

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 7

Anastasia Drackert und Katrin Bente Karl (Hg.)

Didaktik der slawischen Sprachen
Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck
(19.02.–20.02.2018)

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 7

Series Editors: Andrea Brait, Barbara Hinger, Suzanne Kapelari

Anastasia Drackert und Katrin Bente Karl (Hg.)

Didaktik der slawischen Sprachen
Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck
(19.02.–20.02.2018)

Anastasia Drackert
Katrin Bente Karl
Seminar für Slavistik / Lotman-Institut, Ruhr-Universität Bochum

© *innsbruck* university press, 2019
Universität Innsbruck
1. Auflage
Alle Rechte vorbehalten.
www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-903187-80-1
DOI 10.15203/3187-80-1

OPEN  ACCESS



Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
I. Empirische Fachdidaktik.....	15
<i>Anastasia Drackert (Bochum), Darja Felberg (Bochum)</i>	
Ausbildung der Testentwicklungskompetenz angehender LehrerInnen und LinguistInnen durch Forschendes Lernen	17
<i>Anastasia Drackert (Bochum), Grit Mehlhorn (Leipzig), Heike Wapenhans (Berlin)</i>	
Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte: Bestandsaufnahme und Entwicklungspotenzial	59
<i>Barbara Feldmann (Bochum)</i>	
„Ja, und jetzt lässt du das 'в' weg und setzt das 'футбол' in den Instrumental.“ Eine empirische Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Russischunterricht.....	95
<i>Eduard Klobertanz (Bochum)</i>	
„Ich würde ja gerne Medien einsetzen, aber ich habe kein Smart- board im Klassenraum!“ Eine Untersuchung des Einsatzes von neuen Medien im Russischunterricht an einer Gesamtschule	131
<i>Xenia Maljusch (Hamm)</i>	
Wahrnehmung und Einstellungen herkunftssprachlicher Schülerinnen und Schüler zu Differenzierung im fremd- sprachlichen Russischunterricht	167
<i>Grit Mehlhorn (Leipzig)</i>	
Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt	203

II. Theoretische Fachdidaktik	235
<i>Natalia Brüggemann (Regensburg)</i>	
Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive	237
<i>Katrin Bente Karl (Bochum)</i>	
Wortbildung im (russischen und polnischen universitären) Fremdsprachunterricht – theoretische Ausführungen zu Hintergründen, Stand und Perspektiven	259
III. Praxisorientierte Fachdidaktik	307
<i>Anastasia Drackert (Bochum), Wolfgang Stadler (Innsbruck)</i>	
Leistungsbeurteilungskompetenz stärken – Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehrszenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht	309
<i>Olga Caspers (Berlin)</i>	
«Кому, нафиг, сейчас нужна классика?!» (Об использовании мультимедийных материалов по литературе в РКИ)	345
<i>Julia Hargaßner (Salzburg)</i>	
Kulturelles Lernen an Texten russischer Migrationsliteratur im Lehramtsstudium	377
<i>Heike Wapenhans (Berlin)</i>	
Im Fokus: Das Praxissemester zukünftiger Russischlehrkräfte Einstellungen und Einschätzungen Berliner Lehramts- studierender	409

Vorwort

Nach der erfolgreichen Initiation eines Arbeitskreises zur Didaktik der slawischen Sprachen im September 2016 in Berlin sowie dem daraus hervorgegangenen thematischen Sammelband zeigt der hier vorliegende Tagungsband das fortgesetzte wissenschaftliche Interesse an didaktischen Fragestellungen und kollegialem Austausch in diesem Bereich. Er geht aus der Tagung in Innsbruck im Februar 2018 hervor, an dem promovierte und habilitierte KollegInnen aus dem deutschsprachigen Bereich aktuelle fachdidaktische Forschungsfragen in Hinblick auf unterschiedliche slawische Sprachen präsentierten und diskutierten. Mit diesem erfolgten zweiten Austauschtreffen sowie der gelungenen Bündelung von fachwissenschaftlichen Publikationen etabliert sich ein regelmäßiges Forum, in dem eine lebendige Mischung aus auf der einen Seite übergreifenden fremdsprachendidaktischen und auf der anderen Seite slawistisch-fachwissenschaftlichen Fragen repräsentiert ist. Eine Fortsetzung der Treffen und damit des kollegialen Miteinanders ist bereits in Planung, sodass in Zukunft mit einer Verstetigung und einem Ausbau fachdidaktischer Forschungen zu slawischen Sprachen zu rechnen ist.

Im vorliegenden Tagungsband zum 2. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Innsbruck (19.–20.02.2018) sind zwölf Beiträge von zwölf deutschen und österreichischen FachdidaktikerInnen und erstmalig auch von M.Ed.-Studierenden gesammelt, die sich unterschiedlichen Themen widmen:

In Teil I „Empirische Fachdidaktik“ präsentieren Drackert, Felberg, Mehlhorn, Wapenhans, Feldmann, Klobertanz und Maljusch empirische Untersuchungen zum Russischen an der Universität und in der Schule.

Drei Artikel zum Kontext Hochschule gehen dabei auf die Ausbildung der M.Ed.-Studierenden in drei für alle Fremdsprachendidaktiken aktuellen

Bereichen, nämlich Testen fremdsprachlicher Kompetenzen, Medieneinsatz und Umgang mit Heterogenität ein. In ihrem Beitrag beschreiben Anastasia Drackert und Darja Felberg ein Projekt im Rahmen des am Seminar für Slavistik an der Ruhr-Universität Bochum stattgefundenen Seminars ‚Prüfen, Testen, Evaluieren der Sprachkompetenzen im Russischen in Lehre und Forschung‘, dessen Ziel es u.a. war, durch Forschendes Lernen die Testentwicklungskompetenzen angehender LehrerInnen und SlawistInnen zu fördern bzw. auszubilden. Im Laufe des Semesters sollten die Studierenden einen C-Test zu Einstufungszwecken am Seminar für Slavistik entwickeln, der auch zur Ermittlung der allgemeinen Sprachkompetenz im Russischen eingesetzt werden kann. Im Beitrag werden zehn Schritte des Projekts im Detail präsentiert. Anschließend wird der wahrgenommene Lernertrag der SeminarteilnehmerInnen evaluiert und mit Bezug zu Methoden des Forschenden Lernens diskutiert.

Der Beitrag von Anastasia Drackert, Grit Mehlhorn und Heike Wapenhans widmet sich den Medienkompetenzen angehender Russischlehrender. Er beschreibt eine (Online-)Fragebogenstudie, an der Lehramtsstudierende der drei Ausbildungsstandorte (Berlin, Bochum und Leipzig) teilnahmen. Im Rahmen der Studie wird zu zwei Erhebungszeitpunkten – am Semesterbeginn und Semesterende – untersucht, in welchen Bereichen die Studierenden über gute und weniger gute Medienkompetenzen verfügen, welche Kompetenzen sie sich im Laufe des Semesters aneignen konnten und welche sie in naher Zukunft gezielt ausbauen möchten. Die Befragung erlaubt zudem erste Einblicke in Einstellungen der Studierenden, z.B. hinsichtlich der Relevanz bestimmter Medienkompetenzen für ihre künftige Tätigkeit als Russischlehrende.

Der im schulischen Russischunterricht angesiedelte Beitrag von Grit Mehlhorn ist Maßnahmen zur Binnendifferenzierung gewidmet. Heterogene Lerngruppen im schulischen Russischunterricht stellen die Lehrkräfte vor immense methodische Herausforderungen, da russischsprachige

Jugendliche und FremdsprachenlernerInnen sehr unterschiedliche Lernbedürfnisse aufweisen. Mehlhorn gibt Einblick in Aktionsforschung, die sie gemeinsam mit Lehramtsstudierenden durchgeführt hat, und beleuchtet die Passung der verwendeten Methoden und Aktivitäten für die SchülerInnen sowie die Entwicklung der methodisch-didaktischen Kompetenzen durch die Lehrenden in den Bereichen Diagnose, innere Differenzierung und Individualisierung. Dabei wird das Differenzierungspotenzial von Texten, Aktivitäten, Lehrwerkübungen und Zusatzmaterialien diskutiert und versucht, Gelingensbedingungen für differenzierende Maßnahmen herauszuarbeiten.

Drei weitere Beiträge fassen Studien zusammen, die von ehemaligen M.Ed.-Studierenden, unter der Betreuung von Anastasia Drackert, im Rahmen des Praxissemesters an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurden. Dem Thema Heterogenität widmet sich der Beitrag von Xenia Maljush, die sich mit der Wahrnehmung und den Einstellungen von SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund zu Differenzierungsmaßnahmen im Russischunterricht beschäftigt. Das Ziel ihrer explorativen Studie war es, zu untersuchen, ob HerkunftssprecherInnen (vier SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund eines gymnasialen Russischkurses der Qualifikationsphase I) Differenzierung im Unterricht überhaupt wahrnehmen, wie sie Differenzierung bewerten sowie ob und worin sie einen möglichen Sinn in Differenzierung sehen. Des Weiteren wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen den Einstellungen zu Differenzierung und der Motivation, den Russischunterricht zu besuchen untersucht. Die Untersuchung zeigt, dass die HerkunftssprecherInnen Differenzierung unabhängig von der Art und Weise, wie diese stattfindet, positiv wahrnehmen, da sie einen konkreten Sinn darin sehen. Dieser unterscheidet sich teilweise je nach eingesetzter Differenzierungsmaßnahme. In dem Beitrag wird explizit auf den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen sowie den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen eingegangen.

Im Fokus der Studie von Eduard Klobertanz steht der Einsatz von digitalen Medien im Russischunterricht. Dieser wurde in Abhängigkeit von drei Kernfaktoren – Medienkompetenz und Motivation der Lehrkräfte sowie Schulausstattung – untersucht. Nach einer mehrwöchigen Beobachtung des Russischunterrichts führte Klobertanz mit zwei Lehrpersonen ein Leitfadenterview durch. Die Auswertung der Gesamtergebnisse zeigte, dass die drei genannten Faktoren in einer Wechselwirkung zu einander stehen und je nach Situation entweder einen förderlichen oder hemmenden Einfluss aufeinander haben können. Anschließend präsentiert der Autor konkrete Vorschläge, wie digitale Medien im Russischunterricht sinnvoll eingesetzt werden können, wenn die Ausstattung der Schule nur wenig Möglichkeiten bietet.

Der Beitrag von Barbara Feldmann beschäftigt sich mit der Korrektur mündlicher Grammatikfehler im Russischunterricht am Beispiel der 11. Klasse einer Gesamtschule. Sie untersucht den Umgang der Lehrkraft mit mündlichen Schülerfehlern hinsichtlich der gewählten Feedbackart bzw. des Feedbacktyps im Zusammenhang mit dem Fokus der Unterrichtsaktivität, dem Adressaten und der Art des Feedbacksignals, wobei auch die affektive Reaktion der Lehrkraft berücksichtigt wird. Die Auswertung zeigte, dass die Verwendung von Korrekturarten mit negativer Evidenz in der beobachteten Lerngruppe zwar leicht überwog, die Wahl der Feedbackart aber v.a. von den Parametern Aktivitätsfokus sowie dem erwarteten Bekanntheitsgrad der grammatischen Form abhing. Die Korrekturen wurden hauptsächlich verbal an die Fehlerproduzenten gerichtet und standen nur in einigen wenigen Fällen in Verbindung mit affektiv positivem Feedback. Die Autorin schlussfolgert daraus, dass in der Unterrichtspraxis Fehler auch weiterhin negativ konnotiert sind.

In Teil II „Theoretische Fachdidaktik“ beschäftigen sich die Autorinnen Brüggemann und Karl aus linguistischer Perspektive mit theoretischen Hintergründen und Desiderata sowie deren Übertragungsmöglichkeit und Notwendigkeit in den Bereich der Didaktik der slawischen Sprachen.

Natalia Brüggemann stellt in ihrem Aufsatz systematisch die Bedarfsbereiche vor, die im Russischunterricht für HerkunftssprecherInnen zu benennen und didaktisch zu entwickeln sind. Dabei orientiert sie sich an den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (von Phonetik über Morphologie und Lexik bis hin zur Syntax bzw. Textproduktion) und präsentiert damit einen Überblick über die linguistischen Bedürfnisse einer besonderen Lernergruppe und die Notwendigkeit der Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte.

In dem ebenfalls linguistisch ausgerichteten Beitrag von Katrin Bente Karl wird aus mehreren Perspektiven der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis die Wortbildung zum Fremdspracherwerb und -unterricht steht. Der Artikel beleuchtet zum einen die theoretischen Hintergründe der Wortbildung und geht der Frage nach, welches sprachliche Vorwissen aus diesem Bereich Lernende in den Fremdspracherwerb mitbringen, zum zweiten streicht er das Potential einer systematischen Behandlung der Wortbildung im entsprechenden fremdsprachlichen Unterricht heraus und präsentiert schließlich einen Vorschlag, in welcher Weise eine konkrete linguistische Theorie in einen didaktischen Ansatz überführt werden kann. Dieser hat das Ziel, das Lernerwissen in einem konkreten Bereich (der Wortbildung) zu systematisieren, zu bündeln und auszubauen.

Im dritten Teil des Bandes „Praxisorientierte Fachdidaktik“ präsentieren die KollegInnen Drackert, Stadler, Caspers, Hargaßner und Wapenhans konkrete *Best-Practice*-Beispiele für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung.

Der Beitrag von Anastasia Drackert und Wolfgang Stadler fokussiert sich auf die Herausforderung, vor der Russischlehrkräfte beim Unterrichten und Bewerten von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht stehen. Nach einem Überblick über die Theorie des Hörverstehens wird ein Lehrszenario vorgestellt, das in der fachdidaktischen Ausbildung an der

Universität, im Referendariat oder auch berufsbegleitend eingesetzt werden kann, um die Leistungsbeurteilungskompetenz (*assessment literacy*) von Russischlehrkräften zu schulen und zu stärken.

Die Beiträge von Olga Caspers und Julia Hargaßner nehmen eine kulturwissenschaftliche Perspektive ein und betrachten, in welcher Weise unterschiedliche Medien und Literatur im Russischunterricht eingesetzt und damit die inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen der Lernenden erweitert werden können.

Olga Caspers konzentriert sich dabei, nach einer theoretischen Einführung und der Darstellung von Einzelbeispielen zeitgenössischer AutorInnen (Linor Goralik, Oxxymiron und Slava Se) und dem Potential ihrer Behandlung im Russischunterricht, darauf, ein Korpus an multimedialen Texten von AutorInnen mit transkultureller Erfahrung zu erstellen, der unter anderem im Bereich des autonomen Lernens nach bereits eruierten Modellen eingesetzt werden kann.

Julia Hargaßners Ziel ist es, den Einsatz russischer Migrationsliteratur im Lehramtsstudium zu stärken, um auf diese Weise kulturelles Lernen zu ermöglichen. Nach einer Darstellung von Konzepten kulturellen Lernens begründet Hargaßner ihre Textauswahl und stellt anschließend eine von ihr abgehaltene Lehrveranstaltung vor, in der diese Textbeispiele der Migrationsliteratur fachdidaktisch bearbeitet wurden. Dabei wird auch das Potenzial literarischer Texte aus dem Bereich der Migrationsliteratur für kulturelles Lernen angehender RussischlehrerInnen aufgezeigt. Anschließend wird eine kleine Studie zur Reflexion kulturellen Lernens aus der Sicht von Lehramtsstudierenden präsentiert.

Der Tagungsband wird von dem Beitrag von Heike Wapenhans abgeschlossen, in dem ein besonderer Abschnitt der LehrerInnenausbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin in den Fokus gerät. Sie betrachtet die Einstellungen und Einschätzungen von Studierenden bezüglich ihres zu

absolvierenden Praxissemesters. Dafür stellt sie im ersten Teil die Bemühungen im Bereich Fachdidaktik Russisch vor, das Potential der verschiedenen Formen der Lernbegleitung für die weitere Professionalisierung der Studierenden auszunutzen und gleichzeitig die gewünschte Verzahnung der drei Phasen der Lehrkräftebildung in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters sichtbar zu machen. Im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen die mit einer Fragebogenerhebung zu Beginn und zu Ende des Praxissemesters ermittelten Einstellungen und Meinungen der Studierenden zum Praxissemester, seinen Anforderungen, seinem Verlauf und den Betreuungsangeboten.

Der vorliegende Band dokumentiert eine breite Fülle an unterschiedlichen Ansätzen, Fragestellungen und Methoden. Erfreulicherweise sind dabei wenigstens zwei unterschiedliche slawische Sprachen (neben Russisch auch Polnisch) vertreten, wenn auch die Dominanz des Russischen weiterhin offensichtlich ist. Die Dreiteilung der Beiträge spiegelt die unterschiedlichen Ansätze wider, die sich gegenseitig befruchten und jeweils unerlässlich für eine solide wissenschaftliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen sind: In theoretischen Ausführungen müssen Desiderata benannt und theoretische Modelle in ihrer Übertragbarkeit auf didaktische Belange hin überprüft werden, in der Empirie müssen eben diese Erkenntnisse aufgegriffen und in der Feldtestung überprüft werden, damit sie schließlich in der Praxis umgesetzt und ihrerseits validiert werden können. Als besonders stellt sich zudem die Untergliederung der Forschung in schulische und universitäre Bereiche dar. Auch hier ist, durch die studentischen Beiträge, die direkte Einblicke in die empirische Schulforschung liefern, eine große Vielfalt gegeben. In dieser Hinsicht kann dieser Tagungsband für die Breite fachdidaktischer Forschung im deutschsprachigen Raum stehen, der neben klassischen Themen der Fachdidaktik (wie z.B. Fehlerkorrektur, Umgang mit Heterogenität oder Vermittlung von Grammatik) ebenso aktuelle Forschungsfragen (wie den Einsatz von Medien im Unterricht, Fragen nach der (Inter)Kulturalität oder zum Tes-

ten) aufgreift. Ebenso dokumentiert er den fruchtbaren kollegialen Austausch, der sich u.a. in den vielen gemeinsamen Beiträgen zeigt, und die Einbindung von NachwuchswissenschaftlerInnen in den wissenschaftlichen Diskurs. In diesem Sinne hoffen wir, einen fruchtbaren Boden für den weiterführenden Austausch bereitet zu haben.

Anastasia Drackert und Katrin Bente Karl
Bochum, im April 2019

I. Empirische Fachdidaktik

Anastasia Drackert (Bochum), Darja Felberg (Bochum)

Ausbildung der Testentwicklungskompetenz angehender LehrerInnen und LinguistInnen durch Forschendes Lernen

The article describes a research-based project within the seminar ‚*Testing, Assessing and Evaluating L2 Competence in Russian for teaching and research purposes*’, whose objective was to train future teachers of L2 Russian and Slavists in research-based learning and improve their test development literacy. During the semester the students developed and piloted a C-test for placement purposes at the Department of Slavic Studies, which can also be used to assess general language proficiency in Russian. The article presents details of the ten-step-project. Subsequently, the perceived learning outcomes of the seminar participants are summarized and discussed in relation to research-based learning.

В этой статье описывается проект, реализованный в рамках семинара «*Оценка уровня владения русским языком для образовательных и научных целей*» на факультете славистики Рурского университета Бохума. Целью проекта было развитие компетенции будущих учителей и славистов в разработке языковых тестов с помощью методики исследовательского обучения. В течение семестра студенты должны были разработать и опробовать вступительный C-тест для факультета славистики, который также можно использовать для определения уровня общего владения русским языком. В статье представлена подробная информация о десяти этапах проекта. В заключение приводятся результаты обучения с точки зрения участников семинара и анализируются перспективы исследовательского обучения.

1. Einführung

Will man die sprachlichen Fähigkeiten von Lernenden feststellen, ist die Anwendung von Tests und zumeist auch deren Entwicklung unabdingbar. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht stellt das Testen und Evaluieren fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten einen entscheidenden Bestandteil dar, um den Prozess des Fremdspracherwerbs der Lernenden gezielt voranzubringen. Eine Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache beschäftigt sich bis zu 50% ihrer Arbeitszeit mit der Beurteilung von Leistungen (Drackert & Stadler 2017). Aus diesem Grund müssen (zukünftige) Lehrende im Umgang mit der Entwicklung und Anwendung von Tests kompetent geschult sein.

Auch in der linguistisch orientierten Spracherwerbsforschung spielen Tests eine entscheidende Rolle. Inwieweit z.B. bilinguale LernerInnen eine neue Fremdsprache schneller lernen als monolinguale, oder inwiefern bei HerkunftssprecherInnen auf bestimmten sprachlichen Ebenen Sprachverlust stattfindet, wird auch vor allem anhand von Sprachtests oder Testaufgaben beurteilt. Da Forschungsfragen in der (Angewandten) Sprachwissenschaft ebenso anhand von Tests beantwortet werden, ist ihre Qualität sowie die Kompetenz, gute Tests zu entwickeln, auch für LinguistInnen von hoher Relevanz (Drackert 2016).

Im Lehramtsstudium, aber auch im Laufe eines philologischen Studiums gibt es mit wenigen Ausnahmen kaum Veranstaltungen zur Ausbildung der Testentwicklungskompetenz (Drackert & Stadler 2017; Hasselgreen, Carlsen & Helness 2004; Popham 2011; Vogt 2010), daher verfügen die beiden Zielgruppen demnach nicht über das nötige *Know-how* und müssen Schülerleistungen bewerten oder Testinstrumente entwickeln, ohne in der Testentwicklung geschult zu sein (Gunn & Gilmore 2014). Besonders her-

ausfordernd ist die Situation in den weniger gelernten und gelehrtten Sprachen wie Russisch als Fremdsprache, für die es im Vergleich zu Englisch als Fremdsprache kaum Literatur zum Testen und nur sehr wenige Quellen für *best practice* Beispiele guter oder bereits pilotierter Tests gibt.

Der Prozess der Testerstellung verläuft periodisch und ist mit viel Aufwand verbunden, daher sollte eine Ausbildung in diesem Bereich entsprechend umfangreich sein. Essentiell ist hierbei, dass die Aneignung der Testkompetenz durch die Erfahrung in der selbstständigen Testentwicklung erfolgt. Die bloße Auseinandersetzung mit der theoretischen Materie schult die Studierenden nur unzureichend.

2. Testentwicklungskompetenz und deren Ausbildung

Testentwicklungskompetenz ist ein Teil des größeren Konstrukts *language assessment literacy* (LAL). Vogt definiert den Begriff LAL als Konstrukt, welches mehrere Komponenten umfasst: „solides Wissen über Mechanismen und Prozesse der Beurteilung“, „Anspruch an eigene Professionalität zur Durchführung qualitativ hochwertiger Leistungsmessung und -beurteilung“ und die „Fähigkeit zur kritischen Evaluation von Tests und zur Auswahl und Erstellung angemessener Formen der Leistungsmessung und -beurteilung“ (Vogt 2010: 268). Je nach Zielgruppe (z.B. ForscherInnen oder LehrerInnen) können unterschiedliche Komponenten der Entwicklungskompetenz mehr oder weniger wichtig sein (Malone 2013). Unabhängig von der Zielgruppe stellt die Testentwicklungskompetenz, also die **Erstellung** angemessener Formen der Leistungsmessung und -beurteilung, eine bedeutende Komponente der Beurteilungskompetenz dar.

2.1 Testentwicklungsprozess

Der Prozess der Testerstellung fängt mit der Entscheidung an, einen Test zu einem bestimmten Zweck anzubieten. Es muss entschieden werden, **wozu – also zu welchem Ziel – der Test angewendet wird** und welche Entscheidungen anhand der Interpretation der Testergebnisse zu treffen sind. Je nach Testzweck werden die Ergebnisse unterschiedlich gehandhabt, z. B. wenn Lernende in Niveaus eingestuft, deren sprachliche Kompetenzen bestimmt, ihre Leistung und ihr Fortschritt evaluiert oder ihr Förderbedarf aufgezeigt werden sollen.

Im nächsten Schritt ist festzustellen, **was der Test messen** und welchen Kontext der Sprachverwendung der Test widerspiegeln soll. Fremdsprachenkenntnisse werden als Fertigkeiten (z.B. Hörverstehen), sprachliche Mittel (Grammatik, Lexik) oder als eine Kombination aus beidem gemessen (C-Test, *Elicited Imitation Test*).

Als Nächstes erfolgt der eigentliche Prozess der **Testerstellung**. Zum einen müssen ein Test und seine Aufgaben derart spezifiziert sein, dass sie die Sprachfähigkeiten der Lernenden dem gegebenen Kontext entsprechend messen. Zum anderen ist das konkrete Wissen über die Bewertung einzelner Kompetenzen sowie über die Besonderheiten einzelner Aufgabenformate erforderlich. Es müssen zudem der Rahmen des Tests (Ort, Zeit, TeilnehmerInnen), die Testanweisungen, die Zeiteinteilung, die Gewichtung der einzelnen Testbestandteile, der Input und seine Sprache, die erwarteten Antworten und die Bewertungsmethoden bestimmt werden (vgl. Eberharter, Kremmel & Zehentner 2018). An dieser Stelle sollen die Praktikabilität und die zur Verfügung stehenden Ressourcen in einem bestimmten Lernkontext in Erwägung gezogen werden. Diese können vorhandene Möglichkeiten eingrenzen (z.B. Nichtvorhandensein von Computern für adaptive Tests) oder erweitern.

Der Testerstellung folgt die **Pilotierung des Tests**. Grundsätzlich gilt: Je wichtiger die Entscheidungen, die anhand der Testergebnisse getroffen werden, desto aufwändiger sollte die Erprobung sein (Drackert 2016). Während der Erprobung erhalten TesterstellerInnen wichtige Informationen und Rückmeldungen zum Test, u.a. über den Schwierigkeitsgrad und die Plausibilität einzelner Antworten oder Formulierungen. Sobald die Testergebnisse vorliegen, ist es sinnvoll, diese einer Datenanalyse zu unterziehen. Um die Reliabilität und Validität eines Tests und seiner Ergebnisse zu untersuchen, sollten TestentwicklerInnen zumindest die am häufigsten verwendeten Ansätze der Datenanalyse verstehen und interpretieren können. Eine korrekte **Auswertung der Ergebnisse** dient der Überarbeitung und somit **Verbesserung des Tests** für zukünftige Durchführungen (Douglas 2010).

Die Komplexität des Testentwicklungsprozesses kann im Rahmen dieses Beitrags nicht in all ihrer Detailliertheit erläutert werden. Hier sei auf Handbücher für unterschiedliche Kontexte (z.B. das Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests von ALTE 2012) verwiesen. Hervorzuheben ist aber die Tatsache, dass die Logik einzelner Schritte erst im Prozess der Testerstellung begriffen werden kann. Dies kann z.B. durch Forschendes Lernen erreicht werden.

2.2 Forschendes Lernen

Durch den sogenannten Bologna-Prozess, einen Hochschulreformprozess, der die Etablierung einheitlicher Standards auf europäischer Ebene zum Ziel hatte, werden europäische Hochschulen gefordert, ihre Studiengänge an Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) und Kompetenzentwicklung auszurichten (Mieg 2017; Fichten 2017). Um diesen Anforderungen ent-

gegenzukommen, bietet sich Forschendes Lernen, das 1970 erstmals offiziell als Begriff in der Hochschulpolitik auftrat, als eine geeignete Lehr- und Lernform an der Hochschule an (Reinmann 2015; Mieg 2017).

Beim Forschenden Lernen steht das Vermitteln bereits bestehender Erkenntnisse im Hintergrund, es zeichnet sich vielmehr durch die „aktive Teilhabe der Studierenden am Prozess der Wissensgewinnung“ aus (Pasternack 2017: 38f). Die Studierenden stehen im Mittelpunkt. Sie sind die EntscheidungsträgerInnen hinsichtlich der Organisation und Umsetzung von Forschungsvorhaben, die Lehrkraft unterstützt sie und gibt Feedback (Mieg 2017; Wiemer 2017). Dies bedeutet aber nicht, dass „Studierende sich an den Fronten der Forschung bewegen sollen“, d.h. sie sollen keine „neuen“ Erkenntnisse erarbeiten (Pasternack 2017: 38f). Dennoch ist Forschendes Lernen vor allem durch Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion seitens der Studierenden gekennzeichnet (Fichten 2017). Im engeren Sinne zeichnet sich Forschendes Lernen

vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens [...] in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009: 11).

Die Abfolge der Phasen erfolgt jedoch in der Praxis nicht unbedingt linear. Die Studierenden sollten diese Phasen „möglichst vollständig durchlaufen, wenigstens im Blick haben“, was allerdings sehr stark vom Kontext abhängig ist und sich nicht immer realisieren lässt (Huber 2014: 23).

Dadurch, dass Forschendes Lernen Studierenden ermöglicht, Wissen eigenverantwortlich zu organisieren und zu reflektieren, findet *deep level learning*, d.h. nachhaltiges Lernen statt (Huber 2009). Lernen geht über Rezeption und Reproduktion hinaus (Huber 2009). Inhalte werden von den

Studierenden durch eigenständige, aktive, produktive Forschung effektiver erlernt. Außerdem fördert Forschendes Lernen den Erwerb von (Schlüssel-)Kompetenzen, die es den Studierenden erlauben, selbstständig neue Erkenntnisse zu generieren (Wulf 2017; Hofer 2013), z.B. „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren“ (Wissenschaftsrat 2000: 21f), „Kompetenzen zum Zeit- und Aufgabenmanagement, Diskussionsfähigkeit und Teamarbeit“ (Geeb, Krauß-Leichert & Verch 2009: 164), um nur einige zu nennen.

Die Bandbreite an Lehr- und Lernmöglichkeiten, die durch „Variation in der Umsetzung [Forschenden Lernens] und durch Kombination mit anderen Formen forschungsnahen Lernens“ entstehen können, ist grenzenlos (Reinmann 2015: 121). Dies kann im Kontext des Lehrens und Lernens an Hochschulen genutzt werden, um auf die Heterogenität der Studierendenpopulation einzugehen und sie gewinnbringend im Forschungsprozess einzusetzen (Reinmann 2015).

3. Projekt

Das Testentwicklungsprojekt wurde im Rahmen des zum ersten Mal stattgefundenen Seminars ‚*Prüfen, Testen, Evaluieren der Sprachkompetenzen im Russischen in Lehre und Forschung*‘ im Sommersemester 2017 am Seminar für Slavistik der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt. Diese im linguistischen Modul verankerte Veranstaltung hatte zum Ziel, angehende SlawistInnen und RussischlehrerInnen in die Grundlagen des Testens, Prüfens und Evaluierens einzuführen und behandelte folgende Fragen: Welche Funktionen hat der Einsatz von Tests und Testaufgaben im Unterricht

und in der (Sprachlehr- bzw. -lern-)Forschung? Was sind die Kriterien eines guten Tests? Welche Aufgaben und Testtypen sind für das Messen einzelner Kompetenzen geeignet? Wie testet man die soziopragmatische Kompetenz im Russischen? Mit welchen Methoden kann man Vokabelkenntnisse im Russischen testen? Wie können Filmabschnitte oder Bilder Geschichten für die Evaluation der Russischkenntnisse eingesetzt werden? Im Laufe des Seminars hatten die Studierenden die Möglichkeit, selbst an mehreren Bewertungsverfahren teilzunehmen und an einem gemeinsam geplanten Testentwicklungsprojekt mitzuarbeiten, der im Fokus des vorliegenden Beitrags steht. Bei dem Projekt handelte es sich um die Entwicklung eines C-Tests zu Einstufungszwecken am Seminar für Slavistik, der aber auch generell zur Ermittlung der allgemeinen Sprachkompetenz benutzt werden kann. Die erste Autorin hat das Seminar geleitet, die zweite Autorin war im Seminar als studentische Hilfskraft eingesetzt.

