom i jezičkog usavršavanja nastavnika (za više informacija o specifičnostima nastave v. Milojević, 2009). Ovaj projekat nije podrazumevao CLIL nastavu i realizovan je pre zvaničnog uvođenja dvojezične nastave u Republici Srbiji. Prekinut je iz finansijskih i kadrovskih razloga.

Dvojezična nastava sa ruskim kao posredničkim jezikom održavana je i u Osnovnoj školi „Jovan Popović“ u Novom Sadu, koju je pohađao i značajan broj učenika sa maternjim ruskim jezikom. Uvođenju dvojezične nastave u ovoj školi prethodile su temeljne pripreme u vidu stručnog usavršavanja nastavnika u Rusiji, opremanja učionica i fonetske laboratorije uz finansijsku podršku kompanije NIS Gaspromneft. Dvojezična nastava je uvedena u septembru 2014. godine za učenike prvog i drugog razreda i praćena je velikim brojem vannastavnih aktivnosti. U toku školske 2015/2016. godine donet je Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave (Pravilnik, 2017) prema kome dvojezična nastava u osnovnim školama može započeti samo u šestom ili sedmom razredu. Zbog toga je počev od školske 2016/2017. godine Osnovna škola „Jovan Popović“ prekinula upis učenika u dvojezična odeljenja nižih razreda, dok se u već postojećim dvojezičnim odeljenjima nastava nastavila odvijati prema zatečenom. Škola je više puta podnosila molbu Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja za odobrenje dvojezične nastave u nižim razredima, ali ona je odbijena. Od školske 2016/2017. godine škola nije koristila mogućnost formiranja dvojezičnih odeljenja u šestom i sedmom razredu (za više informacija v. Vasilijević-Valent, 2021, str. 66–68), odeljenjima koja su upisana dvojezično je dozvoljeno da završe školovanje.

2.2 Srednje škole sa dvojezičnom nastavom na ruskom jeziku

Na srednjoškolskom nivou, dvojezična nastava sa ruskim kao posredničkim jezikom izvodi se u odeljenjima prirodno-matematičkog smera u Aleksinačkoj gimnaziji i Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu.

Prvo dvojezično odeljenje u Aleksinačkoj gimnaziji upisano je 2014. godine nakon prethodnog uspeha učenika ove škole na NIS olimpijadi (takmičenje u poznavanju ruskog jezika i školskog gradiva na ruskom jeziku). U školi postoje izdvojena biblioteka ruskih knjiga, uglavnom beletristike i naučno-popularne literature, kao i učionica opremljena računarima koja je namenjena redovnoj nastavi dvojezičnih odeljenja. Moguće je pohađati dodatnu i dopunsku nastavu ruskog jezika prema redovnom gimnazijskom planu i programu koju drži nastavnica ruskog jezika. Učenici nemaju prilike za vannastavne aktivnosti na ruskom jeziku i direktan kontakt sa izvornim govornicima van učionice. Osnovni sistemski problem je što se ruski jezik ne uči u osnovnim školama na gradskom području opštine Aleksinac, već samo u nekoliko seoskih škola. Pošto u gradu ne postoje fakultativne prilike za učenje ruskog jezika, deo učenika upisuje dvojezično odeljenje nakon tromesečnog pripremnog kursa i polaganja ispita, bez odgovarajućeg iskustva u učenju ruskog jezika. Nastavnici poseduju sertifikate izdate od strane

Filozofskog fakulteta u Nišu koji potvrđuju znanje jezika na nivoima B1 i B2. Nastavnici koji vladaju ruskim jezikom na nivou B1 su u obavezi da nastavu održavaju u saradnji sa nastavnikom jezika.

Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“ organizuje dvojezičnu nastavu sa engleskim, nemačkim, francuskim i od 2015. godine ruskim jezikom. Deo učenika dvojezičnih odeljenja su izvorni govornici ruskog jezika. U školi radi centar „Ruski svet“,⁵ organizuju se različite manifestacije usmerene na popularizaciju ruskog jezika i kulture, kao i brojni konkursi i takmičenja kao što su NIS olimpijada i Totalni diktat. U školi se održavaju kursevi ruskog jezika za učenike viših razreda osnovnih škola i probe ruskog dečjeg hora. U trenutku posete školi svi nastavnici su vladali ruskim jezikom na nivou B2. Škola se nalazi u Novom Sadu, gradu u kome živi veliki broj govornika ruskog jezika, zahvaljujući čemu učenici imaju prilike da čuju i koriste ruski jezik i van škole.

U video intervjuu sa nastavnicom ruskog jezika iz Aleksinačke gimnazije održanom u oktobru 2022. godine saznajemo da su u gimnazijama u školskoj 2020/2021. i 2021/2022. godini u dvojezičnu nastavu bili uključeni i lektori iz Rusije, zahvaljujući saradnji sa organizacijom Interdom⁶ i projektu „Ruski nastavnik u inostranstvu“. Lektori su angažovani sa fondom od 18 časova nastave i 5 časova za metodičku pripremu. Učenici su imali prilike da pohađaju nastavu kod lekora iz fizike, hemije, matematike i informatike uz pomoć alata Microsoft teams, delom sinhrono i delom asinhrono kroz pregled unapred pripremljenih tekstualnih prezentacija. Po informacijama aktuelnim u trenutku predaje ovog rada planira se dolazak ruskih lekora u Srbiju i njihovo uključivanje u nastavu uživo.

Upisne kvote za dvojezična odeljenja su 24 učenika u Aleksinačkoj gimnaziji i 15 učenika u Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu. U školskoj 2022/2023. godini prvi razred je upisao 21 učenik u Aleksincu i 7 učenika u Novom Sadu, odnosno nastavljena je uobičajena dinamika upisa iz prethodnih školskih godina.⁷

3. Empirijsko istraživanje o CLIL nastavi

Četiri godine nakon uvođenja dvojezične nastave po CLIL metodi, u trenutku kada je prva generacija dvojezičnog odeljenja gimnazije u Aleksincu maturirala, sprovedeno je empirijsko istraživanje. Istraživanje je sprovedeno uživo, učenici su anonimno popunjavali papirne ankete i testove uz prisustvo predmetnih nastavnika. U trenutku testiranja učenika završnog razreda Aleksinačke gimnazije, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu nije imala učenike četvrtog razreda, budući da je u ovoj školi CLIL nastava uvedena godinu dana kasnije. Prilikom testiranja učenika završnih razreda testirani su učenici dvojezičnog odeljenja koji su učili ruski jezik kao drugi strani jezik i pohađali CLIL nastavu na ruskom jeziku kao eksperimentalna grupa i učenici jednojezičnih odeljenja koji su učili ruski jezik kao drugi strani jezik i nisu imali iskustva sa CLIL nastavom. Poseta školi u školskoj 2017/2018. pokazala je da učenici upisuju dvojezična odeljenja sa različitim nivoom predznanja ruskog jezika, zbog toga se posebno porede testovi

⁵ Više o delatnosti organizacije „Ruski svet“ (originalni naziv na ruskom jeziku: Русский мир) u svim zemljama moguće je saznati na njihovoj stranici: <https://ruskiymir.ru/>.

⁶ Pun naziv: ФГБОУ МЦО «ИНТЕРДОМ» им. Е. Д. Стасовой.

⁷ Statistiku upisa moguće je pratiti na sajtu <https://mojasrednjaskola.gov.rs/>.

učenika dvojezičnog odeljenja sa predznanjem i dvojezičnog odeljenja bez predznanja. U jednojezičnim odeljenjima ne postoje učenici bez predznanja ruskog jezika, pošto pri upisu u gimnaziju učenici nastavljaju da uče onaj drugi strani jezik koji su učili u osnovnoj školi. Osnovni ciljevi istraživanja su bili da se odredi ostvareni nivo poznavanja ruskog jezika učenika nakon četiri godine dvojezične nastave, zatim da se stekne uvid u uslove i okolnosti nastave na osnovu rezultata anketa.

Istraživanju smo pristupili sa sledećim hipotezama:

- 1) da će učenici dvojezičnog odeljenja koji su učili ruski jezik u osnovnoj školi postići bolje rezultate na dijagnostičkom testu u odnosu na učenike koji ruski jezik nisu učili u osnovnoj školi;
- 2) da će učenici dvojezičnog odeljenja postići bolje rezultate na testiranju od učenika jednojezičnog odeljenja;
- 3) da učenici dvojezičnog odeljenja neće pokazati očekivani B2 nivo poznavanje jezika zbog malog fonda časova;
- 4) da će nastavnici i učenici prilikom anketiranja pokazati veću sigurnost kod receptivnih veština, nego kod produktivnih;
- 5) da će učenici i nastavnici obeju škola u anonimnim anketama istaći probleme vezane za fond časova i organizaciju nastave, a da će učenici i nastavnici Aleksinačke gimnazije navoditi i probleme vezane za nepostojanje ruskog jezika u osnovnim školama u gradskoj sredini i različit nivo predznanja.

Kao instrumenti istraživanja korišćeni su:

- 1) anonimna anketa o stavovima, navikama i praksama za predmetne nastavnike uključene u dvojezičnu nastavu (sprovedena uživo u septembru 2017. u školama na papiru);
- 2) anonimna anketa o stavovima, dvojezičnoj nastavi i motivaciji za upotrebu ruskog jezika van učionice za učenike dvojezičnih odeljenja od prvog do četvrtog razreda (sprovedena uživo u septembru 2017. godine u školama, na papiru);
- 3) dijagnostički test za određivanje nivoa poznavanja ruskog jezika (nivoi A0–B2+) iz udžbeničkog kompleta za ruski jezik kao strani „Pet elemenata“ (Esmantova 2017) za učenike završnog, četvrtog razreda (testiranje je sprovedeno u maju 2018. u Aleksinačkoj gimnaziji uz prisustvo predmetnog nastavnika, na papiru).

Kao instrument za istraživanje stavova učenika o CLIL nastavi korišćena je anonimna anketa koja se sastojala od pitanja u tri oblasti: sociolingvistički podaci (uključujući i maternji jezik), pitanja o učenju ruskog jezika, vannastavnim aktivnostima i upotrebi jezika van učionice i pitanja vezana za dvojezičnu nastavu.

Instrument za ispitivanje stavova nastavnika bio je upitnik za nastavnike koji je sadržao pitanja vezana za iskustvo i kompetencije nastavnika, oblike i metode nastave, nastavna sredstva i materijale, upotrebu ruskog jezika, ocenjivanje učenika, motivaciju, vrednovanje rada nastavnika, njihovu saradnju sa kolegama, stručno usavršavanje, plan i program nastave uz prostor za dodatne sugestije.

Usled nepostojanja zvaničnih testova namenjenih učenicima dvojezičnih odeljenja, prilikom odabira testa postojale su dve mogućnosti – korišćenje skalarnog teksta koji obuhvata više nivoa i korišćenje standardizovanih TORFL testova na nivoima A2, B1, B2 i poređenja ostvarenih rezultata na svakom nivou. Izbor skalarnog testa motivisan je željom da se akcenat stavi na

završni nivo znanja,⁸ a odabir konkretnog instrumenta je motivisan činjenicom da je ovaj dijagnostički test izdat kao posebna publikacija u IK „Zlatoust“ u Sankt Peterburgu, te da je kao takav prošao recenziju i aprobaciju, ali i time da je za svaki nivo dat pregled očekivanih nastavnih jedinica i načina na koji se testiraju, što je važno radi preciznijeg utvrđivanja propusta u gradivu kod učenika bez predznanja.⁹ Odabrani test se sastoji od 150 pitanja višestrukog izbora podeljenih u 5 grupa zadataka na nivoima A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, dok su zadaci u okviru svakog od nivoa raspoređeni po principu od lakšeg prema težeg. Učenicima su ponuđeni tačan odgovor i dva distraktora odabrana na osnovu tipičnih grešaka stranaca koji uče ruski jezik. Budući da testovi višestrukog izbora pružaju mogućnost pogađanja odgovora učenici su dobili izričitu instrukciju da pitanja na koja ne znaju odgovor ostave bez odgovora, odnosno da se ne trude da nasumično zaokruže odgovor. Na raspolaganju su imali 30 minuta, kako su autori i predvideli, ispravke su bile dozvoljene. Za tumačenje rezultata testova korišćen je ključ koji su sastavili autori testa, kao i njihova tabela na osnovu koje se prema broju tačnih odgovora procenjuje nivo poznavanja ruskog jezika testiranog kandidata.

3.1 Učenici kao učesnici dvojezične nastave

Dvojezičnu nastavu na srpskom i ruskom jeziku iz perspektive učenika razmatramo na osnovu rezultata anonimne ankete za učenike sprovedene u obema školama na početku 2017/2018. školske godine i na osnovu testiranja učenika dvojezičnog i jednojezičnog odeljenja završnog (četvrtog) razreda Aleksinačke gimnazije.

U anketi je učestvovalo ukupno 95 učenika (63 učenika Aleksinačke gimnazije i 32 učenika Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“, čime su obuhvaćena sva dvojezična odeljenja srednjih škola koja deo nastave slušaju na ruskom u Srbiji.

Analiza sociolingvističkih podataka pokazala je značajne razlike u poznavanju ruskog jezika u trenutku uključivanja u dvojezičnu nastavu, kako među gimnazijama, tako i među učenicima istih odeljenja istih gimnazija. Od 63 učenika Aleksinačke gimnazije 62 je kao maternji jezik navelo srpski, a jedna osoba je navela ruski. Takođe, u trenutku upisa u dvojezično odeljenje 38 učenika je imalo iskustvo ranijeg učenja ruskog jezika, dok se 25 učenika uključilo u dvojezičnu nastavu samo nakon tromesečnog pripremnog kursa sa fondom od 2 časa nedeljno.

U Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ su svi učenici i pre gimnazije učili ruski jezik, a 13 od 32 učenika je imalo iskustvo školovanja na ruskom jeziku. Ukupno 10 učenika navelo je ruski jezik kao maternji. U skladu sa tim, učenici su imali različite navike u učenju i upotrebi jezika, ali i različite polazne tačke pri iznošenju stavova o kvalitetu dvojezične nastave.

Anketa je pokazala da se, u skladu sa polaznom pretpostavkom da će CLIL nastava u najvećoj meri uticati na razvoj receptivnih jezičkih veština, anketirani učesnici se osećaju sigurnije pri

⁸ Nezavisno od ovog rada sprovedeno je i istraživanje sa učenicima trećeg razreda obeju gimnazija fokusirano na receptivne jezičke veštine, za rezultate v. Vasilijević-Valent (2021, str. 124–140).

⁹ Testirani učenici su prva generacija dvojezičnog odeljenja sa ruskim jezikom, te njihov prijemni ispit nije imao kasnije usvojenu formu koja proverava sve četiri veštine, već su polagali pismeni test sa zadacima na zaokruživanje i dopunjavanje koji se koncentrisao na gramatiku i izbor reči, te im je ovakva forma testa poznata. Za podatke o promenama u prijemnim ispitima iz ruskog jezika za dvojezična odeljenja v. Medenica i Ginić (2018).

čitanju i slušanju na ruskom jeziku, a najmanje sigurno u pisanju i govoru. Među učenicima Aleksinačke gimnazije je upečatljiva razlika između učenika koji su pre upisa učili ruski jezik i onih koji nisu, pri čemu se ova razlika ne smanjuje u toku školovanja. Od 20 učenika četvrtog razreda njih 8 je izjavilo da se ne oseća sigurno prilikom govora i pisanja na ruskom jeziku (ocene 1 i 2 na skali od 1 do 5, gde je 1 najniža, a 5 najviša ocena), od čega je 7 učenika koji nisu učili ruski jezik u osnovnoj školi. Anketa je pokazala da četiri godine učešća u dvojezičnoj nastavi prema subjektivnom osećaju učenika nisu bile dovoljne da nadoknade razliku nastalu zbog neučenja jezika u osnovnoj školi.

Odgovor na pitanje da li učestvuju u vannastavnim aktivnostima i kojim pokazuje značajnu razliku među gimnazijama, 25 od 32 učenika Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ učestvuju u vannastavnim aktivnostima, naspram 25 od 63 u Aleksinačkoj gimnaziji. Vannastavne aktivnosti u kojima učestvuju učenici Aleksinačke gimnazije su usmerene na takmičenja i akademski uspeh, dok su u Novom Sadu usmerene na živu upotrebu jezika (aktivnosti koje navode učenici su: dramska sekcija, hor, rad centra „Ruski svet“).

Motivacija za upis dvojezičnog odeljenja se razlikuje u odnosu na školu. Učenici Aleksinačke gimnazije naveli su sledeće motive: bolje šanse za zaposlenje (49 od 63 učenika) ocenjuje kao izuzetno važan faktor, zatim sledi želja da se proba nešto novo (45 učenika od 63), dok je ljubav prema ruskom jeziku na trećem mestu (35 od 63 učenika). Učenici srpsko-ruskog dvojezičnog odeljenja Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ navode iste dominantne razloge za upis, samo u drugačijem redosledu. Kao najvažniji motiv navodi se ljubav prema ruskom jeziku i želja da probaju nešto novo koje kao važne ili izuzetno važne ocenjuje 19 od 32 ispitanika, iza čega slede bolje šanse za zaposlenje koji su važne ili izuzetno važne za 12 ispitanika od ukupno njih 32. Ovi rezultati pokazuju da su se pri upisu dvojezičnog odeljenja novosadski gimnazijalci u većoj meri vodili unutrašnjom, a aleksinački spoljašnjom motivacijom. Ovo se može objasniti i razlikom u kontekstu odrastanja. Aleksinačka gimnazija je jedina gimnazija u gradu, a rusko-srpsko dvojezično odeljenje jedino odeljenje ovog tipa u gradu, te dvojezično odeljenje ima status prestižnog između ostalog i zbog generalne reputacije koje gimnazije imaju u manjim mestima kao škole za najuspešnije učenike. Većina učenika obeju škola bi preporučila učenicima osnovnih škola da se upišu u dvojezično odeljenje i to 88,88% učenika Aleksinačke gimnazije i 81% učenika Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“.

Polovina učenika obeju gimnazija (31 od 63 u Aleksincu i 16 od 32 u Novom Sadu) smatra da je neophodno povećanje fonda časova ruskog jezika i udela ruskog jezika na časovima nejezičkih predmeta. Pošto je anketa sprovedena među učenicima svih razreda, analiza po razredima pokazala je da se ovaj procenat povećava iz razreda u razred, tako da među učenicima najstarijih razreda 15 od 20 učenika u Aleksincu i 5 od 7 u Novom Sadu želi više časova ruskog jezika.

U pitanjima otvorenog tipa učenici navode da nastavnici više koriste ruski jezik u prvom i drugom razredu, te da se sa uvođenjem složenijeg gradiva udeo ruskog jezika na časovima smanjuje.

Jedan od zadataka ankete bio je i da ispita opšte zadovoljstvo učenika dvojezičnom nastavom i u tu svrhu su učenici bili pitani da se izjasne o promeni motivacije u odnosu na trenutak upisa (manje, isto ili više) i da objasne razloge i da daju svoje predloge za unapređenje dvojezične nastave.

Polovina učenika u obema školama ima sličnu ili istu motivaciju kao na početku (32 od 63 učenika u Aleksincu, 15 od 32 u Novom Sadu), više motivacije ima 11 učenika u Aleksincu i 5 učenika u

Novom Sadu, dok je pad motivacije u odnosu na trenutak upisa prijavilo 18 od 63 aleksinačkih srednjoškolaca i 12 Novosađana. Odgovori na otvoreno pitanje zašto je došlo do povećanja ili smanjenja motivacije pokazuju razlike među školama: aleksinački učenici najčešće navode neopravdana očekivanja i neispunjena obećanja¹⁰ (7 učenika od 63 navodi neku varijantu ovog odgovora), a učenici Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ kvalitet nastave i rad profesora (5 učenika od 32 navodi neku varijantu ovog odgovora).¹¹

Svoje predloge za unapređenje dvojezične nastave učenici su iznosili odgovaranjem na pitanja otvorenog tipa, a njihovi odgovori su pri tumačenju tematski grupisani. U obema školama su najčešći predlozi za unapređenje vezani za upotrebu ruskog jezika na časovima i angažovanje nastavnika:

- više nastave na ruskom jeziku (10 od 63 učenika iz Aleksinca i 7 od 32 u Novom Sadu);
- više zalaganja nastavnika (7 od 63 učenika iz Aleksinca);
- viši nivo znanja ruskog jezika kod predmetnih nastavnika (4 od 32 učenika u Novom Sadu).

Učenici iz Aleksinca su takođe naveli da žele veća odeljenja (5 od 63 učenika),¹² kao i prilagođavanje nastave svim nivoima znanja učenika¹³ i više stručne literature (2), dok učenici Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ žele više grupnog rada u nastavi (2) i godišnju razmenu učenika (2).

3.1.1 Rezultati testiranja učenika završnih razreda

Cilj uporednog testiranja učenika dvojezičnog odeljenja četvrtog, završnog razreda Aleksinačke gimnazije i njihovih jednojezičnih vršnjaka iz iste škole je bio da se utvrdi u kojoj meri učešće u dvojezičnog nastavi utiče na nivo poznavanja ruskog jezika na kraju školovanja, kao i da li četiri godine dvojezične nastave uspevaju da neutrališu razliku u poznavanju jezika između učenika koji su upisali dvojezično odeljenje nakon 4–6 godina učenja ruskog jezika u osnovnoj školi i onih koji su se upisali nakon tromesečnog pripremnog kursa.

Razlog odabira testa za određivanje nivoa znanja bio je utvrđivanje izlaznog nivoa znanja prve generacije, koji nije zakonski regulisan. S jedne strane, očekivani nivo jezičkih kompetencija učenika dvojezičnih odeljenja na kraju četvrtog razreda je B2 (Vučo, 2014, str. 142). S druge strane, učenici obeju gimnazija uče ruski jezik kao drugi strani jezik. Očekivani standard znanja jezika za jednojezična odeljenja je u rasponu od A2+ za osnovni nivo do B2 za napredni u zavisnosti od toga da li je strani jezik koji se uči u statusu prvog ili drugog stranog jezika (Opšti standardi, 2020, str. 17).