3.1 C-Test: Format und Anwendung

Der C-Test ist ein praktikables und reliables Verfahren zur globalen Ermittlung der allgemeinen Kompetenz in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen (Baur & Spettmann 2007; Eckes & Grotjahn 2006). Wie andere *cloze tests* basieren auch C-Tests auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz (Klein-Braley 1997). Ein C-Test besteht in der Regel aus fünf bis acht Texten unterschiedlicher Thematik und Schwierigkeit. Beginnend mit dem zweiten Wort des zweiten Satzes wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt. Dabei bleiben Wörter aus einem einzigen Buchstaben, Eigennamen und Zahlen unberücksichtigt. Bei Wörtern mit einer ungeraden Anzahl von Buchstaben wird die Hälfte des Wortes plus ein Buchstabe getilgt. Der erste und der letzte Satz bleiben unverändert und bilden den Kontext für die Lösungsfindung. In der Regel bestehen C-Test-Texte aus 60

bis 80 Wörtern, 20 oder 25 von ihnen sind getilgt¹ (siehe Anhang 1 für ein Beispiel eines C-Test-Textes). Die Aufgabe der TestteilnehmerInnen besteht darin, die Lücken des C-Tests zu vervollständigen. Die übliche Zeit für die Lösung eines C-Test-Textes beträgt 5 Minuten.

Die Vervollständigung einer Lücke erfordert die Rekonstruktion der Bedeutung eines getilgten Wortes sowie dessen Form. Sie greift auf unterschiedliche Kompetenzen (z.B. Lesen) und Kenntnisse zurück (z.B. Grammatik, Orthographie) und erfordert den Einsatz unterschiedlicher Strategien. Zahlreiche Studien lieferten Hinweise bezüglich der Eignung dieses Testformats für die Ermittlung der allgemeinen Sprachkompetenz (u.a. Drackert & Timukova 2019) und zeigten vielfältige Anwendungsbereiche des C-Tests, z.B. für Einstufungszwecke auf (Norris 2018; Mozgalina & Ryshina-Pankova 2015; Steurer 1996).

In dem Seminar fiel die Wahl des Testformats auf den C-Test, weil dieser sowohl in der Praxis als auch in der Forschung breit eingesetzt wird und nicht nur für Philologen allgemein, sondern auch für die LehramtskandidatInnen von hoher Relevanz sein kann.

3.2 TeilnehmerInnen

An dem Seminar nahmen elf Bachelor- und Master-Studierende des Seminars für Slavistik teil, acht von ihnen im Studiengang *Master of Education*. Es handelte sich um eine sehr heterogene Teilnehmergruppe, in der FremdsprachenlernerInnen, HerkunftssprecherInnen und MuttersprachlerInnen des Russischen vertreten waren. Mit anderen Worten: Es gab im Kurs SeminarteilnehmerInnen, die erst seit vier Semestern Russisch gelernt hatten,

¹ Siehe Grotjahn (2002) für weitere Konstruktionsregeln.

und Studierende, die in einem russischsprachigen Land bereits ein Studium abgeschlossen hatten.

3.3 Schritte des Projekts

Das Testerstellungsprojekt erstreckte sich über das ganze Semester. Der Zeitplan des Projekts, integriert in den Semesterplan, befindet sich in Anhang 2. Das Projekt bestand aus zehn Schritten:

1. Kennenlernen des C-Test-Formats aus LernerInnenperspektive
2. Kennenlernen der Theorie zum C-Test
3. Bestimmung des Zwecks des zu entwickelnden C-Tests und Beschreibung des Lernkontextes
4. Auswahl der Texte & Erstellung der Lückentexte
5. Rückmeldung zu den erstellten Texten durch
 - a. Seminarleitung
 - b. LektorInnen am Seminar für Slavistik
6. Auswahl der Texte für die Pilotierung
7. Pilotierung
8. Testkorrektur, Dateneingabe und Datenauswertung
9. Interpretation der Ergebnisse
10. Reflexion

3.3.1 Kennenlernen des C-Test-Formats aus LernerInnenperspektive

Bereits in der ersten Einheit wurden die SeminarteilnehmerInnen aufgefordert, einen kurzen C-Test in der russischen Sprache zu lösen und ihre

Erfahrung als TestteilnehmerIn zu reflektieren. Unter anderem wurden folgende Fragen besprochen: Was misst der Test? Welche Kenntnisse und Kompetenzen braucht man, um den Test lösen zu können? Wozu könnte man so einen Test benutzen? Wie viel Zeit braucht man, um einen C-Test lösen zu können? Diese Fragen wurden erst einmal ohne Einbezug der Forschungsliteratur beantwortet, was die Studierenden zur Reflexion aufforderte. Viel wichtiger ist jedoch, dass sie beim späteren Lesen der Literatur zum C-Test auf die eigene Reflexion zurückgreifen und Vergleiche anstellen konnten.

Zudem haben die TeilnehmerInnen jeweils einen C-Test korrigiert, die Punktwerte für alle TeilnehmerInnen wurden in eine Excel-Tabelle eingegeben, die resultierende Verteilung der Testergebnisse wurde durch die Seminarleitung visualisiert und mit der allgemeinen Sprachkompetenz der SeminarteilnehmerInnen, auch im Zusammenhang mit ihrer Lernbiographie, verglichen. So konnten sie evidenzbasiert die Verlässlichkeit des Testformats persönlich beurteilen.

3.3.2 Kennenlernen der Theorie zum C-Test

In der dritten Sitzung wurden einige theoretische Aspekte wie das C-Test-Konstrukt, Gütekriterien für Tests sowie Vor- und Nachteile des C-Test-Formats, Anwendungsbereiche von C-Tests und die C-Test-Konstruktion in Anlehnung an die gelesene Literatur (Grotjahn 2002; Steurer 1996) besprochen. Da die Konstruktion des C-Tests den nächsten eigenständigen Arbeitsschritt der Studierenden darstellte (siehe 3.3.4), wurde darauf besonders detailliert eingegangen.

3.3.3 Bestimmung des Zwecks des zu entwickelnden Tests und Beschreibung des Lernkontextes

Gleich im Anschluss wurde das Projektvorhaben im Detail präsentiert: Im Laufe des Semesters sollte ein C-Test zu Einstufungszwecken am Seminar für Slavistik entwickelt werden. Alle Studierenden waren mit dem Lernkontext des Seminars für Slavistik vertraut, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Insbesondere wurde auf die Ziele des Russischunterrichts eingegangen. Die Herausforderung am Seminar für Slavistik wie auch in anderen fremdsprachlichen Philologien besteht darin, den drei Studiengängen bzw. Studiengängen, also Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, sowie der Lehramtsausbildung gerecht zu werden. Die Auswahl der Texte in Bezug auf die Thematik und Textsorten sollte diese Heterogenität widerspiegeln. Zudem wurden die Niveaus bestehender Kurse und die zu erreichenden Kompetenzniveaus aufeinander aufbauender Kurse thematisiert.

3.3.4 Auswahl der Texte & Erstellung der Lückentexte

Im nächsten Schritt sollte jede(r) Studierende zwei für einen C-Test geeignete Texte auswählen und diese in das C-Test-Format übertragen. Zur Unterstützung bekamen die Studierenden ein C-Test-Beispiel in der Form, in der sie ihre Texte einreichen sollten (Anhang 1).

Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Suchen Sie zwei Texte unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen (GeR² A1–C2) und entwickeln Sie daraus zwei C-Test-Texte mit je 25 Lücken nach den Konstruktionsregeln von Grotjahn 2002. Schicken Sie diese als Word-Datei mit Lösungen an die studentische Hilfskraft bis zum 21.05.2017.

Der Schwierigkeitsgrad der Texte (bzw. das angestrebte Niveau), die die Studierenden aussuchen sollten, wurde nach ihrer Sprachbeherrschung des Russischen bestimmt. Das heißt, FremdsprachenlernerInnen sollten Texte für die Niveaus A1–A2, HerkunftssprecherInnen für die Niveaus B1–B2 und MuttersprachlerInnen für die Niveaus C1–C2 aussuchen. Insgesamt entstanden 22 Texte, die die Sprachbeherrschung auf unterschiedlichen Niveaus überprüfen sollten.

3.3.5 Rückmeldung zu den erstellten Texten

In dieser Phase fand die Begutachtung der erstellten C-Test-Texte statt. Diese erfolgte einerseits durch die Seminarleitung, andererseits durch die LektorInnen am Seminar für Slavistik.

Rückmeldung durch die Seminarleitung

Bei der Begutachtung durch die Seminarleitung wurde auf verschiedene Kriterien geachtet. Die Texte sollten für das Russischlernen am Seminar für Slavistik thematisch angemessen sein. Zudem sollten alle formalen Konstruktionsregeln beachtet werden.

² Die unterschiedlichen Abkürzungen GeR (zumeist in Deutschland verwendet) und GERS (in Österreich üblich) wurden beibehalten.

Das thematische Kriterium in den eingereichten Texten war weitgehend erfüllt. Trotz der genauen Vorgaben ergaben sich jedoch systematische Abweichungen von den Konstruktionsregeln:

- Nicht alle erstellten C-Test-Texte hatten genau 25 Lücken;
- Das Tilgungsprinzip (halbe Anzahl der Buchstaben/plus eins) wurde nicht durchgehend berücksichtigt;
- Die Regel bezüglich des ersten und letzten Satzes (erster und letzter Satz bleiben unverändert) wurde nicht durchgängig eingehalten;
- Die Lösungen wurden nicht in einer Wortliste präsentiert;³
- Die Lückenstriche waren von unterschiedlicher Länge;
- Die Einreichung der C-Test-Texte erfolgte nicht immer als Word-Datei.

Auf der Grundlage dieser Verbesserungsbereiche wurden individuelle Rückmeldungen zu den einzelnen Tests aller SeminarteilnehmerInnen erstellt. Die Erfahrung der ersten Phase der Testerstellung wurde zudem im Seminar besprochen. Darüber hinaus bekamen die Studierenden eine allgemeine Rückmeldung in Form einer Checkliste (siehe Anhang 4) sowie eine individuelle Rückmeldung zu ihren C-Test-Texten. Dabei wurde die Wichtigkeit der Regeleinhaltung diskutiert. Die erstellten C-Test-Texte sollten die Studierenden bearbeiten und erneut einreichen.

Rückmeldung durch die LektorInnen am Seminar für Slavistik

Gleichzeitig wurden die C-Test-Texte durch drei LektorInnen am Seminar für Slavistik evaluiert. Die Beteiligung der LektorInnen war essentiell, da sie am besten mit dem Lernkontext vertraut sind und letztendlich die curricularen EntscheidungsträgerInnen darstellen. Bei der Evaluation sollten

³ Diese Übersicht ermöglicht es allerdings sofort zu sehen, ob einige Wörter mehrmals getilgt wurden wie im Beispiel in Anhang 3.

sie vor allem die Relevanz des Themas für das Curriculum, die in den Texten verwendete Sprache und die Schwierigkeit einzelner Lücken beurteilen. Außerdem wurde die Schwierigkeit einzelner Texte diskutiert.

3.3.6 Auswahl der Texte für die Pilotierung

Das Ziel des nächsten Schrittes war es, aus den 22 C-Test-Texten zehn für die Pilotierung auszusuchen. Dieser Schritt wurde ohne Beteiligung der Studierenden gemacht, sondern erfolgte durch die LektorInnen sowie durch die Erstautorin. Jede(r) LektorIn sollte die von den Studierenden bearbeiteten und eingereichten C-Test-Texte nochmals durchlesen und angeben, ob und in welchem Maße die einzelnen C-Test-Texte für den eventuellen Einsatz im Rahmen des Einstufungstests geeignet sind. Am Ende wurden neun Texte unterschiedlicher Thematik und unterschiedlicher Schwierigkeitsstufe ausgewählt (Anhang 4), kleinere Verbesserungen und Umformulierungen vorgenommen und einige Titel der C-Test-Texte modifiziert, sodass sie den Inhalten der Texte besser entsprachen. Die Texte wurden in die Reihenfolge ihrer eingeschätzten Schwierigkeit gebracht. Die Studierenden waren in dieser Phase zwar nicht beteiligt, erhielten allerdings einen Einblick in die Entscheidungen und Diskussionen bezüglich der Textauswahl.

3.3.7 Pilotierung

Die Datenerhebung fand in der 7. und 8. Woche des Semesters statt. Die Studierenden wurden zu zweit unterschiedlichen Russischkursen zugeteilt. Sie sollten die LektorInnen der jeweiligen Kurse kontaktieren und einen

Termin für die Pilotierung des Tests in den Sprachkursen vereinbaren. Aus Sicherheitsgründen erhielten die Studierenden nur so viele Exemplare von Tests, wie es Russischlernende im zugewiesenen Kurs gab, sowie eine Kopie für die Lehrkraft.

Zur Unterstützung bekamen die Studierenden eine Checkliste bzw. die Beschreibung des Ablaufs für die Pilotierung (siehe Anhang 5). Da die meisten Studierenden keine Erfahrung mit Datenerhebungen hatten, wurde der Ablauf der Pilotierung im Seminar simuliert.

Während der Pilotierung wurden die LektorInnen gebeten, die C-Tests zu lösen und zu kommentieren, v.a. in Bezug auf Tippfehler und die Schwierigkeit der Lücken, und ggf. Umformulierungen vorzuschlagen.

In der Pilotierung wurden insgesamt Daten von 57 RussischlerInnen aus acht unterschiedlichen Kursen am Seminar für Slavistik gewonnen.

3.3.8 Testkorrektur, Dateneingabe und Datenauswertung

Die gemeinsame Korrektur der ausgefüllten C-Tests fand im Rahmen einer Seminarsitzung statt. Jede(r) Studierende sollte jeweils einen Text aus dem C-Test-Set, d.h. insgesamt 57 C-Test-Texte nach dem vorgegebenen Antwortschlüssel korrigieren.

Zwei SeminarteilnehmerInnen gaben die Daten in eine Excel-Tabelle nach dem vorgegebenen Kodierungsschema ein. Dabei handelte es sich um die Sprachlernbiographie der TestteilnehmerInnen, ihre Testergebnisse in jedem einzelnen C-Test-Text sowie die Einschätzungen der RussischlektorInnen bezüglich ihrer Russischkenntnisse (siehe 3.3.6). Es wurden

sprachbiographische Informationen, wie z.B. die Dauer des Russischunterrichts, Geburtsort, Muttersprache(n) und Länge des Auslandsaufenthalts im russischsprachigen Ausland erhoben.

Nach der Datenauswertung sollten die Studierenden sich überlegen, welche Informationen sie aus den Daten gewinnen können und möchten. In der Sitzung wurden gemeinsam mit den Studierenden u.a. folgende Fragen formuliert:

- Wie schwierig sind die einzelnen C-Test-Texte?
- Wie reliabel sind einzelne C-Test-Texte?
- Korrelieren die Ergebnisse im Test mit dem Geburtsort/der Länge des Auslandsaufenthalts/der Länge des Russischunterrichts?
- Welche fünf Texte eignen sich am besten für die Endversion des C-Tests?

Die eingegebenen Daten wurden von der Seminarleiterin auf ihre Vollständigkeit geprüft, in der Statistiksoftware SPSS analysiert und für die Interpretation der Ergebnisse aufbereitet.

3.3.9 Interpretation der Ergebnisse

In der vorletzten Phase des Projekts sollten die Studierenden Antworten auf die u.a. von ihnen selbst formulierten Fragen aus den Daten heraus eigenständig gewinnen und diskutieren. Dabei wurden sie in die wichtigsten statistischen Konzepte eingeführt und lösten konkrete Aufgaben, die zu bestimmten Schlussfolgerungen führen sollten.

Für die Zusammensetzung eines C-Tests ist es u.a. wichtig, dass Texte unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen inkludiert sind. Dafür erhielten die Studierenden Tabelle 1 und sollten die pilotierten Texte in der Reihenfolge ihrer Schwierigkeit (1 – der einfachste, 9 – der schwierigste) ordnen. Durch den Datensatz konnten Texte mit ähnlichem Schwierigkeitsgrad ermittelt und aus der Endversion des Tests ausgeschlossen werden. Dazu wurde neben der Thematik (Relevanz des Inhalts für das Curriculum) auch die Reliabilität einzelner C-Test-Texte mit den Studierenden analysiert.

Für ihre Testentwicklungskompetenz generell war allerdings die Erkenntnis wichtiger, dass die tatsächliche Schwierigkeit eines C-Test-Textes (oder eines Items generell) nur zum Teil vorhergesagt werden kann. Für die Pilotierung wurden die C-Test-Texte von den Studierenden und LektorInnen nach ihrer eingeschätzten Schwierigkeit platziert. Die Ergebnisse aus der Pilotierung zeigten allerdings, dass z.B. Text 5 und nicht Text 2 der zweitleichste Text war oder dass Text 4 für die RussischlerInnen viel schwieriger war als zu Beginn vermutet. Dies bedeutet, dass die tatsächliche Schwierigkeit von Test(item)s nur empirisch ermittelt werden kann. Daher ist die Pilotierung von Aufgaben, auch wenn nur in geringem Maße, notwendig.

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs Korrigierte Alpha, Item- Skala- Korrelationlassen wenn Item wegge-
Text 1	57	5	24	15,40	5,98	,905 ,985
Text 2	57	0	25	14,42	7,23	,922 ,984
Text 3	57	0	25	10,16	7,92	,951 ,983
Text 4	57	0	25	09,25	6,98	,948 ,983

Text 5	57	1	24	15,07	7,10	,892	,985
Text 6	57	0	25	09,61	7,87	,942	,983
Text 7	57	1	25	11,51	7,21	,964	,982
Text 8	57	1	25	09,54	7,81	,946	,983
Text 9	57	0	25	07,75	7,64	,933	,983
Gesamtergebnis	57	11	221	102,51	62,60		

Tab. 1 Schwierigkeit einzelner C-Test-Texte und ihre Reliabilität

Neben der Schwierigkeit und Reliabilität einzelner Texte konnten aus den erhobenen Daten Hinweise zur Validität des C-Test-Textes gewonnen werden. Je länger man eine Fremdsprache lernt, je mehr Zeit man im Ausland verbringt oder die Sprache in der Familie spricht (HerkunftssprecherInnen), desto besser fallen die Ergebnisse in einem C-Test in der Regel aus. Wenn dies nicht der Fall ist, kann es u.U. sein, dass der Test keine validen Aussagen über die allgemeine Sprachkompetenz treffen kann. Vor diesem Hintergrund sollten die SeminarteilnehmerInnen der Frage nachgehen, ob die Ergebnisse des entwickelten C-Tests auch die Lernbiographie der RussischlernerInnen widerspiegelt. Dazu analysierten die Studierenden die Boxplots und Liniendiagramme verschiedener Variablen, u.a. den Lernstatus (Abb.1), die Dauer des Auslandsaufenthalts (Abb.2) und den Russischkurs der TestteilnehmerInnen (Abb. 3).

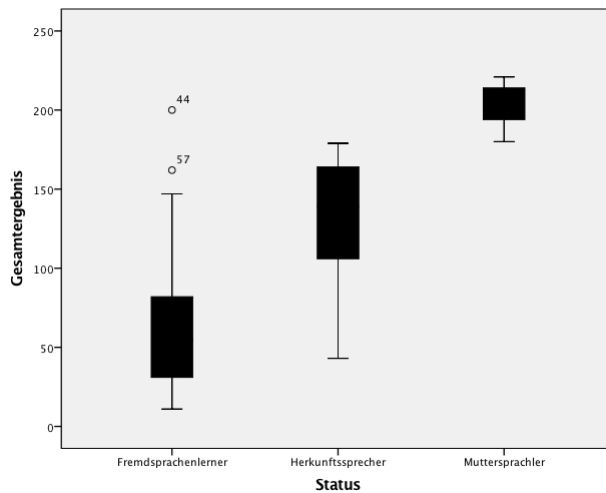


Abb. 1 Erreichte Punkte im C-Test nach Lernstatus

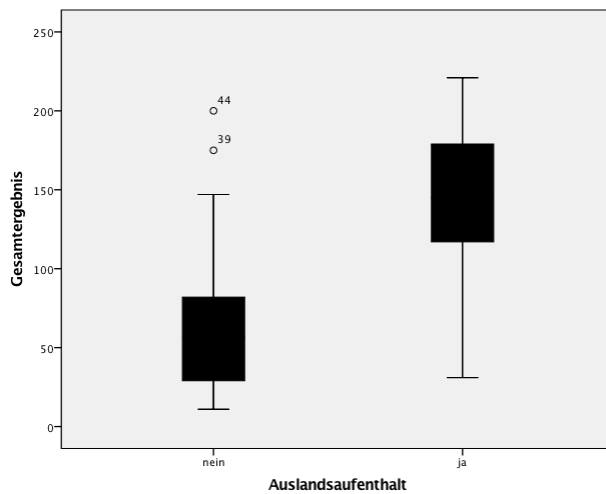


Abb. 2 Erreichte Punkte im C-Test nach Auslandsaufenthalt im russischsprachigen Ausland

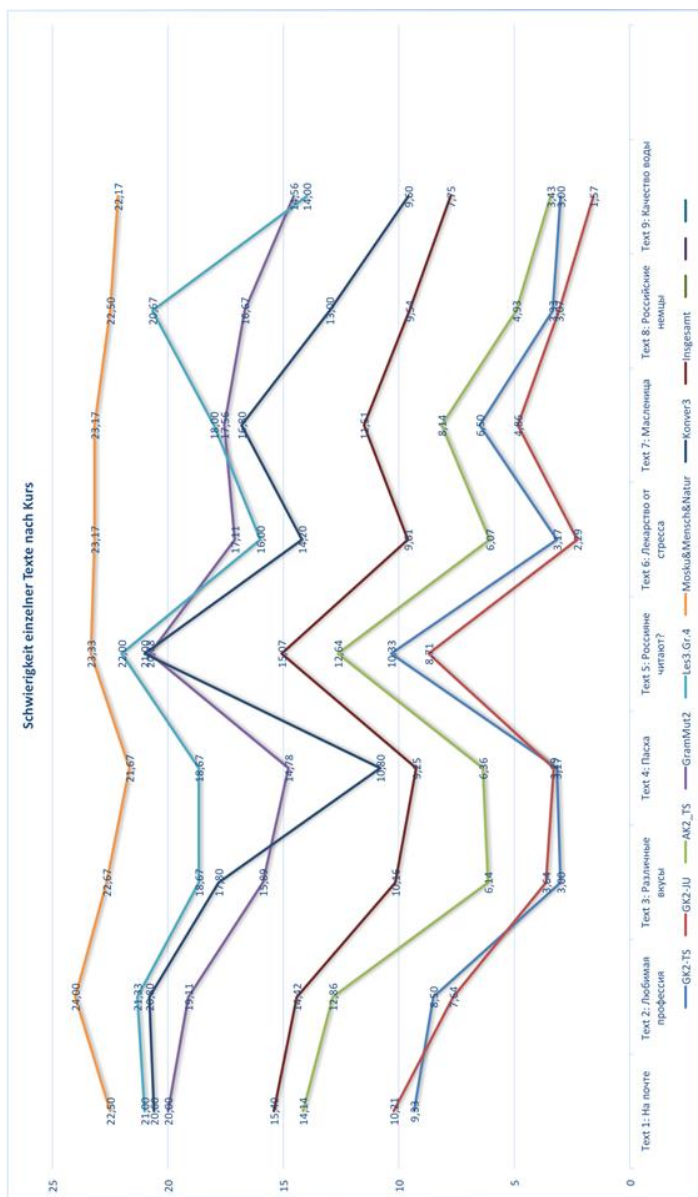


Abb. 3 Erreichte Punkte im C-Test nach Kurs

Anhand der unterschiedlichen Analysen sollte jede(r) SeminarteilnehmerIn eine eigene Version des Einstufungstests vorschlagen und mit den besprochenen Erkenntnissen aus der Datenerhebung begründen. Die Entscheidung bez. der endgültigen Zusammensetzung des C-Tests wurde nach dem Abschluss des Seminars getroffen.

3.3.10 Reflexion

Einen bedeutenden Teil des Projekts bildet die abschließende Reflexion des Arbeitsprozesses und des erstellten Tests durch die SeminarteilnehmerInnen. Zum Ende des Projekts bzw. des Seminars wurden die Studierenden gebeten, über das durchgeführte Forschungsprojekt zu reflektieren. Die Studierenden bekamen folgende Fragen und sollten ihre Gedanken zu den einzelnen Punkten aufschreiben:

- Was haben Sie durch das gemeinsame Seminarprojekt lernen können?
- Was waren die „AHA“-Momente im Forschungsprozess?
- Was haben Sie sich bei einem Testentwicklungsprozess anders vorgestellt? // Wie haben sich Ihre Vorstellungen vom Testentwicklungsprozess verändert?
- Hat das Projekt Ihr Interesse am Testen/Prüfen geweckt?
- Hat das Projekt Ihr Interesse am Forschen geweckt?
- Wenn ich in der Zukunft einen Test selbst entwickeln sollte, so würde ich es machen...
- Forschendes Lernen im Seminar hat mir geholfen ...
- Für meine zukünftige Arbeit nehme ich Folgendes mit ...

Dies geschah anonym, die Studierenden konnten sich dabei entscheiden, wie viele Fragen sie beantworten. Insgesamt sind zehn schriftliche Rückmeldungen erfolgt. Diese wurden abgetippt, analysiert und zu vier wesentlichen Punkten zusammengefasst.

Testentwicklungskompetenz und Interesse am Testen

Die Rückmeldungen der Studierenden machen deutlich, dass ihr Interesse am Prüfen und Testen durch das Seminarprojekt geweckt wurde. Außerdem hat das Projekt ihnen gezeigt, wie viele Schritte tatsächlich bei einer Testerstellung und -durchführung zu beachten sind, wie folgende Zitate deutlich machen:

Durch das gemeinsame Seminarprojekt habe ich gelernt, was ich beachten muss bei der Erstellung eines Tests (Niveau, Lernbiographie etc. des Lernenden), und wie es ist, einen Test in einer Gruppe selbstständig durchzuführen. Bei der Erstellung gab es deutlich mehr Dinge zu beachten als ich ursprünglich dachte, und das hat das Interesse in mir geweckt, einen weiteren Test zu erstellen mit dem Hintergrundwissen, welches ich jetzt habe⁴

Ich habe gelernt, was man bei der Erstellung eines Tests im Vorfeld beachten muss (angemessenes Thema, Niveaustufen, Probandensuche, Kontakt mit Lehrenden).

Ein Test kann nicht beliebig ausgesucht werden. Testen benötigt Zeit, Geduld und Systematik.

Ich habe durch das Seminarprojekt viel über das Entwickeln und Pilotieren von Tests lernen können. Mich hat dabei sehr interessiert, welche Schritte ich beim Erstellen eines Tests befolgen und auch welche Gütekriterien ich einhalten muss. Besonders die Wichtigkeit der Pilotierung von Tests hat mich überrascht! [...]

Da man als Studierender immer eine andere Perspektive zum Thema Testen hat, konnte ich mich hier in die Rolle eines Prüfers versetzen und schauen, wie das

⁴ Alle Zitate sind wortwörtlich wiedergegeben.

Prüfen eigentlich funktioniert. Vor allem ist mir auch klargeworden, dass man anhand von C-Tests sehr viel über die Kenntnisse eines Teilnehmers sagen kann. Bei der Bearbeitung soll man auf viele Sachen achten: die Länge eines Textes, Schwierigkeitsgrad, Wörter, die sich wiederholen, dürfen nicht zweimal getilgt werden usw. Was die Thematik angeht, sollen die Texte auch unterschiedlich und nicht spezifisch sein.

Die Aussagen zeigen auf, dass die Studierenden tatsächlich in ihrer Testentwicklungskompetenz geschult wurden. Diese Zitate veranschaulichen ebenfalls, dass die Lerninhalte verinnerlicht wurden (vgl. *deep level learning*). Erreicht wurde dies nicht durch das Lesen der Fachliteratur oder das Auswendiglernen wichtiger Punkte, sondern dadurch, dass die Studierenden selbstständig den Forschungsprozess durchlaufen konnten und somit verstanden haben, warum bestimmte Aspekte der Testerstellung eine Rolle spielen, wie z.B. die Pilotierung oder die Gegebenheiten einer Lerngruppe.

Interesse an Forschung

Durch das Forschende Lernen im Projekt konnte ebenso aufgezeigt werden, was bei Forschungsprozessen allgemein bedacht werden muss. Dass die Studierenden der Forschung positiv gegenüberstehen, zeigen die folgenden Zitate:

Das Projekt hat mir aufgezeigt, wie man an solche Forschungsprojekte herangehen soll, was für Stufen durchlaufen werden sollten, um von einer Forschungs-idee zu einem Forschungsergebnis zu kommen.

Mir ist aufgefallen, dass aus Forschungsergebnissen auch andere interessante Schlüsse gezogen werden können bzw. auch andere Fragen beantwortet werden können, als vorher geplant war. Das Projekt hat mir aufgezeigt, dass es zeitaufwändig ist, Forschung zu betreiben und deshalb würde ich mir in Zukunft genug Zeit einplanen für weitere Forschungsprojekte.

Was ich persönlich lernen konnte, war, wie umfangreich und vor allem aufwendig eine solche Empirie ist.

Forschendes Lernen hat mir geholfen einen praktischen Einblick in die Arbeit mit Tests zu erhalten. Es war viel aufschlussreicher, an der Erarbeitung eines Tests beteiligt zu sein als nur darüber zu reden, wie man theoretisch einen Test entwickeln sollte.

Zugegebenermaßen bin ich eher daran interessiert, die Ergebnisse der Forschungen für mich zu nutzen als selbst zu forschen, aber durch das Projekt konnte ich viel darüber lernen, auf welche Weise ich Tests entwickeln kann, um später aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten! Insofern hat sich mein Interesse am Forschen definitiv erhöht.

Auch hier wird deutlich, dass die aktive Mitarbeit am Forschungsprojekt dazu beigetragen hat, dass die Studierenden die Inhalte nachhaltiger lernen als durch die bloße Auseinandersetzung mit der Theorie. Das praktische Arbeiten im Seminar wurde als gewinnbringend empfunden und das Interesse für zukünftige Forschungsvorhaben wurde geweckt bzw. bekräftigt.

Mehrwert des Projekts für die Tätigkeit als LehrerIn

Die Reflexion verdeutlicht, dass die Studierenden aus dem Forschungsprojekt einen Nutzen für die zukünftige Ausübung der Lehrtätigkeit bezüglich des Testens ziehen konnten. Dies zeigen folgende Zitate:

Für meine zukünftige Arbeit nehme ich Folgendes mit:

- Wie erstelle ich einen Test?
- Worauf muss ich besonders achten?
- Wie führe ich einen Test durch?
- Wie fasse ich die Ergebnisse zusammen?
- Welche Forschungsfragen beantwortet dieser?

Для меня этот проект был очень интересен и нов. Этот проект заставил задуматься, сколько сил прикладывает преподаватель, составляя и проводя тесты или контрольные работы: начиная с отбора правильных текстов и заканчивая их анализом. Работа над проектом «заставила» меня также просмотреть литературу, которая раньше не была интересна, например, как точно изучается русский как иностранный, какие критерии характерны для каждой ступени изучения.

Ich werde auf jeden Fall versuchen, die Tests gemäß den Gütekriterien zu erstellen. Auch möchte ich versuchen, die Tests zu pilotieren und zu testen, bevor ich sie für meine Arbeiten benutze.

Forschendes Lernen im Seminar hat mir geholfen, die Sprachkompetenz besser einschätzen zu können und die Vor- und Nachteile von unterschiedlichen Testformaten erkennen zu können. Ich denke, dass mir das Wissen über die Testformate (sowohl allgemeine Sprachkompetenz als auch Teilkompetenz) im Lehrerberuf sehr nützlich sein werden.

Den Studierenden war es möglich, Parallelen zwischen den Seminarinhalten und dem zukünftigen Lehrerberuf zu ziehen. Dies demonstriert, dass ein Seminar dieser Art die Studierenden zumindest ein Stück weit auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet.

Förderung von Schlüsselkompetenzen

Des Weiteren zeigen die Reflexionen der SeminarteilnehmerInnen, dass die sogenannten Schlüsselkompetenzen durch das Forschungsprojekt gefördert wurden. Es wird die „Arbeit im Team“ genannt sowie „sich selbst und das Vorhaben einer Gruppe Studierender zu präsentieren“, die „Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen“ wie auch das Kennenlernen „einiger statistischer Grundlagen“. Wie oben bereits erwähnt (siehe 2.2), begünstigte Forschendes Lernen die Aneignung für den Erkenntnisgewinn wichtiger Schlüsselkompetenzen.

4. Diskussion und Ausblick

Die abschließenden Äußerungen der Studierenden aus der Reflexionsphase des Seminarprojekts (siehe 3.10) deuten darauf hin, dass die Studierenden durch das Forschende Lernen einen Lernertrag in mindestens vier Bereichen wahrnahmen: 1) Testentwicklungskompetenz und Interesse am

Testen, 2) Interesse an Forschung, 3) Mehrwert des Projekts für die zukünftige Lehrtätigkeit und 4) Förderung von Schlüsselkompetenzen.

Forschendes Lernen als geeignetes Format: Möglichkeiten

Zu den wichtigsten Erkenntnissen der Studierenden zählt die Notwendigkeit der Pilotierung von Tests vor ihrem Einsatz im schulischen, akademischen oder wissenschaftlichen Kontext. Zum Beispiel konnten die Studierenden bereits bei der Testauswertung selbst feststellen, dass einige C-Test-Texte einen anderen Schwierigkeitsgrad hatten als zuvor vermutet, was sicherlich nicht nur an dem Text selbst sondern auch an den Lücken lag.

Ebenso konnten sie bei der Analyse der Ergebnisse feststellen, dass zu einigen Lücken weitere Antwortmöglichkeiten denkbar sind und in die Antwortschlüssel aufgenommen werden mussten. Durch das Forschende Lernen haben sich die Studierenden dieses Wissen selbst erarbeitet und nicht als Tatsachen vermittelt bekommen. Diese aktive Teilhabe an der Wissensgewinnung, u.a. durch die Reflexion einzelner Schritte, führte zu nachhaltigem Lernen (Huber 2009), was in den Äußerungen der Studierenden zum Ausdruck gebracht wird. Sicherlich wäre es interessant, die Auswirkung des Forschenden Lernens auf die Aneignung der Testentwicklungskompetenz longitudinal zu untersuchen. Im Sinne des nachhaltigen Lernens könnte untersucht werden, welche erworbenen Kompetenzen die SeminarteilnehmerInnen in der Schule oder in der Forschung tatsächlich einsetzen.

Die im Laufe des Projekts gewonnenen Erkenntnisse haben die Studierenden dazu verleitet, weitere Fragen zu stellen: Wie sieht es mit anderen Testformaten aus? Was macht einen Text schwierig? Was mache ich als Lehrkraft oder WissenschaftlerIn, wenn die SchülerInnen bzw. ProbandInnen in Klassenarbeiten bzw. linguistischen Experimenten abweichende Antworten geben, die allerdings auch richtig sind? Diese Fragen wurden

dann in Bezug auf weitere für die einzelnen TeilnehmerInnen relevante Kontexte diskutiert, sodass ein Transfer stattgefunden hat.

Einige Kompetenzen, Erkenntnisse und Erfahrungen, die z.B. durch die Arbeit mit Tabellen bzw. Graphiken erworben wurden, sind zudem für den Erwerb weiterer allgemeiner Kenntnisse im Bereich Statistik relevant. Die statistischen Daten und ihre Analyse, sei es in Form von Tabellen oder Graphiken, waren für die Studierenden bereits deshalb zugänglicher, weil sie verstanden, wie die Zahlen zu Stande gekommen sind und was sie im Kontext dieser Studie bedeuten. Dieses Wissen über den Umgang mit solchen Daten können die Studierenden nun auch auf weitere Kontexte übertragen. Zudem behaupteten die Studierenden, dass sie die aus dem Projekt erworbenen Kompetenzen und ihr Fachwissen auf das Verständnis und die Durchführung empirischer Untersuchungen allgemein übertragen können.

Besonders erfreulich ist, dass die Studierenden ihren eigenen Angaben nach sich für empirische Forschung begeistern ließen. Trotz der Erkenntnis, dass diese aufwendig ist, haben sich mehrere Studierende dazu entschieden, kleinere empirische Untersuchungen im Rahmen ihrer Hausarbeiten durchzuführen.

Zu betonen ist, dass es keine negativen Rückmeldungen bezüglich des Projekts seitens der Studierenden gab, was für eine positive Erfahrung der Studierenden mit Forschendem Lernen spricht. Zu bedenken ist jedoch die Möglichkeit von gewissen Antworttendenzen im Sinne der 'sozialen Erwünschtheit', die bewusst positive Antworten auslöst, um gewissen Erwartungen oder Vorstellungen der Dozentin zu entsprechen.

Grenzen des Forschenden Lernens im Seminar

Beim Forschenden Lernen im engeren Sinne sollen die Studierenden die EntscheidungsträgerInnen hinsichtlich der Organisation und Umsetzung von Forschungsvorhaben sein, die Lehrkraft hingegen soll sie unterstützen

und Feedback geben (Mieg 2017). Im beschriebenen Seminarprojekt war jedoch die Kursleiterin für viele Entscheidungen zuständig. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Testentwicklung und Validierung einen sehr aufwendigen Prozess darstellen. Dieser kann nur dann von Studierenden allein bewältigt werden, wenn sie bereits Erfahrungen in der Testerstellung oder Validierung, Ideen für konkrete Projekte und den Zugang zum Feld bzw. Lernsetting haben, in dem die Pilotierung durchgeführt werden kann. Zudem ist solch eine selbstständige Arbeit nur innerhalb eines Seminars möglich, das ausschließlich dem Projekt gewidmet ist (Schön, Zimmermann & Johnson 2012). Da in diesem Seminar neben der Förderung der Testentwicklungskompetenz weitere Lernziele verfolgt wurden, war uneingeschränktes selbstständiges Arbeiten nur teilweise möglich (z.B. in der Pilotierungsphase).

Eine Herausforderung im Projekt für die Seminarleiterin bestand in der großen Heterogenität der SeminarteilnehmerInnen. Da die Gruppe aus Studierenden zweier unterschiedlicher Studiengänge – Slawische Philologie und Russisch im Rahmen des Master of Education – bestand, hatten die Studierenden sicherlich unterschiedliche Erwartungen an das Projekt. Die Auseinandersetzung mit dem C-Test-Format war für die LinguistInnen wahrscheinlich von höherer Relevanz als für die M.Ed.-Studierenden. Diese hätten idealerweise Testaufgaben entwickelt, die sie z.B. im Rahmen von Klassenarbeiten einsetzen könnten. Hier spielte die Praktikabilität in Bezug auf die Pilotierung eine zentrale Rolle, da eine enge Zusammenarbeit mit Schulen nötig gewesen wäre. Zudem wären u.a. die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan für das Fach Russisch oder die Berücksichtigung des schulischen Zeitplans in Bezug auf die Terminierung der Klassenarbeiten erforderlich, was aus zeitlichen Gründen sowie aufgrund der linguistischen Ausrichtung des Seminars nicht im Rahmen von 13 SWS hätte geleistet werden können. Nichtsdestotrotz, auch wenn der Schwerpunkt im Seminar nicht auf den *classroom tests* lag, konnten die zukünftigen LehrerInnen einen erfolgreichen Transfer auf diese leisten.

Optimierung der Arbeit

Forschendes Lernen ist nicht nur für Studierende, sondern auch für HochschullehrerInnen ein aufwendiges Unterfangen. Mindestens folgende zwei Aspekte bedürfen einer Optimierung für zukünftige Projekte dieser Art. Zum einen könnte den Studierenden eine Checkliste zur Testerstellung vorgegeben werden, anhand derer sie nicht nur die Tests erstellen, sondern vor der Einreichung auch selbst korrigieren könnten (siehe Anhang 3). Zum anderen könnte die individuelle Rückmeldung (Schritt 4a) durch Peer-Korrektur ersetzt werden. Dadurch wird den Studierenden mehr Verantwortung übertragen, was autonomes Lernen stärker fördert (Black & Harrison 2001). Je nach Gruppengröße könnte man die Studierenden von Seminarbeginn an in allen Phasen zu zweit arbeiten lassen. Die Umsetzung dieser Verbesserungen könnte den Zeitaufwand für die Seminarleitung verringern und gleichzeitig den Lernprozess der Studierenden fördern.

Das Integrieren eines Forschungsprojekts als Teil eines Seminars ist ein Kompromiss zwischen dem Bestreben, den Studierenden ein breites Spektrum an Themen anzubieten und gleichzeitig vertieft am Beispiel eines Themas Kompetenzen aktiv auszubilden. Das vorgestellte Modell kann im Rahmen anderer Philologien implementiert und für weitere Themenbereiche ausgeweitet werden.

Literatur

- ALTE (2012). *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt a. M.: telc GmbH.
- Baur, R. & Spettmann, M. (2007). Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweit-*

- sprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* (95–110). Freiburg i.Br: Fillibach.
- Black, P. & Harrison, C. (2001). Self- and peer-assessment taking responsibility: the science students role in formative assessment. *The School Science Review*, 83 (302), 43–49.
- Douglas, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- Drackert, A. (2016). *Validating Language Proficiency Assessments in Second Language Acquisition Research. Applying an Argument-Based Approach*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.
- Drackert, A. & Stadler, W. (2017). Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (2), 233–258.
- Drackert, A. & Timukova, A. (2019). What does the analysis of C-test gaps tell us about the construct of a C-test? A comparison of foreign and heritage language learners' performance. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532219861042>.
- Eberharter, K., Kremmel, B. & Zehentner, M. (2018). Die Erstellung von Aufgaben: der Testentwicklungszyklus. In B. Hinger & W. Stadler (Hrsg.) *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (57–68). Tübingen: Narr Studienbücher.
- Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, 23, 290–325.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Universität und die Fachhochschule erneuert werden kann*. (155–164). Campus Verlag.
- Geeb, F., Krauß-Leichert, U. & Verch, U. (2009). Forschendes Lernen als Kooperationsprojekt an Fachhochschulen im Bereich Information

- und Technik. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (157–168). Bielefeld: Univeristätsverlag Webler.
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4 (211–225). Bochum: AKS-Verlag.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung*, 1+2, 22–29.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Klein-Braley, C. (1997). C-Tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal. *Language Testing*, 14, 47–84.
- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30, 329–344.
- Mieg, H. A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Universität und die Fachhochschule erneuert werden kann* (15–31). Campus Verlag.
- Mozgalina A. & Ryshina-Pankova M. (2015). Meeting the Challenges of Curriculum Construction and Change: Revision and Validity Evaluation of a Placement Test. *The Modern Language Journal*, 99 (2), 1–22.
- Norris, J. (2018). *Developing C-tests for estimating proficiency in foreign language research*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.

- Pasternack, P. (2017). Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Universität und die Fachhochschule erneuert werden kann* (37–44). Campus Verlag.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (121–137). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Schön, A., Zimmermann, K. & Johnson, N. (2012). Intrauniversitäre Kooperation – zur gemeinsamen Entwicklung eines C-Tests durch Sprachenzentrum und Sprachlehrforschung. *Fremdsprachen und Hochschule*, 86, 61–79.
- Steurer, V. (1996). Ein neues Testverfahren beim „Bundeswettbewerb Fremdsprachen“: der C-Test. – Auch im schulischen Russischunterricht einsetzbar? *Ziellsprache Russisch*, 7 (3), 83–90.
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Universität und die Fachhochschule erneuert werden kann* (47–55). Campus Verlag.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 183–190.
- Wissenschaftsrat (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. Berlin.
- Wulf, C. (2017). »From Teaching to Learning« – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Universität und die Fachhochschule erneuert werden kann* (66–75). Campus Verlag.
- Zimmermann, K. (2019). *Keine Zeit für den C-Test? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss einer Geschwindigkeitskomponente auf das Konstrukt des C-Tests*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Anhang 1

Beispiel eines C-Test-Textes

Свадебные традиции

Большинство свадебных традиций, таких как разбрасывание риса или преломление свадебного пирога, уходят корнями в глубокое прошлое. За каж _____ обрядом ст _____ своя ист _____. Например, обы _____ надевать нев _____ на сва _____ фату, - од _____ из древн _____. Римские нев _____ носили е _____ ещё 2000 л _____ назад. Фа _____ носилась, пре _____ всего, к _____ символ скром _____ и тайны, и тол _____ муж м _____ снять е _____ после бра _____ церемонии. В неко _____ восточных стр _____ фату поме _____ между мужч _____ и женщ _____ на в _____ свадебную цере _____. Делалось это для того, чтобы удостовериться, что они не увидят и не прикоснутся друг к другу до совершения брака.

Lösungen

Каждым, стоит, история, обычай, невесте, свадьбу, один, древнейших, невесты, её, лет, фата, прежде, как, скромности, только, мог, её, брачной, некоторых, помещали, мужчиной, женщиной, всю, церемонию.

Anhang 2

Zeitplan des Projekts integriert in den Seminarplan

Sitzung	DATUM	Thema	Schritte/Aufgaben Seminarprojekt
1	28.04	Testen, Prüfen, Evaluieren: Grundlagen 1	SCHRITT 1
2	05.05	Testen, Prüfen, Evaluieren: Grundlagen 2	
3	12.05	Testen allgemeiner Sprachkompetenz: C-Test	SCHRITT 2-4 2 C-Test-Texte erstellen (Abgabefrist 21.05)
4	19.05	Testen allgemeiner Sprachkompetenz: <i>Elicited Imitation Test</i>	SCHRITT 5 C-Test Texte verbessern, mit den Lösungsschlüsseln an die studentische Hilfskraft schicken (Abgabefrist 10.06)
5	26.05	GER/Kompetenzorientiertes Testen	
6	02.06	Beispiele standardisierter Tests im Russischen: TRKI/Oral Proficiency Interview (CAL)/TELC	SCHRITT 6
7	16.06	Testen soziopragmatischer Kompetenz	SCHRITT 7
8	23.06	Vokabelkenntnisse testen	SCHRITT 7
9	30.06	Testen mehrsprachiger Kompetenzen (Fokus: HerkunftssprecherInnen/Testen vom argumentativen Schreiben)	SCHRITT 7
10	07.07	Seminarprojekt	SCHRITT 8

11	14.07	Bewertungskompetenz der RussischlehrerInnen/Selbstevaluation im Russischunterricht/Testen von Sprachmittlung (Thema nach Wahl der SeminarteilnehmerInnen)	
12	21.07	Seminarprojekt	SCHRITT 9 & 10
13	28.07	Zusammenfassung und Ausblick	

Anhang 3

Checkliste zur C-Testerstellung und Einreichung

Regeln	Check
Die endgültige Datei ist im Word-Format.	
Die Quelle des Textes ist angegeben.	
Der Text hat einen Titel.	
Das GeR-Niveau ist angegeben.	
Die Wörter des ersten sowie des letzten Satzes bleiben ungetilgt.	
Es wird jedes zweite Wort getilgt mit der Ausnahme von Eigennamen.	
Die Länge des Striches ist gleich groß, um nicht auf die Länge des Lösungswortes hinzuweisen.	
Die Wörter wurden gemäß dem Tilgungsprinzip (die halbe Buchstabenanzahl/plus eins) getilgt.	
Der C-Test enthält genau 25 Lücken.	
Die Lösungen sind in einer Wortliste präsentiert. Falls einige Lücken sich mehrmals wiederholen (siehe unten), soll der Text modifiziert werden. <u>день</u> , <u>рождения</u> , <u>жизни</u> , <u>подростка</u> , <u>счастливым</u> , <u>этот</u> , <u>жизнь</u> , <u>дома</u> , <u>как</u> , <u>немножко</u> , <u>не</u> , <u>уроками</u> , <u>школе</u> , <u>этот</u> , <u>не</u> , <u>можно</u> , <u>бояться</u> , <u>двойку</u> , <u>подростком</u> , <u>трудно</u> , <u>взрослые</u> , <u>не</u>	

Anhang 4

Auswahl der Texte für die Pilotierung

Text	Titel	LektorIn 1	LektorIn 2	Anastasia Drackert
1	Дружба. Мухтар и Мурка.			
2	Сегодня самый лучший день! Становление подростком.			
3	8 марта.	x		x
4	А вы откуда? Разговор на Красной Площади.	x		
5	Чувство близости. Застолье в России.			
6	На почте	x	x	x
7	Футбол – только для мальчиков?			(x)
8	Президентские состязания (Всероссийский спортивный фестиваль школьников)			(x)
9	Любимая профессия (планы на будущее)	x	x	x
10	Традиции в России (домовой)		x	
11	Пасха		x	(x)
12	Моя любимая еда		x	(x)
13	Россияне читают?	x		(x)
14	Масленица 1			
15	Лекарство от стресса	x	x	x
16	Масленица 2	x	x	(x)
17	Российские немцы - есть такая национальность?	x	x	x

18	Щи да каша – пища наша!	x	x
19	Где как здороваются	x	(x)
20	Розы-хамелеоны		x
21	О доступности безопасной воды		x x
22	Медведи		

Anhang 5

Ablauf der Pilotierung

Vor der Datenerhebung:

- Sich vorstellen
- Erklären, was Sie vorhaben: Das Ziel der Datenerhebung – Pilotierung des Einstufungstests für das Seminar für Slavistik
- Einverständniserklärung lesen, besprechen und unterschreiben lassen; hervorheben, dass die Daten anonymisiert werden, die Namen der TestteilnehmerInnen allerdings für die Bestimmung der Kompetenz durch die LektorInnen gebraucht werden; die Teilnahme an der Studie kann jeder Zeit abgebrochen werden
- Anbieten, dass die Studierenden nach Wunsch ihre Punktzahl erfahren können
- Erklären, was ein C-Test ist, Ausfüllen des Fragebogens zur Person

Während der Datenerhebung:

- Für jeden Text haben die Studierenden vier Minuten Zeit⁵, plus eine Minute, um die Schwierigkeit des Textes zu bestimmen (1 einfach, 10 schwer)
- Ein Exemplar des C-Tests wird den LektorInnen gegeben.

⁵ Da die neuesten Untersuchungen (Zimmermann 2019) zeigen, dass auch weniger Lösungszeit als die üblichen fünf Minuten eine reliable Ermittlung der allgemeinen Sprachkompetenz ermöglicht, wurde entschieden, die Zeitbearbeitung jedes C-Test-Textes auf vier Minuten zu begrenzen.

Nach der Datenerhebung:

- Alle Unterlagen pro Person zusammenheften (unbedingt überprüfen, dass der Kurs angegeben wurde)
- Sich bei den Studierenden bedanken
- Alle (auch nicht ausgefüllte) Exemplare der Seminarleiterin zurückgeben

*Anastasia Drackert (Bochum), Grit Mehlhorn (Leipzig),
Heike Wapenhans (Berlin)*

Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte: Bestandsaufnahme und Entwicklungspotenzial

This article is dedicated to the media literacy of future Russian teachers. With the help of an online questionnaire study, filled out by students from three universities in Berlin, Bochum and Leipzig at two survey times - at the beginning of the semester and the semester - it was examined in which areas the students possess good and less good media skills, which skills they were able to acquire during the course of the semester and which they would like to expand in the near future. In addition, the survey provided initial insights into students' attitudes, e.g. regarding the relevance of certain competences of media literacy for their future job as Russian teachers.

Данная статья посвящена медиаграмотности будущих учителей русского языка. В рамках (онлайн)анкетирования, в котором участвовали студенты из трех учебных заведений Берлина, Бохума и Лейпцига и которое было проведено дважды, в начале и конце семестра обучения, было исследовано, в каких областях и насколько хорошо студенты овладели навыками работы с электронными средствами обучения, какие навыки они смогли приобрести в течение семестра и чему еще хотели бы научиться в ближайшем будущем. Кроме того, в ходе опроса было выявлено отношение студентов к различным аспектам медиаграмотности в их будущей работе в качестве учителей русского языка.

1. Einleitung

Dass Medienkompetenz in der heutigen, fortwährend digitaler werdenden Welt als Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft gilt und für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg unabdingbar ist, wurde seit einiger Zeit in unterschiedlichen bildungspolitischen Kontexten erfasst: Im Jahre 2006 benannte die Europäische Union die digitale Kompetenz als eine der acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens (Ferrari 2013). In Deutschland verständigten sich die Bundesländer im Jahre 2016 auf einen verbindlichen Rahmen „Bildung in der digitalen Welt“ und verpflichteten sich, „dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sek I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben können“ (KMK 2016: 18). Der Erwerb der postulierten Kompetenzen durch die Lernenden setzt voraus, dass die Lehrkräfte selbst über die nötigen digitalen Kompetenzen verfügen¹, was jedoch auch bei der jungen Generation der Lehrenden nicht ohne Weiteres automatisch vorausgesetzt werden kann. So formuliert die „Strategie zur Digitalisierung in der Hochschulbildung“ (SMWK 2018) als Lernziel für die Studierenden u.a. den „Erwerb von notwendigen Kompetenzen für eine digital geprägte Arbeitswelt“ (ebd.: 6).

Neben den fächerübergreifenden Medienkompetenzen, die Lehrpersonen aller Fächer besitzen sollen, ist es wichtig, vor allem aus der Fachperspektive zu wissen, wie Medien eingesetzt werden können, damit das Lernen eines konkreten Unterrichtsfaches unterstützt und gefördert wird (vgl. GFD 2018). Der in den 1980er Jahren in der Sprachlehrforschung etablierte Bereich des *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, der sich

¹ Die EU hat die DigCompEdu-Matrix zur Selbsteinschätzung für die digitale Kompetenz Lehrender veröffentlicht (Europäische Union 2017).

momentan zu *Multimedia Assisted Language Learning (MALL)* entwickelt, lieferte zahlreiche Erkenntnisse zum Potenzial moderner Medien für den Erwerb unterschiedlicher Aspekte fremdsprachlicher Kompetenz (vgl. z.B. Beatty 2010; Heim & Ritter 2012; Rösler 2010 für einen Überblick). Kenntnisse in Bezug auf die Nutzung moderner Medien im Fremdsprachenunterricht gehören zu den fachspezifischen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden (vgl. KMK 2017: 44-46) und sollten daher auch im Fokus der Russischlehrkräfteausbildung stehen (vgl. Wapenhans 2014: 257).

Die bisherige Forschung im Bereich der Medienkompetenz konzentrierte sich primär auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene (vgl. Blömeke 2017). Nach unseren Erkenntnissen wurden bisher kaum Bestandsaufnahmen bezüglich der Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden vorgenommen (vgl. ebd. sowie Middendorff 2002). Zudem wurden bei diesen Untersuchungen lediglich fachunabhängige Kompetenzen von Lehramtsstudierenden erhoben, z.B. ihre Erfahrungen mit Medienerziehung in der Schule. Von dem Hintergrund der defizitären Forschungslage wollten wir herausfinden, welche Voraussetzungen im Bereich der Medienkompetenz angehende Lehramtsstudierende des Russischen mitbringen, um eine evidenzbasierte Entscheidung darüber zu ermöglichen, welche Kompetenzen in den Vordergrund der Ausbildung gerückt werden sollen. Ein weiteres Ziel der Studie war es herauszufinden, was in ganz unterschiedlichen Ausbildungskontexten im Laufe eines Semesters an Zuwachs im Bereich der Medienkompetenzen erreicht werden kann.

2. Medienkompetenz und ihre Komponenten

Die aktuellen Definitionen von Medienkompetenz gehen auf Baacke (1997) zurück, der vier verschiedene Dimensionen herausstellte: Medien-

kunde, -nutzung, -gestaltung und -kritik. Inzwischen erfolgte eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Begriffes und seine Verankerung in den (Rahmen-)Lehrplänen der einzelnen Bundesländer. So heißt es im Berliner Basiscurriculum Medienbildung: „Medienkompetenz bezeichnet die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und verantwortliches Handeln in einer von Medien wesentlich mitbestimmten Welt notwendig sind“ (SenBJF & MBS 2015: 13). Die Vermittlung von Medienkompetenz im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts sollte Lernende dazu befähigen, „Medien für die Erweiterung ihrer eigenen fremdsprachlichen kommunikativen und interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu nutzen“ (Grünewald 2017: 245f). Andreas Grünewald (ebd.: 245) formuliert in Konkretisierung der Subkonzepte (*computer literacy, visual literacy, print literacy, media content literacy, media grammar literacy, medium literacy*) die folgenden Bestandteile von Medienkompetenz für den Fremdsprachenunterricht:

- „technische Aspekte digitaler Medien kennen;
- Medien rezipieren und interaktive Angebote nutzen können;
- visuelle Symbolsysteme dekodieren können;
- Wissen über Mediensysteme und Fähigkeit zur Medienkritik besitzen;
- über Handlungsfähigkeit in Bezug auf Mediengestaltung verfügen;
- reflexiv und kritisch mit Medien umgehen können.“

Die Medienkompetenzen für den Russischunterricht werden im Folgenden exemplarisch am Beispiel von Sachsen aufgezeigt, da die einzelnen Komponenten hier recht ausdifferenziert erscheinen. In den Russischlehrplänen anderer Bundesländer (z.B. SenBJF & MBS 2015, MSW 2014) finden sich ähnliche didaktische Grundsätze, fachbezogene Strategien und Lernziele im Bereich der Medienkompetenz. Im Sächsischen Lehrplan Russisch für das Gymnasium (SMK 2011: VIII) taucht Medienkompetenz als eines der zentralen Bildungs- und Erziehungsziele auf, wobei insbesondere

der Bereich der kritischen Medienkompetenz betont wird: „Sie [die Lernenden, GM] erweitern und vertiefen ihre Kenntnisse über Medien, Mediengestaltungen und Medienwirkungen. Sie lernen, mediengeprägte Probleme zu erfassen, zu analysieren und ihre medienkritischen Reflexionen zu verstärken.“ Der systematische Medieneinsatz soll „das selbstgesteuerte, problemorientierte und kooperative Lernen“ fördern (ebd.) und die Lernenden befähigen, „Wissen und Informationen zu gewinnen, einzuordnen und gezielt zu nutzen“ (ebd.: 2). Dem Russischlehrplan zufolge ist der Beschäftigung mit Medien im Russischunterricht als zweite Fremdsprache einer von vier (bzw. für Russisch als dritte Fremdsprache einer von drei) Lernbereichen mit Wahlpflichtcharakter gewidmet (vgl. Tab. 1):

Russisch	Klassenstufe	Lernbereich mit Wahlpflichtcharakter
als zweite Fremdsprache	6/7	Mein Computer kann auch Russisch
	8/9	Mein Computer kann noch mehr Russisch
	10	Russische Massenmedien
als dritte Fremdsprache	8	Mein Computer kann auch Russisch
	9	Mein Computer kann noch mehr Russisch
	10	Russische Massenmedien

Tab. 1 Medienkompetenzen im Sächsischen Russischlehrplan (SMK 2011: 6f)

Diesen Lernbereichen werden konkrete Lernziele und -inhalte zugeordnet:

- Beherrschen des russischen Tastaturlayouts,
- Anwenden der aus dem Englischen übernommenen computerbezogenen Lexik (Transliteration der englischen Lexik),
- Gestalten von E-Mails auf Russisch,

- Einblick gewinnen in die Nutzung russischsprachiger Internetseiten,
- Gestalten einer russischsprachigen Präsentation auf Grundlage einer Internetrecherche (zum Thema „Russland aktuell“), z.B. russische Schulhomepage, Popzeitschrift, Tourismusseite, Wandzeitung,
- Einblick gewinnen in russische Massenmedien,
- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, z.B. Printmedien, audio-visuelle Medien, Internet,
- Beschäftigung mit Werbung in den Massenmedien (ebd.: 14-25).

Im Grundkurs und Leistungskurs der Jahrgangsstufen 11/12 kommen weitere Lernziele und -inhalte hinzu, u.a.

- das Ergründen der Rolle der Medien in Deutschland und russischsprachigen Ländern,
- eigenständige und kritische Recherche in Nachschlagewerken, Internet, Sekundärliteratur,
- Verwenden geeigneter Medien, Sprach- und Visualisierungstechniken (richtiges Zitieren, Quellenangabe),
- Kennen der Veränderungen in der russischen Gesellschaft seit der Perestroika,
- Massenmedien und Werbung,
- selbstständige Informationsbeschaffung, Organisation und Auswerten von Informationsmaterial aus verschiedenen Quellen,
- Umgang mit Sekundärliteratur (ebd.: 39-49).

Darüber hinaus stellen Medien einen thematischen Bereich des fächerverbindenden Unterrichts dar (ebd.: XII). So wird im Russischlehrplan auch auf bereits vorhandene Medienkompetenzen aus dem Informatik-, Deutsch- und Englischunterricht verwiesen, an die im Russischunterricht angeknüpft werden soll.

3. Studie

3.1 Forschungsfragen

Ziel der Untersuchung war es festzustellen, über welche Kompetenzen angehende Russischlehrende verfügen und inwieweit die Förderung dieser Kompetenzen schon im Laufe eines Semesters an der Hochschule möglich ist.

Für die Studie wurden fünf Forschungsfragen (FF) formuliert:

1. Welche Medien benutzen die Studierenden beim Lernen von Fremdsprachen?
2. In welchen Bereichen der Medienkompetenz verfügen mehr als 70% der Studierenden über sehr gute Kenntnisse bzw. Erfahrungen?
3. In welchen Bereichen der Medienkompetenz verfügen die Studierenden über sehr wenige bis gar keine Kompetenzen?
4. Welche Kompetenzen möchten sich die Studierenden gern aneignen?
5. Welche Kompetenzen empfinden die Studierenden als irrelevant für ihre künftige Tätigkeit als Russischlehrende?