Primenjeno na slučaj ovih konkretnih odeljenja, to znači da se očekuje da učenici koji su pohađali nastavu drugog stranog jezika sa fondom od 2 časa nedeljno (što je naknadno smanjeno na 1 čas predavanja i 0,5 časova vežbi nedeljno) i za koje bi u jednojezičnom odeljenju očekivani nivo

¹⁰ Reč je o prvoj generaciji učenika dvojezičnog odeljenja, koja je upisala dvojezično odeljenje u trenutku kada ni učenici, ni nastavnici, ni uprava škole nisu mogli imati jasnu predstavu kako će nastava izgledati.

¹¹ Učenici nisu precizirali svoja očekivanja od profesora.

¹² Dvojezično odeljenje može da upiše najviše 24 učenika, dok jednojezična odeljenja upisuje 30 učenika.

¹³ Nije precizirano na šta se misli, ali budući da su ovo odgovori učenika koji su upisali dvojezično odeljenje bez iskustva učenja ruskog jezika u osnovnoškolskom obrazovanju, pretpostavljamo da žele da nastava bude jednostavnija.

znanja jezika na kraju školovanja bio A2+, zahvaljujući dvojezičnoj nastavi iz nekoliko predmeta pokažu znanje jezika na nivou B2 ZEROJ.

Rezultati testa iz ruskog jezika	
Broj poena	Nivo znanja
0–10	A1
11–33	A1+
34–64	A2
65–93	A2+
94–130	B1
131–145	B1+
146–150	B2

Tabela 1: Tumačenje rezultata dijagnostičkog testa iz ruskog jezika
 (Preuzeto iz: Esmantova, 2017, 19).

Učenici dvojezičnog odeljenja Aleksinačke gimnazije ostvarili su sledeće rezultate na testiranju:

Rezultati testa iz ruskog jezika (dvojezično odeljenje Aleksinačke gimnazije)								
Učenik	Status	A1	A2	A2+	B1	B2	Ukupno	Rezultat
1	početnik	12	16	8	11	8	55	A2
2	početnik	19	8	11	11	16	65	A2+
3	početnik	18	10	5	13	8	54	A2
4	početnik	22	13	4	15	12	66	A2+
5	početnik	19	9	6	8	11	53	A2
6	početnik	19	12	8	16	9	66	A2+
7	početnik	19	16	9	8	10	62	A2
8	predznanje	16	6	12	10	0	44	A2
9	predznanje	12	13	9	11	0	45	A2
10	predznanje	21	15	15	7	9	67	A2+
11	predznanje	20	12	7	11	12	62	A2
12	predznanje	23	15	16	11	8	73	A2+
13	predznanje	16	11	14	9	20	70	A2+
14	predznanje	26	22	24	21	20	113	B1
15	predznanje	18	17	17	11	9	72	A2+
16	predznanje	22	14	17	16	9	78	A2+
17	predznanje	22	18	18	16	10	84	A2+
18	predznanje	22	16	19	18	19	94	B1
19	početnik	23	15	19	12	13	82	A2+
20	početnik	24	21	25	21	13	104	B1
21	predznanje	23	22	23	20	17	105	B1
22	predznanje	26	24	26	22	23	121	B1
23	predznanje	27	24	27	25	21	124	B1

Tabela 2: Rezultati učenika dvojezičnog odeljenja na skalarnom dijagnostičkom testu
(Preuzeto i prilagođeno iz: Vasilijević-Valent, 2021, str. 118–119).

Učenici jednojezičnog odeljenja Aleksinačke gimnazije ostvarili su sledeće rezultate na testiranju:

Rezultati testa ruskog jezika (jednojezično odeljenje Aleksinačke gimnazije)								
Učenik	Status	A1	A2	A2+	B1	B2	Ukupno	Rezultat
1	Predznanje	17	22	15	9	15	78	A2+
2	Predznanje	17	13	8	16	12	66	A2+
3	Predznanje	14	15	19	11	11	70	A2+
4	Predznanje	14	14	19	11	10	68	A2+
5	Predznanje	19	13	21	16	7	76	A2+
6	Predznanje	13	14	12	10	10	59	A2
7	Predznanje	20	15	18	18	9	80	A2+
8	Predznanje	18	18	13	10	9	68	A2+
9	Predznanje	16	11	14	10	15	66	A2+

Tabela 3: Rezultati učenika jednojezičnog odeljenja na skalarnom dijagnostičkom testu
(Preuzeto i prilagođeno iz: Vasilijević-Valent, 2021, str. 118–119).

Testu je pristupilo 23 učenika dvojezičnog odeljenja, od kojih je 14 učilo ruski jezik u školi (u tabeli 2 su označeni kao učenici sa predznanjem) i 9 učenika koji su dvojezičnog odeljenje upisali nakon tromesečnog pripremnog kursa (u tabeli 2 označeni kao početnici) i 9 učenika jednojezičnih odeljenja koji su učili ruski jezik u svojim osnovnim školama. Pošto učenici jednojezičnih odeljenja nastavljaju da uče onaj strani jezik koji su učili u osnovnoj školi, ne postoje učenici jednojezičnih odeljenja bez predznanja jezika.

U dvojezičnom odeljenju je 8 od 9 učenika bez predznanja ostvarilo rezultat A2 ili A2+, 1 učenik je ostvario rezultat B1, dok su učenici sa predznanjem ostvarivali rezultate u rasponu A2, A2+ i B1. Najniži rezultat A2 ostvarilo je četvoro početnika i troje učenika sa predznanjem od kojih dvoje nije ni pokušalo da uradi zadatke na testu B2 na kojima bi ostvarili određene poene. Na nivou A2+ je četvoro početnika i 6 učenika sa predznanjem, uz napomenu da je troje početnika bilo na granici za ovu grupu (ostvarenih 65 ili 66 poena u mogućem rasponu 65–90).

Među učenicima koji su ostvarili rezultat B1 ima 6 učenika sa predznanjem i 1 početnik.

Poređenjem tabela 2 i 3 možemo zaključiti da je 7 od 9 početnika ostvarilo rezultate u rasponu od 54 do 66 poena, što je u proseku niži rezultat od učenika jednojezičnih odeljenja. Ovo nedvosmisleno pokazuje da dvojezična nastava nije pomogla učenicima bez predznanja da nadoknade osnovnoškolsko gradivo. Dvoje učenika koji su upisali dvojezično odeljenje bez predznanja ostvarilo je više rezultate od učenika jednojezičnog odeljenja: A2+ sa 82 poena i B1. Test je pokazao značajnu razliku između početnika i učenika bez predznanja na podtestu A2+ (A2/B1), što se može objasniti time da je reč o nivou koji je bilo potrebno usvojiti odmah nakon prelaska u gimnaziju, što nije bilo moguće jer su ovi učenici bili u zaostatku u odnosu na ostatak odeljenja. Razlika je očigledna i na testu B2, gde je više od polovine tačnih odgovora ostvarilo 6 učenika sa predznanjem i 1 učenik bez predznanja.

Rezultati učenika jednojezičnih odeljenja su ujednačeniji. Ukupno je testirano 9 učenika, od čega je 1 učenik pokazao znanje na nivou A2 (59 poena), dok je ostalih osmoro ostvarilo rezultat A2+ u rasponu od 66 do 80 ostvarenih poena. Kod većine testiranih učenika jednojezičnog odeljenja se broj osvojenih poena smanjuje na svakom sledećem nivou, tako da nijedan učenik nema više od 15 tačnih odgovora na B2 podtestu, dok samo troje učenika ima više od polovine (16–18) poena na podtestu B1. Tendencija manjeg broja tačnih odgovora na podtestu A2+ (prelaz sa A2 na B1) prisutan kod učenika dvojezičnih odeljenja bez predznanja nije primećena.

Razlika u rezultatima testa učenika dvojezičnog i jednojezičnih odeljenja pokazuje da je dvojezična nastava u najvećoj meri uticala na usvajanje jezika na višim nivoima (jedinica koje se prelaze na nivoima B1 i B2) karakterističnim za naučni i naučno-popularni funkcionalni stil, a razlika među rezultatima ostvarenim kod učenika sa predznanjem i bez njega sugerise da je preduslov za ovu pojavu odgovarajuće predznanje učenika u trenutku ulaska u dvojezičnu nastavu.

Sociolingvistička pitanja na koja su učenici odgovarali na testu obuhvatala su pitanja o oceni iz ruskog jezika, prosečnoj oceni, kao i otvoreno pitanja o vannastavnim aktivnostima. Analizom dobijenih odgovora nije uočena veza između prosečne ocene i ocene iz ruskog jezika sa rezultatima testiranja,¹⁴ dok je analiza pitanja o vannastavnim aktivnostima pokazala da 5 od 6 učenika koji su ostvarili nivo B1 učestvuje u vannastavnim aktivnostima, kao i da su svi imali prilike da posete Rusiju. Sličnu povezanost uočila je i Lidija Pasuljević Šimvel (2018, str. 138) istražujući dvojezičnu CLIL nastavu na francuskom jeziku u Srbiji.

3.2 Nastavnici kao učesnici dvojezične nastave

Anketu za nastavnike je popunilo 7 od 11 nastavnika u Aleksinačkoj gimnaziji i svih 5 nastavnika u Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“. Anketa je sprovedena pre pandemije i pre uključenja ruskih lekora u onlajn nastavu.

Anketa je pokazala da nastavnici koriste slične metode rada na srpskom i ruskom jeziku, uz napomenu da se na ruskom ređe odlučuju za diskusiju i monološku metodu, što se objašnjava nesigurnošću u izražavanju na ruskom jeziku. Nastavnici navode razliku u upotrebi jezika na času. Ruski jezik se koristi prvenstveno sa ciljem usvajanja terminologije i definicija, dok se viši kognitivni procesi, usvajanje sadržaja i veći deo ocenjivanja odvijaju na srpskom jeziku.¹⁵ Nastavnici nejezičkih predmeta za rad na jeziku u toku nastave koriste metode rada sa tekstom, prevođenja i obrade terminologije. Ovo pokazuje da se jezički i sadržajni aspekt nastave ne integrišu, već im se pristupa odvojeno, što je u sukobu sa osnovnim principom CLIL nastave.

Budući da ne postoje odgovarajući udžbenici za dvojezičnu nastavu, nastavnici najčešće samostalno sastavljaju materijale. U momentu sprovođenja ankete nisu koristili ruske predmetne udžbenike ni kao osnovni ni kao dodatni materijal i smatraju da bi optimalan materijal za rad bio srpski udžbenik preveden na ruski jezik. Anketa je sadržala i pitanja u vezi sa

¹⁴ Većina učenika ima odličan uspeh u školovanju i ocenu odličan (5) iz ruskog jezika, a učenici koji imaju vrlodobru ocenu (4) iz ruskog jezika nisu učenici sa najnižim rezultatima.

¹⁵ Na otvoreno pitanje kako koriste ruski jezik na času nastavnici navode pravljenje rečnika termina i diktiranje definicija na ruskom jeziku.

jezikom/jezicima koji se koriste prilikom provera znanja (kontrolni zadaci i usmeno ispitivanje). Nastavnici navode da su kontrolni zadaci i ispitivanja na srpskom jeziku, a da se ruski jezik koristi za proveravanje poznavanja termina i definicija, kao i da se ocenjivanje ne razlikuje u zavisnosti od jezika (za predlog alternativnih metoda ocenjivanja pogodnih za model CLIL nastave koji se primenjuje u Srbiji v. Manić, 2016).

Istraživanje je pokazalo da nastavnici nejezičkih predmeta poseduju sertifikate poznavanja ruskog jezika na nivou B2 i B1, te da većinski nisu imali prilike ni za boravak na govornom području, ni za bilo kakva metodička usavršavanja vezana za CLIL nastavu ni pre ulaska u nastavni proces, ni kasnije. Kod nastavnika ne postoji razvijena svest o specifičnosti dvojezične nastave u odnosu na jednojezičnu, što je pokazala analiza odgovora na pitanja vezana za stručna usavršavanja, u kojima su nastavnici kao željene oblike stručnog usavršavanja naveli boravak na govornom području, kurs ruskog jezika struke i kurs opšteg ruskog jezika uživo, ali ne i želju da pohađaju kurseve o metodici dvojezične nastave ili CLIL metodi.

Kada je u pitanju sigurnost u nastavi na ruskom jeziku, nastavnici svoju sigurnost procenjuju ocenama 3 ili 4 na skali od 1 do 5 (1 kao najniža ocena, 5 kao najviša), uz napomenu da se sigurnije osećaju u receptivnim veštinama, nego u produktivnim i u situacijama pripremljenog govora u odnosu na spontani govor na ruskom.

Među anketiranim nastavnicima više od polovine (7 od 12 ispitanika) smatra da njihov rad nije vrednovan na adekvatan način, a kao najveće probleme navode: veliki utrošak vremena za pripremu materijala, nedostatak prilika za stručno usavršavanje i razliku u poznavanju jezika među učenicima. Nastavnici uviđaju potrebu za većim fondom časova ruskog jezika (6 od 12) i časova nejezičkih predmeta koji se izučavaju dvojezično (5 od 12).

U vezi sa problemima koje su nastavnici prepoznali u anketi u septembru 2018. godine do danas nisu pronađena sistemska rešenja. Trenutni zakonski okviri ne predviđaju mogućnost bilo kakvih beneficija za nastavnike u Srbiji, ni u vidu smanjenja fonda časova, ni u vidu povećanja ličnog dohotka. I dalje ne postoje udžbenici za dvojezičnu nastavu, ni odgovarajući programi stručnog usavršavanja za nastavnike.

4. Zaključak

Sprovedeno istraživanje na terenu pokazalo je da u izvođenju dvojezične nastave postoji nekoliko ključnih sistemskih prepreka, kao što su: nedovoljan fond časova ruskog jezika, preopterećenost nastavnika, nepostojanje standarda postignuća, udžbenika namenjenih dvojezičnoj nastavi i prilagođenog maturalnog ispita.

Anketa za nastavnike je ukazala na problem nedostatka prilika za metodička usavršavanja nastavnika obeju škola, kao i za jezičko usavršavanje dela nastavnika Aleksinačke gimnazije koji izvode nastavu sa poznavanjem jezika na nivou B1 koji nije dovoljan za samostalno izvođenje nastave.

Kao poseban problem izdvaja se nemogućnost učenika osnovnih škola gradskih opština Aleksinca da uče ruski jezik u školi ni kao izborni, ni kao fakultativni predmet, zbog čega ulaze u dvojezičnu nastavu nakon tromesečnog kursa i započinju zajedničko školovanje sa učenicima sa predznanjem koji su pohađali osnovnu školu u seoskim opštinama i učili ruski jezik.

Učenci dvojezičnog odeljenja na testiranju nisu ostvarili B2 nivo poznavanja jezika. Učenci dvojezičnog odeljenja sa predznanjem su ostvarili veći broj poena od učenika dvojezičnog odeljenja bez predznanja. Najuspešniji učenici dvojezičnog odeljenja pokazuju viši nivo poznavanja jezika (B1) od učenika jednojezičnog odeljenja (A2, A2+), ali deo učenika bez predznanja pokazuje iste ili lošije rezultate, nego učenici jednojezičnog odeljenja. I nastavnici i učenici prilikom anketiranja navode da se osećaju sigurnije u receptivnim veštinama ruskog jezika nego u produktivnim.

Najznačajnija smernica na osnovu rezultata istraživanja tiče se statusa ruskog jezika i fonda časova. Budući da učenici rusko-srpskih dvojezičnog odeljenja u Aleksincu nisu dostigli očekivani B2 nivo poznavanja jezika, potrebno je, pored uključivanja lektora u dvojezičnu nastavu, povećati broj časova ruskog jezika uvođenjem časova čiji bi cilj bio da učenicima olakšaju recepciju tekstova naučnog i publicističkog stila koji se koriste u nastavi. U skladu sa tim neophodno je omogućiti svim zainteresovanim učenicima osnovnih škola u Aleksincu da pohađaju nastavu ruskog jezika, kako bi se mogli upisati u dvojezično odeljenje sa odgovarajućim predznanjem.

U cilju poboljšanja kvaliteta nastave potrebno je omogućiti odgovarajuće edukativne programe za nastavnike obeju škola, nastavu jezika struke za nastavnike u Aleksincu, i model rasterećivanja predmetnih nastavnika. Iako dvojezična nastava u Republici Srbiji postoji već 17 godina i dalje ne postoje standardi postignuća, stručnih usavršavanja nastavnika, posebni planovi i program za nastavu za dvojezična odeljenja i njihove maturalne ispite, kao ni odgovarajući programi interne i eksterne evaluacije. Uspostavljanje komunikacije među svim nastavnicima uključenim u dvojezičnu nastavu nezavisno od škole i posredničkog jezika i razmena iskustava i primera dobre prakse bi mogli biti prvi korak ka standardizaciji dvojezične nastave.

Za kompletniju sliku o uticaju dvojezične nastave po CLIL metodi na ruskom jeziku potrebno je ponoviti istraživanje uzimajući u obzir uključivanje ruskih lektora u nastavu, kao i činjenicu da sada u obema školama postoje učenici završnih razreda. Budući da ove generacije upisuju dvojezična odeljenja na osnovu rezultata testiranja jezičkih veština (čitanje, slušanje, pisanje, govor), preporučuje se upotreba testa istih karakteristika.

Literatura

- Cummins, J. (2007). Language interactions in the classroom: From coercive to collaborative relations of power. U: O. García i C. Baker (Ur.), *Bilingual education: An introductory reader* (str. 108–136). Multilingual Matters.
- Cvetković, A. (2018). Razvoj jezičke kompetencije kod učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“ sa posebnim osvrtom na bilingvalni nemačko-srpski smer. U: I. Jovanović (ur.), *NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu* (str. 113–128). Filozofski fakultet u Nišu.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. *Annual review of applied linguistics*, 31, 182–204.
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice european unit.
- Euridis (2017). *Ključni podaci o nastavi jezika u evropskim školama. Izveštaj Eurydice mreže*. Luksemburg: Kancelarija za publikacije Evropske unije.
- Ginić, J. (2018). Nastava ruskog jezika u osnovnoj školi: aktuelno stanje i perspektive. U: J. Vučo i J. Filipović (Ur.), *Jezici obrazovanja* (str. 109–120). Filološki fakultet.
- Đorđević, A. i Vasilijević-Valent, D. (2022). Bilingual education at high-schools in the south of Serbia. U: V. Mikolić (ur.). *Language and culture in the Intercultural world* (str. 171–187). Cambridge scholars publishing.
- Manić, D. (2016). *Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju jezika i sadržaja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.
- Marković = Маркович, Д. (2014). Преподавање руског језика у Србији, актуалне проблеме у сокращењу часова и могуће путеве њиховог решавања. *Наука и савремени универзитет*, 4, str. 148–153.
- Medenica, L. & Ginić, J. (2018). *Postignuća učenika na prijemnom ispitu za upis u srpsko-ruska bilingvalna odeljenja, Primenjena lingvistika*, str. 23–29.
- Milojević = Милоевич, М. (2009). Опыт преподавания русского языка в двуязычном обучении. У: Б. Станкович, (ур.) *Русский язык как инославянский I* (стр. 123–126). Славистичко друштво Србије.
- Milosavljević, M. (2022). *Rusi i Ukrajinci menjaju demografiju Srbije – u škole upisano 600 đaka*, udvostručene kirije, RTS. Preuzeto sa: <https://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/5021136/rusi-ukrajinci-srbija-stanovi-skole.html>. Pristupljeno: 17.11.2022.
- Opšti standardi (2020). = *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta za strani jezik*. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf
- Pasuljević Šimvel, L. (2018). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na francuskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.
- Pravilnik (2017). = *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, Službeni glasnik RS*, br. 105/15-30, 50/2016-40, 35/2017-5.
- Savinykh, A. (2022). CLIL in russian heritage language teaching context: Theoretical basis of the potential and perspectives of research, *The journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL)* 4, str. 74–92.
- Vasilijević, D. (2018). Bilingual education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. *Education, culture and identity: the future of humanities, education and creative industries* 3. Sarajevo: International University of Sarajevo, str. 179–195.
- Vasilijević-Valent, D. (2021). *Dvojezična nastava na srpskom i ruskom jeziku: teorijske osnove i kritička analiza*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.
- Vučo, J. (2005). Dvojezično obrazovanje, dvojezična nastava – neka savremena načela evropske politike učenja stranih jezika. *Vaspitanje i obrazovanje* 2005, str. 244–254.

Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*, Ministarstvo životne sredine/Filološki fakultet.

Vučo, J. (2014). *Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji*. U: J. Filipović & O. Durbaba (prir.), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (str. 107–151). Filološki fakultet.

Vučo, J. i Begović, A. (2017). Bilingual education in Serbia: Models and perspectives. U: J. Filipović & J. Vučo (ur.), *Manjinski jezici u obrazovanju i učenju jezika: izazovi i nove perspektive, Filološka istraživanja danas* (str. 225–238). Filološki fakultet.

Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.

Im Fokus: Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen

*Mono-/multi-/pluri-/inter-/trans-*ⁱ in Council of Europe language policy documents: a synopsis

The following article explores words in two Council of Europe (CoE) language policy documents – CEFR (CoE, 2001) and CEFR Companion Volume (CoE, 2020) – with the prefixes *mono-*, *multi-*, *pluri-*, *inter-* and *trans-*. These fundamental terms are translated into Russian as an example of the Slavic languages taught at (Austrian) schools and universities. Translations into other Slavic languages can easily be supplied by theorists and practitioners.

Mono-:

While the prefix *mono-* was still present in CoE (2001) as in *monolingual dictionaries* [одноязычные словари]ⁱⁱ or *monolingual communicative competence* [одноязычная коммуникативная компетенция], it no longer appears in CoE (2020). In CoE (2001), monolingual communicative competence is portrayed as being rather monolithic.ⁱⁱⁱ Monolingual L1 speakers are different from language learners who, acquiring a second or a foreign language and at the same time staying experts in their L1s, simultaneously turn plurilingual and interculturally competent by mediating between and communicating with users of two languages (ibid., p. 41).