3.2 Erhebungsinstrument

Für die Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein Fragebogen eingesetzt. Bei der Suche nach definierten Medienkompetenzen für Lehramts-

studierende haben wir uns zunächst am Europäischen Portfolio für angehende Fremdsprachenlehrende (*EPOSTL*, Newby et al. 2007) orientiert. Im Kapitel *Resources* (ebd.: 30) werden Medienkompetenzen in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) in Form von Kann-Beschreibungen formuliert, die der Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden dienen sollen:

1. „I can identify and evaluate a range of coursebooks/materials appropriate for the age, interests and the language level of the learners.
2. I can select those texts and language activities from coursebooks appropriate for my learners.
3. I can locate and select listening and reading materials appropriate for the needs of my learners from a variety of sources, such as literature, mass media and the Internet.
4. I can make use of ideas and materials included in teachers' handbooks and resource books.
5. I can design learning materials and activities appropriate for my learners.
6. I can recommend dictionaries and other reference books useful for my learners.
7. I can guide learners to produce materials for themselves and for other learners.
8. I can select and use ICT [*Information and Communication Technology*, GM] materials and activities in the classroom which are appropriate for my learners.
9. I can design ICT materials and activities appropriate for my learners.
10. I can guide learners to use the Internet for information retrieval.
11. I can use and critically assess ICT learning programmes and platforms“ (Newby et al. 2007: 31f).

Da sich (Medien-)Kompetenzen idealerweise ständig weiterentwickeln, ist es im Sinne des Prozesscharakters von Portfolios, solche Checklisten in verschiedenen Stadien der Lehrerausbildung zu bearbeiten – sowohl um „blinde Flecken“ sichtbar und somit der Reflexion zugänglich zu machen als auch um sich seiner individuellen Kompetenzen bewusst zu werden. Eine Checkliste zur Medienkompetenz kann als Portfolioelement in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung genutzt, für Zwecke der Vergleichbarkeit aber gleichzeitig auch als statistisch auswertbarer Fragebogen konzipiert und zu mehreren Erhebungszeitpunkten eingesetzt werden.

Die im *EPOSTL* formulierten Kompetenzen sind zwar im Wesentlichen auch heute noch aktuell, sollten jedoch weiter ausdifferenziert und durch neuere Entwicklungen digitaler Medien in den letzten zehn Jahren erweitert werden. Schließlich wurden in unseren Fragebogen solche Kompetenzen aufgenommen, über die angehende Lehrpersonen verfügen sollten, um die in den Lehrplänen verankerten speziellen Kompetenzen für den Russischunterricht bei ihren künftigen Lernenden vermitteln zu können. Die Bereiche „technische Medienkompetenz“, „kritische Medienkompetenz“ sowie „Mediennutzung für den Russischunterricht und die eigene Fortbildung“ kristallisierten sich dabei als Schwerpunkte heraus, die nochmals in mehrere Unterkategorien aufgeschlüsselt wurden:

Umgang mit Hard-/Software und webbasierten Diensten zum Sprachenlernen und -lehren

- Hardware/PC/Handy
- Software (zum Präsentieren, zur Textverarbeitung, zum Lernen)
- Webbasierte Dienste/Anwendungen

Kritischer Umgang mit Quellen und Informationen

- Rechtliche Grundlagen
- Prüfen und Bewerten von Quellen und Informationen

- Vergleich von Informationen aus verschiedenen Quellen

Nutzung von Medien für die eigene Fortbildung, die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung

- Finden und Adaptieren geeigneter Lernmaterialien und Ressourcen
- Kennen und Nutzen von Tools für die Unterrichtsvorbereitung/Erstellung von Lernmaterialien²

Da es sich um eine offene Checkliste handelt, war nach jeder Kategorie noch Platz für weitere Items vorgesehen, damit die Studierenden zusätzliche – ihnen relevant erscheinende – Kompetenzen eintragen konnten. Zudem bestand die Möglichkeit, jedes einzelne Item online zu kommentieren. Vor dem Einsatz des Fragebogens wurde die Meinung von je zwei medienaffinen Russischlehrkräften und Lehramtsstudierenden dazu eingeholt. Ihre Rückmeldungen führten nochmals zu Anpassungen und Ergänzungen in der Checkliste.

Der mit 153 Items sehr umfangreiche Fragebogen wurde in *Esurv* digitalisiert und den Studierenden in elektronischer Form zur Verfügung gestellt, sodass er sowohl am PC als auch am Smartphone/Tablet bearbeitet werden konnte. Die Datenerhebung erfolgte zu Beginn und Ende des Sommersemesters 2018.

3.3 Teilnehmende

An der Studie nahmen 46 Studierende des Russischen mit dem Ziel Lehramt an drei Ausbildungsstandorten teil: Humboldt-Universität zu Berlin,

² Der vollständige Fragebogen ist unter <https://tinyurl.com/y65wb4de>.

Universität Leipzig und Ruhr-Universität Bochum. Zu Semesterbeginn füllten 38 Studierende den Fragebogen aus, zu Semesterende 35 Studierende, wovon 27 Studierende zu beiden Zeitpunkten an der Befragung teilnahmen.

Die 24 TeilnehmerInnen der Humboldt-Universität setzen sich aus 16 Studierenden im BA-Studiengang Russisch mit Lehramtsoption und 8 Studierenden im Master of Education Russisch zusammen. Die BA-Studierenden besuchten zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung das Seminar „Aspekte des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache“ im Rahmen des Moduls „Grundlagen der Didaktik des Russischunterrichts“. Da die Lehrveranstaltung in einem Raum mit einem Smartboard stattfand, konnten die Studierenden die verschiedenen Präsentations- und Interaktionsmöglichkeiten eines IWB inkl. der dazugehörigen Dokumentenkamera als Lernende beobachten und selbst ausprobieren. Darüber hinaus thematisierte eine Sitzung Medienkompetenz und Medieneinsatz im Russischunterricht, in der die Studierenden nicht nur den Stand ihrer Medienkompetenz reflektierten, sondern auch ihren Lernbedarf bestimmten. Dem Wunsch, sich intensiver mit dem Smartboard auseinanderzusetzen, konnte in der vorlesungsfreien Zeit mit zwei zusätzlichen Workshops entsprochen werden.

Die Studierenden in der Masterphase konnten ihre Medienkompetenz in der Übung „Texte und Medien“ unter Beweis stellen und weiterentwickeln. So wählten sie nach dem Bearbeiten des Fragebogens die Themen ihrer Präsentationen entsprechend der ermittelten Lernbedürfnisse aus. Vorgestellt wurden mittels Lernen durch Lehren Testaufgaben in *Moodle*, Vokabeltrainer-Apps, Schneiden und Untertiteln von Videosequenzen, *Mahara* als E-Portfolio, Online-Umfragetools, Urheber- und Lizenzrecht im Umgang mit Videos und Fotos/Illustrationen.

Von der Universität Leipzig füllten jeweils acht Studierende im Staatsexamensstudiengang Russisch für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen den Fragebogen zu Semesterbeginn und Semesterende aus. Alle acht

Befragten nahmen in dieser Zeit an dem für das vierte Fachsemester vorgesehenen Modul „Didaktik der slawischen Sprachen 1“ teil, die Hälfte davon absolvierte parallel dazu die schulpraktischen Übungen („Didaktik der slawischen Sprachen 2“) an einem Gymnasium, an dem eine interaktive Tafel im Russischunterricht eingesetzt und mit einem digitalen Unterrichtsmanager zum Russischlehrwerk „Диалог 1“ (Adler et al. 2016) gearbeitet wurde. Im ersten Didaktikmodul wurden – passend zu den jeweils behandelten Themen – am Rande bestimmte medientechnische „Kniffe“ wie das Installieren einer kyrillischen Schreibschrift, das Einfügen von Betonungszeichen und Zeilenzählern in Texten vorgestellt. Die Studierenden mussten im Rahmen ihres Lehramtsportfolios u.a. einen Tandembogen zum Russischlernen erstellen und sich in diesem Zusammenhang mit der Formatierung von Tabellen auseinandersetzen. Eine Seminarsitzung für die Leipziger Studierenden wurde durch die Didaktikkollegin der Humboldt-Universität zu Berlin gestaltet, die eine praktische Einführung in die Arbeit mit der digitalen Tafel im Russischunterricht gab. Die Teilnehmenden an den schulpraktischen Übungen arbeiteten zudem mit dem Unterrichtsmanager, erstellten Tafelbilder für das *Smartboard* sowie *Powerpoint*-Präsentationen und Arbeitsblätter für den Einsatz im schulischen Russischunterricht. Im Lehramtsportfolio zum Modul „Didaktik der slawischen Sprachen 1“ bestand eine Aufgabe der Studierenden darin, ihre individuellen Medienkompetenzen zu reflektieren.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich sechs Studierende der Ruhr-Universität Bochum im M.Ed.-Studium und nahmen am dritten fachdidaktischen Seminar teil. Das fachdidaktische Studium am Seminar für Slavistik an der RUB besteht aus vier Seminaren. In der ersten Veranstaltung werden die Grundlagen der Fachdidaktik des Russischen gelegt. Im zweiten Seminar „Grundlagen der Literatur- und Mediendidaktik“ wird das Thema Medien explizit behandelt, wobei der Schwerpunkt der Veranstaltung bis dato auf der Literaturdidaktik lag. Das dritte Seminar bereitet die Studierenden auf das kommende Praxissemester vor, das von einem

aus fünf Präsenzsitzungen bestehenden vierten didaktischen Seminar begleitet wird.

Der Medieneinsatz stand zwar nicht im Fokus des dritten fachdidaktischen Seminars, wurde jedoch bei einzelnen Themen „mitbehandelt“. Zum Beispiel sollten sich die Studierenden beim Thema Aufgabenorientierung im Russischunterricht mit dem an der RUB entwickelten Online-Spiel „Zum ersten Mal in Russland“³ vertraut machen, dessen Konzeption anschließend im Seminar mit webbasierten Aufgaben, primär zum Lernen von Vokabeln und Grammatik⁴, verglichen und diskutiert wurde. Zudem wurden die Studierenden aufgefordert, die Medianausstattung (Medienschränk, Beamer etc.) für jede Seminarsitzung abwechselnd vorzubereiten, damit sie sich auch mit der technischen Seite vertraut machen können.

Nach der Datenauswertung des ersten Fragebogens (Mitte des Semesters) wurden den Bochumer Studierenden die kumulativ ausgewerteten Daten der Studie präsentiert. Sie machten sich zunächst eigenständig mit den Ergebnissen vertraut und sollten ankreuzen, inwieweit bestimmte Kompetenzen bei ihnen ausbaufähig sind oder nicht (Einzelarbeit). Im zweiten Schritt haben die Studierenden jeweils zu zweit einzelne Kompetenzbereiche besprochen (Partnerarbeit). Im Plenum fand die Klärung der übrigen Fragen statt. Basierend auf den individuell ermittelten Bedürfnissen sollten die Studierenden fünf Bereiche identifizieren, in denen sie sich bis Ende des Semesters eigenständig weiterbilden sollten. In der letzten Veranstaltung des Semesters übernahmen die Studierenden die Präsentation jeweils eines einzelnen Bereichs. Die Präsentation sollte dabei auf das Potenzial des Mediums für das Lernen bestimmter Aspekte der russischen Sprache ausgerichtet werden.

³ <https://firsttimeinrussia.wixsite.com/russia>

⁴ <https://learningapps.org/index.php?category=84&s=>

Die Studierenden der drei Universitäten, die an der Befragung teilnahmen, befanden sich in unterschiedlichen Stadien ihres Lehramtsstudiums und studierten im Durchschnitt im fünften Semester, wobei auch einige Erstsemester (Quereinsteiger mit anerkannten Studienanteilen aus einem Studium in Russland) und Studierende im 12. Semester teilnahmen. Trotz der Heterogenität der Studienkontexte sollen die Ergebnisse für alle drei Standorte der Russischlehrkräfteausbildung gemeinsam dargestellt werden.

3.4 Ergebnisse

Für die erste Forschungsfrage werden die Daten aus der Erhebung am Semesteranfang präsentiert, für die Forschungsfragen 2-5 die Ergebnisse der ersten und zweiten Datenerhebung, damit die Veränderungen im Laufe des Semesters sichtbar werden.

Zuerst wollten wir feststellen, welche Medien die Studierenden beim Lernen von Fremdsprachen selbst benutzen, d.h. welche sie aus der Lernerperspektive kennen (FF1). Insgesamt nannten die Studierenden 128 Medien, wovon der größte Teil vier Bereichen zuzuordnen ist (vgl. Tab. 2): Geräte, Printmedien, visuelle Medien und Internet. Dabei fällt auf, dass elektronische Geräte, Internet und Apps insgesamt öfter von den Studierenden genannt werden als Print-Medien. Unbekannte Vokabeln werden von den heutigen Studierenden offensichtlich eher online nachgeschlagen als in gedruckten Wörterbüchern. Interessanterweise nennen nur drei Studierende *Moodle* oder andere Lernplattformen, obwohl diese in der universitären Sprachausbildung sehr verbreitet sind. Zudem werden bestimmte Medien wie E-Tandem oder Korpora, denen in der Fremdsprachendidaktik großes Potenzial für das Sprachenlernen zugeschrieben wird

(vgl. Дженкова & Мозгалина 2010, Guhl 2018), überhaupt nicht erwähnt. Gleichzeitig gaben über 90% der Befragten an, *Skype* oder *Adobe Connect* für den Kontakt zu russischen MuttersprachlerInnen zu nutzen.

Geräte (25) PC (5) Smartphone (5) Computer (2) Laptop (2) I-Pad (2) Tablet (2) jeweils 1 Nennung: Handy, Smartboard, Projektor, DVD-Player, e-Book-Reader, Beamer, Rekorder	Print-Medien (26) Bücher (11) Lehrbuch (6) Zeitschriften (3) Wörterbücher (2) jeweils 1 Nennung: Belletristik, Kursbücher, Zeitungen, Karteikarten	Visuelle Medien (26) Filme (11) YouTube (4) Videos (3) Fernsehen (3) DVD (2) jeweils 1 Nennung: Serien, Media Player
Internet (17) Internet (11) Online-Wörterbücher (4), z.B. dict.cc (2) jeweils 1 Nennung: Online-Lexikon, Online-Plattformen, Webseiten wie Quizlet, duolingo	Musik und Ton (11) Musik (3) CDs (3) jeweils 1 Nennung: Lieder, Audiobooks, podcasts, Radiopodcast, Audios	Apps (8) Apps (5) Mobiltelefon (Übersetzer) (1) Apps für Sprachenlernen (1) Vokabeltrainerapps (1)
EDV (4) PowerPoint (2) MS Word (1) MS Office (1)	E-Learning (3) Moodle (2) E-Learning-Kurse (1)	Sonstiges (8) digitale Medien (2) soziale Medien (1) Vokabeltrainer (1) Literatur (1) Tafelbild (1) OH-Folie (1) Spiele (1)

Tab. 2 Von den Studierenden genannte Medien beim Lernen von Fremdsprachen (N=128)

Aus den Antworten der Studierenden lässt sich nicht immer ableiten, wofür bestimmte Medien bzw. Programme (Internet oder MS Office) verwendet wurden. So kann Word z.B. nicht nur für das Verfassen von Texten auf Russisch benutzt werden, sondern auch zur Korrektur der Rechtschreibung.

Zunächst präsentieren wir die Bereiche, in denen die Studierenden ihrer Einschätzung nach über sehr gute Kompetenzen verfügen (FF2), d.h., in denen mehr als 70% der Befragten entweder „trifft zu“ oder „trifft völlig zu“ als Antwortoption ausgewählt haben. Den Ergebnissen der ersten Befragung zufolge handelt es sich dabei um 32 Kompetenzen (vgl. Tab. 3), u.a. um das Schreiben auf Russisch und Wechseln zwischen den Sprachen am PC (*PowerPoint* oder E-Mail) oder auf dem Smartphone (z.B. in *WhatsApp*), das Erstellen und Bearbeiten von Word-Dateien (Umbenennen, Formatieren, Konvertieren und Scannen), die Nutzung von CD- und DVD-Playern, Tablets, von Internettelefon sowie sozialen Netzwerken. Auch das Nachschlagen unbekannter Vokabeln im Internet oder die Recherche konkreter Informationen zu bestimmten Themen oder grammatischen Fragen scheinen den Studierenden keine Schwierigkeiten zu bereiten. 71,4% der Befragten teilen zudem mit, Teil eines sozialen Netzwerks zu sein, in dem Russisch verwendet wird, was sicher auch mit dem hohen Anteil an russischsprachigen Studierenden zusammenhängt. In Spalte 4 (Tab. 3) wurden die Werte, die einen Zuwachs zwischen den beiden Befragungen von über 10% belegen, fett markiert.

Kompetenz	Pre	Post	Zuwachs
Ich kann in <i>WhatsApp</i> Russisch schreiben.	100	96,9	-3,1
Ich kann über <i>WhatsApp</i> Bild-, Video- und Tondateien austauschen.	100	96,9	-3,1
Ich kann einen CD-Player /DVD-Player bedienen.	97,4	100	2,6
Ich kann Dateien umbenennen.	97,2	100	2,8
Ich kann die Bedeutung und Verwendung unbekannter Vokabeln im Internet nachschlagen.	97,1	100	2,9
Ich kann auf dem Computer zwischen verschiedenen Sprachen wechseln.	94,4	100	5,6
Ich kann Dateien mit sinnvollen Dateinamen versehen.	94,4	94	-0,4
Ich kann Dateien (z.B. <i>Word</i> , Bilddateien) in pdf-Dateien umwandeln.	91,7	100	8,3
Ich habe bereits Internettelefon (z.B. <i>Skype</i> , <i>Adobe Connect</i>) zum Kontakt mit russischen MuttersprachlerInnen genutzt.	91,4	93,5	2,1
Ich komme sowohl mit <i>Word</i> (<i>Pages</i> für <i>MAC</i>) als auch mit <i>Open Office</i> zurecht.	86,1	91,1	5
Ich kann Seitenzahlen, Kopf- und Fußzeilen in Textdokumente einfügen und bearbeiten.	86,1	94,1	8
Ich kann an einer Online-Umfrage teilnehmen.	86,1	96,9	10,8
Ich kann eine Lehrwerkübung einscannen und mit der richtigen Quellenangabe versehen.	85,7	90,6	4,9
Ich weiß, wie soziale Netzwerke (z.B. <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>vKontakte</i> , <i>Odnoklassniki</i> , <i>Instagram</i> , <i>Snapchat</i>) funktionieren.	85,7	90,3	4,6
Ich kann konkrete Informationen (z.B. Wetterbericht, Fernsehprogramm, Kinderlieder, Trickfilme) im russischsprachigen Internet finden.	85,7	93,7	8
Ich kann die Aussprache /Betonung einer Vokabel im Internet überprüfen.	85,7	96,8	11,1
Ich kann auf dem Computer Sprachunterstützung installieren, um bspw. kyrillisch schreiben zu können und zwischen Deutsch und Russisch zu wechseln.	83,3	100	16,7

Ich kann einen <i>Screenshot</i> anfertigen und speichern.	83,3	88,2	4,9
Ich kann mein Handy zum Vokabellernen benutzen.	83,3	91,1	7,8
Ich kann mich selbst /ein Gespräch mit meinem Handy /einem Diktiergerät aufzeichnen.	83,3	94,1	10,8
Ich kann mit einem <i>Tablet</i> umgehen.	81,1	94,1	13
Ich kann Textfelder in ein Dokument einfügen.	80,6	85,2	4,6
Ich weiß, wo ich bei Fragen (z.B. grammatischer Art) nachschlagen kann.	80	96,8	16,8
Ich kann für das Sprachenlernen hilfreiche Programme/Apps auf meinen Computer herunterladen.	77,8	79,4	1,6
Ich kann Quellen (z.B. Wikipedia-Artikel) in verschiedenen Sprachen miteinander vergleichen.	77,1	93,7	16,6
Ich kann per <i>Skype</i> Dateien verschicken, die ich während der Sitzung mit meinem Tandempartner besprechen möchte.	77,1	81,2	4,1
Ich kann mich an Abstimmungen (Umfragen) auf der Lernplattform beteiligen.	75	79,4	4,4
Ich kann den Nutzen verschiedener Online-Wörterbücher für das Fremdsprachenlernen einschätzen.	75	79,4	4,4
Ich kann mich auf englischsprachigen Webseiten orientieren.	74,3	81,2	6,9
Ich kann in E-Mails und Präsentationen problemlos zwischen Deutsch und Russisch wechseln.	72,2	88,2	16
Ich kann mich in ein <i>Doodle</i> eintragen.	71,4	72,7	1,3
Ich bin Teil eines sozialen Netzwerks, in dem Russisch verwendet wird.	71,4	70,9	-0,5

Tab. 3 Überblick über sehr gut ausgebildete Kompetenzen bei mehr als 70% der Studierenden zu Semesterbeginn („Pre“) und Semesterende („Post“), Angaben in Prozent

Zu Semesterende verfügen mehr als 70% der Studierenden ihren Angaben zufolge über 66 unterschiedliche Kompetenzen, demzufolge konnten sie während des Semesters in 34 Bereichen Kompetenzen ausbauen (vgl. Tab.

4). Wie aus der Anordnung in Tabelle 4 ersichtlich ist, liegt der Zuwachs in der Kompetenzentwicklung zwischen 5,3% und 47,0%. Zu den neu gelernten Aspekten gehören u.a. die Einschätzung der Authentizität von Quellen sowie der Umgang mit Quellen von Texten und Materialien, z.B. seriöse von weniger seriösen Quellen unterscheiden, diese vergleichen und kritisch gegenüberstellen. Am Ende des Semesters geben auch viel mehr Studierende an, Online-Wörterbücher und Apps zum Sprachenlernen zu kennen. Hier ist ein Zuwachs von 28,9% bzw. 30,9% zu verzeichnen. Einige Items lassen sich den technischen bzw. Software-Kompetenzen zuordnen, darunter Lehrwerkübungen einscannen, Dokumente mit Anderen bearbeiten und teilen (z.B. per *Google Drive* oder *Dropbox*), *YouTube*-Videos herunterladen. Die Fähigkeit zur Einschätzung von Texten und Materialien konnte während des Semesters von besonders vielen Studierenden ausgebaut werden. So trauen sich dies 81,3 % der Befragten zu, während es zu Semesterbeginn nur rund ein Drittel der Studierenden war. Den zweithöchsten Zuwachs verzeichnet das Einscannen von Lehrwerkübungen einschl. der Kennzeichnung der Quellenangabe. Zu Semesterbeginn gab etwas über die Hälfte der Studierenden (57,1%) an, diese Fähigkeit zu besitzen, und am Ende des Semesters waren es fast alle Befragten (96,9%). Den Unterschied zwischen sinngemäßer Wiedergabe der Inhalte aus Texten, Zitat und Plagiat kennt zum Semesterende ca. ein Drittel der Befragten mehr als zu Semesterbeginn. Insgesamt sind v.a. im Bereich der kritischen Medienkompetenz Zuwächse zu verzeichnen.

Kompetenz	Pre	Post	Zuwachs
Ich kann die Authentizität von Texten und Materialien einschätzen.	34,3	81,3	47,0
Ich kann eine Lehrwerkübung einscannen und mit der richtigen Quellenangabe versehen.	57,1	96,9	39,7
Ich kann bei Übernahmen aus fremden Texten zwischen sinngemäßer Wiedergabe, Zitat und Plagiat unterscheiden.	51,4	84,4	32,9

Ich kann gemeinsam mit Anderen Dokumente bearbeiten und teilen (z.B. mit <i>Google Drive</i> , <i>Google Docs</i>).	42,9	74,2	31,3
Ich kann <i>YouTube</i> -Videos herunterladen.	57,1	88,2	31,1
Ich kenne verschiedene (Online-)Wörterbücher und weiß, welche für meine Ziele am besten geeignet sind.	62,9	93,8	30,9
Ich kann bei Zweifeln an der Glaubwürdigkeit einer Quelle alternative Quellen zur Überprüfung heranziehen.	54,3	84,4	30,1
Ich kenne verschiedene Apps zum Sprachenlernen.	41,7	70,6	28,9
Ich kann Informationen zu einer Person /einem Ereignis aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen und kritisch gegenüberstellen.	65,7	93,8	28,0
Ich kann die inhaltliche Korrektheit von Informationen im Internet überprüfen.	45,7	71,9	26,2
Ich kann seriöse von weniger seriösen Quellen im Internet unterscheiden.	62,9	87,5	24,6
Ich kann die Aktualität von Internetquellen einschätzen.	60,0	84,4	24,4
Ich kann die Rechtschreibhilfe für das Russische nutzen.	61,1	82,4	21,2
Ich kann Kommentare anderer Internetnutzer (z.B. auf <i>Facebook</i> , <i>YouTube</i> usw.) entsprechend einordnen.	62,9	83,3	20,5
Ich kann Dateien in einen <i>Dropbox</i> -/ <i>Sciebo</i> - o.ä. Ordner stellen und teilen.	54,3	73,5	19,2
Ich kann Apps für mein eigenes Sprachenlernen nutzen.	58,3	76,5	18,1
Ich kann ein Notebook an einen Beamer und Lautsprecher anschließen und alles einrichten, um ein Video zu zeigen.	52,6	70,6	18,0
Ich kann Texte von Anderen kommentieren und korrigieren (z.B. im Änderungsmodus).	52,8	70,6	17,8
Ich kann einen Overheadprojektor bedienen.	55,3	71,4	16,2

Ich weiß, wie verwendete Quellen aus dem Internet gekennzeichnet und zitiert werden sollen.	65,7	81,3	15,5
Ich kann Dateien auf einer Lernplattform hochladen.	63,9	79,4	15,5
Ich kann ein Forum innerhalb einer Lernplattform nutzen.	63,9	79,4	15,5
Ich kann die Relevanz von Internetquellen für meinen Spracherwerb einordnen.	62,9	78,1	15,3
Ich kann Texte mit einem Zeilenzähler versehen.	55,6	70,6	15,0
Ich kann interessante Blogs kommentieren.	60,0	75,0	15,0
Ich kann Tabellen (z.B. für Vokabel- oder Chunk-Listen) erstellen.	69,4	82,4	12,9
Ich kann vorhandene Lernmaterialien adaptieren (z.B. durch Änderung der Aufgabenstellung, Hinzufügung aktueller Informationen).	60,0	71,9	11,9
Ich kann mit meinem Handy erstellte Audio-, Video- und Textdateien auf einen Computer überspielen und weiter bearbeiten.	66,7	76,5	9,8
Ich kann Tabellen in Excel erstellen und bearbeiten.	66,7	76,5	9,8
Ich kann Anderen (Kommilitonen /SchülerInnen) Dateien zum Sprachenlernen zur Verfügung stellen.	63,9	73,5	9,6
Ich kann Arbeitsblätter auf Russisch erstellen und ansprechend formatieren.	61,1	70,6	9,5
Ich kann mit Zeilen-, Spalten- und Seitenumbrüchen umgehen.	63,9	70,6	6,7
Ich kann vorhandene Lernmaterialien ergänzen (z.B. durch Hinzufügen passender Bilder, weiterer Items).	68,6	75,0	6,4
Ich kann Internettelefon (z.B. <i>Skype</i>) bewusst zum Sprachenlernen (Hörverstehen, Sprechen), z.B. mit einem Tandempartner, nutzen.	65,7	71,0	5,3

Tab. 4 Überblick über den Kompetenzzuwachs im Laufe des Semesters, Angaben in Prozent

Ein Kompetenzzuwachs fand auch in einigen Bereichen statt, die bereits zu Semesterbeginn über 70% der Studierenden gut beherrschten (vgl. Tab. 3). Dazu gehört z.B. das Wissen, wo man bei Fragen (z.B. grammatischer Art) nachschlagen kann (Anstieg von 80% auf 97%), die Installation von Sprachunterstützung auf dem Computer, um kyrillisch schreiben und zwischen Deutsch und Russisch wechseln zu können (Anstieg von 83% auf 100%) sowie die Fähigkeit, Quellen wie Wikipedia-Artikel in verschiedenen Sprachen miteinander vergleichen zu können (Anstieg von 77% auf 94%).

Neben den Aspekten, in denen die Studierenden über sehr gute Kenntnisse verfügen, wurde auch analysiert, in welchen Bereichen der Medienkompetenz die Studierenden wenige bis gar keine Erfahrungen haben (FF3), d.h. Items, in denen mehr als 60% der Befragten entweder „habe ich noch nie verwendet“ oder „trifft eher nicht zu“ als Antwortoption ausgewählt haben. Wie Tab. 5 zu entnehmen ist, wurden zu Semesterbeginn insgesamt 29 solche Kompetenzbereiche bzw. Medien genannt (zwischen 60% und 91,4% der Befragten), zum Semesterende waren es nur noch zehn (zwischen 60% und 91,4% der Befragten). Die Markierungen in Spalte 4 heben die Kompetenzen hervor, die zwischen den beiden Befragungen offensichtlich eine Entwicklung erfahren haben.

Kompetenz	Pre	Post	Diff Post- Pre
Ich habe bereits ein Webinar für Andere angeboten.	91,4	90,0	-1,4
Ich kann Karaoke-Dateien zu russischen Liedern erstellen.	91,4	68,7	-22,7
Ich kann mit einem entsprechenden Tool (z.B. <i>Quizlet</i> , <i>Goconqr</i>) virtuelle Lernkartensets erstellen.	88,6	59,8	-28,8
Ich habe bereits selbst eine Videokonferenz organisiert /moderiert.	85,7	78,1	-7,6
Ich kann mit einem entsprechenden Tool (z.B. <i>Wordle</i>) Wortwolken auf Russisch erstellen.	85,7	69,9	-15,8

Ich kann eine Videosequenzanalyse für die Behandlung eines Films im Unterricht erstellen.	85,7	64,5	-21,2
Ich kann einen Unterrichtsmanager zu einem aktuellen Lehrwerk (z.B. <i>Диалог</i>) benutzen.	82,9	45,2	-37,7
Ich kann mit einem entsprechenden Tool Kreuzworträtsel in russischer Sprache erstellen.	82,9	64,8	-18,0
Ich kann selbst Podcasts erstellen.	82,9	64,0	-18,8
Ich kann mit einer Dokumentenkamera arbeiten.	81,1	32,3	-48,8
Ich kann bei Bedarf auch mit anderen Programmen (z.B. <i>Prowise Presenter</i>) umgehen.	80,6	70,6	-10,0
Ich kann ein Online-Portfolio bearbeiten.	80,0	50,0	-30,0
Ich kann mit einem entsprechenden Tool <i>MindMaps</i> auf Russisch erstellen.	80,0	40,6	-39,4
Ich habe mich schon aktiv in ein Webinar eingebracht.	77,1	66,7	-10,5
Ich kann selbst Lernvideos erstellen.	77,1	49,8	-27,4
Ich habe schon einmal an einem Webinar teilgenommen.	74,3	56,7	-17,6
Ich kann selbst Aufgaben zum Sprachenlernen mit Vorlagen /Modulbausteinen erstellen, z.B. auf https://learningapps.org oder mit <i>SMART Lab/Activity Builder</i> .	72,2	51,5	-20,7
Ich kann eine Webseite (z.B. mit <i>Wordpress</i>) erstellen und bearbeiten.	71,4	68,8	-2,7
Ich kann selbst eine Online-Umfrage erstellen.	71,4	39,4	-32,0
Ich kann mit einem <i>IWB</i> erstellte Tafelbilder abspeichern und sie wieder verwenden.	70,3	48,5	-21,8
Ich kann Präsentationen für die Arbeit mit der interaktiven Tafel (z.B. mit <i>SMART Notebook, ActivInspire</i>) erstellen.	69,4	51,5	-17,9
Ich kann Links kürzen, um die Fehlereingabe zu minimieren.	68,6	45,2	-23,4
Ich kenne die Vorgaben aus dem Lehrplan und weiß, welche Medienkompetenzen von den SchülerInnen im Russischunterricht entwickelt werden sollen.	65,7	9,4	-56,3

Ich kann eine Sprachaufnahme mit Hilfe des Computers verschriftlichen (transkribieren).	63,9	50,0	-13,9
Ich kann Standbilder zu Videos erstellen.	62,9	43,3	-19,5
Ich kann selbst ein <i>Doodle</i> erstellen.	60,0	45,5	-14,5
Ich kann selbst einen Blog (auf Russisch) erstellen.	60,0	59,4	-0,6
Ich kann Potenziale und Grenzen von programmiertem Feedback zu Online-Übungen und -Tests einschätzen.	60,0	37,5	-22,5
Ich kann Untertitel zu Videoausschnitten hinzufügen.	60,0	32,3	-27,7

Tab. 5 Überblick über bis dato nicht ausgebildete Kompetenzen (in Prozent)

Ein Teil der großen Lernfortschritte in bestimmten Bereichen lässt sich auf die im Laufe des Semesters in den Didaktikveranstaltungen besprochenen Themen und durchgeführten Aktivitäten zurückführen. So kannten zu Semesterende fast alle Studierenden die Vorgaben aus dem Lehrplan und wussten, welche Medienkompetenzen von den Lernenden im Russischunterricht entwickelt werden sollen, während zu Semesterbeginn 65,7% über wenig Wissen in diesem Bereich verfügten. Zu den weiteren Kompetenzen mit beachtlichem Lernzuwachs gehören die Bedienung von *SMART-Boards* und Dokumentenkamera, die Arbeit mit dem Unterrichtsmanager zu einem aktuellen Lehrwerk, die Erstellung von *MindMaps* oder virtuelle Lernkartensets, die Bearbeitung eines Online-Portfolios sowie die Erstellung einer Online-Umfrage.

Kompetenzen, die auch zu Semesterende nur wenige Befragte beherrschten, betrafen spezielle *Tools* wie *Quizlet*, *Coconqr*, *Wordle*, *LearningApps*, Programme (z.B. zur Erstellung von Podcasts oder Videos) sowie konkrete Geräte wie die Dokumentenkamera oder die interaktive Tafel. Außerdem fehlten mehreren Studierenden Erfahrungen mit Webinaren, Videokonferenzen und Online-Umfragen.⁵ Zu den Kompetenzen, die sich mehr

⁵ Unter den in Tabelle 5 zusammengefassten Kompetenzen waren auch solche, bei denen einige Studierende nicht genau wussten, was gemeint ist. Dazu gehörten Formulierungen,

als 55% der Studierenden in naher Zukunft gern aneignen wollen (FF4), gehören u.a.:

- Karaoke-Dateien zu russischen Liedern erstellen
- mit einem entsprechenden Tool *MindMaps* auf Russisch erstellen
- eine Videosequenzanalyse für die Behandlung eines Films im Unterricht erstellen
- bei Bedarf auch mit anderen Programmen (z.B. *Prowise Presenter*) umgehen
- sich mit dem Urheberrecht auskennen
- Lernvideos und Podcasts erstellen
- Plattformen, die lizenzfreie Musik, Fotos, *Clip Art* anbieten, kennen
- mit einem entsprechenden Tool (z.B. *Wordle*) Wortwolken auf Russisch erstellen
- eine Webseite (z.B. mit *Wordpress*) erstellen und bearbeiten
- Links kürzen, um die Fehlereingabe zu minimieren
- sich mit Fragen des Datenschutzes im Internet auskennen
- Aufgaben zum Sprachenlernen mit Vorlagen/Modulbausteinen erstellen, z.B. auf <https://learningapps.org> oder mit *SMART Lab /Activity Builder*
- mit einer Dokumentenkamera arbeiten
- Standbilder zu Videos erstellen und Untertitel zu Videoausschnitten hinzufügen

die einen bestimmten Fachbegriff beinhalten, z.B. mit dem IWB erstellte Tafelbilder, mit einer Dokumentenkamera arbeiten, an einem Webinar teilnehmen, einen Tandembogen erstellen. Zu Semesterbeginn waren sechs Kompetenzformulierungen für gut ein Fünftel der Befragten nicht klar, wohingegen zum Ende des Semesters öfter gewusst wurde, was sich hinter den Termini verbirgt. Das am häufigsten nicht verstandene Item „sich in ein Doodle eintragen“ konnte jedoch von 17 Studierenden auch zum Semesterende nicht dechiffriert werden.

- mit einem Tool wie *Quizlet* oder *Goconqr* virtuelle Lernkartensets erstellen
- Präsentationen für die Arbeit mit der interaktiven Tafel (z.B. mit *SMART Notebook*, *ActivInspire*) erstellen
- Schüler für die Seriosität von Internetquellen sensibilisieren können
- einen Unterrichtsmanager zu einem aktuellen Lehrwerk (z.B. *Диалог*) benutzen
- eine Online-Umfrage erstellen
- mit einem entsprechenden Tool Kreuzworträtsel in russischer Sprache erstellen
- Potenziale und Grenzen von programmiertem Feedback zu Online-Übungen und -Tests einschätzen
- eine interaktive Tafel (interaktives *Whiteboard*, *SMART-Board*, *ActivBoard*) bedienen
- ein Online-Portfolio bearbeiten
- ein Webinar für Andere anbieten.

Die Kompetenzen auf der Wunschliste zu Studierenden stimmen weitgehend mit den Kompetenzen überein, über die die Befragten bis dato nicht verfügen (vgl. Tab. 5). Die zusätzlichen Anmerkungen einiger Studierender in den Fragebögen geben weiteren Aufschluss zu Bereichen, in denen die Studierenden ihre Kompetenzen als ausbaufähig einschätzen. So wurde das Item 1.16 „Ich kann für das Sprachenlernen hilfreiche Programme/Apps auf meinen Computer herunterladen“ u.a. wie folgt kommentiert:

- „Ich kann sie theoretisch herunterladen, weiß aber nicht, wo ich sie finden kann.“
- „Hierzu würde mich interessieren, welche hilfreichen Programme es gibt.“
- „Ich würde gern wissen, welche Programme/Apps zu empfehlen sind.“

Auch bestimmte Strategien der Lehramtsstudierenden werden aus den Anmerkungen deutlich, z.B. „Kenne ich gewisse Funktionen eines Programms nicht, dann schaue ich auf youtube.com oder google.de nach Videos, die diese Inhalte erläutern. Nach ungefähr 20 Minuten müsste ich die Betonungszeichen einfügen können.“ Zum Teil erfahren wir durch die Kommentare auch, welche Items falsch bzw. nicht verstanden wurden, bspw. „Falls ein Skype-Unterricht auch als 'Webinar' bezeichnet werden kann, habe ich es dann verwendet“ oder „Programmiertes Feedback? Was bedeutet das?“.

Um die subjektiven Theorien zur Nützlichkeit der Medien im Russischunterricht zu ermitteln, wurde auch nach Kompetenzen gefragt, die die Studierenden als irrelevant für ihren späteren Lehrerberuf ansehen (FF 5). Dies betraf aus Sicht der Studierenden die folgenden Aspekte:

- **einen Blog (auf Russisch) erstellen**
- sich an einem russischsprachigen Forum beteiligen
- Teil eines sozialen Netzwerks sein, in dem Russisch verwendet wird
- **interessante Blogs kommentieren**
- wissen, wie soziale Netzwerke (z.B. *Facebook*, *Twitter*, *vKontakte*, *Odnoklassniki*, *Instagram*, *Snapchat*) funktionieren
- **Videos auf YouTube hochladen**
- Graphiken in *Excel* erstellen und bearbeiten
- Internettelefon (z.B. *Skype*) bewusst zum Sprachenlernen (Hörverstehen, Sprechen), z.B. mit einem Tandempartner, nutzen
- eine Webseite (z.B. mit *Wordpress*) erstellen und bearbeiten
- *QR-Codes* scannen, erstellen und ihre Funktion kennen
- wissen, wie ich zu viel Werbung im Internet umgehen kann
- ein Webinar für Andere anbieten
- Kommentare anderer Internetnutzer (z.B. auf *Facebook*, *YouTube* usw.) entsprechend einordnen
- eine Videokonferenz organisieren und moderieren.

Es muss angemerkt werden, dass diese Kompetenzen maximal von 23% der Studierenden als irrelevant eingeschätzt wurden. Die Anzahl der als unwichtig angesehenen Kompetenzen hat sich allerdings zum Ende des Semesters von drei (oben fett markiert) auf 14 erhöht.

Auch an den Reflexionen der Studierenden in ihren Portfolios lassen sich Einstellungen im Bereich Medienkompetenz ablesen. So schreibt eine Studentin: „Was meine Medienkompetenz angeht, finde ich, dass ich kein Anfänger am PC, Handy, IWB, OHP und im Internet bin, jedoch kommt immer Neues dazu, was man lernen sollte. Vor allem was rechtliche Grundlagen oder das Prüfen von Quellen und Informationen angeht, habe ich noch viel zu lernen. Darin sollte man als Lehrkraft auch ein fundiertes Wissen aufweisen.“

Ihre Kommilitonin sieht das ähnlich: „Что касается меня как учителя русского языка, то я чувствую себя на уроке технически компетентной. В силу того, что информационные технологии и гаджеты играют большую роль и в моей жизни, проблем с использованием таких средств обучения, как телевизоры, проигрыватели, компьютеры, смартфоны и социальные сети, в большинстве своем у меня не возникает. [...] И все же, есть аспекты, которые были мне незнакомы до начала семестра. Например, только на практике мне удалось раскрыть для себя возможности интерактивной доски и поработать с программой *Unterrichtsmanager*, которая заметно облегчает объяснение материала, постановку различных задач и обеспечивает наглядность. Также я узнала о таких платформах, как *Moodle*, и получила больше знаний в таких областях, как работа с *Word* документом, внесение в него исправлений и специальных знаков. Помимо этого, я узнала о существовании многих полезных сайтов, таких как, например, *learningapps.org* или *udareni.ru*. Следует сказать, что некоторые юридические вопросы об использовании информации, лицензии и защите прав правообладателя остались мне до конца неясны. Мне кажется, что в

этой области мне необходимы знания специалиста, и я надеюсь, что в будущем смогу больше узнать о данных темах“.

Eine andere Studentin schreibt: „Im Laufe des letzten Semesters war es definitiv mein Ziel meine Medienkenntnisse zu erweitern. Ich wollte vor allem den Umgang mit Word und PowerPoint erweitern und dies ist mir zum Teil gelungen. Jedoch möchte ich in Zukunft öfter Angebote an der Universität wahrnehmen, die das Üben oder Ausprobieren mit neuen Medien anbieten, da ich bisher davor zurückgeschreckt bin. Im Laufe des letzten halben Jahres ist mir jedoch bewusst geworden, dass der Umgang und die Nutzung von verschiedenen Medien und Medienkompetenz im Lehrerberuf unumgänglich ist und sogar einen großen positiven Beitrag leisten kann.“

Eine weitere Studentin reflektiert, dass Kinder und Jugendliche zwar oft über technische Medienkompetenzen verfügen, im Bereich der kritischen Medienkompetenz jedoch durchaus Lernbedarf haben, auf den sie als künftige Russischlehrerin eingehen will: „Как правило, школьники уже обладают необходимой для урока русского языка медиакомпетентностью, что выражается в их умении обращаться с помощью современных технологий. Тем не менее, их медиакомпетентность является неполной, так как обычно они не обладают способностью к критической оценке используемых средств. Например, большое количество учеников пользуется для перевода незнакомых слов сервисом *google translate*, который не указывает все значения слова и поэтому зачастую приводит к механическому или ошибочному переводу.“

4. Diskussion und Ausblick

Erfolgreiche Lehrpersonen zeichnen sich nicht nur durch Kompetenzen aus, sondern auch durch Einstellungen (vgl. Zierer 2018). Während die meisten Kommentare zum Fragebogen und die schriftlichen Reflexionen der Studierenden in ihren Lehramtsportfolios für eine generell aufgeschlossene Grundhaltung gegenüber Neuem im Bereich Medienkompetenz sprechen, besteht bei einigen Überzeugungen, z.B. hinsichtlich der Irrelevanz bestimmter Kompetenzen für den schulischen Russischunterricht, noch Handlungsbedarf. So genügt die Kompetenz der Nutzung sozialer Netzwerke als Präsentations-, Informations- und Kommunikationsmedien nicht. „Hinzukommen muss das Wissen bzw. Bewusstsein über Wert und Notwendigkeit der Privatheit von Daten und der Respekt vor der Unantastbarkeit der digitalen Identität anderer Menschen“ (GFD 2018: 3). Ebenso ist es im Sinne der kritischen Medienkompetenz notwendig, dass Fremdsprachenlehrende Kommentare anderer Internetnutzer auf diversen Plattformen und in sozialen Medien in Bezug auf ihre Relevanz, Aussagekraft und ihren Wahrheitsgehalt einschätzen können. Wenn die Lernenden sich im russischen Internet bewegen, sollten sie wissen, wie sie Werbung umgehen können, und die Russischlehrkraft sollte ihnen dieses Wissen vermitteln können.

Bei den von uns Befragten handelt es sich um eine recht heterogene Gruppe Lehramtsstudierender aus verschiedenen Semestern und Schulformen, die sich sowohl in ihren Sprachlernbiografien (Fremdsprachenlernende, HerkunftssprecherInnen, MuttersprachlerInnen) als auch in ihren Medienkompetenzen unterscheiden. Dennoch geben die Ergebnisse aus der Befragung erste Antworten auf die eingangs formulierten Forschungsfragen. Sicher ist bei einer solchen Art der Befragung eine gewisse Tendenz der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten nie ganz auszuschließen. Dennoch werden v.a. die Bereiche, in denen die Studierenden

noch Unsicherheiten aufweisen und sich eine Verbesserung ihrer Kompetenzen wünschen, deutlich. Die Kombination mit qualitativen Daten (Kommentare zu den Fragebogen-Items, Reflexion der eigenen Medienkompetenz im Portfolio) gestattet zusätzliche Einblicke in die subjektiven Überzeugungen der Studierenden.

Für eine Weiterarbeit mit dem Fragebogen in den nächsten Semestern erscheint es sinnvoll, die große Anzahl der Items zu reduzieren und bspw. diejenigen auszuschließen, in denen mehr als 90% der Studierenden über sehr gute Kompetenzen verfügen. Eine Triangulation mit qualitativen Interviews, aber auch mit Ergebnissen aus Gruppendiskussionen im Seminar würde es erlauben, noch mehr in die Tiefe zu gehen, z.B. um mehr darüber zu erfahren, wie Medienkompetenz aus Sicht der Studierenden erworben wird, weshalb bestimmte Kompetenzen von ihnen als irrelevant angesehen werden und was die Studierenden unternehmen wollen, um sich die aus ihrer Sicht erstrebenswerten Kompetenzen anzueignen. Wünschenswert wäre zudem die Weiterführung der Longitudinalstudie über einen längeren Studienabschnitt sowie eine Ausweitung auf weitere Fremdsprachen bzw. Lehramtsfächer.

Die Liste der Studierenden in Bezug auf wünschenswerte Medienkompetenzen kann ein Ausgangspunkt für die systematische Medienkompetenzvermittlung in der Russischlehrkräfteausbildung sein. So haben an der Universität Leipzig im Modul „Didaktik der slawischen Sprachen 3“ alle Studierenden im Sinne der alternativen Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Laufe des folgenden Semesters in einer kleinen Mini-Präsentation ihren KommilitonInnen ein Webtool bzw. eine bestimmte Medienteilkompetenz vorgestellt, das/die sie sich selbst vor kurzem angeeignet haben, bspw. die Ergänzung eines Wikipedia-Eintrags mit Bezug zur russischen Sprache, die Erstellung eines Lexikoneintrags einer bisher noch fehlenden Vokabel in einem Online-Wörterbuch, das Hinzufügen von Untertiteln zu einem russischen Trickfilm, die Erstellung eines Lernvideos für den Russischunterricht oder eines Suchrätsels mithilfe der Webseite

Головоломка. Die Studierenden erstellten zudem im Laufe des Semesters selbst eine Übung auf <https://learningapps.org/> für den Russischunterricht, die sie didaktisch-methodisch begründet in eine längere Übungssequenz zu einem bestimmten grammatischen oder orthografischen Phänomen einbinden mussten. Schließlich wurde ein Webinar zu virtuellen Helfern für den Russischunterricht durchgeführt, an dem Lehramtsstudierende aller drei Ausbildungsstandorte gemeinsam teilnahmen.

Neben den Kompetenzen, über die die Befragten noch gar nicht verfügen, sollten insbesondere diejenigen in den Didaktikveranstaltungen thematisiert werden, die von einigen Studierenden als irrelevant eingestuft wurden. So sehen sich russische MuttersprachlerInnen bzw. HerkunftssprecherInnen meist nicht (mehr) als Sprachenlernende des Russischen und bewerten damit zusammenhängende mediale Sprachlernaktivitäten wie die Nutzung von *Skype* zur Verbesserung mündlicher Fertigkeiten als irrelevant. Für Fremdsprachenlernende haben Skype-Sitzungen mit Muttersprachlern jedoch als Quelle für reichen authentischen Input sowie als Medium einer authentischen Interaktion großes Lernpotenzial. Lehramtsstudierende, die selbst HerkunftssprecherInnen sind, sollten Interesse an medialen Gelegenheiten haben, die ihnen den Ausbau ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen ermöglichen.

Schließlich wurden die Autorinnen dieses Beitrags durch die Ergebnisse dieser Erhebung stärker für die Lernbedürfnisse ihrer Studierenden im Bereich Medienkompetenz sensibilisiert. Ein einziges Seminar allein kann diese Querschnittsaufgabe für die Lehrerbildung jedoch nicht bewältigen; Medienkompetenzen müssten in allen Veranstaltungen der Russischdidaktik, der Sprachpraxis und der Fachwissenschaften mitgedacht und weiterentwickelt werden.

Die Autorinnen haben zudem durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema in den vergangenen Monaten selbst ihre Medienkompetenzen ausbauen können. Hochschullehrende, die sich selbst als Lernende sehen und

den Studierenden zeigen, dass sie auch von ihnen lernen wollen, können sicher zu einer größeren Aufgeschlossenheit in Bezug auf neue Medienanforderungen bei ihren Studierenden und künftigen Fremdsprachenlehrenden beitragen (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2019).

Literatur

- Adler, I., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Heller, M., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A., Semashkina, L. & Steinbach, A. (2016). *Dialog 1. Lehrwerk für den Russischunterricht*. Unterrichtsmanager. Berlin: Cornelsen.
- Baake, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching Computer Assisted Language Learning*. London: Pearson.
- Blömeke, S. (2017). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *MedienPädagogik, Medien-Päd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 3* (2003), 231–244. doi:10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2019). *Digitaler Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Дженкова, Е.А. & Мозгалина, А.И. (2010). Е-Тандем как вид дистанционного обучения. В: Слышкин, Г.Г. & Бессарабова, И.С. (ред.), *Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире – 5. Сборник статей*. Волгоград, 73–75.
- Europäische Union (2017). *Digitale Kompetenz Lehrender*. Verfügbar unter:

- https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf [31.10.2018].
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Seville: JRC-IPTS. Verfügbar unter:
<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> [31.10.2018].
- GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. Verfügbar unter:
<http://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/> [27.10.2018].
- Grünewald, A. (2017). Medienkompetenz. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (245–246). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Guhl, M. (2008). RuSkeLL: Ein Internetkorpus für Russischlehrer und Russischlerner. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch* 4/2018, 12.
- Heim, K. & Ritter, M. (eds.) (2012). *Computer-Assisted Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [31.10.2018].
- KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.R. vom 12.10.2017). Bonn.
- Middendorff, E. (2002). *Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes*

- (DSW) durchgeführt von HIS Hochschul-Informations-System. Bonn: BMBF.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Kernlehrplan^[11] für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/98/KLP_GOSt_Russisch.pdf [31.10.2018].
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Sochikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe. Verfügbar unter: archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epost1_e.pdf [27.10.2018].
- Rösler, D. (2010). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- SenBJF & MBJS – Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 der Berliner und Brandenburger Schulen*. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [28.10.2018].
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011). *Lehrplan Russisch Gymnasium*. Dresden.
- SMWK – Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2018). *Strategie zur Digitalisierung in der Hochschulbildung*. Verfügbar unter: studieren.sachsen.de/download/Strategiepapier_Digitalisierung.pdf [27.10.2018].
- Wapenhans, H. (2014). Medieneinsatz im Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (253–265). Tübingen: Narr.

Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0 – Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich.* (2. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider.

Barbara Feldmann (Bochum)

„Ja, und jetzt lässt du das 'в' weg und setzt das 'футбол' in den Instrumental.“ Eine empirische Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Russischunterricht

The present article deals with the correction of oral grammatical mistakes in Russian lessons, which were recorded and coded quantitatively and qualitatively with the help of a detailed observation sheet during the lessons of a 11th grade Russian course in a comprehensive school. The teacher's approach to verbal student errors was examined with regard to the type of feedback chosen in relation to the focus of the lesson activity, the addressee, and the nature of the feedback signal, and taking into account the teacher's affective response. The evaluation of the obtained data showed that the use of correction types with negative evidence slightly outweighed in the observed study group, but the choice of feedback type especially depended on the parameters of activity focus and the expected degree of familiarity of the grammatical form. Errors that occurred in content-related phases and those related to grammatical rules with low familiarity were mostly corrected by model-delivering strategies. In contrast, errors in form-focused sequences and those related to known rules were mostly countered by elicitation. The corrections were mainly verbally addressed to the students who produced errors and in only a few cases were associated with affective positive feedback.

Статья посвящена проблеме исправления устных грамматических ошибок на уроке русского языка. В ходе исследования проводилась запись наблюдений за исправлениями учителя во время уроков русского языка в одиннадцатом классе общеобразовательной школы с учетом как количественных, так и качественных аспектов.

Особенности исправления устных ошибок учеников были исследованы с точки зрения видов комментария, выбранных учителем в зависимости от фокуса деятельности на уроке, адресата и сигнала обратной связи. Также была учтена аффективная реакция учителя. Анализ собранных данных показал следующее: несмотря на то, что в исследуемой группе учеников преобладало не прямое исправление ошибок, выбор вида обратной связи зависел, прежде всего, от параметров фокуса деятельности и ожидаемой степени изученности грамматической формы. Ошибки, связанные с пониманием содержания или относящиеся к еще неизвестным ученикам правилам грамматики, чаще всего исправлялись с помощью моделей и образцов правильных ответов. В свою очередь, ошибки во время работы над грамматикой и ошибки, которые относились к знакомым правилам, чаще всего были исправлены напрямую, с указанием правильной формы. Исправления были адресованы ученикам преимущественно в устной форме и только в редких случаях были связаны с прямым исправлением ошибки, сопровождающимся эмоциональной реакцией.

1. Einleitung

Die Bedeutung des Fehlers im und für den Fremdsprachenunterricht hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert. Der negativ konnotierte Fehler ist im Zusammenhang mit der *Interlanguage*-Hypothese einer Auffassung des Fehlers als einem Signal für interne Lernprozesse (vgl. Tönshoff 2005: 3) und demnach einer positiv konnotierten Lernchance gewichen. Damit aber auch SchülerInnen den Fehler als eine solche Chance zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse begreifen und ihre Angst, Fehler zu machen, verlieren, ist der Umgang der Lehrkraft mit sprachlichen Normabweichungen und ihre grundsätzliche Einstellung zum Fehler im

Fremdsprachenunterricht von gravierender Bedeutung. Welche Fehlerkultur in der Schule tatsächlich gepflegt wird, kann nicht nur von Schule zu Schule, sondern von Lehrkraft zu Lehrkraft und selbst von Lerngruppe zu Lerngruppe variieren und stimmt nicht zwangsläufig mit den Empfehlungen der Fremdspracherwerbsforschung überein (vgl. Stadler 2014: 282).

Damit einhergehend hat sich auch die Rolle der Fehlerkorrektur verändert (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 45 ff), die den SchülerInnen eine Gelegenheit zur punktuellen Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse signalisiert. Denn in den meisten Fällen sind SchülerInnen auf eine Rückmeldung hinsichtlich ihrer Äußerungen angewiesen, um aus ihren Fehlern zu lernen (vgl. Stadler 2014: 282). Dieses Feedback erfolgt im Fremdsprachenunterricht überwiegend durch die Lehrkraft. Die Thematisierung von Fehlern im Unterrichtsgespräch veranlasst die SchülerInnen also nicht nur dazu, diese zu bemerken, sondern sie auch zu verbessern und dadurch ihr Sprachniveau anzuheben.

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, die in den bildungsministeriellen Vorgaben Nordrhein-Westfalens besonders betont wird, gilt als primäres Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Dadurch richtet sich der Blick vor allem auf die Korrektur mündlicher Fehler, die nachweislich die Aufmerksamkeit der LernerInnen lenkt und somit den Erwerb der Fremdsprache fördern kann (vgl. Tönshoff 2005: 16). Auch im Kernlehrplan für den Russischunterricht werden die interkulturelle sowie funktionale kommunikative Kompetenz weit in den Vordergrund gerückt (vgl. KLP 2014: 18). Zudem verfügt das Russische als stark flektierende Sprache vor allem im grammatischen Bereich über ein hohes Fehlerpotential (vgl. Stadler 2014: 282), das zahlreiche Korrekturen erforderlich macht.

Die Betrachtung und Untersuchung der mündlichen Fehlerkorrektur im Russischunterricht erfährt aber nicht nur vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen ihre Legitimation. Sie ist auch aus theoretischer Perspek-

tive durchaus relevant, da bisher kaum empirische Untersuchungen in diesem Unterrichtsfach durchgeführt wurden. Diese sind grundsätzlich wichtig für die Weiterentwicklung sprachspezifischer Unterrichtsverfahren, Vermittlungsansätze und somit eines erfolgreichen Russischunterrichts, an dem SchülerInnen mit Freude teilnehmen. Ziel der Untersuchung ist es daher, einen kleinen Beitrag zur Erforschung dieses Faches zu leisten. Mithilfe eingehender Unterrichtsbeobachtung wurden am Beispiel einer Lehrkraft der Umgang mit mündlichen Fehlern und ihrer Korrektur im Russischunterricht analysiert.

2. Mündliche Fehlerkorrektur – ein Überblick über Theorie und Forschung

Die Erforschung der mündlichen Fehlerkorrektur, die in den Bereich der Fremdsprachenforschung gehört, erfolgt seit über 30 Jahren und erfreut sich eines steigenden Interesses. Das Forschungsfeld gestaltet sich allerdings als dermaßen breit und komplex, dass die empirische Wissenschaft bisher keine eindeutigen und v.a. für die Praxis anwendbaren Ergebnisse vorlegen konnte. Ein Blick auf die Forschungsgeschichte verrät allerdings einen enormen gedanklichen Fortschritt: Die ursprüngliche Skepsis gegenüber negativem Feedback¹ beim L2-Erwerb konnte mit der Zeit auf der Grundlage kognitiv-interaktionistischer Ansätze überwunden und durch die Akzeptanz der positiven Wirkung von Feedback abgelöst werden. Die empirische Untersuchung von Feedback führte schließlich zu zahlreichen Klassifizierungsversuchen verschiedener Feedbacktypen und mündete in der Erforschung der Effektivität mündlicher Fehlerkorrektur (vgl. Schoor-
mann & Schlak 2011: 44), aus deren Ergebnissen immer wieder versucht

¹ Negatives Feedback, als Rückmeldung der Lehrkraft auf eine fehlerhafte Schüleräußerung, wird in dieser Arbeit synonym zum Begriff Fehlerkorrektur verwendet.

wird, Korrektorempfehlungen für Lehrkräfte abzuleiten. Diese positive Entwicklung der Haltung gegenüber negativem Feedback beim L2-Output und der Akzeptanz positiver Auswirkungen mündlicher Fehlerkorrektur geht einher mit der Veränderung der Bewertung des Fehlers im Fremdsprachenunterricht an sich. Seitdem der Fehler als Indikator für Lernfortschritt aufgefasst wird, d.h. als ein Beleg dafür, dass LernerInnen Hypothesen über die L2 aufstellen und diese bei der Sprachproduktion auf ihre Richtigkeit testen, übernimmt die Fehlerkorrektur in Form von Feedback zu eben diesen Hypothesen die entscheidende Funktion, den Lernprozess voranzutreiben (vgl. ebd.: 47). Dass sich korrekatives Feedback positiv auf den Erwerb der L2 auswirkt und diesen fördert, konnte mittlerweile auch durch diverse Studien nachgewiesen werden (vgl. ebd. 62; Tönshoff 2005: 16). Darüber, in welcher Form korrekatives Feedback dem Lernenden beim L2-Erwerb am besten helfen kann, streitet sich die Forschung allerdings noch bis heute², da die Effektivität der Korrektur von vielerlei lernerinternen sowie -externen Faktoren beeinflusst werden kann (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 63 ff).

Zu den zentralen Fragen der Erforschung zur Fehlerkorrektur gehören solche nach der Art und dem Zeitpunkt der Korrektur, der Instanz, die den mündlichen Fehler korrigiert, sowie nach der Entscheidung für oder gegen eine Korrektur. Die Arten oder Strategien der mündlichen Fehlerkorrektur werden in der einschlägigen Literatur meist nach der von Lyster & Ranta (1997) vorgeschlagenen und als maßgebend zu bezeichnenden Taxonomie klassifiziert. Dabei wird zwischen den folgenden sechs Feedbackarten unterschieden:

1. explizite Korrekturen
2. *recasts*

² Vgl. hierzu die beiden gegensätzlichen Positionen von Long (1996, 2007), der implizite Feedbackstrategien bevorzugt, und Lyster (1998a, 2002a, 2002b, 2007), der sich für die größeren Lerneffekte bei explizitem Feedback ausspricht (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 57).

3. Klärungsaufforderung
4. Fehlerwiederholung
5. metalinguistisches Feedback
6. Elizitierung

Bei den ersten beiden Feedbackarten, die im Folgenden unter dem Sammelbegriff Korrekturtypen I zusammengefasst werden, handelt es sich um solche mit einer sog. positiven Evidenz. D.h. dass dem Lerner bei der Korrektur ein zielsprachliches Modell durch die Lehrkraft bzw. InteraktionspartnerIn geboten wird. Während explizite Korrekturen (1) ausdrücklich auf den gemachten Fehler verweisen und diesen korrigieren (z.B. „Nein, nicht 'gehte', sondern 'ging'.“)³, wird durch *recasts* (2) nur implizit angedeutet, dass ein Fehler gemacht wurde, indem die fehlerhafte Äußerung in korrigierter Form von der Lehrkraft wiederholt wird (z.B. S: „Dann gehte er nach Hause.“ – L: „Dann ging er nach Hause.“). Auch bei Klärungsaufforderungen (3) (z.B. „Wie bitte?“) und Fehlerwiederholungen (4), bei denen die fehlerhafte Äußerung mit ggf. besonderer Betonung von der Lehrkraft wiederholt wird, handelt es sich um implizite Feedbackarten, die dem Lernenden in indirekter Weise mitteilen, dass er einen Fehler gemacht hat. Kommentare, Informationen oder Fragen bezüglich der fehlerhaften Äußerung (z.B. „Sagt man 'gehte' auf Deutsch?“, „Ist das maskulin?“) werden als metalinguistisches Feedback (5) bezeichnet. Elizitierungen (6) umfassen Aufforderungen an den Lernenden die fehlerhafte Äußerung selbstständig umzuformulieren. Dabei bittet der/die LehrerIn den/die SchülerIn in direkter Weise den Fehler zu verbessern oder lässt ihm Zeit einen Satz bzw. ein Wort zu vervollständigen, dessen Fehlerort er durch einen Abbruch beim Sprechen kennzeichnet (z.B. „Das ist ein...?“). Im Unterschied zu expliziten Korrekturen und *recasts* bieten die letzten vier Feedbackstrategien dem Lernenden keine zielsprachlichen Modelle, sondern ausschließlich negative Evidenz. Im Rahmen dieser Untersuchung werden sie als Korrekturtyp II klassifiziert. Diese Feedbackstrategien werden i.d.R.