Multi-:

Multilingualism [многоязычие] is defined as the knowledge of several languages or the co-existence of different languages in a given society (CoE, 2001, p. 4; CoE, 2020, p. 30). It may be attained by “encouraging pupils to learn more than one foreign language” (CoE, 2001, p. 4), hereby expanding their experience of languages in various cultural contexts and making them aware of the interrelation and interactional components between languages. Belonging to a *multilingual and multicultural environment* [многоязычная и многокультурная среда] or moving from one specific environment to another may be a longshot from what pupils typically experience in language lessons or in their textbooks. But this fact could be brought into play to make them think outside the (school) box and their home communities.

Pluri-:

In 2001, *plurilingual* and *pluricultural competence* [многоязычная и поликультурная компетенции] were not yet mapped in the CEFR scales – it is thus the most recent and modern prefix mentioned in this article. The aim of developing such ‘can do’ descriptors was, on the one hand, in unison with the CEFR vision to give “value to cultural and linguistic diversity at the level of the individual” (CoE, 2001, p. 123). On the other hand, it was triggered by the wish to “encourage teachers to include the acquisition of plurilingual and pluricultural competence, appropriate to the proficiency level of their learners, in their planning” (CoE, 2020, p. 246).

Plurilingual and pluricultural competence can be accelerated by *inter-comprehension* [межъязыковое понимание или интерпонимание] – the capacity to exploit knowledge of one



language as leverage for understanding texts in other languages (ibid., p. 126) to achieve a communicative goal. This goal can only be reached by building on a *plurilingual and pluricultural repertoire* [набор многоязычных и поликультурных компетенций] (ibid., p. 123)^{iv} and by following a clear progression from “simple everyday transactions” (ibid., p. 127) at the basic user (A) level to “manipulating languages creatively” and “blending and alternating” between them (ibid.) at the independent user (B) level, and ultimately to “gloss and explain sophisticated abstract concepts” in various languages at the proficient user (C) level.

Inter-:

Apart from *interaction(al)*, *interactive*, *interlinguistic*, *intermediary*, *interlanguage*, and some others, *intercultural* [межкультурный] is a frequent attribute used in collocations with nouns such as *approach* [подход], *awareness* [осознанность], *interaction* [общение], *skills* [умения], *misunderstandings* [не(до)понимание/неправильное понимание], *relations* [отношения], *experiences* [опыт], and *communicative competence* [коммуникативная компетенция] (cf. CoE, 2001). According to the CEFR, the language learners need to develop intercultural awareness to become plurilingual. Their competence is modified by the knowledge and awareness of “the other” (ibid., p. 43), or by contrasting the commonalities and differences between “the culture of origin” and “the foreign culture” (ibid., p. 104) of the target community. In CoE (2001), *intercultural* seems to be used as an equivalent to having “an enhanced capacity for and greater openness to new cultural experiences” (ibid., p. 43) and, above others, an “ability to overcome stereotyped relationships” (ibid., p. 105).

Trans-:

In the two language policy documents, the prefix *trans-* mainly appears in words such as *translation*, *transition*, and *transaction*. The word *transcultural* [транскультурный], alas, is absent in both CoE documents (2001; 2020).^v “In a super-diverse world”, writes Hülbauer (2016, p. 196), “it is not only migration in the traditional sense we are dealing with but continuous transit, both in term of actual and virtual movements.” Thus, one is left wondering why (trans-)cultural *translation* [перевод] or (trans-)cultural *mediation* [посредничество/медиация] have not yet been incorporated as separate CEFR scales. In the meantime, we will have to accept and work with the existing four scales – *Mediating a text*, *Mediating concepts*, *Mediating communication*, and *Mediation strategies* [Посредничество в передаче текста, Посредничество в передаче понятий, Посредничество в общении, Стратегии посредничества] (CoE, 2020, p. 245) – for developing multi-language tasks and assessing integrated skills.

Worth a note: The word *translanguaging* [транслингвизм/трансьязычие] appears twice in the CoE (2020, 31), albeit in a box, stating that the term first appeared in 1996 in connection with bilingual classroom teaching in Wales, and being defined as “an action undertaken by plurilingual persons” (ibid.). Translanguaging, however, has meanwhile acquired a more complex meaning as in using multiple languages both simultaneously and strategically by drawing on a complex language repertoire. *Code-switching* [переключение кодов], on the other hand, means changing or shifting between two separate languages in a single conversation.

Summary

Mono- is out, *multi-* and *pluri-* are in. The latter two, of which *multi-* is more society-oriented and *pluri-* more learner-oriented, are the basis for *inter-* as in *intercultural interaction* [межкультурная коммуникация]. While the prefix *inter-* might imply a dichotomous relation

between home and target culture, *pluri-* emphasises proficiency in several languages and experience of several cultures.

Inter- still fills the place for *trans-*. In my opinion, *trans-* does more justice to the cultural diversity of societies than *inter-* but has not yet made it into the CoE documents (2001; 2020), although learners acting and performing as a competent *intermediary* [посредник] in dynamic transcultural settings and encounters would be a desirable learning outcome from a multilingual and transcultural language learning and teaching perspective (see also Kolaković & Vučajnk in this issue).

References

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved on 02nd August 2022 from: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Retrieved on 02nd August 2022 from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Hülmbauer, C. (2016). Multi, pluri, trans ... and ELF: Lingualism, languaging and the current lingua franca concept. In M. Pitzl & R. Osimk-Teasdale (Ed.), *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects: Contributions in Honour of Barbara Seidlhofer* (pp. 193–204). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503177-027>
- Sovet Evropy = Совет Европы. (2005). *Общеввропейское компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Московский государственный лингвистический университет.

Wolfgang Stadler, Innsbruck University, Austria

ⁱ See also Hülmbauer (2016).

ⁱⁱ See the Russian translation in Sovet Evropy = Совет Европы (2005). Words not appearing there were translated by the author.

ⁱⁱⁱ ... apparently without taking into account that, for instance, attrition also may affect monolingual persons

^{iv} The corresponding scales are to be found in the CoE, 2020, on p. 128 (plurilingual repertoire), p. 125 (pluricultural repertoire) and pp. 126–127 (plurilingual comprehension), respectively.

^v For more information on “transculture” [транскультура] see https://www.emory.edu/INTELNET/fs_transculture.html.

Im Fokus: Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen

Dvo(s)miselni jeziki v frazemih

Večjezičnost – ‚znanje in redna raba več jezikov‘ (SSKJ, 2014) – je mogoče dandanes zaslediti pri večini ljudi, prav tako jo je ob srečanju z drugimi mogoče s pridom uporabiti. Z večjezičnostjo so se Slovenci spoprijemali, odkar zgodovinarji pomni, z večjim številom jezikov pa so se dobesedno spopadli v 15. stoletju, ko so Lambergarja poslali v boj s Pegamom. Da je Pegam imel *nabrušen jezik*,¹ je jasno, saj je s svojo odrezavostjo cesarju zagrozil s smrtjo, če mu hčere ne da za ženo. Lahko bi celo rekli, da je imel *jezik oster kot meč*, vseeno pa je bil v boju z nasprotnikom meč hitrejši in močnejši. Sprva se je Lambergar bal Pegamove večjezičnosti, pa le kako naj ga ne bi bilo strah ob takšni podobi:

Tri glavé na černih plečih nosi,
In na glavah ježe in robide,
Na robidah ose in seršene;
Šviga mu iz gerla živi ogenj,
In iz ognja bliski ino strele;
Sikajo iz ust jeziki kačji; (Cegnar, 1860, str. 93–94).

Število jezikov iz treh ust na treh glavah prikazuje „fizično“ večjezičnost v podobi kač oz. *kačjih jezikov*.

Književnost odpira možnost transkulturnega učenja; tudi „Iz modernega sveta“, kot je Fran Saleški Finžgar poimenoval svoj roman, v katerem je vratarju pripisal *kačji jezik*. Bil je odrezav in imel je oster in piker jezik, zato se je Maretko najbolj „bala Klešmana, njegovih zelenih oči in kačjega jezika.“ (Finžgar, 1904, str. 477). Kačji strup je tudi vir frazema *imeti strupen jezik*, ta pa je zaradi opravljenosti in obrekljivosti vsebinsko primerljiv s *kačjim jezikom*. Maretko pa bi bilo gotovo prav, če bi vratar Klešman *držal jezik za zobmi*, torej molčal. *Nista govorila istega jezika*, pri čemer v tem primeru ne gre za večjezičnost v neposredni rabi različnih jezikov, temveč za neenako mnenje in raznovrstne poglede na neko stvar. Da so nekdanje baje vsi ljudje bili istega mnjenja, pripoveduje svetopisemska zgodba iz časa, ko je vsa zemlja „imela en sam jezik in isto govorico.“ (Biblija, n. d., 1 Mz 11). Ta opisana obča enojezičnost in sloga sta obstajali, dokler ni ob gradnji Babilonskega stolpa vmes posegla višja sila, zmešala njihov jezik, „da ne bodo več razumeli govornice drug drugega!“ (Biblija, n. d., 1 Mz 11). V Novi zavezi pa so se ob binkošti, ko „so bili vsi zbrani na istem kraju“, pokazali „jeziki, podobni plamenom, ki so se razdelili, in nad vsakim je obstal eden. Vsi so bili napolnjeni s Svetim Duhom in začeli so govoriti v tujih jezikih.“ (Biblija, n. d., Apd 2, 2,1–4). Eno-, več- in raznojezičnost, ki je obravnavana v obeh primerih iz

¹ Frazemi v poševnem tisku so iz elektronskega Slovarja slovenskih frazemov Janeza Kebra s portala Fran.si.

Svetega pisma, je na drugi ravni, in sicer z raznolikim oglašanjem živali, prisotna tudi v pravljičnem svetu. Jež, kot pravijo naslednji verzi, je že ves živčen:

Bolj od njenih me bodic
in kostanjevih ježic
zbada oster in strupen
hudobni jezik njen ... (Makarovič, 1995, str. 22).

„Njen“ je v tem primeru ježevkin jezik, ki mu je pripisanih kar nekaj, ne ravno laskavih, lastnosti. Tudi drugi slovenski frazemi se nemalokrat poslužujejo primerjave jezika z živalskim, saj imajo menda nekateri *jezik kot krava rep*, kar je v primerjavi s *kačjim jezikom* prav neobičajna dolžina. Nekateri pa menda v ustih nimajo nič, saj jim je *jezik snedla mačka*. Taki se niti ne morejo *ugrizniti v jezik* in ne izreči tistega, kar so nameravali, ampak le še molčijo. Malo več tišine si je želel tudi kralj, saj je imel „hčer, ki je bila tako zafrkljiva in ostrega jezika, da ji ga ni mogel nihče zavezati.“ (Kraljična, ki ji ni mogel nihče jezika zavezati, 1965, str. 81). Toda tudi za to kraljično se je našel, kot je v pravljičah običajno, tretji sin, tokrat Pepelko, ki je imel *dobro namazan jezik*. Lahkotno in spretno izražanje zanj ni bila težava, ko pa je stal pred kraljevo hčerjo, je tako brzdal jezik, da mu je uspelo pridobiti polovico kraljestva in kraljično, ki jo je fantova spretnost tako presenetila, da ji je *beseda šla težko z jezika*. V pravljičnih časih je torej z obvladovanjem govorjenja bilo možno pridobiti marsikaj, vseeno pa tako takrat kot tudi danes ni bilo priporočljivo imeti *na jeziku med, v srcu led*. Kaže, da ne koristi človeškemu značaju, se delati prijaznega, v resnici pa biti nekomu nenaklonjen.

Kot mnogi govorniki, pisatelji in pesniki je tudi France Prešeren imel *nekaj na koncu jezika*, nakar je z besedami odkrito razodel naklonjenost do Primičeve Julije. V romanci Dohtar se je sam označil kot „jezični dohtar“ (Prešeren, 1976, str. 49), kar v tem primeru ne označuje njegove zgovornosti ali klepetavosti, temveč je poimenovanje za odvetnika. Iz Prešernove življenjske zgodbe vemo, da se ljubezenska sreča ni uresničila, mogoče pa bi ga dekleta le uslišalo, če bi jezičnemu dodal predpono „več“ in bi se označil za večjezičnega, kar je seveda tudi bil.

Prednost večjezičnosti je kompetenca medjezikovnega sporazumevanja, ki jo med drugim lahko urimo s tem, da k slovenskim frazemom poiščemo ustreznice v nemškem in še enem drugem slovanskem jeziku.

slovensko			
držati jezik za zobmi	imeti jezik oster kot meč	ugrizniti se v jezik	najti skupni jezik
imeti kaj na koncu jezika	biti ostrega jezika		
nemško			
etwas auf der Zunge haben	die Zunge im Zaum halten	sich auf die Zunge beißen	
eine gemeinsame Sprache finden	eine messerscharfe Zunge haben	scharfzüngig sein	
drugi slovanski jeziki			
jazyk [ostrýj] kak britva (rus.)	biti oštar na jeziku (hr., srb.)	mít něco na jazyku (češ.)	
trzymać język za zębami (pol.)	najít s někým společný jazyk (češ.)	prikusit' jazyk (rus.)	

Viri

- Biblija. (n. d.). Svetopisemska družba Slovenije V *Biblija.net*. Dostop 3. decembra 2022 na <https://www.biblija.net/biblija.cgi?l=sl>
- Cegnar, F. (1860). *Pesmi*. J. Leon (ur.). https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d5/France_Cegnar_-_Pesmi.pdf
- Finžgar, F. S. (1904). Iz modernega sveta. Roman. V *Dom in svet (Ljubljana)*, 17 (1). Katoliško tiskovno društvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EETUROEK>
- Keber, J. (2015). *Slovar slovenskih frazemov*. Založba ZRC, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Dostop 3. decembra 2022 na <https://fran.si/192/janez-keber-frazeoloski-slovar-slovenskega-jezika>
- Kraljična, ki ji ni mogel nihče jezika zavezati (1965). V *Pastirica Drobtinica* (str. 81–85). Mladinska knjiga.
- Makarovič, S. (1995). *Medena pravljica*. DZS.
- Prešeren, F. (1976). *Poezije*. Prešernova družba.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). *Večjezičnost*. Založba ZRC, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. (Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja). Dostop 3. decembra 2022 na www.fran.si

Sabine Buchwald, PH Kärnten, Österreich

Im Fokus: Многоязычие и транскультурное обучение

Обучение русскому языку в многоязычных сферах вне России

1. Межкультурная коммуникативная компетенция

Одна из главных целей обучения русскому языку как иностранному – формирование межкультурной коммуникативной компетенции (МККК) для достижения взаимопонимания в поликультурной среде. Под МККК будем понимать способность ответственно действовать в заданном контексте и при этом интегрировать знание языка, прагматики и особенности культур. Изучение языка происходит в процессе знакомства с культурой (Маркарян, 2014). Представляется важным, чтобы в этом процессе культуры не противопоставлялись друг другу в бинарных оппозициях: свой – чужой, родной язык – неродной язык и т.п. Такое противопоставление, как показывает жизнь, не может быть основой для современного поликультурного содружества, поскольку, во-первых, приводит к взаимоисключающим идентичностям и конфликтам, а во-вторых, потому что культуры сами по себе не дискретны, но континуальны: их характерные черты перетекают одна в другую. Примерами такого взаимопроникновения могут в разной степени служить кубинская транскультура с ее особым вариантом испанского языка, панамериканский мультикультурный «консорциум» с американским английским, советско-российское поликультурное сообщество с русским языком общения, усвоившим элементы более ста национальных культур (в том числе – немецкой), а также современное полилингвальное европейское сообщество с активно развиваемой идеей «транскультурации» в образовании. Транскультурация предполагает одновременное существование индивида в рамках разных языков и культур с сохранением значимых элементов каждой из них, а в языковом плане – формирование би- или мультилингвальной личности. При этом отметим, что на практике один из языков, как правило, оказывается все же доминирующим.

2. Взгляд со стороны

Овладение МККК в поликультурной и многоязычной среде, чем является сегодня глобализованный мир, невозможно без рефлексии, т. е. взгляда на себя со стороны. И в этом плане можно утверждать, что билингвальная личность воспринимает мир изначально «стереофонично» и гораздо тоньше настроена на процесс взаимодействия культур, чем сознание человека, у которого один родной язык. Поэтому в процессе овладения МККК человек, вступивший в реку еще одного языка и культуры, не только не утрачивает свою культуру, но, наоборот, еще глубже ее познает, обретая новые смыслы и открывая для себя неожиданную точку зрения на, казалось бы, давно известное. Это верно и для РКИ, и для такого унаследованного, – или в другой терминологии – семейного русского, в котором он не первый в билингвальной системе и выполняет меньше



функций. Взгляд со стороны позволяет дезавуировать собственные скрытые ментальные и поведенческие стереотипы, помогает обучающемуся почувствовать себя уникальным и похожим на других одновременно. Приобретается психологическая установка на интеграцию в изучаемую (русскую) культуру при сохранении индивидуальных и общекультурных (например баварских) особенностей поведения. Работа опытного преподавателя должна этому способствовать. И тогда появляется умение общаться с представителями другой культуры, переключаться на другие поведенческие правила, а не только на другой язык и, не переставая любить родное и близкое (в зависимости от укорененности в социокультурную среду), видеть локальность своей культуры в ряду человеческих культур. Именно такую способность мы определяем как МККК.

3. Четыре модели

В зависимости от а) наличия/отсутствия языковой среды, б) уровня владения русским языком и в) цели его изучения существенно различается методика преподавания. Можно выделить 4 методические модели: 1. русский как родной – РКР (наличие языковой среды, в первый класс поступают с активным лексическим багажом 6–7 тысяч слов; применительно к нашей теме это дети, недавно переехавшие из России за рубеж); 2. русский как иностранный – РКИ (обучение «с нуля», обучение проходит в условиях языковой среды или без нее); 3. русский как неродной – РКН, или как второй родной, для стран СНГ (минимальная внешняя языковая среда, дети, как правило, билингвы со слабым русским языком, есть навыки чтения и письма); 4. русский как семейный (РКС) – методика выравнивания языковых и речевых навыков у детей из межкультурных семей, проживающих за рубежом (языковая среда только в семье, дети-билингвы 6–7 лет с багажом около 500 (Бердичевский, 2010) лексических единиц бытовой сферы, функционально беден, навыки чтения и письма неразвиты или отсутствуют). Эта группа отличается повышенной разнородностью. Стоит отметить, что даже в московских (т.е. в языковой среде) многонациональных классах на первых порах обучения зачастую наблюдается смешение и переключение языковых кодов, заимствования, обращение к интернациональным словам, использование невербальных средств (жестов, звукоподражания и др.), упрощение синтаксиса. В Ереване, в армянской языковой среде, активно используются учебные комплексы, разработанные представителями армянской стороны (Ускова, Саакян, 2019), что нам представляется важным положительным фактором, поскольку такие учебники национально ориентированы: здесь учитывается прагматика, психология и культурная специфика страны. То же можно сказать и о Кыргызстане (Новосельцева, 2021; Саакян, 2011). Таким образом, независимо от языковой метрополии (Москвы и центральной России) в зарубежных странах формируется особый русский литературный язык (будем называть его «изолированный вариант литературного языка» – изолект) с элементами транскультурной общности. Отличия могут быть как в фонетике и просодике, так и в лексике и синтаксисе. А значит, эти отличия приходится учитывать и в процессе обучения.

Из четырех методических подходов к обучению русского языка сравнительно менее глубоко разработан теоретически и снабжен учебными средствами последний – русский как семейный, или – в другой терминологии – *heritage language*, или унаследованный язык. Насколько нам известно, пока нигде не ведется специальная подготовка преподавателей РКС, хотя именно здесь нужна глубоко продуманная методика и национально ориентированные учебные материалы. Как правило, дети с унаследованным русским отличаются несбалансированным билингвизмом (Dame

& Dame, 2022): в функциональном плане именно русский язык оказывается в более слабой позиции. В частности, у носителей семейного русского наблюдается дефицит словоизменительной продуктивной морфологии, что характерно как раз для носителей языков с развитой морфологической системой. И наибольшее количество ошибок приходится на маркирование рода и падежа (Polinsky, 2007). Надо полагать, это происходит именно потому, что эти грамматические категории отсутствуют в английском языке. Одна из актуальных методик обучения, которую мы могли бы предложить, основана на интенсивном методе обучения языкам – методика краткосрочного погружения в языковую и культурную среду. Концепция создания учебного курса по нашей активной «эвристической» методике основана на представлении о том, что русская культура – высококонтекстная и лучше усваивается в действии. Это подтверждается нашим опытом работы (Саакян, 2007) с нефилологами уровня ТРКИ-2/ТРКИ-3, когда студент уже способен к спонтанному продуцированию речи/текстов, почти свободно излагает мысли и даже удачно каламбурит, допуская при этом минимум грамматических и речевых ошибок. Чтобы реально повысить уровень коммуникативной компетенции на этом этапе обучения, надо создать условия, когда обучающийся живет и действует в языке, и лучшая среда для этого – транскультурная. Думается, что эта модель при необходимой доработке будет полезна и в преподавании РКС. Но это уже тема отдельного разговора.

Литература

- Бердичевский, А.Л. (2010). Новое вино в старые мехи?! *Русский язык за рубежом*, 5, 35–41.
- Dame, M. & Dame, N. (2022). Multilingualism and authenticity in Russian heritage language teaching practices. In L. Will, W. Stadler & I. Eloff (Hrsg.), *Authenticity across languages and cultures: Themes of identity in foreign language teaching and learning* (36–52). Multilingual Matters.
- Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. (1990). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Русский язык.
- Маркарян, Э.С. (2014). *Очерки теории культуры. Наука о культуре и императивы эпохи*. Центр гуманитарных инициатив.
- Новосельцева, В.Н. (2021). *Обучение функциональному чтению на уроках русского языка в начальной школе Казахстана*. [Диссертация, Московский педагогический государственный институт].
- Polinsky, M. (2007). Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian. *Russian Linguistics*, 31(2), 157–199.
- Саакян, Л.Н. (2007). *Учебник русского языка как иностранного для нефилологов продвинутого уровня (госуправленцы США и Германии)*. ИКАР.
- Саакян, Л.Н. (2011). *Русский язык как фактор, организующий русское культурное пространство в странах СНГ*. ЦМО МГУ.
- Ускова, О.А. & Саакян, Л.Н. (2019). *Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие*. Русская Речь.