³ Beispiele entnommen aus Schoormann & Schlak (2011).

unter dem Terminus *prompts* zusammengefasst, da sie den Lernenden auffordern, seinen Fehler selbst zu korrigieren. (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 50 f)

In Abhängigkeit vom Feedbacktyp kann die Korrekturinstanz, d.h. derjenige, der die Korrekturhandlung ausübt, variieren. Dies kann bei Feedbackstrategien mit positiver Evidenz (Korrekturtyp I) logischerweise nur die Lehrkraft bzw. InteraktionspartnerIn sein. Im Falle von *prompts* (Korrekturtyp II) hingegen werden die Lernenden zu einer Selbstkorrektur (SK) aufgefordert. Das Feedback kann dabei entweder an den Lernenden adressiert sein, der den Fehler gemacht hat und nun zu einer Eigenkorrektur (EK) aufgefordert wird. Oder aber es richtet sich an einen Mitlernenden, weshalb es sich dann um eine Fremdkorrektur (FK) handelt (vgl. Kleppin 1997: 86 ff). Ferner kann zwischen verschiedenen AdressantInnen differenziert werden: die Korrekturinitiierung kann beispielsweise durch den/die LehrerIn oder aber eine/n MitschülerIn erfolgen. Bemerkt der Urheber des Fehlers seinen Irrtum selbst, kann er ihn entweder eigenständig beheben oder seine Unsicherheit in Bezug auf seine Äußerung ausdrücken und dadurch ebenfalls eine Korrektur initiieren. Auch der Korrekturzeitpunkt kann zwischen einer sofortigen (beiläufigen) Korrektur, einer Korrektur am Ende der Lerneräußerung sowie einer eigenständigen Korrekturphase, die z.T. auch eine ganze Unterrichtseinheit in Anspruch nehmen kann, variieren (vgl. ebd. 107).

Die Art und Weise der Fehlerkorrektur kann aber auch nach weiteren Kriterien, wie der Aufforderungsart und der affektiven Beschaffenheit des Feedbacks, unterschieden werden. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur kann dem jeweiligen Adressaten sowohl verbal als auch nonverbal, z.B. durch Mimik, Gestik oder zuvor in der Lerngruppe vereinbarte Zeichen signalisiert werden (vgl. Kleppin 1997: 96 ff). Außerdem kann die Lehrkraft affektiv unterschiedlich auf Fehler reagieren und den SchülerInnen dadurch eine positive oder aber negative Botschaft auf sozialer Ebene vermitteln, womit sie einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die

Lerner motivation ausüben kann (vgl. ebd. 110 f).

Um die genannten Kernfragen nach der Form des Feedbacks, den initiierenden Parteien und ihrer Art, die Notwendigkeit zur Korrektur zu signalisieren, zu beantworten, werden von der Feedbackforschung Untersuchungen mit unterschiedlichen Ansätzen durchgeführt. Grob lassen sich Untersuchungen zur Fehlerkorrektur in zwei Gruppen einteilen: eine deskriptive und eine entwicklungsbezogener Natur. Deskriptiv orientierte Studien unternehmen den Versuch, anhand von genauer Unterrichtsbeobachtung unterstützt durch Audio- oder Videoaufzeichnungen mündliche Fehlerkorrektur detailliert zu beschreiben und zu analysieren (z.B. Ellis, Basturkmen & Loewen 2001; Kim & Han 2007).⁴ Dabei können unterschiedliche Aspekte im Fokus der Untersuchungen stehen: die Erfassung der Struktur von Korrektursequenzen und die Beschreibung des kommunikativen Lehrer- bzw. Lernerverhaltens (z.B. Fagan 2015), Klassifikation und Quantifizierung verschiedener Feedbacktypen (z.B. Kleppin & Königs 1991), Identifizierung von individuellen Korrekturstilen (z.B. Kleppin & Königs 1991; Lochtman 2002; Nystrom 1983), die lehrer- sowie lernerseitige affektive Einstellung zur Fehlerkorrektur (z.B. Cathcart & Olsen 1976; Demme 2001; Gnutzmann & Kiffe 1993; Havranek 2002; Kleppin & Königs 1991; Schulz 2001 u.a.) etc. (vgl. Tönshoff 2005: 4 f). Solche Untersuchungen haben durch ihre beschreibende Natur zwar auf den ersten Blick keinen direkten praktischen Wert für den Unterrichtsalltag, können jedoch dabei helfen, „Fremdsprachenlehrer [...] für die Korrekturproblematik zu sensibilisieren und [...] [ihnen] in systematischer Weise Handlungsalternativen aufzuzeigen“ (ebd.: 8). Entwicklungsbezogene Studien zielen hingegen meist auf die Messung der relativen Effektivität von Feedback ab.⁵ Solche Studien messen vor dem

⁴ Für eine umfangreiche Literaturliste siehe Schoormann & Schlak (2011).

⁵ Die Effektivität von mündlichen Fehlerkorrekturen lässt sich aber auch durchaus mithilfe deskriptiver Untersuchungen feststellen, indem beispielsweise sog. *uptakes*, d.h.

Hintergrund bestimmter Erwerbshypothesen kurz-, mittel- und langfristige Erwerbsfortschritte in der L2 (vgl. ebd.: 8 f). Hierzu werden meist Prätests, eine Behandlungsphase und anschließende Posttests zur Überprüfung des Wirkungsgrades verschiedener Arten von Fehlerkorrektur herangezogen (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 53). Im Unterschied zu deskriptiven Studien werden hier neben quasi-experimentellen Datenerhebungsmethoden (Unterrichtsstudien in bestehenden Fremdsprachenklassen) auch experimentelle Designs herangezogen, bei denen Daten in einer laborähnlichen Situation außerhalb des Unterrichts erhoben werden, um die Anzahl der Störvariablen zu minimieren (vgl. Tönshoff 2005: 13). Die Ergebnisse der Ermittlung von Feedbackeffektivität schwanken aber nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsdesigns, sondern unterliegen v.a. dem Einfluss zahlreicher lernerexterner und -interner Faktoren (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 63).

Trotz zahlreicher Studien im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur gibt es nur wenige, die sich mit der Reaktion von LehrerInnen auf mündliche Schülerfehler und dem Umgang mit diesen im Unterrichtsverlauf beschäftigen, obwohl gerade solche Untersuchungen auch praktische Hinweise für Lehrkräfte liefern könnten (vgl. Fagan 2015: 74 f). Ausnahme und gleichzeitig Vorbild für die vorliegende Untersuchung bildet daher die auf der Konversationsanalyse basierende Studie von Fagan (2015), in der u.a. die affektive Reaktion der Lehrperson auf fehlerhafte Schüleräußerungen beleuchtet wird.⁶ Fagan untersucht den Zusammenhang zwischen der Struktur der Fehlerkorrektur des Lehrers/der Lehrerin und ihrer Auswirkung auf die Lerngelegenheit für die SchülerInnen in authentischen institutionalisierten Lernsituationen. Er berücksichtigt dabei nicht nur das verbale und

„verschiedene Arten von Reaktionen der Lernenden auf korrekatives Feedback“ (Schoormann & Schlak 2011: 55) beobachtet und analysiert werden.

⁶ Eine Beschreibung der affektiven Dimension von Korrekturepisoden liefert außerdem die Arbeit von Kleppin & Königs (1991).

nonverbale Verhalten der Lehrkraft und den Korrekturtyp, sondern analysiert auch, welchem Muster die Erteilung eines positiven bzw. negativen Feedbacks folgt und an wen es in Abhängigkeit davon adressiert ist. Als Methode wählt Fagan eine Konversationsanalyse auf Mikroebene und konzentriert sich auf den dritten Turn der Lehrkraft in einer sog. '*Initiation-Respond-Feedback*'-Sequenz, die er auf der Grundlage aufgezeichneter Unterrichtsgespräche durchführt. Er stellt zwei verschiedene Verhaltensweisen der Lehrperson fest, die sich nach dem Umfang des Fehlers richten, wobei in beiden Fällen vor der eigentlichen Fehlerkorrektur ein positives Feedback erfolgt. Bei Schüleräußerungen, die teilweise richtig sind, wird zunächst der Erfolg bzw. die Leistung auf einer persönlichen Ebene hervorgehoben, bevor die Lehrkraft eine Korrekturaufforderung äußert, die sich jedoch an die MitschülerInnen richtet. Dieses Vorgehen wird aber nur bei Aufgaben angewendet, bei denen es um sprachliche Richtigkeit geht. Auch für komplett falsche Äußerungen erhalten die LernerInnen zunächst ein positives Feedback, das eine persönliche Wertschätzung der Kreativität der Antwort seitens der Lehrkraft ausdrückt. Das negative Feedback ist auch hier auf die Mitlernenden und nicht denjenigen ausgerichtet, der den Fehler gemacht hat (vgl. Fagan 2015: 82). Das beobachtete und analysierte Korrekturverhalten betont nicht die Wissenslücken der LernerInnen, sondern das, was sie leisten können. Es fördert dadurch ihre Motivation und bestärkt sie darin, sich in der Fremdsprache auszuprobieren. Diese Studie zeigt in erster Linie, dass es lohnenswert ist, auch über eine reine Klassifikation von Feedback hinaus die konkrete kommunikative Interaktion und die Ausrichtung von negativem Feedback genau zu beobachten, um differenziert über positive oder negative Effekte sprechen zu können.

Für das Russische als Fremdsprache existieren grundsätzlich nur einige wenige empirische Untersuchungen⁷ und bisher keine Studien im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur. Um diesem Forschungsdesiderat entgegenzuwirken, unternimmt diese Studie den Versuch, mündlich vorgebrachtes negatives Feedback im Russischunterricht einer primär quantitativen Untersuchung mit qualitativen Ausläufen im Bereich der affektiven Lehrerreaktionen zu unterziehen.

3. Untersuchungsgegenstand und Forschungsfragen

Diese Untersuchung unterliegt einem deskriptiven Ansatz und widmet sich der Beobachtung des Lehrerverhaltens beim Auftreten von mündlichen Grammatikfehlern im Russischunterricht. Es soll untersucht werden, wie Lehrkräfte fehlerhaften Schüleräußerungen auf unterschiedlichen Ebenen in Echtzeit begegnen.

Dafür soll zunächst beobachtet werden, welchen Korrekturtyp die Lehrkraft bevorzugt verwendet, d.h. ob sie sich eher für den Korrekturtyp I mit positiver Evidenz (explizite Korrektur, *recasts*) entscheidet oder aber den Korrekturtyp II mit negativer Evidenz (*prompts*) vorzieht, und das prozentuale Verhältnis dieser beiden Korrekturtypen ermittelt werden. Im Vergleich zum Anfängerunterricht, in dem die Korrektur meist direkt durch den/die LehrerIn erfolgt (vgl. Kleppin 1997: 89) und daher überwiegend als Typ I zu klassifizieren wäre, ist v.a. in fortgeschrittenen Lerngruppen mit einer überwiegenden Anwendung von Korrekturtyp II zu rechnen, da die SchülerInnen bereits über ein umfangreicheres Vorwissen in der russischen Sprache und Grammatik verfügen, auf das sie bei einer vom/von der

⁷ Für einen Überblick zu empirischer Forschung innerhalb der Fachdidaktik des Russischen in Deutschland siehe Mehlhorn (2019).

LehrerIn initiierten Selbstkorrektur zurückgreifen können. Allerdings sind in solchen Gruppen grundsätzlich weniger Fehlerkorrekturen insgesamt und v.a. solche im grammatischen Bereich zu erwarten (vgl. Kleppin 1991: 273). Die Quantität der mündlichen Fehlerkorrekturen im Bereich Grammatik richtet sich außerdem nach dem Fokus der Unterrichtsaktivität bzw. Aufgabe, die inhalts- oder aber formbasiert sein kann. So wird in inhaltsbasierten Sequenzen vermutlich nur begrenzt auf die grammatikalische Richtigkeit einer Äußerung geachtet werden, sodass die Anzahl der Fehlerkorrekturen in diesem Bereich abnehmen wird. Ferner ist zu vermuten, dass bei inhaltsorientierten Unterrichtsaktivitäten ein anderer Korrekturtyp zum Einsatz kommt als in formbasierten Einheiten.

Da der Fokus dieser Untersuchung auf dem Umgang der Lehrkraft mit fehlerhaften Schüleräußerungen im Bereich der *prompts* liegen soll, werden v.a. die Quantität und Qualität der verschiedenen Feedbackarten des Korrekturtyps II analysiert. Es wird daher einerseits zu ermitteln sein, welche Feedbackart die Lehrkraft innerhalb des Korrekturtyps mit negativer Evidenz am häufigsten verwendet, andererseits *an wen* das jeweilige Feedback *wie* adressiert wird. Feedbackarten, die zum Korrekturtyp II gehören, beinhalten stets eine Aufforderung zur Selbstkorrektur und damit einen Adressaten. Bei der Beobachtung des Lehrerfeedbacks soll also ebenfalls darauf geachtet werden, ob zu einer Eigen- oder Fremdkorrektur aufgefordert wird, ob die Lehrkraft auf verbale oder non-verbale Korrekturaufforderungen zurückgreift und wie sie sich affektiv gegenüber den SchülerInnen und ihren mündlichen Fehlern verhält. Dabei ist die Menge der mündlichen Fehlerkorrekturen gepaart mit der affektiven Komponente in Bezug auf den Fehler allgemein, d.h. ob er grundsätzlich als etwas Positives oder Negatives angesehen wird, aber auch auf das negative Feedback für den Russischunterricht besonders relevant. Dies liegt an der im Vergleich zu anderen Fremdsprachen erhöhten Fehlerquote, die einerseits durch eine größere Distanz in der sprachlichen Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und Russischen und daraus resultierend begrenzten lexikalischen Überschneidungen, andererseits durch die abweichende Schrift

und komplexe russische Grammatik zu begründen ist (vgl. Lamnica 2015: 14 ff).

Schließlich soll der Versuch gewagt werden, den Erfolg der lehrerinitiierten Selbstkorrektur differenziert nach den einzelnen Feedbackarten mit negativer Evidenz festzustellen und nach dem Beispiel von Fagan eventuell Aussagen darüber zu treffen, ob die affektive Reaktion des Lehrers/der Lehrerin auf fehlerhafte Schüleräußerungen in Abhängigkeit zum Adressaten Auswirkungen auf den Erfolg der Selbstkorrektur hat.

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben sich die folgenden Forschungsfragen bzw. Beobachtungsschwerpunkte:

1. Welchen Korrekturtyp setzt die Lehrkraft beim mündlichen Feedback im Bereich Grammatik häufiger ein?
2. Gibt es je nach Fokus der Unterrichtsaktivität, d.h. formbasiert oder inhaltsbasiert, Unterschiede bei der Wahl des Feedbacktyps?
3. Welche Feedbackart innerhalb des Korrekturtyps II verwendet die Lehrkraft am häufigsten?
4. Wer ist der Adressat des Feedbacks?
5. Wie wird dem Adressaten signalisiert, dass er eine Selbstkorrektur vornehmen soll?
6. Welche Botschaft, positive oder negative, wird durch das Korrekturverhalten der Lehrkraft den SchülerInnen bezüglich des Fehlers im Fremdsprachenunterricht auf sozialer Ebene vermittelt?
7. Ist die jeweils gewählte Art der Fehlerkorrektur erfolgreich, d.h. sind die SchülerInnen in der Lage sich selbst bzw. ihre MitschülerInnen zu korrigieren?
8. Hat die affektive Reaktion der Lehrkraft auf den gemachten Fehler Einfluss auf den Erfolg der Eigen- bzw. Fremdkorrektur?

Die Klassifizierung der Korrekturtypen bzw. Feedbackarten richtet sich nach der allgemein anerkannten Typologie von Lyster & Ranta (1997).

4. Methodisches Vorgehen

4.1 TeilnehmerInnen

Bei der beobachteten Lehrkraft handelt es sich um eine Russischlehrerin, die im Rahmen ihres Studiums Russisch als Fremdsprache gelernt hat und dieses Fach seit 5 Jahren an der Gesamtschule, an der diese Untersuchung durchgeführt wurde, unterrichtet. Sie legte ihr zweites Staatsexamen 2005 ab. Die beobachteten Korrektursequenzen fanden in den Unterrichtsstunden eines Russischkurses der 11. Jahrgangsstufe statt. Die insgesamt 11 SchülerInnen dieses Kurses lernen Russisch als Fremdsprache im vierten Lernjahr, wobei das sprachliche Niveau insgesamt sehr niedrig ist.

4.2 Instrument

Als Untersuchungsinstrument dient ein detaillierter Beobachtungsbogen, anhand dessen das Feedback der Lehrperson hinsichtlich der oben beschriebenen Gesichtspunkte kategorisiert werden kann. Dabei werden die Kategorien Feedbacktyp (mit positiver – negativer Evidenz), Vorgehen bei der Signalisierung des Fehlers (verbal – non-verbal), Feedbackart (*recasts*, explizite Korrektur, Klärungsaufforderung, Fehlerwiederholung, Elizitierung, metalinguistisches Feedback), der Adressat des Feedbacks (SchülerIn – MitschülerIn) sowie der Fokus der Aktivität (inhaltsbasiert – formbasiert) berücksichtigt. Die affektive Reaktion der Lehrkraft wird nach den Kategorien tadelnd, ironisch, freundlich, humorvoll und neutral bewertet, wobei die ersten beiden auf eine negative und die Restlichen auf eine positive bis neutrale Botschaft verweisen. Die Effektivität der Selbstkorrek-

tur in Abhängigkeit der affektiven Lehrerreaktion wird in der Kommentarspalte in einem offenen Format festgehalten.

4.3 Durchführung

Es wurden insgesamt zehn Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten in insgesamt acht Wochen beobachtet. Innerhalb dieser Beobachtungszeit war das Lehrerfeedback hauptsächlich auf Aussprachefehler und lexikalische Ungenauigkeiten gerichtet, sodass nur wenige Situationen beobachtet werden konnten, in denen tatsächlich mündliche Fehlerkorrektur auf grammatischer Ebene im Vordergrund stand. Dadurch zeichneten sich bereits zu Beginn der Untersuchung Probleme für eine quantitative Auswertung negativen Feedbacks im Bereich Grammatik ab, sodass der Fokus im Laufe der Durchführung verstärkt auf qualitative Gesichtspunkte verschoben wurde. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, die einzelnen Korrektursequenzen sehr detailliert und möglichst wortgetreu zu dokumentieren, was seinerseits die Einschränkung der Beobachtungskapazitäten für andere Bereiche zur Folge hatte. Vor allem die Beobachtung der affektiven Reaktion der Lehrkraft auf die mündlichen Grammatikfehler stellte ein großes Problem dar, da es in den meisten Fällen nicht gelang, diese zeitgleich zur Aufzeichnung des Wortlauts zu beobachten bzw. zu dokumentieren. Somit müssen die Untersuchungsergebnisse auf einige wenige beobachtete Situationen beschränkt bleiben.

5. Ergebnisse

Über einen Zeitraum von acht Wochen wurden 16 Unterrichtseinheiten (Doppel- sowie Einzelstunden) beobachtet, in denen der Beobachtungsbogen zehn Mal zum Einsatz kam. In den restlichen sechs Unterrichtseinheiten erfolgter nur wenig bis gar keine mündliche Fehlerkorrektur.

Insgesamt konnten zehn Korrektursequenzen mit positiver Evidenz und 17 Fehlerkorrekturen beobachtet werden, bei denen den SchülerInnen kein zielsprachliches Modell, sondern eine Aufforderung zur Eigen- bzw. Fremdkorrektur vorlag. Quantitativ überwog bei der beobachteten Lehrkraft demnach die Anwendung von Korrekturtyp II mit 63% gegenüber Typ I. Die quantitative Verteilung der einzelnen Feedbackarten ist der nachfolgenden Abbildung 1 zu entnehmen, wobei Fehlerwiederholung als Korrekturart kein einziges Mal zum Einsatz kam:

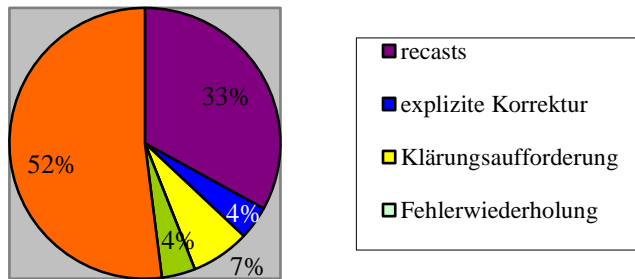


Abb. 1 Verteilung der angewendeten Feedbackarten (in %)

Aufgrund der fokussierten Beobachtung von Grammatikfehlern haben nur wenige inhaltsbasierte Unterrichtssequenzen Eingang in die Auswertung erhalten. In den Fällen, in denen Grammatikfehler trotz des inhaltlichen Schwerpunktes korrigiert wurden, insgesamt neun an der Zahl, griff die Lehrkraft auf Korrekturarten mit positiver Evidenz – also den Korrekturtyp I – zurück (vgl. hierzu auch Sheen 2011), auch wenn sie manchmal

nicht auf eine ergänzende metalinguistische Erklärung verzichten konnte. Der Einsatz von Korrekturtyp II konzentrierte sich hingegen auf den Bereich der formbasierten Aktivitäten (vgl. Abb. 2).

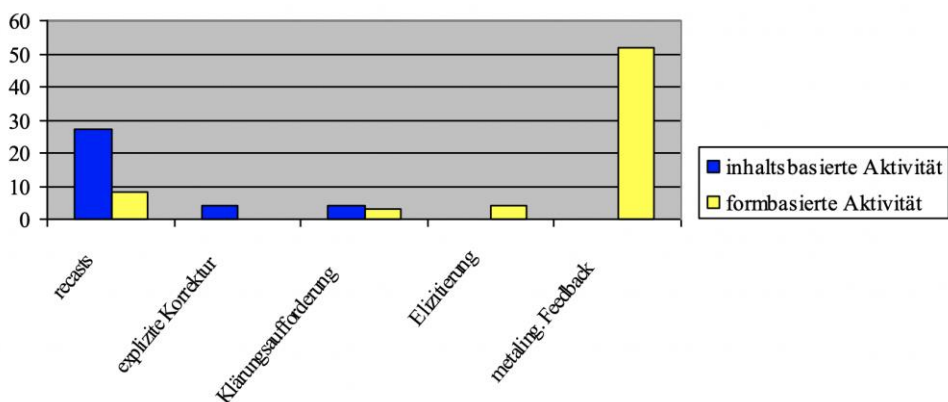


Abb. 2 Verteilung der Korrekturarten auf Aktivitätsschwerpunkte

Dabei konnte folgende Tendenz festgestellt werden, die hiernach anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden sollen⁸. Bei Sequenzen, in denen es um die grammatische Korrektheit ging, forderte die Lehrerin fast ausschließlich zur Eigen- bzw. Fremdkorrektur auf, wenn sie davon ausgehen konnte, dass die SchülerInnen in der Lage sind, ihre Fehler selbst zu korrigieren. Dies war meistens dann der Fall, wenn es sich um grammatische Bereiche handelte, die Thema der aktuellen Unterrichtseinheit waren⁹, wie im folgenden Beispiel:

Bsp. (19) S: Вы интересуетесь...

⁸ Die Nummerierung folgt der im Anhang aufgeführten Auflistung aller Beispiele, die nach Feedbackart sortiert sind.

⁹ Eine einzige Ausnahme bildet das Beispiel 11, wobei man hier auch davon ausgehen kann, dass die Lehrerin die Äußerung rein akustisch nicht ganz verstanden hat und den/die SchülerIn daher zu einer Erklärung auffordern wollte.

- L: Guck mal, hier steht wieder ein Vokal am Ende.
 Also kommt da wieder ein..?
 S: 'C' und Weichheitszeichen...?
 L: Ja, und wie wäre das dann?
 S: ВЫ интересуетесь.

Wie Beispiel (20) zeigt, verfuhr die Lehrkraft auch ähnlich bei der Korrektur von Grammatikfehlern, die Teil einer (Wiederholungs-)Übung waren (vgl. auch die weiteren Bsp. 21-23 im Anhang) oder aber einer Leistungsüberprüfung angehörten (vgl. Bsp. 12 sowie die weiter unten zitierten Bsp. 13, 16-17, 24-26).

- (20) S: ... чувствуете...
 L: Nein, ist ja Singular nicht Plural.
 S: Чувствуешь.
- (12) S: Том умеет...
 L: Und dann?
 S: Игра.... ть?
 L: Ja, genau!

Handelte es sich um Grammatikregeln, auf die die SchülerInnen hätten nicht sofort zugreifen können, weil diese nicht bekannt waren bzw. ihre Thematisierung im Unterricht zu weit zurücklag, formulierte die Lehrerin ihr Feedback so, dass die SchülerInnen keine Schwierigkeiten hatten, die entsprechende Regel abzurufen bzw. mithilfe des präzisen metalinguistischen Kommentars eine Selbstkorrektur durchzuführen, wie im Bsp. (14) (vgl. auch die weiter unten zitierten Bsp. 15, 18-19).

- Bsp. (14) L: Was hieß denn noch mal 'klug'?
 S: Умная.
 L: Und wir wollten das jetzt in maskulin aufschreiben, also?

S: УМНЫЙ!

Lag die Aktivität bzw. der Fehler jedoch außerhalb des eigentlichen Stundenschwerpunktes, griff die Lehrerin auch bei formorientierten Übungen durchaus auf *recasts* zurück, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen nicht vom wesentlichen Thema abzulenken, wie in den folgenden zwei Beispielen.

- Bsp. (8) S: Они рисуют...
 L: Они рисуют.
 (9) S: Мы фотографирует...
 L: Мы фотографируем.

Diese Beispiele stammen aus einer Stunde, in der der Fokus auf den neu eingeführten reflexiven Verben und nicht auf den Personalendungen bei der Konjugation von Verben mit dem Infix *-ова-/-ева-* lag. Diese Vorgehensweise wurde von der Lehrkraft jedoch nicht konsequent verfolgt, da sie in derselben Stunde auch auf metalinguistisches Feedback zurückgriff. Dieses war allerdings so detailliert, dass der Schüler auch bei einer Grammatikregel außerhalb des Stundenschwerpunkts erfolgreich eine Selbstkorrektur vornehmen konnte.

- Bsp. (18) S: Я интересуюсь в футбол.
 L: Ja, und jetzt lässt du das 'в' weg und setzt das 'футбол' in den Instrumental.
 S: Футболом?
 L: Ja, genau!

In inhaltsbasierten Sequenzen hingegen versuchte die Lehrkraft, ihre SchülerInnen grammatikalisch zu entlasten und verwendete unabhängig davon, ob es sich um neu gelernte grammatische Elemente handelt oder nicht, verstärkt Korrekturtyp I. Dabei zeigt Beispiel (5) eine Korrektur aus einer Stunde, die unmittelbar der Unterrichtseinheit folgte, in der die Konjugation der *-ова-/-ева-* Verben besprochen wurde, d.h. eine für die SchülerInnen neue grammatische Regel.

- Bsp. (5) S: Интереесеу... (*unverständlich*)
 L: Интересуешься.
 (6) S: Я играю на флейта.
 L: На флейте.

Auffällig ist, dass Korrekturtyp II, der sich zu 82% aus metalinguistischem Feedback zusammensetzte, hauptsächlich in den Unterrichtsstunden zum Einsatz kam, in denen überwiegend grammatische Themen behandelt wurden. Nur in zwei Fällen (vgl. Bsp. 14 und 15) verwendete die Lehrkraft diese Feedbackart in Stunden, in denen das freie Sprechen bzw. die Lexik im Vordergrund standen. So machte sie beispielsweise einen Schüler, der sich bei seiner Aussage an der englischen bzw. deutschen Konstruktion zu orientieren begann, darauf aufmerksam, dass im Russischen die entsprechende Form des Verbs *sein* im Präsens wegfällt:

- Bsp. (15) S: Marco is большой.
 L: Nein, das ist Englisch. Im Russischen fällt das 'sein' im Präsens weg.
 S: Also nur 'Марко большой'?
 L: Genau.

In der Regel griff die Lehrerin in solchen Unterrichtsstunden auf Feedback mit positiver Evidenz zurück, da der Inhalt der Schüleraussagen bzw. das freie Sprechen an sich im Fokus standen und der Gesprächsfluss somit einigermaßen aufrechterhalten werden konnte. In den Situationen, in denen der gemachte Fehler nach Einschätzung der Lehrerin jedoch eine grundsätzliche bzw. für das weitere Unterrichtsgespräch relevante Grammatikregel verletzte, weil sie beispielsweise davon ausgehen konnte, dass die gewählte Form im weiteren Verlauf der Stunde noch häufig auftreten würde, fügte sie ihrem *recast* bzw. der expliziten Korrektur einen metalinguistischen Kommentar hinzu, um der Bedeutung der Regel einen gewissen Nachdruck zu verleihen:

- Bsp. (3) S: Он нравится делать...
 L: Ему нравится делать', weil es Dativ ist.

- (7) S: Мой таланты...
L: 'Мой талант', 'таланты' ist Plural.¹⁰

Im Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen von Fagan (2015) äußerte die beobachtete Lehrkraft nur in einigen wenigen Situationen, in denen sie die SchülerInnen zur Selbstkorrektur aufforderte, positives Feedback. Zwar erhielten die SchülerInnen in neun von 17 Korrektursequenzen eine Bestätigung, dass sie den gemachten Fehler richtig korrigiert hatten, jedoch reagierte die Lehrerin in weniger als der Hälfte der Fälle mit einem tatsächlichen Lob. Dieses hob sich lediglich durch eine etwas gehobeneren bzw. enthusiastische Stimm(lag)e von den sonstigen Bestätigungen ab.

- Bsp. (25) S: Фотографируетеся.
L: Wo nimmst du denn das '-сь' her?
(*S murmelt etwas Unverständliches*)
L: Du orientierst dich jetzt an dem, was an der Tafel steht und das ist ein ся-Verb.
S: Dann 'фотографируешь'.
L: Genau.

Der Wortlaut des positiven Feedbacks nach der Selbstkorrektur beschränkte sich insgesamt auf „ja“, „richtig“ und „genau“ (vgl. Bsp. 11, 12, 13, 15, 17, 18, 23, 25), wobei das Beispiel 26 verdeutlicht, dass eine scheinbare Bestätigung („Aber natürlich!“) durch den gewählten Tonfall als Vorwurf interpretiert werden kann. Zum Teil wurde die Selbstkorrektur gar nicht kommentiert (vgl. Bsp. 14, 16, 19-22, 24), obwohl es sich um Unterrichtsaktivitäten handelte, bei denen die Form und nicht der Inhalt im Vordergrund stand. In die gleiche Richtung deuten auch die Befunde von Kleppin & Königs (1991: 285 f).

¹⁰ Eine Ausnahme bildet das Beispiel 7, in dem die Lehrerin die SchülerInnen über die Pluralform der Vokabel *талант* aufklärt, die auch im weiteren Gesprächsverlauf von Bedeutung ist (s. Anhang).

Neben dem spärlich gesäten positiven Feedback beschränkten sich die Beobachtungen auf dem Gebiet der affektiven Reaktion der Lehrerin auf wenige Situationen, in denen negativ besetzte Mimik, wie Stirnrunzeln (Bsp. 24), Augenrollen (Bsp. 16) und ein vorwurfsvoller Gesichtsausdruck (Bsp. 26) registriert werden konnten. Verstärkt wurde diese negative Botschaft zum Teil durch einen tadelnden Tonfall der Lehrerin, erhöhte Lautstärke sowie ein direktes Ansprechen der Schülerin, die den Fehler gemacht hatte, mit Namen:

- Bsp. (16) S: Он играть...
 L: Sarah! (*rollt mit den Augen; vorwurfsvoll*) Das ist der Infinitiv.
 S: Играет.
 (26) S: Играть на гитара...?
 L: На! (*macht ein vorwurfsvolles Gesicht*)
 S: Гитаре?
 L: (*vorwurfsvoll*) Aber natürlich!

Der Einsatz non-verbaler Fehlersignale erfolgte insgesamt sehr selten und konnte nur in Kombination mit anderen Feedbackarten, wie Elizitierung, beobachtet werden.

- Bsp. (13) S: Тренирут...
 L: Я – я – я! (*zeigt an die Tafel*)
 S: Тренируюсь?
 L: Ja!

Anders als bei Fagan (2015) erfolgte kaum eine Differenzierung in der Adressierung negativen Feedbacks. In 88% der Fälle, in denen zur Selbstkorrektur aufgefordert wurde, richtete sich das Feedback an den/die SchülerIn, der/die den Fehler gemacht hatte. Auch die anschließende Korrektur, die in 16 von 17 Fällen erfolgreich war, erfolgte durch den Urheber des Fehlers. Lediglich zwei Mal kam es zu einer Fremdkorrektur (vgl. Bsp. 17 und 24). Beide Male handelte es sich jedoch um Situationen, bei denen die Eigenkorrektur gescheitert war, sodass das negative Feedback sich auch

hier zunächst an den Urheber des Fehlers richtete:

- Bsp. (17) S₁: Я интересую...
- L: Die 1. Person Singular von 'интересоваться'?
- (*guckt zuerst S₁, dann alle anderen an*)
- S₂: Интересуюсь.
- L: Richtig.
- (24) S₁: Интересуетесь.
- L: Nein, das wäre die 2. Person Plural.
- S₁: Интересуемем... (*Endung unverständlich*)
- (*L runzelt die Stirn*)
- S₂: Интересуемся.

6. Diskussion

Die Untersuchung hat gezeigt, dass insgesamt nur wenig mündliche Korrektur im Bereich Grammatik stattfindet. Zugleich muss festgehalten werden, dass, ungeachtet der Tatsache, dass sich die SchülerInnen offiziell im vierten Lernjahr befinden, sie über ein sehr niedriges Sprachniveau verfügen. Den Erkenntnissen von Kleppin & Königs (vgl. 1991: 273) zufolge müsste zwar gerade hier ein hoher Korrekturanteil zu beobachten sein, doch verzichtet die Lehrerin auf die Korrektur zahlreicher basaler Fehler im Unterrichtsgespräch. Zu begründen wäre diese Beobachtung dadurch, dass die SchülerInnen kaum in vollständigen Sätzen sprechen und der Lehrperson somit nur wenig Gelegenheit zur Korrektur bleibt. Allerdings ist auch nicht auszuschließen, dass es sich um das individuelle Korrekturverhalten der Lehrerin handelt.

Korrigierte sie doch, so bevorzugte sie Korrekturtyp I. Zu erklären wäre dieses Verhalten mit der Absicht der Lehrerin, die SchülerInnen nicht durch zu viele Korrekturen im mündlichen Sprachgebrauch zu entmutigen

und ihre Aufmerksamkeit v.a. in konversationslastigen Unterrichtseinheiten nicht auf – in diesen Fällen – nebensächliche grammatische Phänomene zu lenken. Hier griff sie daher eher auf ein explizit korrekatives, modelllieferndes Feedback mit positiver Evidenz zurück. Dadurch gelang es ihr einerseits, die Übermittlung von Informationen nicht zu behindern, und andererseits die Sprechkompetenz ihrer SchülerInnen intensiver zu fördern. Bedingt durch ihr Korrekturverhalten, bei dem sie die gemachten Fehler im Verlauf des Gesprächs direkt verbesserte und kaum auf explizite Korrekturen zurückgriff, konnte die Konversation trotz der gemachten Fehler ungehindert und schnell fortgeführt werden.

Diese Vorgehensweise erscheint plausibel, betrachtet man sie vor dem Hintergrund der vergleichsweise schwer zu erlernenden russischen Sprache, des Fachs Russisch und seiner meist nachrangigen Stellung im Fächerkanon sowie der fehlenden Relevanz des Faches für das Abitur an der Schule, an der die Untersuchung durchgeführt wurde. Die Aufrechterhaltung der Motivation wird in diesem konkreten Fall also höher gewichtet als sprachliche Korrektheit, was sich in den inhaltsbasierten Unterrichtssequenzen zwangsläufig auf das Korrekturverhalten der Lehrerin auswirkte. Einige wenige Ausnahmen bildeten die Korrektursequenzen, in denen die Lehrkraft trotz des eindeutigen inhaltsbasierten Schwerpunktes das Feedback mit positiver Evidenz um metalinguistische Kommentare ergänzte. Es lässt sich vermuten, dass diese Interventionen in Kauf genommen wurden, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf solche grammatischen Phänomene zu lenken, deren Verwendung von der Lehrerin auch im weiteren Unterrichtsverlauf geplant bzw. antizipiert wurde.

Trotzdem wurden die SchülerInnen in den Unterrichtsphasen, in denen die Einführung bzw. konkrete Thematisierung bestimmter grammatischer Phänomene und Regeln im Mittelpunkt stand, d.h. bei grundsätzlich formbasierten Aktivitäten, überwiegend zur Eigenkorrektur aufgefordert. Dabei ließ die Lehrerin den SchülerInnen viel Zeit für die Verbesserung ihres Fehlers, die nur dann von einem/einer MitschülerIn übernommen wurde,

wenn die Eigenkorrektur nicht gelang. Das Adressieren des negativen Feedbacks an den Urheber des Fehlers zeichnet ein völlig anderes Bild als in der Untersuchung von Fagan (2015: 82), bei der die beobachtete Lehrkraft die Aufmerksamkeit aktiv vom Fehlerproduzenten ablenkte und die Korrektur entweder selbst vornahm oder die anderen SchülerInnen durch *prompts* dazu aufforderte. Das Verhalten der Lehrperson in der gegenwärtigen Untersuchung stützt eher die Beobachtungen von Kleppin & Königs (1991: 275), die ebenfalls eine verstärkte Zuwendung zum Urheber des Fehlers beobachteten. Die Initiierung der Korrektur erfolgte stets verbal. Die wenigen non-verbale Signale dienten eher als Verstärkung bzw. unterstrichen die affektive Reaktion der Lehrerin. Das Fehlen gruppeninterner non-verbaler Signale, die laut Kleppin (1997: 97) das Potential besitzen, wenig in den Redefluss des Schülers/der Schülerin einzugreifen und gleichzeitig eine günstige und angstfreie Gruppenatmosphäre zu fördern, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrerin besagte Lerngruppe erst vor Kurzem übernommen hatte und sich solche Routinen noch nicht etabliert haben.

Durch den Einsatz des Korrekturtyps II, der vorrangig aus metalinguistischem Feedback bestand, wurden die SchülerInnen dazu veranlasst die entsprechende Grammatikform selbstständig zu bilden. Gleichzeitig hatten sie die Möglichkeit das konkrete Phänomen zu reflektieren und dadurch Sprachbewusstsein aufzubauen. Der bevorzugte Gebrauch dieser Feedbackart entspricht den aktuellen Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik, die auf positive Einflüsse eines ausgebildeten Sprachbewusstseins für den Fremdsprachenerwerb setzen (vgl. Schoormann & Schlak 2011: 48 f; Tönshoff 2005: 9 ff).

Dieses Vorgehen setzte die Lehrkraft bei bereits früher erlernten, aber einfachen und häufig gebrauchten grammatischen Phänomenen ein. Die limitierten Grammatikkenntnisse der SchülerInnen ließen sie jedoch davon absehen, diese Feedbackstrategie bei grammatischen Regeln mit einer nied-

rigeren Frequenz im Sprachgebrauch des Fremdsprachenunterrichts anzuwenden. Ausnahmen bildeten ebenfalls die Fälle, in denen der Fokus auf einem anderen grammatischen Bereich als dem fehlerhaften lag. Dadurch, dass von den sieben analysierten Unterrichtseinheiten vier auf Grammatik ausgerichtet waren, konnten insgesamt mehr Korrektursequenzen mit negativer Evidenz beobachtet werden. Dieses Ergebnis steht in einem deutlichen Gegensatz zu den Beobachtungen von Kleppin & Königs (vgl. 1991: 274 ff), die von einer überwiegend von der Lehrkraft ausgehenden Korrektur mit positiver Evidenz im Bereich der Morphosyntax berichten. Allerdings könnten die gemachten Beobachtungen auch durch die langsam fortschreitenden Veränderungen im Fremdsprachunterricht hin zu einer schülerorientierten bewusstheitsfördernden Ausrichtung in den vergangenen Jahrzehnten erklärt werden. Eine „sich selbst entwickelnde Einsicht“ (ebd. 1991: 283) in die Sprache seitens der SchülerInnen scheint nun – zumindest bei der beobachteten Lehrperson – Priorität zu haben.

Die Beobachtung der affektiven Reaktion der Lehrerin gestaltete sich äußerst schwierig, sodass die Bilanz nur vorsichtig formuliert werden darf. Affektive Reaktionen auf fehlerhafte Schüleräußerungen waren häufig kritischer Natur. Meist signalisierte die Lehrerin ihre Unzufriedenheit mimisch oder durch tadelnde Ausrufe. Positive Reaktionen in Bezug auf Fehler konnten leider kaum beobachtet werden. Sie folgten eher einer erfolgreichen Korrektur. Da positive Emotionen aber häufig durch unscheinbare und flüchtige Gestik bzw. Mimik ausgedrückt werden, könnte die geringe Anzahl positiver Lehrerreaktionen auf Schülerfehler durchaus als ein Resultat der begrenzten Beobachtungsmöglichkeiten betrachtet werden. Grundsätzlich wäre die Unterstützung durch Audio- bzw. Videoaufnahmen erforderlich gewesen, um affektive Reaktionen besser erfassen und den zuvor gesetzten Schwerpunkt, d.h. eine qualitative Analyse des Lehrerfeedbacks im Bereich der *prompts*, während der Untersuchung besser verfolgen zu können.

Allerdings legt gerade die Tatsache, dass positives Feedback in Korrektursituationen nur wenig Raum einnimmt bzw. unscheinbar ausfällt, die Vermutung nahe, dass der Fehler weiterhin sowohl in den Schülerköpfen als auch in der Vorstellung der beobachteten Lehrerin negativ konnotiert zu sein scheint. Die Fehlerkultur, auf deren Wandel in der fachdidaktischen Literatur viel Wert gelegt wird, scheint sich daher kaum verändert zu haben. Dies müsste jedoch erst durch weitere Untersuchungen nachgewiesen werden. In einem auffallenden Gegensatz dazu stehen sowohl die Beobachtungen von Kleppin & Königs (vgl. 1991: 280), wie auch die von Fagan (vgl. 2015: 78 ff). Beide Studien berichten von einer eher positiven Einstellung der Lehrenden zum Phänomen des Fehlers im Fremdsprachenunterricht.

Die Beantwortung der letzten Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen der affektiven Lehrerreaktion und dem Erfolg der Selbstkorrektur gestaltet sich aufgrund der mangelhaften Datenlage als besonders schwierig. Die affektive Reaktion der Lehrkraft scheint zwar keinen Einfluss auf den unmittelbaren Korrekturerfolg zu haben, allerdings könnte aufgrund des wiederholten Auftretens ein und desselben Fehlers (vgl. die Konjugation des Verbs *интересоваться*) vermutet werden, dass die in diesem Zusammenhang von der Lehrerin vermittelten, überwiegend negativen Emotionen gegenüber den SchülerInnen möglicherweise den Lernerfolg hemmen. Allerdings dürfen auch Faktoren wie der Einfluss der L1 auf die zu erlernenden L2, die psycholinguistischen Voraussetzungen der Lerner, d.h. die Entwicklungsstufe der Interimsprache, auf die die Komplexität des zu vermittelnden Sprachphänomens abgestimmt sein muss¹¹, sowie weitere soziolinguistische Faktoren, z.B. Lernerpersönlichkeit, phonetische Begabung, Alter u.a., nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Schlak 2003: 4 ff). Auch sie beeinflussen die mentalen Sprachverarbeitungsprozesse und den Lernerfolg, konnten im Rahmen der gegenwärtigen Studie aber nicht weiter untersucht werden.

¹¹ Vgl. hierzu die „teachability“-Hypothese nach Pienemann (Schlak 2004: 60 ff).

Sämtliche Vermutungen über die Gründe für das jeweilige Korrekturverhalten der Lehrkraft resultieren allein aus der Interpretation des beobachteten Verhaltens. Für eine Triangulation dieser Beobachtungsergebnisse wäre ein eingehendes Interview mit der Lehrkraft sowie die Befragung der SchülerInnen nötig, um die Beweggründe hinter den einzelnen Korrekturhandlungen tatsächlich als Motive bezeichnen und die affektive Wirkung der Fehlerkorrektur auf die SchülerInnen ermitteln zu können. Dies nimmt die Autorin durch die Erweiterung der Studie in ihrer Masterarbeit vor (Feldmann 2017).

Insgesamt fällt es bei der geringen Menge an Datenmaterial schwer das Verhalten der Lehrerin zu verallgemeinern und daraus Handlungsempfehlungen für den Unterricht abzuleiten. Die meisten Korrektursituationen bleiben Einzelfälle und geben damit nur einen kleinen Einblick in die Möglichkeiten der mündlichen Fehlerkorrektur im Russischunterricht, die immer von einer großen Anzahl anderer Einflussfaktoren abhängig sind. Nichtsdestotrotz können die gewonnenen Erkenntnisse zu einer Reflexion des eigenen Korrekturverhaltens beitragen, den Umgang mit Schülerfehlern verbessern und dadurch das darin liegende Potenzial bei der Entwicklung der Sprachkenntnisse weiter ausschöpfen.

Literatur

- Cathcart, R.L. & Olsen, J.E.W. (1976). Teachers' and Students' Preferences for Correction of Classroom Conversation Errors. In J.F. Fanselow & R. Crymes (Hrsg.), *On TESOL 1976* (41–53). Washington D.C.: TESOL.
- Demme, S. (2001). "...über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren." – Wie DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren. In

- K. Aguado & C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag (227–244)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51, 281–318.
- Fagan, D.S. (2015). Managing language errors in real-time: A microanalysis of teacher practices. *System* 55, 74–85.
- Feldmann, B. (2017). Wie nehmen Schüler die Korrektur ihrer Lehrer wahr? Eine empirische Untersuchung zur affektiv-emotionalen Dimension mündlicher Fehlerkorrekturen im Russischunterricht. Bochum. (nicht veröffentlichte Masterarbeit)
- Gnutzmann, C. & Kiffe, M. (1993). Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik. *Fremdsprachen lehren und lernen* 22, 91–108.
- Havranek, G. (2002). *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kim, J. & Han, Z. (2007). Recasts in communicative EFL classes: Do teacher intent and learner interpretation overlap? In A. Mackey (Hrsg.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies (269–297)*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kleppin, K. & Königs, F.G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Lamnica, A. (2015). *Praktikumsbericht Orientierungspraktikum*. Ruhr-Universität Bochum.
- Lochtmann, K. (2002). *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS Verlag.
- Nystrom, N.J. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classroom: Four approaches to error feedback. In H.W. Seliger & M.H. Long

- (Hrsg.), *Classroom Orientated Research in Second Language Acquisition* (169–189). Rowley: Newbury House.
- Mehlhorn, G. (i.Dr.). Russischdidaktik State of the Art. Forschungsüberblick 2008-2018. Fremdsprachen lernen und lehren. FLuL.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hrsg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Russisch*. Düsseldorf. Verfügbar unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/r/KLPGOSt_Russisch.pdf [18.02.2017].
- Schoormann, M. & Schlack, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? - Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22, 1, 43–84.
- Schlak, T. (2003). Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8,1. Verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-1/beitrag/schlak4.htm> [07.07.2019].
- Schlak, T. (2004). Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 2, 40–80.
- Schulz, R.A. (2001). Cultural Differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *The Modern Language Journal* 85, 244–258.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Stadler, W. (2014). Der Fehler im Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch* (282–283). Tübingen: Narr.
- Tönshoff, W. (2005). Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 1, 3–21.

Anhang

Auswertungstabelle Feedbackarten

Nr.	Feedbackart	Fokus der Aktivität	Stundenthema
	Recasts	inhaltsbasiert	
1		S: Он не молодой... молодай...? L: Он не молодой.	Lexik
2		S: Он не молодое... L: Он не молодой.	Lexik
3	+ metaling. Feedback	S: Он нравится делать... L: 'Ему нравится делать', weil es Dativ ist.	Personenbeschrei- bung/Charakterisie- rung
4		S: Я хорошо плавать. L: Я хорошо плаваю.	Charakterisierung
5		S: Интереесеу... (<i>unverständlich</i>) L: Интересуешься.	Charakterisierung
6		S: Я играю на флейте. L: На флейте.	Charakterisierung
7	+ metaling. Feedback	S: Мой таланты... L: 'Мой талант', 'таланты' ist Plural.	Charakterisierung
		formbasiert	
8		S: Они рисуют... L: Они рисуют.	Reflexive Verben
9		S: Мы фотографирует... L: Мы фотографируем.	Reflexive Verben

- | | | | |
|----|---------------------------------------|---|--------------------------|
| | Explizite Kor-
rektur | inhaltsbasiert | |
| 10 | | S: Играть немного на
пианино.
L: Я играю – не играть –
немного на пианино. | Charakterisierung |
| | Klärungs-
aufforderung | inhaltsbasiert | |
| 11 | EK | S: Я интересуюсь книга...
L: Что? Чем?
S: ... книгой?
L: Ja. | Charakterisierung |
| | | formbasiert | |
| 12 | EK | S: Том умеет...
L: Und dann?
S: Игра.... ть?
L: Ja, genau! | Klausurbesprechung
II |
| | Elizitierung | formbasiert | |
| 13 | + Gestik | S: Тренирут...
L: <u>Я – я – я!</u> (<i>zeigt an die Ta-
fel</i>)
S: Тренируюсь?
L: Ja! | Klausurbesprechung
I |
| | Metalinguisti-
sches Feed-
back | formbasiert | |
| 14 | EK | L: Was hieß denn noch mal Lexik
'klug'?
S: Умная.
L: Und wir wollten das jetzt in
maskulin aufschreiben, also?
S: Умный! | |

- 15 EK S: Marco is большой. Personenbeschrei-
L: Nein, das ist Englisch. Im bung/Charakterisie-
Russischen fällt das 'sein' im Prä- rung
sens weg.
S: Also nur 'Джастин
большой'?
L: Genau.
- 16 + Mimik S: Он играть... Klausur-besprechung
EK L: Sarah! (*rollt mit den Augen*) II
Das ist der Infinitiv.
→ *tadelnd*
S: Играет.
- 17 FK S₁: Я интересую... Klausur-besprechung
L: Die 1. Person Singular von II
'интересоваться'?
(*guckt zuerst S₁, dann alle
anderen an*)
S₂: Интересуюсь.
L: Richtig.
- 18 EK S: Я интересуюсь в футбол. Reflexive Verben
L: Ja, und jetzt lässt du das 'в'
weg und setzt das 'футбол' in den
Instrumental.
S: Футболом?
L: Ja, genau!
- 19 EK S: Вы интересуетесь... Reflexive Verben
L: Guck mal, hier steht wieder
ein Vokal am Ende. Also kommt da
wieder ein...?
S: 'C' und Weichheitszei-
chen...?
L: Ja, und wie wäre das dann?
S: Вы интересуетесь.

- 20 EK S: ... чувствуете... Grammatikübung zur
L: Nein, ist ja Singular nicht Konjugation der Ver-
Plural. ben auf -ова-/-ева-
S: Чувствуешь.
- 21 EK S: ... паникоть...? Grammatikübung zur
L: Ne, hier kommt die 3. Per- Konjugation der Ver-
son Singular hin. ben auf -ова-/-ева-
S: Паникует.
- 22 EK S: ... шокирует. Grammatikübung zur
L: 2. Person Plural? Konjugation der Ver-
S: Шокируете. ben auf -ова-/-ева-
- 23 EK S: Програмируют. Grammatikübung zur
L: 1. Person Singular ist...? Konjugation der Ver-
S: Програмирую. ben auf -ова-/-ева-
L: Genau!
- 24 + Mimik S₁: Интересуетесь. Klausurbesprechung
FK L: Nein, das wäre die 2. Person I
Plural.
S₁: Интересуемем... (*Endung
unverständlich*)
(*L runzelt die Stirn*) → *unzufrieden*
S₂: Интересуемся.
- 25 EK S: Фотографируетея. Klausurbesprechung
L: Wo nimmst du denn das '- I
сь' her?
(*S murmelt etwas Unverständliches*)
L: Du orientierst dich jetzt an
dem, was an der Tafel steht und das
ist ein ся-Verb.
S: Dann 'фотографируешь'.
L: Genau.

Mimik

formbasiert

- 26 + metaling. S: Играть на гитара...? Klausurbesprechung
 Feedback bzw. L: На! (*macht ein vorwurfs-* I
 Elizitierung *volles Gesicht*) → *tadelnd*
 EK S: Гитаре?
 L: (*vorwurfsvoll*) Aber natür-
 lich!
- Gestik formbasiert
- 27 + Recast S: Я интересуем... Reflexive Verben
 L: (*zeigt an die Tafel, wo die
 richtige Konjugationsform steht; S
 reagiert nicht*)
 Интересуюсь!

Eduard Klobertanz (Bochum)

„Ich würde ja gerne Medien einsetzen, aber ich habe kein Smartboard im Klassenraum!“ Eine Untersuchung des Einsatzes von neuen Medien im Russischunterricht an einer Gesamtschule

Against the background of the process of digitization in German schools, the present study examines the use of digital media in Russian lessons as a function of three core factors: media literacy, teacher motivation, and school equipment. After several weeks of observing Russian lessons, a guided interview was conducted with two teachers. The evaluation of the overall results shows that the three factors mentioned interact with one another and, depending on the situation, can either have a beneficial or inhibiting effect on each other. While lack of equipment can lower teachers' motivation, their affinity to new media and initiative can outweigh the material constraints. Afterwards, suggestions will be presented on how digital media can be meaningfully used in Russian lessons if the school's facilities offer few opportunities.

На фоне процесса дигитализации немецких школ в данном исследовании рассматривается использование цифровых средств массовой информации на уроках русского языка в зависимости от трех основных факторов: медиаграмотности и мотивации преподавателя, а также оснащения школ. После нескольких недель наблюдения на уроках было проведено интервью с двумя учителями русского языка. Исследования показывают, что все три фактора взаимодействуют друг с другом и, в зависимости от ситуации, могут оказывать как полезное, так и негативное действие друг на друга. С одной стороны, недостаточная материальная база в школе может ослабить мотивацию учителей, в то же время открытость к новым

средствам и инициатива могут компенсировать этот дефицит. Далее представлены предложения, каким образом дигитальные средства могут быть более целенаправленно использованы на уроках русского языка, если технические возможности школ ограничены.

1. Einleitung

Die Meinung, dass Schulunterricht auf digitale Medien angewiesen sei, ist in der heutigen Zeit stark verbreitet und wird – wahrscheinlich – von den meisten MitbürgerInnen vertreten. Schließlich leben wir in einer Welt, die ohne digitale Inhalte und Werkzeuge nicht mehr oder nur eingeschränkt funktionsfähig ist. So wird von SchulabsolventInnen erwartet, dass sie bereits vor dem Berufseinstieg über grundlegende Kenntnisse in der elektronischen Datenverarbeitung verfügen. Bewerbungsverfahren für einen Job oder Studienplatz werden meist elektronisch durchgeführt und bei Bewerbungsgesprächen werden häufig Video-Messaging-Programme eingesetzt.

Digitalisierung an Schulen ist also nicht nur ein Forschungsfeld für die Schuldidaktik, sondern auch ein in der Gesellschaft häufig diskutiertes Thema. Die Relevanz und das Interesse der Öffentlichkeit können an der Vielzahl von Zeitungsartikeln, Meinungen und Kommentaren eingeschätzt werden. In deutschen Printmedien wurden die unterschiedlichen Positionen diesbezüglich häufig aufgegriffen und haben meist ein Bild skizziert, das auf Defizite im Schulsystem hinweist: „Wie Schulen sich für digitale Zukunft ändern müssen“ (Tagesspiegel, 12.04.2018), „Fehler 404¹“ (Zeit Online, 31.01.2018), „Technik hat den Menschen zu dienen“

¹ Fehler 404: Eine Fehlermeldung, die ausgegeben wird, wenn der gesuchte Inhalt (z.B. angeforderte Internetseite) online nicht erreichbar ist. Hier bezieht sich die Meldung auf das Fehlen von nötigen Technologien an deutschen Schulen.

(Süddeutsche Zeitung, 24.02.2018) und „Wenn Lehrer mit der Internetverbindung kämpfen“ (Frankfurter Allgemeine, 14.01.2017).

Trotz bekannter technischer Mängel an vielen deutschen Schulen wird von der Lehrperson erwartet, dass sie zur Vermittlung des Unterrichtsstoffes nicht nur das Lehrbuch und die Tafel nutzt, sondern darüber hinaus u.a. mit Darstellungen auf einem Tageslichtprojektor arbeitet, das Internet zu Recherchezwecken einsetzt und authentische Hörspiele und Videos vorführt.

Medienkompetenz – also der korrekte und kritische Umgang bzw. Einsatz von Medien – ist daher ein wichtiger Punkt im Kernlehrplan für das Fach Russisch in Nordrhein-Westfalen (KLP 2014: 16). Hier wird der mediale Aspekt nicht nur in dem Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“ behandelt, sondern auch in den Bereichen der Sprachlern- und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen. Für SchülerInnen und für LehrerInnen ist es daher gleichermaßen wichtig, mediale Kompetenzen zu erwerben.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin herauszufinden, wie sich Einstellung und Fähigkeit der LehrerInnen auf den Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht auswirken. Dafür soll untersucht werden, welche hemmenden und förderlichen Faktoren beim Einsatz digitaler Medien im Russischunterricht eine Rolle spielen. Denn im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern fehlt es für das Fach Russisch noch an empirischen Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien in der Praxis.

Zunächst werde ich auf das Themenfeld Medien eingehen. Dabei stelle ich kurz dar, was unter diesem Begriff im schulischen Kontext fällt. Im Folgenden gehe ich auf die Medienkompetenzen sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen ein, um anschließend die Diskussion über die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien an deutschen Schulen im Fremdsprachenunterricht aufzugreifen. Nach der theo-

retischen Aufarbeitung des Themas präsentiere ich meine eigene, praxisnahe Forschung zum Einsatz digitaler Medien. Zunächst erfolgt eine Auswertung des Russischunterrichtes im Hinblick auf die Art und Weise des Medieneinsatzes. Dem folgt ein Interview mit Russischlehrkräften sowie die Deutung der Forschungsergebnisse im Bezug aufeinander. Schließlich möchte ich darstellen, wie bereits mit schwacher technischer Ausstattung der Schule, neue Medien den analogen Russischunterricht sinnvoll erweitern können.

2. Medien – Definition und Kategorisierung

„Medien können ganz allgemein als Vermittlungsträger von Informationen verstanden werden“, so der erste Satz zum Begriff „Medien“ im Metzler Lexikon für Fremdsprachendidaktik (Grünewald 2010: 207). Dieser Definition nach muss ein Medium nicht nur Informationen enthalten, sondern diese auch dem Nutzer des Mediums vermitteln. Der Begriff Medium ist nicht an bestimmte Objekte geknüpft, er beschreibt vielmehr ein unbestimmtes Objekt, durch das kommunikationsbezogene Absichten verfolgt werden. Als Beispiel behaupten Grafe, Herzig und Tulodziecki (Grafe, Herzig, Tulodziecki 2010: 32), dass ein Buch an sich noch kein Medium darstelle. Erst wenn dieses Buch im kommunikativen Zusammenhang stünde, sei es ein Medium. Das erklärt, warum der Begriff Medium für unterschiedliche Sachverhalte verwendet wird, wie für Tafel und Kreide, aber auch für Spielfilm und Computerspiel. Ein Medium ist also ein Objekt, oder ein Vorgang, durch das Informationen bzw. Sachverhalte vermittelt werden können.

2.1 Kategorisierung der Medien

Sachverhalte können in unterschiedlicher Form erlernt bzw. erfahren werden. Zusammengefasst nach Grafe, Herzig und Tulodziecki ergeben sich folgende Kategorien (2010: 29):

1. In der realen Form wird ein unmittelbarer Kontakt in der Wirklichkeit hergestellt, z.B. beim Beobachten oder Interagieren.
2. Bei der modellhaften Form wird Information durch modellhafte Nachbildungen vermittelt.
3. In der abbildhaften Form werden Informationen mit Hilfe von objektgetreuen Darstellungen überbracht.
4. Bei der symbolischen Form handelt es sich um eine Vermittlung durch verbale Darstellungen oder nicht-verbale Zeichen.

Zum besseren Verständnis kann man die vier Formen auf ein Beispiel übertragen: wenn ein Kind den Sachverhalt „Zoo“ kennenlernt bzw. erlebt, in dem es den Ort besucht, dann handelt es sich um die reale Form der Informationsvermittlung. Wenn das Kind den Zoo nicht direkt erlebt, sondern beispielsweise durch das Spielen mit Playmobil Tierfiguren, dann handelt es sich um die modellhafte Form. Bereits bei dieser Form findet ein großer Informationsverlust statt, weil nicht die gesamte Wirklichkeit abgebildet bzw. übermittelt wird. Die abbildhafte Form wäre bei diesem Beispiel eine Zeichnung oder eine Dokumentation über den Zoo. Schließlich wäre eine Erzählung, ohne bildhafte Unterstützung, die symbolische Form der Vermittlung. Daraus kann man schließen, dass je weiter die Form von der Wirklichkeit abweicht, desto schwieriger es für das Kind ist die Wirklichkeit nachzuvollziehen. Für den Schulunterricht bedeutet diese Tatsache, dass trotz des Medieneinsatzes zwischen SchülerInnen und der Wirklichkeit eine gewisse Distanz bestehen bleibt. So werden im Russischunterricht SchülerInnen, die den Kreml nur auf Fotografien kennengelernt haben, nicht den gleichen Bezug herstellen, wie SchülerInnen, die

vor Ort gewesen sind, was beim Vermitteln von landeskundlichen Inhalten von der Lehrkraft beachtet werden soll.