Л. Н. Саакян, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, Россия

Magdalena Kaltseis, Universität Innsbruck, Österreich

Russisch lernen und Ukrainisch verstehen

Praktische Ideen zur Arbeit mit dem Ukrainischen im Russischunterricht

The article presents practical examples of how learners of Russian can be introduced to the Ukrainian language at school (secondary level I and II), and how they can acquire both receptive and productive skills in Ukrainian. After a brief theoretical overview of the two East Slavic languages, the author presents practical tasks based on recommendations from the field of intercomprehension. These tasks comprise phonetics, lexis, and sociopragmatics and intend to provide teachers with suggestions and ideas on integrating Ukrainian into Russian language teaching at school, starting with the *CEFR* A-levels. The proposed tasks aim to raise the learners' awareness of the differences between the two languages and to foster their language skills. Both receptive and productive skills are considered, with an emphasis on the first one. Furthermore, the tasks tend to spark the pupils' and students' interest in the Ukrainian language, and to explore a (new) Slavic language with the help of Russian and familiar languages, thus promoting learners' plurilingual competence.

Keywords: Ukrainian, Russian, intercomprehension, practical tasks, linguistic peculiarities

В данной статье предлагаются практические задачи, которые должны познакомить изучающих русский язык с украинским языком на школьных уроках (1-ая и 2-ая ступени среднего образования). С помощью представленных задач отрабатываются как рецептивные, так и продуктивные виды речевой деятельности в целях овладения украинским языком. После краткого теоретического обзора этих двух восточнославянских языков, автор предлагает практические задачи, призванные дать учителям и преподавателям идеи о том, как интегрировать такие разделы украинского языка как фонетика, лексика и социопрагматика в уроки русского языка в школах, начиная с элементарного и базового уровней. Кроме того, предлагаемые задачи должны помочь учащимся осознать характеристики и различия между русским и украинским языками. Они способствуют развитию как рецептивного так и продуктивного вида речевой деятельности, с акцентом на рецептивный вид. Цель этих задач – пробудить интерес учеников к украинскому языку, открыть (новый) славянский язык через русский и другие знакомые языки и, таким образом, способствовать развитию многоязычной компетенции учащихся.

Ключевые слова: украинский, русский, близкородственные языки, практические задачи, лингвистические особенности



1. Einleitung

Unter Interkomprehension wird allgemein das Konzept verstanden, „eine fremde Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder qua Unterricht erlernt zu haben“ (Meißner, 2020, S. 25).¹ Besonders gut funktioniert die Interkomprehension bzw. das gegenseitige Verständnis bei Sprachen, die einen hohen Verwandtschaftsgrad aufweisen, wie beispielsweise germanische, romanische oder slawische Sprachen.

In Bezug auf slawische Sprachen ist das gegenseitige Verständnis zwischen jenen Sprachen aus derselben Sprachgruppe besonders hoch: Ukrainisch (*ukrajins'ka mova*) und Russisch (*rusckij jazyk*) gehören zur Gruppe der ostslawischen Sprachen, zu der ebenso das Belarussische (*belaruskaja mova*) zählt. Die Interkomprehension zwischen diesen ostslawischen Sprachen ist höher als beispielsweise zwischen Polnisch und Russisch. Eine Besonderheit der ostslawischen Sprachgruppe ist laut Gagarina (2014, S. 220) ihre Melodik, wobei insbesondere das Ukrainische von seinen Sprecher*innen als „melodische Sprache“ (*spivuča mova*) bezeichnet wird.²

In Hinblick auf die hohe gegenseitige Verständlichkeit ostslawischer Sprachen wird im Folgenden anhand von Aufgabenbeispielen gezeigt, wie das Verständnis von Ukrainisch unter Russischlerner*innen gefördert werden kann. Nach einem Überblick über die Zahl der Sprecher*innen und die wichtigsten Entwicklungsphasen der beiden Sprachen Ukrainisch und Russisch sowie der kurzen Vorstellung von Schriftsteller*innen, die eine wichtige Rolle für die Entwicklung der jeweiligen Literatursprache spielten bzw. spielen, werden einige grundlegende Aspekte des Alphabets, der Phonetik, der Lexik und der Soziopragmatik des Russischen und Ukrainischen behandelt. Daran anschließend werden Ideen für die Förderung der Interkomprehension zwischen beiden Sprachen – auf niedrigem Kompetenzniveau (A-Niveau nach GERS) – präsentiert.

2. Zahl der Sprecher*innen

In Bezug auf die Anzahl der Sprecher*innen³ ist **Russisch** die größte slawische Sprache: Rund 160 Millionen Menschen sprechen Russisch als ihre Erstsprache und circa 110 Millionen Menschen verwenden es als ihre Zweitsprache (vgl. Gagarina, 2014, S. 223). Russisch ist die Amtssprache der Russischen Föderation und der Republik Belarus sowie offizielle Sprache in der Republik Kasachstan und in der Kirgisischen Republik. In der Ukraine hat Russisch den Status einer regiona-

¹ Der Begriff der *Interkomprehension* kommt weder im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) (Trim et al., 2001) noch im *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) vor. Das Konzept selbst ist jedoch im Terminus des *plurilingualism* präsent, das zum Beispiel als die Fähigkeit beschrieben wird, das gesamte vorhandene sprachliche Wissen zu nutzen, um einen Text oder eine Person, die eine andere Sprache spricht, zu verstehen (vgl. Council of Europe, 2020, S. 30). Im österreichischen Lehrplan (RIS, 2022, S. 58) ist die Förderung der Interkomprehension, wenn auch nicht explizit so benannt, im Bereich des „reflektierende[n] Sprachvergleichs“ verankert, dessen Ziel es ist, „ein[e] positiv[e] Einstellung zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt“ zu fördern und „[k]omparative und kontrastive Methoden“ anzuwenden.

² Das liegt unter anderem daran, dass das Ukrainische eine Tendenz zu offenen Silben aufweist.

³ Die hier angeführten Zahlen können sich von anderen Quellen unterscheiden, da die Zahl der Sprecher*innen einer Sprache davon abhängt, ob nur die Sprecher*innen des jeweiligen Ziellandes (Russische Föderation und Ukraine) gezählt werden oder ob auch Sprecher*innen dieser Sprachen in anderen Ländern sowie Erst- und Zweitsprache*innen in die Erhebung der Sprecher*innenanzahl miteinbezogen werden.

len Minderheitensprache und auch in einigen EU-Mitgliedsstaaten, wie zum Beispiel in den baltischen Staaten und Deutschland, gibt es eine hohe Anzahl an russischsprachigen Personen. Die Anzahl von in Österreich lebenden Staatsangehörigen der Russischen Föderation betrug Anfang des Jahres 2022 rund 36.600 (vgl. Statistik Austria, 2022).

Ukrainisch wird mit einer Sprecher*innenanzahl zwischen 45 Millionen (Ivanenko, 2022) und 65 Millionen (Ukrainian World Congress, 2021, S. 3) geschätzt bzw. angegeben und – je nach Quelle – nach Russisch entweder als zweitgrößte (Institut für Slavistik, 2020) oder nach Polnisch als drittgrößte Slawine eingestuft (Gagarina, 2014, S. 224). Dabei leben nach Angaben des Ukrainian World Congress (2021, S. 2) circa 20 Millionen Sprecher*innen außerhalb der Ukraine „in über 60 Ländern“, darunter in Kanada, den USA, Brasilien, Polen, der Slowakei, Russland, Lettland, Rumänien und Moldawien. In Österreich lebten vor dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine Ende Februar 2022 rund 16.500 Menschen, die in der Ukraine geboren wurden (Statistik Austria, 2022).

In der Ukraine ist Ukrainisch seit 1918 Staatssprache und heute die einzige offizielle Sprache, obwohl in dem Land Zweisprachigkeit weit verbreitet ist (vgl. Sasse, 2018). So sprechen zahlreiche Ukrainer*innen sowohl Ukrainisch als auch Russisch. Laut einer Umfrage des Kyjiver Internationalen Instituts für Soziologie aus dem Jahr 2019 sprechen 46 Prozent der Befragten in der Familie vorwiegend oder nur Ukrainisch, rund 28 Prozent Russisch und circa 25 Prozent beide Sprachen (vgl. KIIS, 2019). Außerdem existiert eine russisch-ukrainische Mischsprache – der sogenannte *Suržyk*, welcher „[e]ine Besonderheit der Umgangssprache in der Ukraine“ darstellt (Reuther & Dubichynskij, 2011, S. 3).

3. Zur Entwicklung der beiden Sprachen und einige bekannte Literat*innen

Die Entwicklung von Ukrainisch und Russisch zu anerkannten Standardsprachen erfolgte ab dem 18. Jahrhundert.⁴

Für die Geschichte und Herausbildung der **russischen Literatursprache** sind zunächst vor allem zwei Personen hervorzuheben: Michail V. Lomonosov und Aleksandr S. Puškin. Lomonosov war ein Gelehrter, Naturwissenschaftler und Dichter und schuf in seiner *Rossijskaja Grammatika* (1755) die Grundlagen für die gegenwärtige russische Standardsprache, die alle nachfolgenden Grammatiken des Russischen maßgeblich beeinflusst hat.

Der 1799 geborene Puškin gilt als *der* bekannteste russische Dichter. Eines seiner berühmtesten Werke ist der Versroman *Evgenij Onegin*, der auch als Oper von Pëtr I. Čajkovskij weltweite Bekanntheit erlangte. Puškins literarisches Wirken war jedoch nicht von sehr langer Dauer, da er bereits im Alter von 38 Jahren bei einem Duell ums Leben kam.

Besonders bekannt sind bis heute außerdem die Schriftsteller*innen und Dichter*innen aus dem 19. und 20. Jahrhundert, wie zum Beispiel Fëdor M. Dostoevskij, Lev N. Tolstoj, Anton P. Čechov, Nikolaj V. Gogol', Michail A. Bulgakov, Michail Ju. Lermontov, Anna A. Achmatova, Sergej A. Esenin, Marina I. Cvetaeva und Vladimir V. Majakovskij. Zu den wichtigsten zeitgenössischen

⁴ Es gab jedoch auch bereits vor dieser Zeit schriftsprachliche Dokumente, wie zum Beispiel die Nestor-Chronik (*Povest' vremennyh let*), welche auf Anfang des 12. Jahrhunderts datiert wird und die „älteste erhaltene schriftliche Chronik ostslawischer Völker“ darstellt (Gagarina, 2014, S. 222).

russischen Schriftsteller*innen zählen unter anderen Ljudmila E. Ulickaja, Boris Akunin und Vladimir G. Sorokin.

Die Herausbildung der **ukrainischen Literatursprache** begann ab dem Ende des 18. Jahrhunderts. Als „Beginn des modernen literarischen Ukrainischen“ (Gagarina, 2014, S. 223) wird häufig die Verssatire *Enejida* von Ivan Kotljarevs'kyj aus dem Jahr 1798 genannt, die jedoch gegen den Willen des Autors veröffentlicht wurde. An Prestige gewann die ukrainische Sprache schließlich vor allem durch die sentimentalistische Erzählung *Marusja* von Hryhorij Kvitka (vgl. Moser, 2022).

Als einer der „Klassiker“ der ukrainischen Literatur (Reuther & Dubichynskij, 2011, S. 4) und ihr erster Höhepunkt gilt bis heute der Dichter Taras H. Ševčenko, der Mitte des 19. Jahrhunderts wirkte und „die höchste Ausbildung der ukrainischen Sprache“ vorbereitete (Rudnyckij, 1940, S. xiii). Auch die erste Grammatik der ukrainischen Sprache mit dem Titel *Grammatika malorosijskago⁵ narečija* (1818) wurde in diesem Jahrhundert von Aleksej P. Pavlovskij in St. Petersburg herausgegeben. Wie Reuther und Dubichynskij (2011, S. 4) festhalten, wurde die Weiterentwicklung des Ukrainischen jedoch von Restriktionen im zaristischen Russland, wie zum Beispiel dem Verbot der ukrainischen Sprache 1876, gebremst. Eine Ausnahme bildet die heutige Westukraine, wo sich insbesondere in Lemberg/L'viv, das von 1772 bis 1918 zu Österreich-Ungarn gehörte, das Ukrainische weiterentwickeln konnte. Dort war mit Ivan Franko, der 1893 in Wien promovierte, ein weiterer bekannter Schriftsteller und gleichzeitig Wissenschaftler, Journalist und Übersetzer des 19. Jahrhunderts tätig. Rudnyckij (1940, S. xiii) bezeichnet Franko als „zweitgrößte[n] ukrainische[n] Dichter“, in dessen Wirkungszeit das Ukrainische zu „einer einheitlichen Schriftsprache“ wurde. Auch danach wurde die ukrainische Sprache kontinuierlich weiterentwickelt und an dieser Stelle seien daher abschließend einige der wichtigsten gegenwärtigen ukrainischen Autor*innen genannt, die auch ins Deutsche übersetzt werden. Zu ihnen gehören unter anderen Serhij Žadan, Andrej Kurkov (schreibt auf Russisch), Oksana Zabužko, Jurij Andruchovyč sowie die in Wien lebende Tanja Maljarčuk.

4. Alphabete und phonetische Besonderheiten

Wer das russische oder ukrainische Alphabet schon beherrscht, wird beim Erlernen des jeweiligen anderen Alphabets keine Schwierigkeiten haben. Sowohl Ukrainisch als auch Russisch verwenden das kyrillische Alphabet und viele Buchstaben sind in beiden Sprachen gleich (siehe Tabelle 1). Allerdings gibt es im Ukrainischen und Russischen auch jeweils bestimmte eigene Buchstaben. Zudem entsprechen mitunter gleiche Buchstaben in der jeweiligen Sprache teilweise einem anderen Lautwert.

⁵ *Malorossija* war bis zum Ende des Zarenreichs als offizielle Bezeichnung der Ukraine in Gebrauch. Allerdings galt diese Bezeichnung bereits damals als abwertend und hat diese negative Konnotation bis heute behalten.

Russisches Alphabet (mit wiss. Transliteration)	Ukrainisches Alphabet (mit wiss. Transliteration)
Аа (a) Бб (b) Вв (v) Гг (g) Дд (d)	Аа (a) Бб (b) Вв (v) Гг (h) Ґґ (g)
Ее (e) Ёё (ë) Жж (ž) Зз (z) Ии (i)	Дд (d) Ее (e) Єє (je) Жж (ž) Зз (z)
Йй (j) Кк (k) Лл (l) Мм (m) Нн (n)	Ии (y) Іі (i) Її (ji) Йй (j) Кк (k)
Оо (o) Пп (p) Рр (r) Сс (s) Тт (t)	Лл (l) Мм (m) Нн (n) Оо (o) Пп (p)
Уу (u) Фф (f) Хх (ch) Цц (c) Чч (č)	Рр (r) Сс (s) Тт (t) Уу (u) Фф (f)
Шш (š) Щщ (šč) Ъ (ʹ) Ы (y) Ээ (è)	Хх (ch) Цц (c) Чч (č) Шш (š) Щщ (šč)
Ь (ʹ) Юю (ju) Яя (ja)	Ь (ʹ bzw. j) Юю (ju) Яя (ja) ' (Apostroph ⁶)

Tabelle 1: Russisches und ukrainisches Alphabet (mit wiss. Transliteration)

Wie anhand der Gegenüberstellung der beiden Alphabete in Tabelle 1 erkennbar ist, gibt es im Ukrainischen folgende vier Buchstaben des russischen Alphabets nicht: Ёё (ë), ъ (hartes Zeichen), ы (y = mittleres i)⁷ und э (è). Im Gegenzug dazu verwendet das ukrainische Alphabet vier Buchstaben, die das Russische nicht kennt: Ґґ (g), Єє (je), Іі (ji) und Іі (i). Außerdem entsprechen folgende Buchstaben, die es in beiden Alphabeten gibt, verschiedenen Lautwerten: Im Russischen wird das Гг als /g/, im Ukrainischen dagegen als /h/ ausgesprochen; Ии wird im Russischen als /i/ und im Ukrainischen als /i/ (hinteres i) wiedergegeben. Beide Alphabete verwenden zudem Sonderzeichen, die selbst keinen Lautwert haben, sondern lediglich die Aussprache des davorstehenden Buchstabens (weich oder hart) anzeigen. Im Russischen sind dies das harte Zeichen (ъ) sowie das weiche Zeichen (ь). Im Ukrainischen wird ebenso das weiche Zeichen (ь) verwendet. Das harte Zeichen wird im Ukrainischen hingegen mithilfe eines Apostrophs (') gekennzeichnet.

Ein weiterer die Phonetik betreffender Unterschied zwischen beiden Sprachen ist, dass sich die ukrainische Aussprache stärker an der Orthographie orientiert als die russische, da beispielsweise ein unbetontes o nicht wie ein reduziertes a ausgesprochen wird. So wird *moločó* (dt. *Milch*) standardsprachlich auf Ukrainisch [mɔtɔ'kɔ] ausgesprochen, während auf Russisch in diesem Fall [mɔtɔ'ko] korrekt ist. Diese Besonderheit der russischen Standardsprache, dass der Vokal o nur in betonter Stellung voll realisiert, d.h. als [o] ausgesprochen wird, und in unbetonter Stellung im Wort zu [ɐ] bzw. [ə] reduziert wird, bezeichnet die Linguistik als „Akanje“. Dieses Phänomen gibt es jedoch im Standardukrainischen nicht.

Eine phonetische Besonderheit des Ukrainischen ist zudem der sogenannte Ikwismus, das heißt, dass der Vokal i in jenen Wörtern vorkommt, in denen im Russischen die Vokale e oder o nach palatalisiertem Konsonanten und in geschlossenen Silben stehen. So lautet die Bezeichnung für ‚Haus‘ auf Russisch *dom* und auf Ukrainisch *dim*.

⁶ Der Apostroph ist – wie auch das weiche Zeichen (ь) – ein Sonderzeichen und kennzeichnet die Härte der Konsonanten p, b, m, f und v vor präjotierten Vokalen (Rudnyckyj, 1940, S. 6). Er hat selbst keinen Lautwert.

⁷ Die Aussprache erfolgt wie i, jedoch mit zurückgezogener Zunge [i].

Ideen für den Unterricht⁸

Als erstes Kennenlernen des ukrainischen Alphabets und der Sprache allgemein empfiehlt sich ein Vergleich der beiden Alphabete, um die Russischlernenden auf deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die divergierende Aussprache bestimmter Buchstaben aufmerksam zu machen:

- 1. Сравните украинский алфавит с русским алфавитом. Какие буквы не существуют в другом алфавите?** (Vergleicht das ukrainische Alphabet mit dem russischen Alphabet. Welche Buchstaben gibt es im jeweils anderen Alphabet nicht?)
- A) **Найдите в Интернете транслитерацию и произношение этих букв.** (Sucht im Internet nach der Transliteration und Aussprache dieser Buchstaben.)
- B) **Затем сравните произношение буквы Гг в русском и украинском языках. Что вы заметили?** (Vergleicht anschließend die Aussprache des Buchstabens Гг im Russischen und Ukrainischen. Was fällt euch auf?)

Dieser Vergleich der beiden Alphabete kann bereits im Anfängerunterricht Russisch in der Sekundarstufe I oder II erfolgen. Ebenso können die Lernenden auf A-Niveau nach GERS für die unterschiedliche Aussprache gleicher Wörter mithilfe von kurzen Leseübungen sensibilisiert werden, wie zum Beispiel für die Aussprache von *o* in unbetonter Stellung sowie von *z* (/g/ vs. /h/). Das Aufmerksam-Machen auf die unterschiedliche Aussprache der Buchstaben *o* und *z* ist auch insofern für den Russischunterricht interessant und wichtig, als sich deren Aussprache auch innerhalb der Russischen Föderation je nach Region unterscheidet:

- 2. Как произносятся согласный звук г и гласный звук о в украинском, а как в русском языке? Послушайте примеры в Интернете и попробуйте повторить их.** (Wie werden der Mitlaut *g* und der Selbstlaut *o* im Ukrainischen, wie im Russischen ausgesprochen? Hört euch dafür die Beispiele im Internet an und versucht sie nachzusprechen.)
- Гарного дня! (ukr.) https://forvo.com/word/гарного_дня/
 - Доброго ранку! (ukr.) https://forvo.com/word/доброго_ранку/#uk
 - Хорошего дня! (rus.) https://forvo.com/word/хорошего_дня%21/#ru
 - Доброе утро! (rus.) https://forvo.com/word/доброе_утро/#ru
- A) **Сколько вариантов произношения согласного звука г вы нашли в этих примерах?** (Wie viele verschiedene Aussprachevarianten für den Mitlaut *g* gibt es in den oben genannten Beispielen?)
- B) **Попробуйте теперь прочитать вслух друг другу слова ниже и сравните свое произношение с произношением на сайте forvo.com. Убедитесь, что произношение на сайте установлено на русский или украинский язык!** (Versucht nun selbst euch die folgenden Wörter gegenseitig laut vorzulesen und vergleicht die Aussprache mit jener auf forvo.com. Achtet darauf, jeweils die Aussprache auf Russisch bzw. Ukrainisch einzustellen!)

кні́га, мо́локо, помидо́р (rus.) / помідо́р (ukr.), го́род (rus.) / горо́д (ukr.)

Auch mit dem für das Ukrainische typischen Ikavismus kann bereits auf A-Niveaustufe in der Schule spielerisch gearbeitet werden, da dieser bereits in einigen den Anfänger*innen bekannten Wörtern vorkommt:

- 3. Особенностью украинского языка является то, что в некоторых словах, в которых в русском языке встречаются гласные о или е, встречается гласный і. Используя это правило, попробуйте найти украинские соответствия этих русских слов. Пример (О.) был уже сделан для вас. Обратите внимание на то, что в украинском языке глаголы имеют другое окончание, чем в русском (чита́ть → чита́ти).** (Eine Besonderheit des Ukrainischen ist, dass in einigen Wörtern, in denen im Russischen die Selbstlaute *o* oder *e* vorkommen, der Selbstlaut *i* steht. Versucht nun anhand dieser Regel die ukrainischen Entsprechungen folgender russischer Wörter zu finden. Ein *Beispiel* (О.) wurde

⁸ Die Unterrichtsideen finden sich gesammelt am Ende des Beitrags als Arbeitsblatt (Aufgaben 1–9).

bereits für euch gemacht. Achtet darauf, dass die Verben auf Ukrainisch eine andere Endung haben als im Russischen [читать → читати]).

Пример (0.): Привѣт! → Привіт! | бѣгать → бігати

1. нос 2. дом 3. кот 4. пѣсня 5. дед 6. спасібо 7. обѣдать

Im Anschluss an Aufgabe 3 kann zudem mit einem kurzen Text gearbeitet werden, um fortgeschrittene Russischler*innen für die Besonderheiten beider Sprachen zu sensibilisieren. Zu diesem Zweck wurde Aufgabe 4 erstellt. Sie eignet sich als thematischer Einstieg auch für literatur- und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen an der Universität, im Rahmen derer weitere Beispiele für die Darstellung und Behandlung der ukrainischen Sprache in der russischen Literatur kritisch betrachtet werden könnten:

4. Особенностью украинского языка является то, что в некоторых словах, в которых в русском языке встречаются гласные о или е, встречается гласный і. (Eine Besonderheit des Ukrainischen besteht darin, dass in einigen Wörtern, in denen im Russischen die Selbstlaute o oder e vorkommen, der Selbstlaut i steht.)

- **Прочитайте следующий анекдот из романа «Белая гвардия» и обсудите с коллегой, на какой игре слов анекдот построен.** (Lest nun die folgende Anekdote aus dem Roman *Белая гвардия* und besprecht mit einem Partner / einer Partnerin, auf welchem Wortspiel die Anekdote basiert.)

Так вот спрашиваю: «Как по-українски кот»? Он отвечёт «кит». Спрашиваю: «А как кит?» А он остановился, вытаращил глаза и молчит. И теперь не кланяется.

(Анекдот из романа *Белая гвардия* М. Булгакова 1923/24) (Tafel et al., 2009, S. 247)

- **Как называется «кот» на самом деле по-українски? Что здесь было перепутано?** (Wie heißt «кот» tatsächlich auf Ukrainisch? Was wurde hier verwechselt?)
- **Какой эффект создает анекдот и как этот эффект создается?** (Welchen Effekt schafft die Anekdote und wodurch entsteht dieser Effekt?)

Aufgabe 3 und Aufgabe 4 sind Beispiele dafür, wie phonetische, morphologische und lexikalische Besonderheiten (Ikavismus, *i* vs. *u*, Verb-Endungen) miteinander kombiniert und bereits auf Anfängerniveau sowie mit weiter fortgeschrittenen Lernenden – sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich – behandelt werden können. Weitere Vorschläge zur Arbeit mit der Lexik werden im nachfolgenden Abschnitt präsentiert.

5. Lexik

Als erstes Kennenlernen des Wortschatzes in beiden Sprachen bietet es sich an, mit sogenannten *falschen Freunden* (*fal'syvi druzi/ložnye druz'ja*), die als „zweisprachliche Paronyme, d.h. Wörter mit gleicher oder ähnlicher Ausdrucksseite, aber unterschiedlichen Inhalten“ (Tafel et al., 2009, S. 53) definiert werden, zu arbeiten. Wie Tafel et al. (2009, S. 53) festhalten, kann das Aufmerksam-Machen auf diese Unterschiede als „Fehlerprophylaxe“ dienen.

Beispiele für *fal'syvi druzi* bzw. *ložnye druz'ja* im Ukrainischen und Russischen sind die Wörter *nedelja* (rus.) / *nedilja* (ukr.). Obwohl sie ähnlich klingen, haben die beiden Wörter eine unterschiedliche Bedeutung: Im Russischen ist mit *nedelja* die ‚Woche‘ gemeint; im Ukrainischen bezeichnet *nedilja* dagegen den ‚Sonntag‘.⁹ Auch das Substantiv *gorod* existiert in beiden Sprachen. Im Russischen wird hier [ˈgorət] gesprochen und somit das erste /o/ betont. Auf Deutsch hat

⁹Das Ukrainische ist somit näher an der etymologischen Bedeutung des Wortes, das ursprünglich von „nichts machen“ (*ne + delat'/dijaty*) kommt und zunächst die Bedeutung *Feiertag* hatte (Gagarina, 2014, S. 231).

das Wort die Bedeutung ‚Stadt‘. Die Aussprache im Ukrainischen lautet jedoch [ˈhɔrɔd], die Betonung¹⁰ liegt auf dem zweiten /o/ und mit diesem Begriff wird keine Stadt, sondern ein ‚Gemüsegarten‘ bezeichnet. Der ‚Gemüsegarten‘ heißt auf Russisch wiederum *ogorod*, und die ‚Stadt‘ auf Ukrainisch *misto*¹¹. Mit diesen einfachen Wörtern kann bereits auf A-Niveau nach GERS in der Schule gearbeitet werden. Im Sinne der Förderung der interkulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen können außerdem weitere Beispiele aus anderen Sprachen angeführt werden:

5. В русском и украинском языках есть ряд слов, которые выглядят одинаково, но означают не то же самое. (Im Russischen und Ukrainischen gibt es eine Reihe von Wörtern, die zwar gleich aussehen, aber nicht dasselbe bedeuten.)

- A) **Найдите значение следующих слов на украинском языке, используя онлайн-словарь:** (Sucht mithilfe eines Online-Wörterbuchs die Bedeutung folgender Wörter im Ukrainischen:) *горód, неділя* (rus. *недéля*), *родіна, чоловік* (rus. *человéк*), *річ* (rus. *речь*)
- B) **Найдите теперь те слова на украинском языке, которые имеют то же значение, что и русские слова в задании А.** (Sucht nun jene Wörter auf Ukrainisch, welche dieselbe Bedeutung haben wie die russischen Wörter in A.)
Beispiel: ‚Woche‘ недéля (rus.) → тiждень (ukr.)
- C) **Какие примеры «ложных друзей» вы знаете из других языков?** (Welche Beispiele für „falsche Freunde“ aus anderen Sprachen kennt ihr?)
Beispiel Englisch (Ergänzungen aus anderen Sprachen möglich):
- **Что означают следующие слова в английском языке? (*handy, gift, bald, kind*) Составьте предложение с каждым из этих слов. Затем найдите английские соответствия следующих немецких слов и составьте предложения: *Handy, Gift, bald, Kind*.** (Was bedeuten folgende englischen Wörter? [*handy, gift, bald, kind*]. Bildet mit jedem dieser Wörter einen Satz. Ermittelt dann die englischen Entsprechungen folgender deutscher Wörter und bildet Sätze: *Handy, Gift, bald, Kind*.)

Eine Besonderheit des Wortschatzes der ostslawischen Sprachen sind, wie Gagarina (2014, S. 220) festhält, lexikalische Entlehnungen aus den skandinavischen Sprachen (Schwedisch und Norwegisch). So stammen die bis heute gebräuchlichen Begriffe für *Hering* (ukr. *oseledec*/rus. *sel'd*) und *Anker* (ukr. *jakir*/rus. *jakor*) aus diesen Sprachen.

Auch aus dem Deutschen finden sich in beiden Sprachen zahlreiche Entlehnungen, wie zum Beispiel das Wort *špil'man* (dt. *Spielmann*), das bereits im 13. Jahrhundert urkundlich erwähnt wurde (vgl. Gagarina, 2014, S. 240). Weitere Entlehnungen aus dem Deutschen kommen vor allem im 16. und 17. Jahrhundert im Bereich der Militärtaktik, des Buchdrucks und des Theaters hinzu. Beispiele dafür sind sowohl auf Ukrainisch als auch auf Russisch folgende Wörter: *štab* (dt. *Stab*), *forma* (dt. *Form*), *štraf* (dt. *Strafe*), *orkestr* (dt. *Orchester*) und *galstuk* (vom Deutschen ‚Halstuch‘, heute: *Krawatte*¹²).

Ebenso gibt es in beiden Sprachen Entlehnungen aus dem Französischen, wie zum Beispiel: *asambleja* (ukr.) / *assambleja* (rus.) (frz. *assemblée*), *avantjura* (frz. *aventure*) sowie *šofer* (ukr.) / *šofer* (rus.) (frz. *chauffeur*).

Zudem ist im Russischen und Ukrainischen der globale Trend der Anglisierung des Wortschatzes bemerkbar, insbesondere seit dem Zerfall der Sowjetunion. So wurden in beiden Sprachen zahlreiche Termini aus dem Englischen entlehnt, darunter *marketing*, *imidž* (engl. *image*), *skaner* (engl. *scanner*) und *menedžer* (engl. *manager*).

¹⁰ Es gibt im Ukrainischen auch das Wort *rópod*, bei dem die Betonung auf dem ersten /o/ liegt und das ebenso ‚Stadt‘ bedeutet. Allerdings wird dieses Wort eher selten verwendet, da *mícro* in erster Linie die Bedeutung ‚Stadt‘ hat.

¹¹ Das russische Pendant *mesto* bedeutet wiederum ‚Ort‘ bzw. ‚Platz‘.

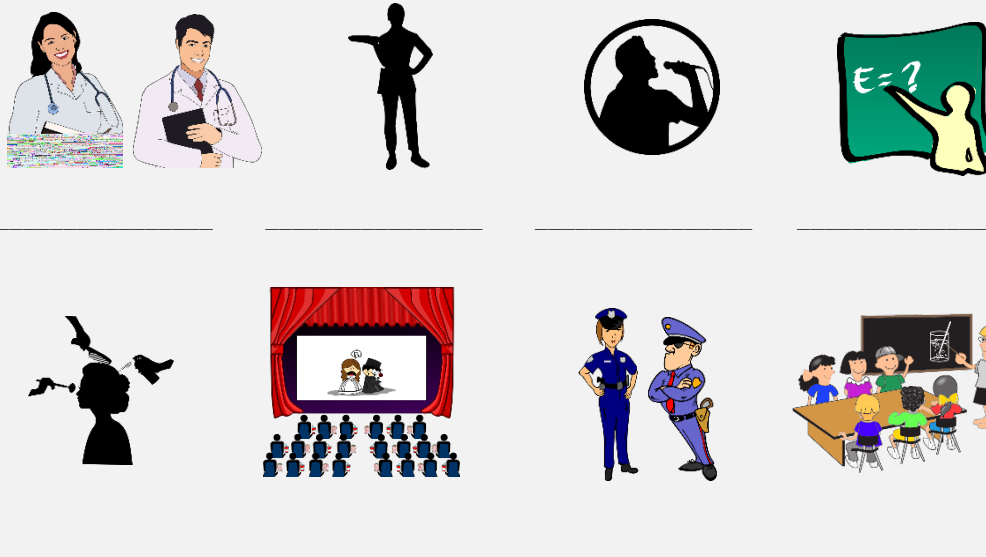
¹² Die *Krawatte* hat das Deutsche jedoch aus dem Französischen übernommen – *cravate*, das wiederum auf die französische Bezeichnung *croate* (dt. *Kroate*) zurückgeführt wird.

Mit diesen Anglizismen bzw. ebenso mit internationalem Wortschatz (z.B. *metro, tramvaj, kafe, tualet, restoran* etc.) kann bereits mit Russisch-Anfänger*innen in der Schule gearbeitet werden, indem zum Beispiel Hinweisschilder, auf denen diese Wörter in kyrillischer Schrift abgebildet sind, entziffert werden (vgl. Tafel et al., 2009, S. 50–52). So könnten anhand der unterschiedlichen Schreibweise internationaler Wörter im Ukrainischen und Russischen, wie zum Beispiel ‚Bibliothek‘ (бібліотека/библиотека), ‚Postamt‘ (пошта/пóчта) oder ‚Universität‘ (університét/университét), Lernende die Aufgabe bekommen herauszufinden, ob es sich um eine ukrainische oder russische Aufschrift handelt.

Für Russischlernende im deutschen Sprachraum liegt es außerdem nahe, mit deutschen Entlehnungen im Ukrainischen zu arbeiten und die Lernenden den ukrainischen Wortschatz durch Rückgriff auf das Deutsche, aber auch durch Nutzung ihrer bereits erworbenen Russischkenntnisse entschlüsseln zu lassen. Hierfür eignen sich insbesondere Themenbereiche aus dem alltäglichen Leben, wie Kleidung, Nahrungsmittel oder Berufsbezeichnungen:

6. Соотнесите картинки с соответствующими профессиями. Какие похожие слова вы знаете из других языков (особенно из немецкого и русского языков)? Напишите соответствия на немецком и русском языках также под картинками. (Ordne die Bilder den jeweiligen Berufen zu. Welche ähnlichen Wörter kennst du aus anderen Sprachen (v.a. Deutsch und Russisch)? Schreibe die jeweiligen Entsprechungen in Deutsch und Russisch ebenso unter die Bilder.)

вчітель/вчітелька¹³ викладáč/викладáчка лікар/лікарка офіціánt/офіціántка
співáк/співáчка актóр/актóрка перукáр/перукáрка поліціáнт/поліціáнтка



Bildquellen: Pixabay

Aufgabe 6 kann zudem auch der Förderung der produktiven Fertigkeiten des Ukrainischen dienen – dies ist insbesondere für Lehrpersonen empfehlenswert, die bereits selbst Vorkenntnisse des Ukrainischen haben. So könnten analog zum Russischen einfache Sätze über die jeweilige berufliche Tätigkeit bestimmter Personen gebildet werden (z.B. Я – школяр[ка]/студéнт[ка]. |

¹³ Im Ukrainischen sind auch *учитель/учителька* gebräuchlich, die – zum Erhalt der Sprachmelodie – nach Wörtern, die auf einen Konsonanten enden, verwendet werden. Nach Wörtern, die auf einen Vokal enden, werden dagegen *вчитель/вчителька* bevorzugt.

Вона́/Він – офіці́ант[ка]. | Мій ба́тько/брат – співа́к. | Мо́я ма́ма/сестра́ – поліці́янтка. etc.).¹⁴
 Auch das Thema „Nahrungsmittel/Essen“ bietet sich zum Üben der produktiven Kompetenz an, indem die Lernenden versuchen, selbst Sätze zu bilden und Minidialoge zu führen:

7. Посмотрите на следующие слова (продукты питания). Какие из них единственного числа, какие множественного? Как вы можете это определить? Вспомните, как образуются множественное число в русском языке. (Seht euch die folgenden Wörter [Lebensmittel] an. Welche stehen in der Einzahl, welche in der Mehrzahl? Woran erkennt ihr das? Denkt dabei daran, wie die Mehrzahl im Russischen gebildet wird.)

банани́ виногра́д ви́шня гри́б дinyá ка́ва капу́ста карто́пля молоко́ мо́рква о́вочі огіро́к
 помідо́ри сік сир фрúкти цибу́ля часні́к чай чорни́ця шинка́ я́блуко яйця́

- **Які з цих продуктів харчування тобі подобаються або тобі смакують? Який напій тобі (не) смакує? Поговоріть зі своїм партнером. Використовуйте наступні фрази:** (Welche der oben genannten Lebensmittel magst du bzw. schmecken dir? Sprich darüber mit deinem Partner / deiner Partnerin. Benutze dafür folgende Wendungen:)
 Мені смакує / смакують ...
 Тобі смакує / смакують ... ?
 Я (не) дуже люблю ...



- Was fällt dir bei diesen Wendungen auf? Überlege, wie du das auf Deutsch sagen würdest!
- A) **Діалог на базарі:** Versucht nun einen kurzen Dialog auf dem Markt (на базарі) zu spielen. Benutzt dafür folgende Wendungen, die ihr auch schon aus dem Russischen kennt:
 Дóбрый день!
 Я хóчу купіти ... / Що ти хóчеш купіти?
 Дя́кую. До побáчення!
- B) **Діалог між друзями:** Versucht nun einen kurzen Dialog zu spielen, indem ihr euch gegenseitig fragt, zu welcher Tageszeit (вранці – morgens | вдень – tagsüber | ввечері – abends) ihr was esst/trinkt. Benutzt dafür folgende Wendungen:
 Приві́т!
 Що ти лю́биш їсти/пíти вранці/вдень/ввечері?
 Я люблю́ їсти вранці́ хлі́б з ма́слом/бу́тербро́ди/мю́слі/я́чню/йо́гурт/пíцу/салáт ...
 Я люблю́ пíти вдень ко́ка-ко́лу/во́ду/чай/пíво/вino/ка́ву/сік ...
 Я теж люблю́ ...

Bildquelle: Pixabay

Aufgabe 7 eignet sich insbesondere dann für die Integration in den Unterricht, wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, um die produktive Kompetenz im Ukrainischen zu schulen. Denkbar ist hier auch die Organisation von Sprachtandems mit Herkunfts- oder anderen Zielsprachensprecher*innen, mit denen in speziell dafür vorgesehenen Einheiten Kurzdialoge geübt werden. Lerner*innen in der Sekundarstufe II könnten außerdem selbst versuchen, folgende Wörter aus dem Ukrainischen zu erschließen, indem sie auf ihr bisheriges Sprachwissen bzw. ihre plurilinguistische Kompetenz zurückgreifen (Aufgabe 8):

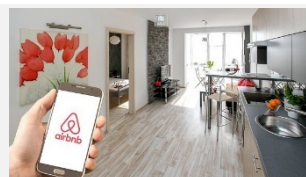
¹⁴ Auf A2-Niveau kann auch die Wendung mit dem Instrumental eingeführt (Ким ти працюєш / Ким ви працюєте?) und in Form von Minidialogen geübt werden.

8. Переведите следующие слова с украинского языка на немецкий, основываясь на предыдущих знаниях языка. Поищите родственные слова в других языках. Постарайтесь также, где возможно, разобрать слова по составу (морфемы): (Erschließt folgende Wörter aus dem Ukrainischen, indem ihr auf bisheriges Sprachwissen zurückgreift. Sucht außerdem verwandte Wörter aus anderen Sprachen. Versucht auch – wo möglich – die Wörter in einzelne Morpheme zu zerlegen:)

наплічник¹⁵ капелюх окуляри зачіска блузка

Abschließend kann die rezeptive Fertigkeit der Russischlernenden im Ukrainischen gefördert werden, indem sie versuchen, ukrainische Texte zu lesen. Für A2/B1-Niveau eignen sich kurze Beschreibungen mit alltäglicher Lexik besonders gut:

9. Твой друг/твоя подруга хочет поехать во Львов и нашёл/нашла следующий анонс на странице Airbnb. К сожалению, он/она не знает украинский язык, но так как ты изучаешь русский, он/она попросил/а тебя ему/ей помочь. Для твоего друга/твоей подруги важно, чтобы квартира предоставляла следующие удобства: современный интерьер, находится недалеко от центра города, Интернет, телевизор, стиральная машина, посудомоечная машина, постельное бельё.



(Dein Freund/deine Freundin möchte nach L'viv fahren und er/sie hat folgende Anzeige auf Airbnb gefunden. Leider kann er/sie kein Ukrainisch und da du Russisch lernst, hat er/sie dich um Hilfe gebeten. Deinem Freund/deiner Freundin sind folgende Dinge bei der Wohnung wichtig: moderne Einrichtung, Zentrumsnähe, Internet, Fernseher, Waschmaschine, Spülmaschine, Bettwäsche.)

- **Прочитай текст анонса и скажи, соответствует ли квартира требованиям твоего друга/твоей подруги:** (Lies dir den Text auf Airbnb durch und überprüfe, ob die Wohnung den Anforderungen deines Freundes/deiner Freundin entspricht:)

Квартира з видом на Високий замок

Пропоную 2-кімнатну, сучасну, стильну квартиру поблизу центру Львова (15 хвилин ходьби від площі Ринок). Квартира відремонтована. Нові меблі. Два двоспальних ліжка з ортопедичними матрацами. У вітальні: 2 спальні дивани. Місця – 6. У квартирі є інтернет WI-FI, розумний телевизор, автономне опалення. З побутової техніки: фен, електричний чайник, праска, телевизор, пральна машина та посудомийна машина. У ціну також входять постільна білізна, рушники, мінеральна вода, фрукти, чай. (<https://tinyurl.com/4bz2h7nf>)

- **Сколько человек может оставаться в этой квартире и где она находится? Посмотри на Google-Maps.** (Wie viele Personen können in der Unterkunft bleiben und wo befindet sie sich? Sieh auf Google-Maps nach.)
- **После долгой поездки во Львов, твой друг/твоя подруга голоден/голодна и хочет пить. Нужно ли ему/ей ходить за покупками в супермаркет до приезда или в квартире что-нибудь есть предложено?** (Dein Freund/deine Freundin wird von der weiten Reise hungrig und durstig sein. Muss er/sie vor der Ankunft im Supermarkt einkaufen oder bietet die Unterkunft etwas an?)

Bildquelle: Pixabay

Für weiter fortgeschrittene Lernende kann die rezeptive Fertigkeit im Ukrainischen zudem anhand von Märchen gefördert werden. Entsprechende Aufgaben für das Märchen *Aschenputtel* (Попелюшка/Золушка) finden sich in Tafel et al. (2009, S. 239–240). Diese Texte können sowohl gelesen als auch angehört werden.¹⁶

¹⁵ Das Wort наплічник ist nicht überall in der Ukraine gebräuchlich und so werden auch Synonyme wie рюкзак, сума oder торба verwendet.

¹⁶ <https://www.narr.de/slavische-interkomprehension-16478/>

6. Soziopragmatik: Namen und Anredeformen

Eine Besonderheit der ostslawischen Sprachen sind die Personennamen, die sich im Belarussischen, Russischen und Ukrainischen aus drei Teilen zusammensetzen: Zuerst wird der Vorname (ім'я/імя) einer Person angeführt, dann der Vatersname (патронім/отчество) und schließlich der Nachname (прізвище/фамілія). Je nach Geschlecht der Person haben die Namen unterschiedliche Endungen. Beispiele dafür aus dem Russischen sind folgende:

- Максим Сергеевич Песков (Maksim Sergeevič Peskov)
- Надежда Сергеевна Пескова (Nadežda Sergeevna Peskova)

Typische russische Familiennamen enden oftmals auf *-ov/-ova* bzw. *-ev/-eva*. Eine häufige Endung typischer ukrainischer Familiennamen ist dagegen *-enko*, die für männliche und weibliche Familienmitglieder gleich lautet¹⁷:

- Петро Олексійович Порошенко (Petro Oleksijovyč Porošenko)
- Марина Анатоліївна Порошенко (Maryna Anatolijivna Porošenko)

Ein Charakteristikum des Ukrainischen ist zudem die Verwendung des Vokativs bei der Anrede von Personen:¹⁸

- Петро → Привіт, Пётре! (dt. *Hallo Peter!*)
- Оксана → Дóброго рáнку, Оксáно! (dt. *Guten Morgen, Oksana!*)
- Андрій → Дóбрый день, Андрію! (dt. *Guten Tag, Andrij!*)

Im Ukrainischen sowie im Russischen kann bei der Anrede in Verbindung mit dem Familiennamen *Herr* und *Frau* verwendet werden, wobei das Ukrainische hier wie das Polnische *pan* und *pani* gebraucht; das Russische hingegen *gospodin* und *gospoža*. Während die Anrede nach dem Muster *Herr/Frau + Nachname* im Deutschen sehr gebräuchlich ist, wird im Ukrainischen und Russischen jedoch eher die Variante *Vorname + Vatersname* bevorzugt.¹⁹ Außerdem ist die im Deutschen beliebte direkte Anrede der Gesprächspartner*innen mit Titel im Russischen und Ukrainischen nicht üblich.

Eine Gemeinsamkeit mit dem Deutschen ist, dass im Russischen und Ukrainischen Personen ebenso geduzt bzw. gesiezt werden. Ob eine Person mit *du* (*ty*) oder *Sie* (*Vy*) angesprochen wird, hängt unter anderem vom sozialen Status, der Altersdifferenz, der Bildung und der jeweiligen Kontextsituation ab. Allgemein gilt, dass *Sie* (*Vy*) als Anredeform in förmlichen und/oder offiziellen Gesprächen üblich ist, aber auch für eine Gruppe von mehreren Personen gebraucht wird. Die Anrede *du* (*ty*) wird hingegen in weniger förmlichen, vertrauten Kommunikationssituationen mit Freunden, Verwandten etc. verwendet.

Eine Besonderheit beider Sprachen im Bereich der Anredeformen ist zudem, dass die Vornamen von Personen in weniger förmlichen, freundschaftlichen und intimen Gesprächen in abgewan-

¹⁷ Männliche Nachnamen auf *-enko* werden dekliniert; weibliche hingegen nicht.

¹⁸ Auch im Russischen existiert eine spezielle, jedoch nicht obligatorische Anredeform – die Weglassung des letzten Buchstabens bei (Diminutivformen von) Vornamen (z.B. *Saša* – *Saš*, *Sveta* – *Svet*; auch *mama* – *mam*, *papa* – *pap*).

¹⁹ Im Ukrainischen konkurriert die Anrede mit Vor- und Vatersnamen jedoch „mit einigen anderen Möglichkeiten“ und wird „in neuerer Zeit oft auch bewusst vermieden“ (Berger, 2015, S. 201).

delter Form als Koseformen benutzt werden. Dadurch werden Vertrautheit und eine nahe, persönliche Beziehung zu den jeweiligen Personen ausgedrückt. Eine mögliche Aufgabe für den Unterricht ist, dass die Lernenden im Internet nach Beispielen suchen, welche verschiedenen Formen für die Kosenamen im Ukrainischen und Russischen üblich sind. Falls in der Gruppe oder Klassen Herkunftssprecher*innen oder Russisch- bzw. Ukrainischsprecher*innen anwesend sind, können sie mithelfen, die verschiedenen Anredeformen zu bilden. Beispiele für mögliche Anredeformen²⁰, die unter gut vertrauten Personen anstatt des vollen Vornamens benutzt werden können, sind folgende:

- **Дарія** – Дара – Дарка – Даруся – Дарусенька – Даруненька (ukr.)
- **Дарья** – Дара – Дарьюшенка – Дарюша – Даша – Даруня (rus.)
- **Мико́ла** – Миколка – Міколашка – Коляша – Колечка (ukr.)
- **Никола́й** – Коля – Коленька – Колюна – Колюся (rus.)

Darüber hinaus kann zu bereits bekannten typischen russischen Vornamen (Vladimir, Igor', Nikita, Nikolaj, Dmitrij)²¹ das ukrainische Pendant im Internet gesucht werden, um die Lernenden für die Unterschiede der beiden Sprachen bei den Vornamen zu sensibilisieren.

Im Zuge der Thematisierung der Anredeformen bietet es sich außerdem an, verschiedene Grußformeln auf Ukrainisch einzuführen und den Vokativ zu üben (Привіт! Дóброго ранку/дня/вечора! На добраніч! Бува́й! До побáчення! Па-па! Га́рного дня! Га́рних вихідніх! etc.). Diese Vorschläge können in der Schule bereits auf Anfänger*inneniveau thematisiert werden, um die Lernenden für die Charakteristika der jeweiligen Sprache zu sensibilisieren.

7. Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt Beispiele dafür vor, wie Russischlernende in der Sekundarstufe I oder II bereits ab A-Niveau nach GERS mit Ukrainisch in Kontakt kommen und selbstständig erste Wörter und Sätze bilden und Texte lesen können. Wie der theoretische Überblick sowie die Aufgaben illustrieren, weisen Russisch und Ukrainisch einen hohen Verwandtschaftsgrad auf. Dennoch wird deutlich, dass es sich um zwei eigenständige Sprachen handelt, die jeweils spezifische Besonderheiten aufweisen, die zahlreiche Bereiche umfassen, wie zum Beispiel das Alphabet, die Phonetik, die Grammatik, die Lexik sowie die Soziopragmatik. Der vorliegende Beitrag gibt in diese Bereiche jedoch nur einen ersten Einblick.²²

Russisch und Ukrainisch sind zwei Sprachen mit Millionen von Sprecher*innen, aber bis vor dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 stand Ukrainisch „im Schatten des Russischen“ und Möglichkeiten der Aneignung von Ukrainisch waren im deutschsprachigen Raum rar (Worschech, 2021, S. 5). Seitdem hat inner- und außerhalb der Ukraine die Wahrnehmung

²⁰ Auch wenn hier in Klammern Russisch bzw. Ukrainisch angeführt ist, können einige Koseformen der Vornamen in beiden Sprachen vorkommen.

²¹ Da sich vor allem die männlichen Vornamen im Ukrainischen und Russischen unterscheiden, sind hier lediglich männliche Vornamen als Beispiele genannt.

²² Für einen umfassenderen Überblick über das Russische und Ukrainische sei jedoch auf die Literaturliste verwiesen, insbesondere auf Reuther und Dubichynskij (2011) sowie Gagarina (2014).

der ukrainischen Sprache und die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit ihr jedoch zugenommen und hier knüpft auch der vorliegende Beitrag an. Ziel der vorgestellten Aufgaben ist es vorrangig, das Interesse von Russischlernenden im deutschsprachigen Raum für das Ukrainische zu wecken, die (neue) Sprache mithilfe des Russischen und anderer bereits bekannter Sprachen zu erschließen (Aufgaben 1–8) sowie anderen bei der Kommunikation zu helfen (Aufgabe 9). Dadurch wird die plurilinguistische Kompetenz der Lernenden gefördert und ihr plurilinguistisches Repertoire erweitert, da sie mithilfe der im Beitrag gebotenen Aufgaben Ähnlichkeiten und Unterschiede von Ukrainisch und Russisch kennenlernen und dafür sensibilisiert werden (vgl. Council of Europe, 2020, S. 124). Im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit sollen die Aufgaben schließlich dazu anregen, die eigene Sichtweise auf die zwei im Beitrag vorgestellten Sprachen zu erweitern und das gegenseitige Verständnis von- und füreinander bereits von Beginn des Sprachenlernens an zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Berger, T. (2015). Sprachliche Konzepte von Höflichkeit in den slavischen Sprachen. In D. Kimmich & W. Matzat (Hrsg.), *Der gepflegte Umgang. Interkulturelle Aspekte der Höflichkeit in Literatur und Sprache* (S. 199–218). transkript.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Abgerufen am 19. November 2022 von <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Gagarina, N. (2014). Das Russische und das Ukrainische. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 219–245). Springer.
- Hülsmann, C., Ollivier, C. & Strasser, M. (Hrsg.) (2020). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Waxmann.
- Institut für Slavistik (2020). Slavische Sprachen. Infos über einzelne slavische Sprachen. Abgerufen am 02. August 2022 von <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/sprachen/slavische-sprachen/index.html>
- Ivanenko, Svitlana (2022). Sprachbeschreibung Ukrainisch. Abgerufen am 19. November 2022 von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_ukrainisch.pdf
- KIIS (2019). Pres-relizy ta zvity. 15.03.2019. Abgerufen am 01. August 2022 von <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=832&page=1%20Antworten%E2%80%A6%2013:38%>
- Meißner, F.-J. (2020). Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland. In C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Strasser (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung* (S. 25–44). Waxmann.
- Moser, M. (2022). *Eine kurze Geschichte der ukrainischen Sprache*. Online-Vortrag am 28.04.2022 im Rahmen der Ringvorlesung „Vom Rand ins Zentrum: Perspektiven auf die

- Ukraine“ (Organisation: ÖGSI und Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Wien, WU Wien).
- Reuther, T. & Dubichynskij, V. (2011). *Sprachensteckbrief Ukrainisch*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft Forschung. Abgerufen am 02. August 2022 von <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/ukrainisch.pdf>
- Rudnyckij, J. (1940). *Lehrbuch der ukrainischen Sprache*. Harrassowitz.
- RIS (2022). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Abgerufen am 03. August 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2003.08.2022.pdf>
- Sasse, G. (2018). Ukrainische Sprachpolitik als Sicherheitspolitik? *ZOIS Spotlight 17*, 09.05.2019. Abgerufen am 03. August 2022 von <https://www.zois-berlin.de/publikationen/ukrainische-sprachpolitik-als-sicherheitspolitik>
- Statistik Austria (2022). *Bevölkerung zu Jahresbeginn nach Bundesland und detailliertem Geburtsland*. Abgerufen am 03. August 2022 von https://www.statistik.at/fileadmin/pages/407/Bev_Geburtsland_Bundesl_seit_2002.ods
- Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olshevksa, A. & Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Narr.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat.
- Ukrainian World Congress (2021). *Annual Report*. Abgerufen am 19. November 2022 von <https://www.ukrainianworldcongress.org/wp-content/uploads/2022/06/uwc-2021-annual-report-en-23-pages-rev6-1.pdf>
- Worschech, S. (2021). Ukrainian Studies? – Fehlanzeige: Die Ukraine im Spiegel der Wissenschaft in Deutschland. *Ukraine-Analysen*, 250, 2–6.

Sandra Jukić, University of Rijeka, Croatia

Tanja Diklić, Polytechnic of Rijeka, Croatia

Upotreba stvaralačkoga diktata po slici u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika

Dictation is quite common in Croatian methodological literature, especially when it comes to elementary school teaching. Teachers use it to check and – at the same time – monitor and evaluate student’s knowledge – grammar, orthography, pronunciation and vocabulary. Knowledge can be checked by different types of dictation: controlling, explained, studied, creative, optional, dictation with error prevention, self-dictation and dictation with explanation (Visinko, 2015, 2016). Dictation in foreign language teaching, including Croatian as a foreign language, can also be implemented at higher education institutions (e.g. Jukić, 2018). This paper will present ways in which creative dictation by image, being a subtype of creative dictation, can be included in teaching Croatian as a second language at different levels of learning. The aim of this paper is to show the value of creative dictation by image and to provide examples of texts for the beginner, intermediate and advanced level of learning Croatian as a second language. It is argued that dictation is valuable in teaching because it contributes to the development of the student’s auditory memory, reaction and accuracy, while creative dictation by image is also an opportunity to introduce indirect reality into teaching.

Keywords: dictation, creative dictation by image, Croatian as a second language

Diktat je u hrvatskoj metodičkoj literaturi dosta zastupljen, posebice kada je riječ o razrednoj nastavi. Učitelji se njime koriste kako bi provjerili, a usto i pratili i ocijenili, učenikovo znanje – gramatiku, pravopis, pravogovor i rječnik. Znanje se može provjeriti različitim vrstama diktata: kontrolnim, objašnjenim, proučenim, stvaralačkim, izbornim, diktatom s predusretanjem pogrešaka, samodiktatom i diktatom s obrazloženjem (Visinko, 2015, 2016). Diktat je u nastavi stranih jezika, pa tako i hrvatskoga kao stranoga jezika, moguće provoditi i na visokoškolskim ustanovama (npr. Jukić, 2018). U ovome će se radu predstaviti načini na koje se podvrsta stvaralačkoga diktata – stvaralački diktat po slici – može uključiti u nastavu hrvatskoga kao inoga jezika na različitim razinama učenja. Cilj je rada prikazati vrijednosti stvaralačkoga diktata po slici i predstaviti primjere tekstova za početnu, srednju i naprednu razinu učenja hrvatskoga kao inoga jezika. Diktat je u nastavi zaista vrijedan jer pridonosi razvoju učenikova slušnog pamćenja, reagiranja, točnosti, a stvaralački je diktat po slici prilika da se u nastavu uvede i posredna stvarnost.

Ključne riječi: diktat, stvaralački diktat po slici, hrvatski kao inozemni jezik

1. Uvod

U poučavanju jezika korištenje diktata nije nepoznanica. Kao sredstvo provjere pravopisa počeo se koristiti u 19. stoljeću. Veliku popularnost imao je na početku 20. stoljeća jer se pokazalo da korištenje diktata utječe na bolje poznavanje jezika (Stansfield, 1985), ali i da ima ulogu u



bogaćenju rječnika i primanju vrednota govorenoga jezika (Natalicio, 1979). U nastavi inoga¹ jezika uglavnom se koristi kontrolni diktat, a njegova upotreba doživjela je krizu u drugoj polovici prošloga stoljeća (Lado, 1961) te se danas na njega većinom gleda kao na zastarjelu metodu (Kazazoglu, 2013). Međutim, iako se u nastavi ne koristi često, vrlo često je predmetom istraživanja u području ovladavanja inim jezikom (npr. Jafarpur i Yamini, 1993; Takeuchi, 1997; Sugawara, 1999; Kiany i Shiramiry, 2002; Rahimi, 2008; Kazazoglu, 2013; Edelman, McLung i Ferguson, 2017 u Jukić 2018). Najveći se dio istraživanja odnosi na upotrebu diktata kao sredstva za provjeru sveukupnoga jezičnog znanja učenika/učenica, a manji dio na mogućnosti upotrebe diktata za poboljšanje razumijevanja slušanja (npr. Yuniarti, 2017; Saragih, 2022).

Diktat je zastupljen i u hrvatskoj metodičkoj literaturi (usp. Šimleša i sur., 1959; Čop, 1972; Rosandić, 1980, 2002; Težak, 1996; Pavličević-Franić, 2005; Visinko, 2015, 2016), a kao sredstvom diktatom se koristilo i u istraživanjima u području ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom (npr. Jelaska, Kekelj i Šafarić, 2007; Jelaska i Barbaroša-Šikić, 2007; Grgić i Udier, 2012; Jukić, 2017, 2018, 2019; Jukić i Diklić, 2022; Jukić, Diklić i Prosenjak, 2022). Uloge se diktata u hrvatskome kao prvome (J1) i drugome, odnosno inome jeziku (J2) djelomično razlikuju, pa se u nastavi hrvatskoga kao J1 najčešće koristi za provjeru ovladanosti pravopisnom normom i fonologijom, a u nastavi inojezičnoga hrvatskoga diktatom se provjerava ovladanost grafijom, fonologijom, fonetikom, ali i leksikom i pravopisnom normom (Jukić, 2018, str. 82). Osim provjeravanja znanja jezika, i to prvotno u smislu poznavanja pravopisne i gramatičke norme, težište može biti i na rječniku. Za to su najprimjereniji stvaralački diktati jer učenici/učenice pokazuju svoj odnos prema izboru riječi i razumijevanje funkcije određene riječi u kontekstu (Visinko, 2015, str. 40). To su neki od razloga zbog kojih je vrijedno uključiti stvaralačke diktate u nastavu inoga jezika. Cilj je ovoga rada predstaviti primjere stvaralačkoga diktata po slici koji se mogu koristiti pri poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika na različitim razinama učenja.

2. Vrste diktata

U tradicionalnomu i najosnovnijemu obliku diktat podrazumijeva da učenik/učenica prima neki govorni unos, zadržava ga u svojem pamćenju i zatim zapisuje ono što je čuo/čula. Na tu, složenu aktivnost, utječe vještina slušanja, kontrola jezika i sposobnost da ono što su učenici/učenice čuli zadrže u svojem pamćenju (Nation, 1991).

Postoje različite vrste diktata, a razlikuju se načinom izvedbe i svrhom koju se želi postići. Sawyer i Silver (1972) govore o četirima vrstama diktata koje se mogu upotrebljavati pri poučavanju jezika: fonemski diktat (engl. *phonemic item dictation*) koji uključuje prezentaciju pojedinačnih fonema, fonemski diktat (engl. *phonemic text dictation*) u kojemu je naglasak na fonetskoj transkripciji kratkoga teksta, pravopisni diktat (engl. *orthographic item dictation*) usmjeren na diktiranje pojedinačnih riječi te pravopisni diktat (engl. *orthographic text dictation*) usmjeren na diktiranje kratkoga teksta s ciljem provjere pravopisa i slovopisa.

¹ U hrvatskome se jeziku uvriježio naziv ini jezik koji se koristi kao nadređeni termin koji obuhvaća sve jezike kojima pojedinac ovladava nakon što je već usvojio svoj prvi jezik (Jelaska, 2005).

U hrvatskoj metodičkoj literaturi² navodi se nekoliko podjela diktata, a autori se uglavnom slažu u imenovanju vrsta diktata (Tablica 1). Rosandić (1990, str. 50–58) diktate smatra nezaobilaznim oblikom pismene vježbe, a pri određivanju tipova diktata primjenjuje tri vrste kriterija – namjena, provedba i karakter diktata. Kao što se može vidjeti u Tablici 1, Težak (1996) diktate dijeli na udžbene te vježbene i provjerbene. Udžbeni diktat koristio se u nastavi kada nije bilo primjerenih udžbenika te je nastavnik bio primoran diktirati učenicima gradivo.

	Vrste diktata
Rosandić (1990, str. 50–58)	stvaralački diktat, diktat s obrazloženjem, objašnjeni (eksplikativni) diktat, diktat s predusretanjem grešaka, kontrolni diktat, proučeni diktat, samodiktat, izborni diktat
Težak (1996, str. 187–190)	udžbeni diktat, vježbeni i provjerbeni diktati (samodiktat, izborni diktat, objašnjeni diktat, diktat s obrazloženjem, diktat sa sprječavanjem pogrešaka, proučeni, stvaralački, slobodni, istraživački, kontrolni (nadzorni) diktat)
Visinko (2015, 2016)	kontrolni diktat, diktat s predusretanjem pogrešaka, objašnjeni diktat, izborni diktat, diktat s obrazloženjem, proučeni diktat, slobodni, stvaralački i samodiktat

Tablica 1: Podjela diktata u hrvatskoj metodičkoj literaturi

Kao posebna vrsta diktata ističu se fonetički diktati, odnosno „točno bilježenje svih elemenata glasovne strukture teksta koji se sluša“ (Težak, 1996, str. 270). Takvu vrstu diktata Visinko (2016, str. 12) smatra vrlo zahtjevnom, posebice za osnovnoškolsku razinu obrazovanja, ali navodi da bi se takva vrsta diktata mogla preoblikovati tako da bi učenici/učenice „uz diktirani tekst pokušali zapisati svoja promišljanja o vrednotama govorenoga jezika (kojom brzinom i jačinom glasa čitati koji dio teksta, kada napraviti dulju stanku, koja bi bila popratna mimika – izraz lica i očiju i s kojim ciljem)“.

Kada je riječ o vrstama diktata i njihovoj primjeni, Visinko (2015, 2016) kaže da se najčešće primjenjuje kontrolni diktat, a budući da je tema rada jedna od podvrsta stvaralačkoga diktata, u nastavku se detaljnije govori o tome.

2.1 Stvaralački diktati

Kao što je ranije spomenuto, stvaralački diktati prigodni su za uvježbavanje rječnika, a vrijednost je takva diktata angažiranje učenika/učenica u stvaranju teksta te obogaćivanje njihova stvaralačkoga rada (Rosandić, 1990, str. 51–52). Pisanje stvaralačkoga diktata podrazumijeva diktiranje teksta, tj. tekstovnoga predloška, uz učenikovo/učeničino samostalno sastavljanje. Takvim se diktatom razvija slušna percepcija, provjerava točnost i preciznost u zapisu obveznoga dijela teksta te „znanje, sposobnost i vještina primjerenoga dopunjavanja, odnosno proširivanja

² Iako je u području ovladavanja inim jezicima podjela diktata ponešto drugačija, u radu će se predstaviti podjela diktata u hrvatskoj metodičkoj literaturi jer se u njoj pojavljuje i podvrsta stvaralačkoga diktata koji se u ovome radu predstavlja (usp. Davis i Rinvoluceri 2003).

obveznoga teksta ili pak zamjenjivanja odabranih riječi i sintagmi, odnosno dijelova diktiranih rečenica predložaka“ (Visinko, 2014, str. 40). Kao podvrste stvaralačkoga diktata navode se diktat za dopunjavanje i proširivanje teksta,³ diktat za zamjenjivanje riječi i dijelova rečenica u tekstu, stvaralački diktat po ključnim (tematskim, zadanim, poticajnim) riječima i diktat po slici (usp. Rosandić, 1990; Visinko 2014).

Stvaralački diktat po slici primjer je diktata za dvostruku vježbu – za samostalno tekstovno stvaralaštvo i za provjeru poznavanja pravopisa i gramatike. Na osnovi slike ili fotografije učenici/učenice dopunjavaju diktirani predložak koji je pripremljen u skladu s onim što se na slici nalazi. Treba spomenuti da takva vrsta diktata samo djelomično ima ispravak⁴ na kakav su učenici/učenice navikli, i to kada se provjeravaju dijelovi zapisa koji su bili obvezni (Visinko, 2014, str. 42). Za ispravak takve vrste diktata vrlo je vrijedno čitanje učeničkih primjera i razgovor o odabranim riječima – o njihovu značenju, funkciji i različitom razumijevanju.

S obzirom na to da se uloge diktata u hrvatskome kao J1 i J2 djelomično razlikuju, primjenom stvaralačkih diktata u nastavi inoga jezika provjerava se mnogo više od razvijanja mašte i bogaćenja rječnika. Ono što će se takvom vrstom diktata provjeravati ponajprije ovisi o razini poznavanja hrvatskoga jezika, ali i o fazi sata u kojoj će se diktat provesti. Stvaralački diktat po slici primjer je kontroliranoga pisanja u kojemu učenici/učenice mogu pokazati što zaista znaju o inome jeziku, kojim su sadržajima ovladali i kako te sadržaje upotrebljavaju u svakodnevnome životu (Oller, 1979). Duljina teksta koja se priprema za provedbu diktata također ovisi o skupini učenika/učenica s kojom će se diktat provesti, pa se može raditi o jednoj riječi, skupini riječi, odlomku ili cjelovitome tekstu (Davis i Rinvoluceri, 2003, str. 3). Diktat koji se sastoji samo od jedne riječi prigodan je za početnu razinu učenja inoga jezika, a Davis i Rinvoluceri (2003, str. 21–25) navode primjere za engleski jezik u kojemu veza fonem – grafem nije uvijek dosljedna i transparentna (kao primjerice u hrvatskome), pa je potrebna dodatna vježba.

3. Primjeri tekstova za stvaralački diktat po slici

Pri poučavanju inih jezika teži se upotrebi autentičnih tekstova, a sadržaj takvih tekstova ne može se uvijek točno uskladiti s jezičnim znanjem učenika/učenica (Geltrich-Ludgate i Tovar, 1987, str. 80). Iako postoje udžbenički tekstovi, lektori/lektorice često se susreću sa situacijama u kojima sami pripremaju tekstove za nastavu, koje je pritom potrebno uskladiti s jezičnim znanjem učenika/učenica. Osim toga, izbor teksta ovisi i o vrsti vježbe u kojoj će se tekst upotrebljavati. U nastavku se donose primjeri teksta diktata koji mogu poslužiti pri poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika na različitim razinama učenja.⁵ Primjeri će se navesti za svaku razinu

³ Peruško (1971) odvaja takvu vrstu diktata od stvaralačkoga diktata i naziva ga sastavom za proširivanje rječnika.

⁴ U literaturi se najčešće navodi da diktat može ispravljati nastavnik/nastavnica, učenici/učenice sami svoj tekst, učenici/učenice jedni drugima i računalo (Davis i Rinvoluceri, 2003, str. 4).

⁵ U Zajedničkome europskome referentnom okviru za jezike (Čeliković 2005, str. 24) razlikuju se zajednički referentni stupnjevi prema kojima temeljni korisnik obuhvaća A1 i A2 (početnu) razinu, samostalni korisnik B1 i B2 (srednju) razinu, a iskusni korisnik C1 i C2 (naprednu) razinu. Prema tome se u radu podrazumijeva početna razina (A1 i A2), srednja razina (B1 i B2) i napredna razina (C1 i C2).

posebno, i to za početnu (A1 i A2), srednju (B1 i B2) i naprednu razinu (C1 i C2), a svi primjeri autorsko su djelo autorica ovoga rada.

Prije nego što provedba diktata započne, učenicima/učenicama je potrebno dati detaljne upute o tome što se od njih traži i kako će se diktat provesti. Takva početna uputa može biti uvijek ista ili slična, ali primjerena razini poznavanja hrvatskoga jezika. Uputa može glasiti (prema Visinko, 2014, str. 43):

Diktirat ću vam tekst koji se odnosi na fotografiju. Tijekom pisanja diktata trebate promatrati fotografiju i dopuniti tekst riječima koje nedostaju. Diktirat ću vam rečenicu po rečenicu tako da imate dovoljno vremena za dopunjavanje svake rečenice. Pažljivo slušajte tekst i pitanja koja nećete zapisivati, ali će vam pomoći pri dopunjavanju teksta. Tekst možete dopuniti onim riječima koje smatrate prikladnima. Trebate paziti na to kako zapisujete diktirani tekst, ali i riječi koje sami odaberete.

Budući da se uputa može razlikovati prema razini znanja učenika/učenica i tekstu, u uputu bi bilo dobro uvrstiti i dodatne podatke o tome koliko vremena učenici/učenice imaju za dopunjavanje rečenice, trebaju li dopunjavati isključivo jednom riječju ili su i dopune sintagmama moguće/poželjne (npr. pridjevska riječ + imenica, dvije imenice u koordinaciji, prilog + glagol). S obzirom na to da se pitanja koja vode učenike/učenice pri sastavljanju diktata pripremaju unaprijed, mogu se pretpostaviti i njihovi odgovori. Pretpostavljeni odgovori mogu pomoći lektoru/lektorici tijekom razgovora u kojemu će se predstaviti rezultati. Ovisno o tome koliko je učenika/učenica u razredu, svi učenici/učenice mogu čitati svoje primjere (mogu se dobrovoljno javiti ili ih lektor/lektorica proziva), neki učenici/učenice čitaju svoje primjere, no pazi se da svatko na satu izloži bar jedan odgovor na neko od pitanja.

3.1 Primjeri tekstova za stvaralački diktat po slici za početnu razinu (A1 i A2)

Stvaralački diktat po slici na početnoj se razini učenja hrvatskoga kao inoga jezika može početi primjenjivati već nakon prvih nekoliko sati. Da bi se takva vrsta diktata uspješno provela u ranoj fazi učenja inoga jezika, potrebno je osmisliti primjeren tekst i odabrati primjerenu sliku ili fotografiju. Pri tome treba voditi računa o temama koje se obrađuju na početnoj razini – i o gramatici i o rječniku.

Tekst (primjer 1) vrlo je jednostavan, a može se prilagoditi s obzirom na fotografiju ili temu. Taj diktat može poslužiti kao vježba za prezent glagola i akuzativ. Također, duljina diktata može se prilagoditi učenicima/učenicama, a pri tome se treba voditi ciljem pisanja. Za tu vježbu potrebno je pripremiti fotografiju obitelji.

Na fotografiji vidimo _____. Tata _____, a mama
 _____ (Koga?) _____ (Što radi?)
 _____. Tata želi _____, a mama želi _____.
 _____ (Što radi?) _____ (Što?) _____ (Što?)
 Djeca _____. Djeca trebaju _____. Svi moraju
 _____ (Što rade?) _____ (Što?)
 _____.

(Što?)

Cilj je sljedećega predložka (primjer 2) uvježbavanje akuzativa, lokativa i futura. Za provedbu je ovoga diktata potrebno pripremiti fotografiju na kojoj se nalazi grupa ljudi (mladi ljudi, studenti i sl.).

Na fotografiji su _____. Oni su u _____. Razgovaraju o
(Tko?) (Gdje?)
_____. Ići će _____. Tamo _____.
(O čemu?) (Kamo?) (Što će raditi?)
Nakon toga _____. Možda će ići i _____.
(Što će raditi?) (Kamo?)
Bit će sretni jer _____.
(Zašto?)

Za sljedeći je tekst (primjer 3) potrebno pripremiti fotografiju nekoliko ljudi u zračnoj luci. Kao što se može vidjeti, tekстом se mogu uvježbavati akuzativ, lokativ i instrumental, futur I. i nominativ pridjeva. Međutim, tekst se vrlo lako može preoblikovati i usredotočiti samo na uvježbavanje jednoga ili dvaju padeža, samo futura I. i sl.

Ljudi na fotografiji su u _____. Oni putuju nekamo _____.
(Gdje?) (Čime?)
Mislim da putuju _____. Tamo će _____. Vidim
(Kamo?) (Što će raditi?)
da su svi _____. Svi imaju _____. Za putovanje trebaju
(Kakvi?) (Što?)
i _____. Želim im reći _____.
(Što još?) (Što?)

Za sljedeći stvaralački diktat (primjer 4) potrebno je pripremiti fotografiju dnevne sobe. Tekstom koji će se pripremiti može se provjeravati usvojen vokabular, ali i pojedini padeži. Naime, u predloženomu tekstu navode se primjeri u kojima učenici/učenice trebaju pokazati usvojenost nominativa, lokativa i genitiva.

Na fotografiji je _____. Na sredini je _____. Na podu je
 _____ (Što?) _____ (Što?)
 _____ Pokraj prozora je _____. Slike su na _____
 _____ (Što?) _____ (Što?) _____ (Čemu?)
 Kauč je pokraj _____. Iza kauča je _____. Knjige su na
 _____ (Čega?) _____ (Što?)
 _____ (Čemu?)

Ako se s učenicima/učenicama želi provesti diktat po slici na početnoj razini, i to već nakon nekoliko odrađenih sati nastave, to mogu biti vrlo jednostavni primjeri. Za vježbu provjere naučenih zanimanja, primjerice, mogu se prikazati fotografije ljudi s različitim zanimanjima i čitati jednostavne rečenice poput sljedećih (primjer 5):

On je _____. (Što je po zanimanju?), Susjed Petar je _____, Moja sestra je _____, Njezini prijatelji su _____.

Takav diktat može se provesti i pri vježbi usvojenosti opisnih pridjeva, a može se proširiti i na upotrebu sinonima/antonima, kao u sljedećemu predlošku (primjer 6):

Marija je _____ (Kakva?), a njezin brat _____. (Kakav?) Djed je _____ (Kakav?), a unuk je _____ (Kakav?).

U slučaju spomenute vježbe iznimno je važno da su na fotografiji vidljive suprotnosti (visok/nizak, sretan/tužan i sl.).

3.2 Primjeri tekstova za stvaralački diktat po slici za srednju razinu (B1 i B2)

Na srednjoj razini učenja hrvatskoga jezika mogu se diktirati složeniji tekstovi. Iz iskustva znamo da srednjom razinom učenici/učenice najdulje ovladavaju i ne napreduju svi jednakom brzinom. To može biti izazov pri poučavanju, a sadržaji se prilagođavaju s obzirom na razinu znanja učenika/učenica. Zbog toga će se ovdje ponuditi tekstovi različite zahtjevnosti.

Za tekst (primjer 7) koji slijedi potrebno je pripremiti fotografiju vikendice s vrtom. Cilj je toga diktata provjera usvojenosti sklonidbe pridjeva.

Na fotografiji je _____ vikendica. Vikendica se nalazi u
(Kakva?)
_____ selu. Pokraj vikendice je _____ vrt.
(Kakvom?) (Kakav?)
Ako pogledamo detaljnije, na fotografiji vidimo _____.
(Što?)
Lako se hvaliti _____ i _____ vrtom i
(Kakvim?) (Kakvim?)
_____ vikendicom.
(Kakvom?)

Za sljedeći tekst (primjer 8) potrebno je pripremiti fotografiju tržnice. Navedeni primjer može poslužiti pri uvježbavanju kondicionala I.

Fotografija prikazuje _____. Kad bih gledao/gledala samo prvi plan,
(Što?)
_____. Ako bismo tražili što se najviše ističe, _____
(Što bi vidio/vidjela?)
_____. Kad bih mogao/mogla nešto kupiti, _____
(Što bi to bilo?) (Što bi to bilo?)
Kad bismo mogli čuti o čemu ljudi na tržnici razgovaraju, _____. Ovoj
(Što bismo čuli?)
fotografiji možemo dati naslov _____.
(Koji?)

Tekst sljedećega stvaralačkog diktata (primjer 9) zahtijeva fotografiju sportskoga treninga. Tekst je zamišljen tako da se može upotrijebiti pri obradi novoga gradiva – vokabulara vezanoga za sport, slobodno vrijeme, zdrav život itd. – u fazi motivacije.

Ljudi na fotografiji su _____. To potvrđuje _____.
(Kakvi?) (Što?)
Možda je razlog tome _____. Prostor u kojemu se nalaze je
(Što?)
_____. Osim ljudi, na fotografiji se nalazi i _____.
(Kakav?) (Što?)
Tamo je zato što _____. Ako detaljnije pogledamo fotografiju,
(Zašto?)
vidjet ćemo _____. Kad pogledam ovu fotografiju, poželim
(Što?)
_____.
(Što?)

Za predložak koji slijedi (primjer 10) potrebno je pripremiti fotografiju dvojice dječaka koji se nalaze u knjižnici.

Na ovoj fotografiji nalaze se _____. Njihovo prijateljstvo je _____
(Tko?)
_____. Sada oni _____. Na polici su izabrali _____
(Kakvo?) (Što rade?)
_____. Jedan dječak _____. Drugi dječak _____
(Kakve knjige?) (Što radi?)
pokušava _____. Želim im reći _____.
(Što?) (Što?)
Mislim da su dječaci _____.
(Kakvi?)

Kao i prethodni tekst (primjer 9), navedeni primjer može poslužiti u fazi motivacije učenika/učenica za učenje novoga sadržaja, u prvome redu vokabulara.

3.3 Primjeri tekstova za stvaralački diktat po slici za naprednu razinu (C1 i C2)

Na srednjoj i naprednoj razini stvaralački diktat po slici može izvrsno poslužiti kao motivacija ili uvod u određenu temu. U primjerima koji slijede predstaviti će se tekstovi koji se mogu upotrijebiti pri obradi vrlo različitih sadržaja.

Za provedbu diktata u sljedećemu tekstu (primjer 11) potrebno je pripremiti fotografiju na kojoj se nalazi dvoje prijatelja. Takav tekst može biti vježba u fazi motivacije za temu prijateljstva.

Na fotografiji vidimo _____. Njihovi izrazi lica govore da su _____
(Koga?)
_____. Njihovo je prijateljstvo jako zanimljivo zato što _____
(Kakvi?)
_____. To znači da u životu trebamo _____
(Zašto?) (Što?)
Bez obzira na to gdje se nalaze, uvijek _____. Da možemo ozvučiti _____
(Što?)
fotografiju, čuli bismo _____. S njima nikad nije dosadno _____.
(Što?) (Zašto?)

Osim fotografija, kao poticaj za pisanje diktata mogu poslužiti i umjetničke slike. Rosandić (1990, str. 53) za primjer uzima „Proljeće“ Krste Hegedušića jer se ta slika nalazila u čitanci. Ovdje se navodi tekst (primjer 12) za sliku „Selo i cvijeće“ Ivana Rabuzina.

Na slici Ivana Rabuzina vidimo _____. U prvom planu slike ističe se
(Što?)
_____. U drugom planu slike vidimo _____. Selo
(Što?) (Što?)
prikazano na slici je _____, a priroda _____. Kada bismo
(Kakvo?) (Kakva?)
mogli oživjeti sliku, osjetili bismo _____. Slika u meni budi različite
(Što?)
osjećaje: _____. Potaknuti ovom slikom, mogli bismo
(Koje?)
_____.
(Što?)

Za tekst koji slijedi (primjer 13) potrebno je pripremiti fotografiju djeteta i kućnoga ljubimca. Pretpostavimo da se na fotografiji nalaze dječak i pas. Takav primjer može biti motivacija za razgovor i uvod u temu o kućnim ljubimcima, životinjama, prijateljstvu i sl.

Fotografija prikazuje jedno zanimljivo prijateljstvo između _____ i
(Između koga?)
_____. Dječak _____, a njegov _____
(Što radi?) (Kakav?)
pas _____. Ako pogledamo oči dječakova ljubimca, jasno
(Što radi?)
ćemo vidjeti _____. Dječak se osjeća _____.
(Što?) (Kako?)
To zaključujemo prema _____. Da pas može govoriti,
(Prema čemu?)
sigurno bi rekao _____. Uživali bismo _____.
(Što?) (U čemu?)

Za sljedeći je tekst stvaralačkoga diktata (primjer 14) potrebno pripremiti fotografiju poslodavca i kandidata na razgovoru za posao, a tekst može poslužiti kao vježba u fazi motivacije.

Fotografija prikazuje _____. To bi mogao biti razgovor za
(Koga?/Što?)
radno mjesto _____. Čini se da bi poslodavac htio
(Koje?)
_____. To možemo zaključiti po _____.
(Što?) (Po čemu?)
Na kandidatu se vidi _____. Sigurno nije očekivao _____.
(Što?) (Što?)
Da mu mogu dati savjet, rekao/rekla bih mu _____.
(Što?)
Fotografija je izvrstan primjer _____.
(Čega?)

Navedeni primjeri mogu poslužiti lektorima kao motivacija za pripremu novih tekstova i fotografija, koji će biti u skladu s ciljem njihove upotrebe. Osim toga, kao predlošci se mogu upotrebljavati tekstovi i fotografije iz udžbenika.

4. Zaključak

Radom se daje prinos razvoju metodike poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika upotrebom stvaralačkoga diktata po slici koji po svojim obilježjima i funkciji može biti vrlo korisna aktivnost u nastavi.

Diktati se u području ovladavanja inim jezicima najčešće upotrebljavaju kao sredstvo prikupljanja podataka u istraživanjima, a u nastavi se stranih jezika neopravdano zanemaruju i smatraju zastarjelom metodom. Mnoge su dobrobiti upotrebe diktata u nastavi – osim slušanja, mogu se poboljšati i vještine pisanja, govorenja i čitanja. Kao podvrsta stvaralačkoga diktata, stvaralački diktati po slici specifični su zato što uz diktirani obvezni dio teksta učenici dobiju i vizualni podražaj koji im pomaže pri odabiru riječi za samostalno tekstovno stvaralaštvo. S obzirom na sve vrijednosti stvaralačkoga diktata, u radu se predlažu primjeri tekstova koji se mogu koristiti na različitim razinama poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika. Pri odabiru i pripremi teksta diktata važna je njegova funkcija, a osim primjene diktata u provjeri ovladanosti određenom jezičnom pojavom, diktat može biti u funkciji motivacije u obradi novoga gradiva kao i sastavnicom ocjenjivanja znanja učenika/učenica.

Literatura

- Čeliković, V. (Ur.) (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čop, M. (1972). *Pismene vježbe i sastavci u mlađim razredima osnovne škole*. Zagreb: PKZ.
- Davis, P. & Rinvulucii, M. (2003). *Dictation: New methods new possibilities*. Cambridge: CUP.
- Edelman, C., McClung, R. & Ferguson, P. (2017). Assessing the efficacy of dictation exercises to improve SLA listening in Japan. *Language education in Asia*, 8(1), 67–84.
- Geltrich-Ludgate, B. & Tovar, D. (1987). Die Unterrichtspraxis. *Teaching German*, 20(1), 80–94.
- Grgić, A. & Udier, S. L. (2012). Pravopisna kompetencija na razini B1 u hrvatskome kao inome jeziku. *Lahor*, 14(2), 204–220.
- Jafarpur, A. & Yamini, M. (1993). Does practice with dictation improve language skills? *System*, 21(3), 359–369.
- Jelaska, Z. & Barbaroša-Šikić M. (2007). Raščlamba diktata kao pokazatelj ovladanosti jezikom. U J. Novak-Milić, Z. Jelaska & M. Bergovec (Ur.), *Drugi međunarodni skup Hrvatski kao drugi i strani jezik (HIDIS 2): Knjiga sažetaka* (55–56). Hrvatsko filološko društvo.
- Jelaska, Z. (2005). Ovladavanje drugim jezikom. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. (88–108). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z., Kekelj, M. & Šafarić, I. (2007). Tumačenje izraza hrvatskih riječi u diktatima. U G. Varošaneć-Škarić i sur. (Ur.) *Šesti znanstveni skup Istraživanja govora: Knjiga sažetaka*. Hrvatsko filološko društvo.

- Jukić, S. (2017). Stvaralački diktat po slici u nastavi inojezičnoga hrvatskoga. U I. Odorčić (Ur.) *Međunarodna studentska konferencija Kreativnost i stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju: Knjižica sažetaka* (12). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Jukić, S. (2018). Frazem kao sastavnica diktata u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Strani jezici*, 47(1–2), 79–94.
- Jukić, S. (2019). Tumačenje pisanoga teksta u hrvatskome jeziku. U Međunarodni znanstveni skup Četvrti *Međimurski filološki dani: Knjiga sažetaka*, 25. Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu.
- Jukić, S. & Diklić, T. (2022). Usvojenost pisanja hrvatskih grafema inojezičnih početnika – prikaz slučaja. U M. Glušac & A. Mikić Čolić (Ur.) *Trideset šesti međunarodni skup HDPL-a Standardni i nestandardni idiomi: Knjiga sažetaka* (85–86). Filozofski fakultet Osijek.
- Jukić, S., Diklić, T. & Prosenjak, B. (2022). Pisanje u hrvatskome kao inome jeziku – prikaz slučaja. *Stručno i znanstveno savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika Opis kao temelj poučavanja*. Filozofski fakultet u Zagrebu, 8 i 9. srpnja. (izlaganje)
<https://sites.google.com/view/sih-croatium/program/izlaganja>
- Kazazoglu, S. (2013). Dictation as a language learning tool. *Procedia – social and behavioral sciences*, 70, 1338–1346.
- Kiany, G. R. & E. Shiramiry (2002). The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary EFL learners. *TESL Canada journal*, 20(1), 57–63.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. New York: McGraw-Hill.
- Natalicio, D. S. (1979). Repetition and dictation as language testing techniques. *The modern language journal*, 63(4), 165–176.
- Nation, P. (1991). Dictation, dicto-comp, and related techniques. *English Teaching Forum*, 29(4), 12–14.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa.
- Peruško, T. (1971). *Materinski jezik u obaveznoj školi*. Pedagoško-književni zbor.
- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *The Asian EFL Journal*, 10(1), 33–47.
- Rosandić, D. (1990). *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*. PKZ.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Profil.
- Saragih, D. (2022). The use of dictation strategy in teaching listening. *Transformational language, literature, and technology overview in learning (TRANSTOOL)*, 1(2), 1–10.
- Sawyer, J. O. & Silver S. K. (1972). Dictation in language learning. U: H. B. Allen & R. N. Campbell (Ur.) *Teaching English as a second language*. McGraw-Hill International Book Company (223–229).
- Stansfield, C. W. (1985). A history of dictation in foreign language teaching and testing. *The modern language journal*, 69, 121–128.
- Sugawara, Y. (1999). Dictation and listening comprehension: Does dictation promote listening comprehension? *Language Laboratory*, 36, 33–50.
- Šimleša, P., Aranjoš, E., Gabelica, M. & J. Markovac (1959). Stanje pravopisne pismenosti učenika osnove škole, *Izveštaj o eksperimentalnom istraživanju*. BZH, 3.

Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching? *Kansai University Audio Visual Education*, 20, 155–161.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Školska knjiga.

Visinko, K. (2015). *Diktat u nastavnoj teoriji i praksi*. Profil.

Visinko, K. (2016). *Diktat: komunikacijsko-funkcionalna primjena u nastavi hrvatskoga jezika*. Profil Klett.

Yuniarti, F. (2017). Using dictation as a testing device in teaching listening. *Inovish Journal*, 2(2), 12–23.

Sonja Bacher, Universität Innsbruck, Österreich

Wie kann man mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze konkret umsetzen?

Ein Beispiel für den Russischunterricht

The aim of this theory-based *best practice* example is to demonstrate how the well-known Russian birthday song by Gena the Crocodile can be applied to classroom settings in order to promote multilingual education as well as the individual multilingualism of pupils. Moreover, it is meant to raise a general awareness for linguistic similarities and differences. In addition to Russian, the teaching example makes use of different foreign languages that are frequently taught at schools such as English, Italian, Spanish and French. Besides those, the best practice example also takes the pupils' first or heritage languages into account. The example follows the pre-, while- and post-structure, and is aimed at the language level A2+. The ready-to-use worksheet is preceded by a theoretical comment and didactic considerations regarding its implementation into the Russian language classroom. The answer keys are provided at the end of this contribution.

Keywords: Russian language, multilingualism, educational policies, teaching practice

Ziel dieses theoretisch fundierten *Best Practice* Beispiels ist es, anhand des bekannten russischen Geburtstagsliedes von Gena dem Krokodil aufzuzeigen, wie die schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen befördert und ein Bewusstsein für sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschaffen werden kann. Das Unterrichtsbeispiel bedient sich neben Russisch häufiger Schulfremdsprachen (z.B. Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch), bezieht aber auch die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler*innen mit ein. Das Unterrichtsbeispiel ist auf das Kompetenzniveau A2+ ausgerichtet. Weiterhin folgt es dem didaktischen Dreischritt, d.h. es ist in *пред-, при- und посттекстовая работа* untergliedert. Dem gebrauchsfertigen Arbeitsblatt sowie den Lösungen sind ein theoretischer Kommentar sowie didaktische Überlegungen vorangestellt.

Schlüsselbegriffe: Russisch, Mehrsprachigkeit, Bildungspolitische Anforderungen, Unterrichtspraxis

1. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Im Zeitalter der stetig wachsenden Globalisierung und Digitalisierung spielen Sprach- und Kulturkontakte eine immer bedeutendere Rolle. Bereits seit den 1970er Jahren, und maßgeblich befördert durch die EU-Sprachenpolitik (siehe GERS und ESP, 2001; EPOSA, 2008; GERS Begleitband, 2020), werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sowie transkulturelles Lernen im wissenschaftlichen Diskurs breit diskutiert (vgl. z.B. Allgäuer-Hackl et al., 2013; Behr, 2014; Matz et al., 2014; Mehlhorn, 2014). Herdina und Jessner (2002) sehen in ihrem *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) die Mehrsprachigkeit an Schulen als Norm an, was insofern statistisch untermauert wird, als dass im Schuljahr 2021/22 die Erst- bzw. Umgangssprache von 56,6% der Wiener, 27,8% der Vorarlberger und 18,8% der Tiroler Schüler*innen eine andere war als Deutsch (vgl. Statistik Austria, 2022, S. 189). Im Bildungsbereich finden die Mehrsprachigkeit



sowie kulturelles, diversitätssensibles Lernen in Dokumenten wie dem Grundsatzterlass für interkulturelle Bildung (BMBWF, 2017) und in aktuell gültigen Lehrplänen ihren Niederschlag. Hinsichtlich der mehrsprachigen Bildung, worauf in diesem Beitrag der Fokus liegt, wird im österreichischen Oberstufen-Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS; BMBWF, 2022, S. 141) folgendes festgehalten:

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- oder Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen oder mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Dies kann auch durch fächerübergreifende Aktivitäten geschehen. Beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen und Kenntnisse in einer eventuell vorhandenen (in der Familie erworbenen) Erstsprache als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll es also sein, die kognitive Flexibilität der Schüler*innen durch fortwährende Sprachenvergleiche zu fördern sowie auf Grundlage bereits vorhandener (Fremd-)Sprachenkenntnisse den Erwerb von weiteren Sprachen voranzutreiben. Ebenso erfolgt hier der Verweis auf den gewinnbringenden Einbezug der Erstsprache/n der Schüler*innen. Die Rahmenrichtlinien für Gymnasien in Südtirol (Autonome Provinz Bozen – Südtirol, 2021, S. 35, 198, 211) zeichnen dahingehend ein ähnliches Bild. Unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen, autonomen Lernens sollen Handlungsspielräume der persönlichen bzw. individuellen Mehrsprachigkeit durch Sprachenvergleiche und Reflexion bewusst wahrgenommen, genutzt und kontinuierlich erweitert werden (vgl. ebd., S. 35, 198). Obwohl mehrsprachige Bildung in Lehrplänen und Bildungsstandards in Form von didaktischen Grundsätzen, Lehraufgaben oder Kompetenzzielen Verankerung findet, bleibt die Frage nach konkreten fachspezifischen Umsetzungsmöglichkeiten meist unbeantwortet. Das vorliegende *Best Practice* Beispiel für das Unterrichtsfach Russisch soll aufzeigen, wie die genannten bildungspolitischen Anforderungen in der Praxis umgesetzt werden können.

2. Didaktische Überlegungen

Anhand des bekannten russischen Geburtstagsliedes von Gena dem Krokodil soll veranschaulicht werden, wie die schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen befördert und ein Bewusstsein für sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschaffen werden kann (vgl. BMBWF, 2022, S. 139, 141). Bei Aufgabe 3 (siehe unten) sollte die Lehrperson einige Informationen über das Lied (z.B. Entstehung, Bekanntheitsgrad im russischsprachigen Raum) bereitstellen. Das vorliegende Unterrichtsbeispiel zielt auf das Niveau A2+ nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* ab (GERS, 2001, 2020). Es bedient sich neben Russisch häufiger Schulfremdsprachen wie des Englischen, Italienischen, Spanischen und Französischen, schließt aber auch die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler*innen mit ein. Zu den am häufigsten an österreichischen Schulen vertretenen Erst- bzw. Herkunftssprachen zählen neben Deutsch und Türkisch auch die slawischen Sprachen Serbisch, Kroatisch, Slowe-

nisch und Bosnisch (vgl. Statistik Austria, 2022, S. 191). Diese sowie weitere Sprachen (z.B. Ukrainisch mit Blick auf die derzeitige Kriegsflüchtlingssituation) werden im Beispiel durch die Felder „*Мой родной язык*“ und „*Другие языки, которые я знаю*“ abgedeckt. Der Aufbau des Unterrichtsbeispiels folgt dem didaktischen Dreischritt, d.h. es setzt sich aus den Phasen der *пред-, при-* und *послетекстовая работа* zusammen (Akišina & Kagan, 2016, S. 42–43). *Предтекстовая работа* sieht die Hinführung zum Thema bzw. zum zu bearbeitenden Text vor. In der *при*-Phase steht die Arbeit mit und am Text im Vordergrund, wobei in der letzten Phase die Arbeit am selbigen abgerundet bzw. weiter vertieft wird (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der gezielten Förderung von kollaborativ-sozialem Lernen und der Berücksichtigung der verschiedenen vertretenen Erst- bzw. Herkunftssprachen, bearbeiten die Schüler*innen die Aufgaben entweder zu zweit oder in Kleingruppen zu je drei bis vier Personen. Zum einen befördert das Unterrichtsbeispiel die integrative Entwicklung der kommunikativen Sprachaktivitäten mündliche und schriftliche Rezeption (Hör-/Hörsehverstehen und Lesen) sowie mündliche Interaktion (dialogisches Sprechen) (vgl. BMBWF, 2022, S. 140; GERS, 2020). Zum anderen wird ein besonderer Fokus auf die lexikalische Kompetenz, genauer gesagt das *multilingual lexicon* gelegt (vgl. Cenoz et al., 2003). Auf Letzteres zielen die Aktivitäten 2), 4) sowie 5) in Verbindung mit der Lesefertigkeit und Aufgabe 7) ab. Einerseits sollen mittels Sprachvergleichen und anhand von sprachlichem Vorwissen Wörter von den Schüler*innen möglichst eigenständig und auf spielerische Weise erschlossen bzw. ergänzt werden. Andererseits geht es bei Aktivität 5) um die kontextgerechte und grammatikalisch korrekte Einbettung der in Klammern vorgegebenen verschiedenen sprachigen Wörter, wofür eine allgemeine Sprachkompetenz, kognitive Flexibilität und Grammatikwissen in der Zielsprache Voraussetzung sind. Aktivität 7) lädt die Schüler*innen zudem ein, sich konkret mit sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auseinanderzusetzen. Aufgabe 6) sieht das Anhören des Liedes und das gleichzeitige Überprüfen der Antworten durch die Schüler*innen vor, wobei es hier zu einer Verzahnung der Fertigkeiten Hören und Lesen kommt. Aktivitäten 1), 3) und 8) rücken das interaktive Sprechen in den Vordergrund. Die Lernenden stellen Hypothesen auf und beantworten Fragen zu ihrer Person sowie zu ihren Vorlieben. Der direkte Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen soll den Redefluss stimulieren und etwaiger Sprechangst entgegenwirken. Darüber hinaus sehen die Fragestellungen aus Aktivität 8) die vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Liedes in der Zielsprache vor. Zusammenfassend gesagt, soll das Unterrichtsbeispiel zu einem tiefergehenden Sprach(en)verständnis bzw. -bewusstsein und zu einer erhöhten Motivation mit Blick auf das Fremdsprachenlernen beitragen (vgl. BMBWF, 2022, S. 141).

Literaturverzeichnis

- Akišina & Kagan (2016) = Акишина, А. & Каган, О. (2016). *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. Методы, приёмы, результаты*. Русский язык.
- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U. & Oberhofer, K. (2013). *Mehrsprachige Entwicklung: Was sagt die Forschung?* In G. Gombos (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend: Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Drava, 68–87.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol. (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021*. Abgerufen am 20. September 2022 von [https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_\(2\).pdf](https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_(2).pdf)
- Behr, U. (2014). *Sprachenübergreifendes Lernen im Russischunterricht*. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto, 228–252.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)*. Abgerufen am 20. September 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%a4ne%20e%80%93%20allgemeinbildende%20h%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2020.09.2022.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). *Grundsatzterlass – Interkulturelle Bildung*. Abgerufen am 20. September 2022 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b821b9d-13b3-4cdc-8ab8-948f36017625/2017_29.pdf
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2003). *The multilingual lexicon*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/b101932>
- EPOSA = Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2008). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA): Ein Instrument zur Reflexion*. Council of Europe Publishing. (=Languages for social cohesion).
- ESP = Council of Europe (2001). *Das Europäische Sprachenportfolio*. Abgerufen am 20. September 2022 von https://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=013&open=11
- GERS = Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- GERS Begleitband= North, B., Goodier, T. & Piccardo, E. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Matz, F., Rogge, M. & Siepman, P. (Hrsg.) (2014). *Transkulturelles lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis*. Peter Lang.
- Mehlhorn, G. (2014). *Interkulturelle Kompetenz entwickeln*. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto, 214–227.
- Statistik Austria. (2022). *Bildung in Zahlen*. Abgerufen am 20. September 2022 von https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf

3. Unterrichtsbeispiel zum Thema Geburtstag

Предтэкстовая работа

1) Работайте в группах. Посмотрите на фотографии. Как вы думаете, о чём мы с вами сегодня будем говорить? Выскажите свои гипотезы.¹



(CC) <https://pixabay.com/de/photos/gitarre-musik-musikinstrument-7305137/> (20.09.2022)



(CC) <https://pixabay.com/de/photos/geburtstag-gl%3%bcckwunsch-492372/> (20.09.2022)

Наша тема сегодня:

2) Как по-английски, по-итальянски, ... «День рождения»? Работайте с партнёром и дополните данную ниже схему. Первые два примера уже сделаны.

Русский	день рождения	С Днём рождения!
Немецкий	Geburtstag	Alles Gute zum Geburtstag!
Английский		
Итальянский		
Испанский		
Французский		
Мой родной язык		
Другие языки, которые я знаю		

3) Работайте в группах и ответьте на вопросы.

1. Вы любите получать подарки на день рождения? Какие подарки вы обычно получаете на день рождения? Какие подарки вы дарите своим родственникам, друзьям? Почему?
2. Какие русские, английские, итальянские, ... песни ко дню рождения вы знаете? Знаете ли вы «Песню крокодила Гены»? О чём она?
3. Вы поёте песни, когда у вас или у ваших друзей день рождения? Какие песни вы тогда поёте? Какие песни вы пели, когда вы были маленькими?

¹ Die Anweisungen sind auf Russisch verfasst und zumeist mit einem Beispiel versehen, wodurch das Verständnis erleichtert werden soll. Nichtsdestotrotz wird die Lehrperson in Anbetracht des Zielniveaus A2+ weitere Erklärungen anbringen oder bei Bedarf Teile der Anweisungen in die Bildungssprache übertragen müssen.

4. У вас есть любимая пѣсня или любимый певѣц? На какомъ языкѣ поѣт ваш любимый певѣц? На какомъ языкѣ или на какихъ языкѣх вы обычно (не) поѣте? Почему?

4) Мы с вами сегодня послушаем «Пѣсню крокодила Гѣны», в которой есть данные слѣва слова. Работайте с партнёром. К русским словам подберите иноязычные синонимы. Определите, какой это язык. Один пример уже сделан.²

неуклюже	Pfütze (.....)
пешеход	Passant (.....)
лужа	helicóptero (.....)
проходжий	tollpatschig (.....)
гармошка	fisarmonica (.....)
волшебник	for free (.....)
вертолёт	pedestrian (.....)
бесплатно	magicien (французский)

Притѣкстовая работа

5) Работайте в группах. Прочитайте текст пѣсни и раскройте скобки. Первый пример уже сделан.

Пусть бегутнеуклюже.... (tollpatschig, Adv.)
 Пешеходы по, (Pfütze, Dat. Pl.)
 А (water, Nom. Sg.) по (asfalto, Dat. Sg.) рекой.
 И (nicht klar, Adv.) проходжим
 В этот (giorno, Akk. Sg.) непогожий, schlechtwetter-
 Почему я (jolly/happy, Adj. mask. Sg.) такой?

А я играю на гармошке
 У проходжих на видѹ. Im Blickfeld
 К сожалѣнию, день рождения
 Только (una volta, Adv.) в годѹ.

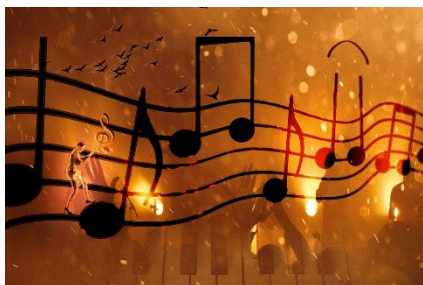
Прилетит (ad un tratto, Adv.) волшебник wird herbeifliegen
 В (azzurro, Adj. mask. Prap. Sg.) вертолѣте
 И бесплатно покажет кино. wird einen Kinofilm zeigen
 С днѣм рождения поздравит
 И, (probably, Adv.), оставит wird hier lassen
 Мне в (Geschenk, Akk. mask. Sg.) пятьсот эскимо. Eskimo-Eis (Marke)

А я играю на гармошке
 У проходжих на видѹ.

² Der Hinweis, auf die Wortformen (z.B. Endungen von Adverbien und Substantiven) zu achten, kann bei der Lösung dieser Aktivität helfen. Hilfestellung kann von der Lehrperson angeboten werden, indem sie Umschreibungen bzw. weiterführende Erklärungen in der Zielsprache anbietet, wie z.B. *пешеход – это человек, который находится на улице и идёт / ходит пешком; гармошка – это музыкальный инструмент*. Auch kann den Schüler*innen die Verwendung eines Online-Wörterbuches gestattet werden.

К сожалéнию, день рождéния
 Тóлько (once, Adv.) в годú.

6) Прослúшайте «Пéсню крокодíла Гéны» и проверьте себя.



(CC) <https://pixabay.com/de/illustrations/sein-dekoration-musik-ohren-karte-3243259/>



(CC) <https://pixabay.com/de/photos/kopfh%C3%B6rer-musik-lied-schaum-ipod-2591890/>

Послетéкстовая работа

7) Рабóтайте в грúппах и заплóните таблицу.³ Какие схóдства и разлúчия есть мéжду éтими языкáми?⁴

Рúсский	Немéцкий	Английский	Итальянский	Испáнский	Мóй родной язык	Другие языки
		water				
	Tag		giorno			
		jolly / happy				
		once	una volta			
			ad un tratto			
			azzurro ⁵	azul claro		
		probably				
подарок	Geschenk					

Вáши примéры из тéкста пéсни

³ Falls notwendig, kann den Schüler*innen die Verwendung eines Online-Wörterbuches gestattet werden.

⁴ Im Hinblick auf das Sprachniveau A2+ kann diese Reflexionsfrage auf Deutsch bzw. in der Erst- oder Bildungssprache der Schüler*innen beantwortet werden.

⁵ Hier bietet sich z.B. der Verweis (Hinweis?) darauf an, dass das Russische und Italienische von vorneherein zwischen hellblau (*azzurro*, *голубой*) und dunkelblau (*blu*, *синий*) differenzieren. In anderen Sprachen ist dies nicht der Fall bzw. wird hier eine Ergänzung verwendet (*light blue*, *hellblau*, *azul claro*).

8) Просмотрите видеоклип на «Песню крокодила Гены». Работайте с партнёром и ответьте на следующие вопросы.

1. Почему Гена такой весёлый? Какое у вас сегодня настроение? Почему?
2. На каком музыкальном инструменте он играет? А вы? Вы играете на музыкальном инструменте?
3. Какая сегодня погода в вашем городе / в вашей деревне? Вы любите, когда идёт дождь?
4. Что вы узнали о волшебнике из песни? Какого цвета вертолёт?
5. Что Гена, наверное, получит в подарок от волшебника? От кого вы получаете подарки на день рождения? Какие подарки вы (не) любите? Почему?
6. Согласны ли вы с высказыванием Гены, который говорит «К сожалению, день рождения только раз в году»? Почему?

Текст песни и аудиофайл доступны по данной ссылке: <https://kvaclub.ru/babyclub/bsong/gena/> (21.09.2022)

Видео доступно по следующей ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=3YOL6ux9I9Y> (21.09.2022)

4. Lösungen

2)

Русский	День рождения	С Днём рождения!
Немецкий	Geburtstag	Alles Gute zum Geburtstag!
Английский	Birthday	Happy Birthday!
Итальянский	Compleanno	Buon compleanno!
Испанский	Cumpleaños	¡Feliz cumpleaños!
Французский	Anniversaire	Joyeux / bon anniversaire!
Мой родной язык	Individuell verschieden	
Другие языки, которые я знаю	Individuell verschieden	

4)

неуклюже	Pfütze (немецкий)
пешеход	Passant (немецкий)
лужа	helicóptero (испанский)
прохожий	tollpatschig (немецкий)
гармошка	fisarmonica (итальянский)
волшебник	for free (английский)
вертолёт	pedestrian (английский)
бесплатно	magicien (французский)

5)

Пусть бегутнеуклюже.... (tollpatschig, Adv.)

Пешеходы по лужам, (Pfütze, Dat. Pl.)

А вода (water, Nom. Sg.) по асфальту (asfalto, Dat. Sg.) рекой.

И **неясно** (nicht klar, Adv.) прохо́жим
 В э́тот **день** (giorno, Akk. Sg.) **непого́жий**,
 Почему́ я **весёлый** (jolly/happy, Adj. mask. Sg.) тако́й?

А я игра́ю на гармо́шке
 У прохо́жих **на виду́**.
 К сожа́лению, день рожде́ния
 То́лько **раз** (una volta, Adv.) в году́.

Приле́тит **вдруг** (ad un tratto, Adv.) волшебник
 В **голубо́м** (azzurro, Adj. mask. Prär. Sg.) вертолётe
 И беспла́тно **пока́жет кино́**.
 С днём рожде́ния поздра́вит
 И, **наве́рно** (probably, Adv.), **оста́вит**
 Мне в **пода́рок** (Geschenk, Akk. mask. Sg.) пятьсо́т **эскимо́**.

А я игра́ю на гармо́шке
 У прохо́жих на виду́.
 К сожа́лению, день рожде́ния
 То́лько **раз** (once, Adv.) в году́.

7)*

	Ру́сский	Неме́цкий	Англи́йский	Ита́льянский	Испа́нский	Мо́й родно́й язы́к	Други́е язы́ки
вода́	Wasser	water	acqua	agua			
день	Tag	day	giorno	día			
весёлый	lustig, fröhlich, heiter	jolly / happy	felice	feliz			
раз / одна́жды	einmal	once	una volta	una vez			
вдруг / внеза́пно	plötzlich, unver- mittelt	suddenly	ad un tratto	de repente / de pronto	<i>Individuell versch.</i>	<i>Individuell versch.</i>	
голубо́й	hellblau	light blue	azzurro	azul claro			
наве́рно / веро́ятно	wahr- scheinlich, voraus- sichtlich	probably	probabil- mente	probable- mente			
пода́рок	Geschenk	present / gift	regalo	regalo			

Ва́ши приме́ры из те́кста пе́сни

Individuell verschieden

* = ориентировочный ключ (Weitere Varianten sind hier möglich)