Medien lassen sich noch weiter kategorisieren als nur nach ihrer Vermittlungsform. So gliedert Wapenhans Medien in vier weitere Kategorien und Unterkategorien (Wapenhans 2014: 254-255). Zuerst unterscheidet sie Medien nach dem Grad der Modernität. Dazu gehört die Steigerung von nicht technischen Medien wie Bilder, Landkarten, Lektüren und Schautafeln bis zu den modernen und neuen Medien wie Film und Internet. An dieser Stelle muss allerdings ergänzt werden, dass die Unterkategorien sich überkreuzen können. So gehört zwar nach dieser Definition eine Landkarte zum untersten Grad der Modernität, allerdings lässt sich eine Karte mittlerweile auch im Internet betrachten. Weiter werden Medien nach dem Grad des Technikeinsatzes unterschieden. So gehören Menschen (z.B. Lehrpersonen) zu den Primärmedien. Wird Information durch Schreib- und Druckmedien vermittelt, spricht Wapenhans (2014: 254) von Sekundärmedien. Dazu gehören unter anderem Bilder und Schulbücher. Zu den Tertiärmedien gehören elektronische Medien wie z.B. Fernsehen und Radio. Und schließlich die Quartärmedien, also digitale Medien, die Interaktivität ermöglichen. Dazu gehören Internet als Informationsquelle sowie Chat und E-Mail. Die dritte Kategorie ist die Unterscheidung nach dem Wahrnehmungskanal, also die Art und Weise der Informationsaufnahme durch einen Rezipienten. Dazu gehören Medien, die visuell (Informationsvermittlung über das Auge), auditiv (über das Ohr), audiovisuell (Kombination aus Auge und Ohr) sowie multimodal (über mehrere Sinnesorgane, z.B. am PC) Inhalte übermitteln. Zuletzt nennt Wapenhans (2014: 254 f) den Grad der Didaktisierung der Medien. Nicht didaktisierte, authentische Medien sind im Fremdsprachenunterricht in erster Linie an MuttersprachlerInnen gerichtet. Dabei handelt es sich um Medien in ihrer Originalfassung ohne Bearbeitung, wie z.B. Blogs, Filme und Internetseiten. Wurden die Medien zu didaktischen Zwecken erstellt oder bearbeitet, so spricht man von Didaktisierung. Dazu zählen Medien für Fremdsprachen-LernerInnen wie z.B. Schulbuchtexte und Grammatik-

Übersichten. Die letzte Unterkategorie umfasst didaktisierte, authentische Medien, die für Lehrzwecke bearbeitet wurden, wie z.B. gekürzte und kommentierte literarische Texte.

Zusammenfassend kann man auf die Definition bzw. Eingrenzung des Medienbegriffs von Grafe, Herzig und Tulodziecki zurückgreifen: „Der Begriff Medien sowie die Begriffe Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung sind im Kontext der sich ausbreitenden technischen Vermittlungsmöglichkeiten von Inhalten durch Film, Radio und Fernsehen entstanden und bezüglich ihrer Begriffsinhalte weiterentwickelt worden“ (Grafe, Herzig & Tulodziecki 2010: 31). Der Begriff Medien beschreibt daher Vermittler von Informationen mit technischer Unterstützung.

2.2 Medienkompetenz von LehrerInnen und SchülerInnen im Schulunterricht

Medienkompetenz ist fächerübergreifend ein fester Bestandteil des Kernlehrplans für Nordrhein-Westfalen. So heißt es beispielsweise, dass SchülerInnen „[...] ein grundlegendes Spektrum an Hilfsmitteln und Medien funktional nutzen, um eigene Texte in mündlicher wie schriftlicher Vermittlungsform adressatenorientiert zu stürzen“ (KLP 2014: 24). Weiterhin heißt es im Abschnitt für interkulturelle kommunikative Kompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler können in interkulturellen, sprachlich auch anspruchsvollen Kommunikationssituationen sowohl in direkten persönlichen Begegnungen als auch im Umgang mit russischsprachigen Texten und Medien handeln“ (KLP 2014: 30). Danach bedeutet dies für SchülerInnen zunächst, dass sie Medien für die Textproduktion einsetzen müssen. Zum anderem müssen sie mit fremden Medien reflektiert und kritisch umgehen können.

Spanhel erläutert die Anforderungen an SchülerInnen detaillierter. Zusammengefasst ergeben sich so folgende Punkte, die SchülerInnen beherrschen müssen (Spanhel 2001: 268):

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten unter Abwägung von Handlungsalternativen
2. Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
5. Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Die Aufgabe der Lehrperson ist daher nicht nur das Lehren von Medienumgang, sondern auch die Aufstellung eines breiten Medienspektrums und Förderung von Gestaltung medialer Beiträge durch SchülerInnen.

Um SchülerInnen Inhalte vermitteln zu können, müssen Lehrkräfte selbst Sachkenntnis über diese Inhalte erlangen. Daher müssen auch LehrerInnen Medienkompetenzen erwerben und sich stets weiterbilden, um mit neuen Medien umgehen zu können. Zusammengefasst gehören zu den Fähigkeiten, über die Lehrkräfte verfügen sollten (ebd.):

1. Die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche zu erfassen und im Fachunterricht zu berücksichtigen
2. Die Medienangebote im Unterricht in reflektierter Weise zu verwenden
3. Medienthemen in angemessener Form zu behandeln
4. In der Schule personale und institutionelle Bedingungen für medienpädagogische Umsetzungen zu durchschauen.

Medieneinsatz im Unterricht erfordert also eine vorausgehende Planung. Wenn Inhalte mit Medien vermittelt werden sollen, muss die Lehrkraft überlegen, welche Methode der Präsentation und welche Art von Medien

am sinnvollsten wären. Schließlich sollen Medien SchülerInnen auf dem Weg zum Unterrichtsziel unterstützen und nicht das Ziel des Unterrichts sein.

3. Digitaler Unterricht an der Schule

Wie Hartmann und Purz ausführen, ist „der Einsatz digitaler Medien im Unterricht unabdingbar, um Kindern und Jugendlichen die aktive Partizipation und kritische Hinterfragung moderner Gesellschaftsformen zu ermöglichen. [...] Das Ziel für Lehrerinnen und Lehrer muss sein, einen Unterricht zu gestalten, der sowohl analoge als auch digitale Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in der Wissensgesellschaft zur Teilhabe befähigen sollen, zu forcieren und die Selektion, Rezeption, Produktion und kritische Reflexion dieser Medien zu einem selbstverständlichen Teil des Unterrichts zu machen“ (2018: 142). Doch ebenso stellt sich die Frage, ob Schule als Institution in der Lage ist, digitale Inhalte sinnvoll zu vermitteln und ob es generell der richtige Ort ist für Inhalte und Methoden, die aus dem Blick der Bildungswissenschaft kritische Merkmale aufweisen. Im Folgenden möchte ich auf einige wesentliche Argumente für und gegen digitale Medien im Unterricht eingehen.

3.1 Gehören digitale Medien in die Schule? Über den Sinn des digitalen Lernens

Fakt ist, dass digitale Medien den Alltag der SchülerInnen erobert haben. Ein Musik-Clip oder sogenanntes Tutorial bei YouTube, ein „Like“ bei Instagram für ein Urlaubsfoto von Freunden und die Hausaufgaben in

einer klasseninternen WhatsApp-Gruppe – so könnte eine Sequenz aus dem Tag vieler durchschnittlicher SchülerInnen aussehen. Doch auch das Nutzen von GeoGebra für eine Geometrie-Aufgabe, das Fremdsprachenlernen mit einer Serie, die in der Originalsprache ausgestrahlt wird und das Führen eines digitalen Portfolios gehören zum Alltag vieler SchülerInnen.

Heinz Moser (2014: 9 f) nutzt den Begriff „Digital Natives“, um die Generation der Menschen zu bezeichnen, die mit den neuen Medien aufgewachsen sind und wie selbstverständlich damit umgehen. Dadurch, dass Medien für diese Gruppe stets omnipräsent sind, haben „Digital Natives“ ein angepasstes Lern- und Konsumverhalten. Für sie stellt sich nicht die Frage, ob der Einsatz digitaler Medien und Methoden sinnvoll ist, da diese bereits zu ihrem Alltagsleben gehören. Trifft dieser digitale Alltag auf die analoge Schule, können Diskrepanzen entstehen. Lehrkräfte sehen in Geräten, die den Zugang zu digitalen Inhalten ermöglichen, zunächst einmal eine weitere Störungsquelle im Unterricht. Daher haben viele Schulen ein permanentes Verbot von Smartphones auf dem Schulgelände.

Weiter wird von Moser die Frage aufgeworfen, ob die Schule es sich überhaupt leisten kann, in der globalisierten Welt auf den Einsatz digitaler Medien zu verzichten. Im deutschen Schulgesetz heißt es: „Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (Schulgesetz 2005: §2). Werden digitale Medien und Werkzeuge aus der Schule verbannt oder nur oberflächlich behandelt, besteht die Gefahr, dass SchülerInnen den richtigen Umgang nicht lernen. Daher muss die Schule die Nutzung neuer Medien als eine Chance begreifen, Kinder und Jugendliche kompetent zu unterstützen.

Nach Heinz Moser können Lehrkräfte sich auf folgende drei Aspekte stützen (Moser 2014: 10):

1. Digitale Medien eignen sich ideal als Wissensressourcen im Unterricht. Die korrekte Arbeitsweise muss jedoch von der Lehrkraft gelehrt werden. SchülerInnen sind zwar oft kompetent im Umgang mit Medien, wenn es um reine Unterhaltung geht, jedoch fehlt ihnen die Herangehensweise an digitale Medien und Werkzeuge zum wissenschaftlichen Arbeiten.

2. Des Weiteren fehlt den „Digital Natives“ oft der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien. Dadurch, dass sie Medien als etwas Selbstverständliches und Alltägliches wahrnehmen, fehlt SchülerInnen ein „gesunder Abstand“, um reflektiert die Mediennutzung zu hinterfragen (z.B. Privatsphäre, Sicherheit, Glaubwürdigkeit). Natürlich kann Schule nur schwer mit allen aktuellen technologischen Entwicklungen und ihren Risiken mithalten bzw. diese überblicken, doch kann hier die richtige Grundeinstellung vermittelt werden.

3. Schließlich können LehrerInnen positive Grundeinstellung und Affinität, die SchülerInnen gegenüber digitalen Medien haben, für den eigenen Unterricht nutzen. So könnten Fremdsprachenlehrkräfte beispielsweise echte (Video-)Blogs im Unterricht nutzen, weil Jugendliche diese auch in ihrer Freizeit konsumieren.

Manfred Spitzer kommt jedoch zu einem anderen Ergebnis: „Nach den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen braucht man einen Computer zum Lernen genauso dringend wie ein Fahrrad zum Schwimmen oder Röntgengerät, um Schuhe anzuprobieren“ (Spitzer 2012: 94). Spitzers Studien nutzt Ralf Lankau (2017) in seinem Werk „Kein Mensch lernt digital“, um zu belegen, dass das Lernen ein analoger Prozess ist, der von Nutzung digitaler Medien und Werkzeuge eher gestört als gefördert wird. Seiner Meinung nach muss der Lernort Schule möglichst digitalfrei bleiben bzw. werden. Lankau erkennt zwar die Vorteile einer digitalisierten Lernkultur, benennt aber gleichzeitig die dadurch entstandenen Probleme.

So beeinflussen sich die Lesekompetenz und Mediennutzung von SchülerInnen gegenseitig. Kinder und Jugendliche, die mehr Medien konsumieren, weisen öfter Defizite beim Lesen auf (ebd. 128 ff). Sind es Kinder aus sozialschwachen Familien, vergrößert sich das Dilemma: „Kinder aus benachteiligten Schichten haben um einen Faktor drei mehr Fernsehen und Faktor vier mehr Spielkonsolen im eigenen Zimmer. Dies hat dramatische, durch die Medienwirkungsforschung gut belegte, Auswirkungen. Nachgewiesen ist ein erhöhtes Risiko für Verzögerungen in der Sprach- und Bewegungsentwicklung, für Übergewicht, für Schlafstörungen, für Empathieverlust, und für Schulversagen“ (Bleckmann 2016: 2). Es stellt sich also die Frage, ob SchülerInnen in der Schule regelmäßig mit digitalen Medien arbeiten sollen, wenn sie ihre analogen Fähigkeiten noch nicht erlernt haben. Auch die Annahme, dass SchülerInnen den neuen Medien gegenüber eine positive Grundeinstellung haben, wird von Lankau hinterfragt. Nach der Studie des Wissenschaftszentrum Berlin lehnen knapp die Hälfte der Jugendlichen eine frühe Digitalisierung ab: „Jugendliche verbringen täglich mehrere Stunden mit ihrem Smartphone. Trotzdem – oder vielleicht gerade deshalb – sind sie skeptischer als ihre Eltern, digitalaffine Junglehrer oder Bildungspolitiker“ (Lankau 2017: 137).

3.2 Digitale Medien im Zusammenspiel mit analogem Unterricht

Digitale Medien im Unterricht können also nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie den analogen Unterricht nicht hindern, sondern bereichern. Für die Praxis würde das bedeuten, dass zum Beispiel der Einsatz einer Internetrecherche nicht den Diskurs zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ersetzen oder behindern darf, sondern diesen sinnvoll unterstützt, indem man die Recherche nur in der Erarbeitungsphase nutzt.

Das pädagogische Dreieck beschreibt die Beziehung des Inhalts (also des Unterrichtsfaches), des Lernenden und des Lehrenden zueinander. In diesem System findet zwischen den beiden Akteuren ein direkter Austausch statt, wodurch der Inhalt erarbeitet wird. Lehrmedien, analoge sowie digitale, dienen als Werkzeuge zur Vermittlung des Wissens über den Inhalt. Lankau (2017: 44) nimmt aus dem pädagogischen Dreieck den Lehrenden heraus bzw. ersetzt diesen durch digitale Medien (siehe Abb. 1).

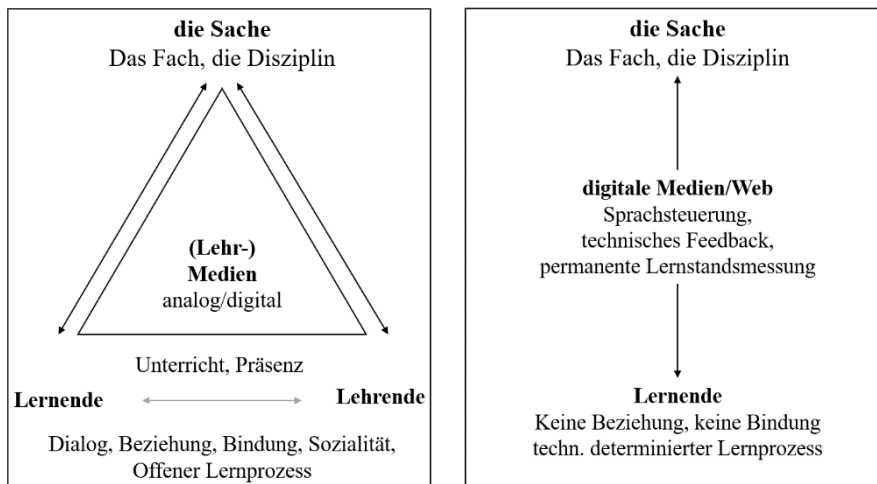


Abb. 1 Das pädagogische Dreieck nach Lankau (2017, S. 44)

Übrig bleibt die Sache, also der Lerninhalt, und digitale Medien, als Wissensquelle und Arbeitswerkzeug. Dadurch, dass die Lehrkraft nicht mehr den Lernprozess steuert und zwischen ihr und den SchülerInnen kein Dialog entsteht, entwickeln SchülerInnen keine Beziehung und Bindung zu dem Fach. Zwar handelt es sich dabei nach wie vor um eine Form des Lernens, guter Unterricht ist es jedoch nicht mehr.

Demgegenüber zeigt Heinz Moser (2014: 48), wie ein guter Unterricht im digitalen Zeitalter aussehen könnte. Auch er greift dabei auf das pädagogische Dreieck zurück, erweitert es jedoch um ein weiteres Dreieck – ein Mediendreieck (siehe Abb. 2).

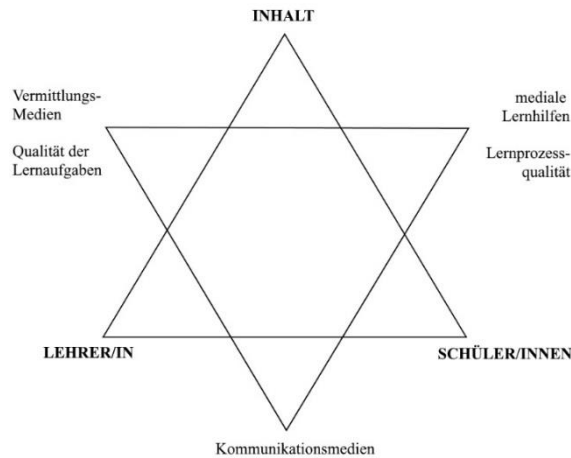


Abb. 2 Das pädagogische Sechseck nach Moser (2014, S. 48)

In diesem Modell werden keine Akteure des Unterrichts ersetzt. Der klassische, analoge Unterricht wird mit Hilfe von digitalen Medien angereichert und steigert die Qualität der Lernaufgaben und des Lernprozesses. Auf der einen Seite stehen der Lehrkraft durch diese Erweiterung mehr Werkzeuge zur Verfügung. Auf der anderen Seite profitieren die SchülerInnen von digitalen Lernhilfen und einem abwechslungsreicheren Unterricht. Eigenständig können digitale Medien also nur eingeschränkt neue Inhalte vermitteln bzw. aufarbeiten. Ein lehrender Akteur wird zwingend vorausgesetzt, damit eine Bindung zwischen den Lernenden und dem Unterrichtsinhalt aufgebaut werden kann. Nutzt die Lehrperson digitale Medien, kann der Unterricht qualitativ aufgewertet werden.

3.3 Mögliche Hindernisse bei der Umsetzung der Schuldigitalisierung

In der Schulrealität hat sich die Meinung durchgesetzt, dass digitale Medien auf dem Lehrplan stehen sollten: „Digitalisierung ist eines der Kernthemen der Landesregierung“ (www.schulministerium.nrw.de 2018). Daher stellt sich die Frage, warum die Digitalisierung des Unterrichts nur schleppend vorankommt.

Moser (2014: 14-18) benennt sechs Ursachen für die träge Entwicklung, die im Folgenden zusammengefasst werden:

1. Ohne die geeignete Ausstattung können digitale Medien nicht im Unterricht eingesetzt werden. Zwar hat sich an den deutschen Schulen die Ausstattung der Lernräume deutlich verbessert, trotzdem stehen Lehrkräfte immer noch vor Hürden, wenn sie die Technik im Unterricht einsetzen (z.B. Reservierung des Computerraumes, veraltete Systeme, inkompatible Geräte usw.). Unerwähnt darf außerdem nicht bleiben, dass gute Ausstattung nicht gleichzusetzen ist mit gutem oder häufigem Einsatz von digitalen Medien.

2. Die Weiterentwicklung der Hardware schränkt den Einsatz im Unterricht ebenfalls ein. Wurden früher Computerräume gefordert, so sind es heute eher Tablets und E-Books, die sich flexibler im Unterricht einsetzen lassen. Außerdem verfügen viele SchülerInnen über Smartphones, die sich ebenfalls im Unterricht einsetzen lassen und den alten PCs in manchen Einsatzszenarios überlegen sind. Aus diesen Gründen ist es nachvollziehbar, dass die Ausstattung der Schulen mit neuer Hardware eine komplexe Aufgabe darstellt.

3. Medialer Habitus der Lehrkräfte könnte ein weiterer Grund für die schleppende Digitalisierung darstellen. Diverse Untersuchungen belegen, dass Lehrkräfte eher kritisch den neuen Medien gegenüberstehen, da diese eher mit bildungsirrelevanten Inhalten in Verbindung gebracht werden (Biermann 2009; Kommer 2010).

4. Vielen LehrerInnen fehlt es an mediendidaktischem Wissen. Auch wenn Technik zur Verfügung steht und Lehrkräfte die Vorteile von digitalen Medien kennen, wissen viele von ihnen nicht, wie sie den Unterricht mit Medien anreichern, ohne den Unterrichtsfluss zu stören. Digitalisierung des Unterrichts kann erst dann erfolgen, wenn es den analogen Unterricht nicht hindert, sondern bereichert.

5. Unter strukturellen Gründen versteht Moser die rasante Medienentwicklung und bildungspolitischen Entscheidungen als Reaktion auf eben diese Entwicklung. Stand in den 80er Jahren hauptsächlich das Programmieren an einem PC im Vordergrund, so stehen heute Themen wie Internet als Informationsquelle und verantwortungsvolle Mediennutzung auf dem Plan.

6. Schließlich ist der Lehrplan bzw. seine Aktualität bzgl. der Medienbildung einer der Gründe für die ablehnende Haltung gegenüber neuen Medien. Digitale Inhalte werden als ein Werkzeug aller Fächer betrachtet, ohne dass sie eine größere und dauerhafte Beachtung finden.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, beschloss die Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 Folgendes (KMK 2012: 3): „Schulische Medienbildung versteht sich als dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erwei-

terung von Medienkompetenz, also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen.“

Wie lässt sich das bisher Dargestellte zusammenfassen? Zunächst muss festgehalten werden, dass die meisten SchülerInnen mit digitalen Medien aufwachsen und sie als Teil ihres alltäglichen Lebens wahrnehmen und nutzen. Die Schule darf diese Tatsache nicht ignorieren. Die Aufgabe der Schule besteht darin, den analogen Unterricht nach Bedarf mit digitalen zu ergänzen, um Lernprozesse zu optimieren und die Qualität der Inhalte zu steigern. Hierbei können sich unterschiedliche Faktoren hemmend auf die Durchdringung durch neue Medien im Unterricht auswirken. Trotz der Bemühungen seitens der Kultusministerkonferenz gibt es weiterhin einige Problemfelder, die noch nicht ausreichend erforscht wurden.

Die Problematik lässt sich auch außerhalb Deutschlands finden. In der Schweiz beschäftigt sich Dominik Petko mit der Frage, warum Computer und Internet verhältnismäßig selten im Unterricht eingesetzt werden, obwohl diese zunehmend zur Verfügung stehen. Zur Klärung der Frage wurden zwei Modelle herangezogen: das *Will/Skill/Tool*- sowie das *Access/Competence/Motivation*-Modell (Petko 2012: 29). Beide Modelle haben gemeinsam, dass 1. die positive Einstellung der Lehrkraft gegenüber dem Einsatz von Computertechnologie, 2. gute Fähigkeiten im Umgang mit der Technologie und 3. der ausreichende Zugang zu den nötigen Geräten in der Schule, aber auch zu Hause, für einen hohen Einsatz von digitalen Inhalten im Unterricht führt.

Die Faktoren der beiden Modelle sollen anhand der Daten einer repräsentativen Schweizer Bestandsaufnahme von Barras und Petko (2007) untersucht werden. Die Studie wurde durchgeführt, nachdem Schweizer Schulen umfassend modernisiert wurden. Im Rahmen der Modernisierung, die in den Jahren 2002 bis 2007 durchgeführt wurde, erhielt fast jede Schule

einen kostenlosen Breitband-Internetanschluss und eine Vergünstigung für die Anschaffung von Hard- und Software. Mehr als 1.700 LehrerInnen wurden zu ExpertInnen ausgebildet und etwa 8.000 LehrerInnen besuchten Kurse zur Förderung des Einsatzes der digitalen Medien im Unterricht. Für die Umfrage wurden durch Zufallsstichprobe 1.444 Schulen genommen. Von den 25.214 LehrerInnen, die an diesen Schulen arbeiten, wurden 4.328 Lehrpersonen zufällig ermittelt und gebeten, einen Papierfragebogen auszufüllen. Von 2.044 LehrerInnen haben die Forscher schließlich die beantworteten Bögen zurückerhalten. Erhoben wurden die Daten zu mehreren Aspekten bzgl. des Einsatzes von digitalen Medien: 1. Die Nutzung digitaler Medien im Unterricht: wie und für welche Sozialformen werden digitale Medien eingesetzt? 2. Die technische Infrastruktur: Wie gut ist die Schule mit Computern ausgestattet? 3. Die Kompetenzen der Lehrpersonen: Wie schätzen sich LehrerInnen selbst ein? 4. Die Überzeugungen der Lehrpersonen: Motivation und Einstellungen von Lehrpersonen zu einer intensiven Nutzung digitaler Medien.

Nach der Auswertung der Ergebnisse kommt Petko zum folgenden Schluss: „Gute Infrastruktur, ausreichende Kompetenzen und förderliche Einstellungen sind wesentliche Bedingungen für eine erhöhte Nutzungsfrequenz von ICT [information and communications technology – E.K.] im Unterricht, ohne dass sich diese aus den genannten Faktoren jedoch vollständig erklären ließe“ (2012: 46). Das Resultat der Studie bestätigt die Annahme, dass der Einsatz digitaler Medien mehr benötigt als eine gut ausgestattete Schule und gleichzeitig daran scheitern kann, wenn einer der drei oben herausgearbeiteten Faktoren nicht erfüllt wird. Motivation, Fähigkeiten und Ausstattung stehen stets in einer Wechselwirkung zu einander.

Im Fokus meiner Forschung befinden sich ebenfalls die Faktoren Zugangsmöglichkeiten, Kompetenzen und Motivation der Lehrkraft in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien. Zwar ist mein Forschungsfeld vergleichsweise klein und stark eingeschränkt, doch kann ich durch die Beobachtung

des Unterrichts und Interviews mit den Lehrkräften, was bei Petko nicht gegeben war, die Wechselwirkung der drei Faktoren deutlicher herausarbeiten.

4. Empirische Untersuchung an einer Gesamtschule

Die bis hierhin erarbeiteten Thesen zum Einsatz digitaler Medien im (Russisch-)Unterricht wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes während eines halbjährigen Praxissemesters untersucht. Das Ziel der Untersuchung ist der Gewinn neuer Erkenntnisse in Bezug auf die Wechselwirkung zwischen der technologischen Ausstattung der Schule, den Fähigkeiten und der Motivation der Russischlehrkräfte.

4.1 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung fand im Januar 2018 an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen statt. Im Fokus der Studie stand der Russischunterricht von zwei Lehrpersonen. Aufgrund des Datenschutzes werden die Lehrkräfte mit Lehrperson A und Lehrperson B benannt. Beide Lehrkräfte unterrichten seit mehreren Jahren das Fach Russisch von der 8. bis zur 11. Klasse. Im Untersuchungszeitraum unterrichtete die Lehrperson A drei Russischkurse, die Lehrperson B nur einen. Im Unterricht werden die Lehrbücher „Dialog 1“ (2016) und „Dialog 2“ (2017) sowie die dazugehörigen Arbeitshefte eingesetzt. Beiden Lehrwerken ist ein digitaler Unterrichtsmanager auf einer CD-ROM beigelegt. Dieser umfasst eine digitalisierte Version des Lehrwerks sowie digitales Begleitmaterial wie z.B. Hörspiele und Dialogaufnahmen. Der Unterrichtsmanager wurde auf dem

Schulcomputer im Lehrerzimmer installiert, sodass Lehrkräfte den Unterricht auch in der Schule vorbereiten können. Des Weiteren ist das Programm auch auf den PCs installiert, die mit dem Smartboard verbunden sind. Das bedeutet, dass der Unterrichtsmanager in den Räumen, die über ein Smartboard verfügen, ohne weitere Vorbereitung eingesetzt werden kann. In anderen Räumen muss eine mobile Station mit Laptop samt Videoprojektor erst in die Klasse gebracht werden, falls man dort den Unterrichtsmanager nutzen möchte.

Die Untersuchung lief in zwei Schritten ab. Zuerst wurden die Lehrkräfte zwei Wochen lang im Unterricht beobachtet und der Einsatz der Medien im Stil einer ethnographischen Beobachtung² protokolliert. Auch wussten die Lehrkräfte nicht, welche konkreten Eigenschaften des Unterrichtes ich beobachte und bewerte. Im zweiten Schritt wurden die Lehrkräfte gebeten in einem Leitfadeninterview³ ihre Meinung zum Einsatz digitaler Medien im persönlichen und schulischen Umfeld abzugeben. Die Lehrkräfte wurden einen Tag vor dem persönlichen Gespräch über das Thema des Interviews in Kenntnis gesetzt; die Leitfragen haben sie jedoch nicht vorher erhalten. Damit sollte verhindert werden, dass die Lehrkräfte das eigene Verhalten und ihre Einstellung zu Medien bereits vor dem Gespräch reflektieren können.

² Unter ethnographischer Beobachtung versteht man das Sammeln von Information durch ein temporäres Eintauchen in das Forschungsfeld und das Einnehmen der Perspektive des zu erforschenden Subjekts bzw. Gruppe von Subjekten (vgl. Schulz 2014). Die Protokollierung ähnelt eher einem narrativen Beschreiben der Situation und nicht einer Benennung und Kategorisierung der auftretenden Merkmale.

³ Ein Leitfadeninterview ist eine qualitative Interviewform mit Fokus auf ein thematisch klares Ziel, jedoch mit Möglichkeit zur Abweichung von der Kernfrage (vgl. Riesmeyer 2011).

4.2 Ethnographische Beobachtung des Russischunterrichtes

Lehrkraft A

In dem Untersuchungszeitraum habe ich die Lehrperson A in den Klassen 8 und 11 begleitet. Während meiner Anwesenheit in der Jahrgangsstufe 8 wurde das Themenfeld „*Moja sem'ja/Meine Familie*“ behandelt. Als zentrales Medium wurde das Werk Dialog 1 (Adler et al., 2016) verwendet, welches für das Thema benötigte Lehr- und Lernmaterial bereitstellt. Um die Reihe erfolgreich abzuschließen, mussten die SchülerInnen den Stammbaum der eigenen Familie auf einem Plakat festhalten und dieses der Klasse präsentieren. Für die beispielhafte Darstellung eines Stammbaumes hat die Lehrkraft A Tafel und Kreide benutzt. Am Beispiel der Familie der Lehrkraft wurde neues Vokabular erarbeitet. Das Erstellen des eigenen Stammbaumes von den SchülerInnen hat mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch genommen. Lehrkraft A hat die SchülerInnen gebeten, nach Möglichkeit Fotos von der Familie mitzubringen, um so die Präsentation gehaltvoller gestalten zu können. Leider wurde diese Möglichkeit so gut wie gar nicht genutzt. Im Laufe der Unterrichtsbeobachtung hat die Lehrkraft A zu keinem Zeitpunkt neue Medien eingesetzt.

In der Jahrgangsstufe 11 war das Thema der Unterrichtsreihe „*Prazdniki/Feiertage*“. Hier war das Werk Dialog 2 (Albert et al., 2017) als zentrales Lehr- und Lernmedium im Einsatz. Die SchülerInnen sollten im Verlauf der Reihe unter anderem Einladungen schreiben, Einladungskarten erstellen und auf Einladungen der anderen SchülerInnen antworten. Auch während dieser Unterrichtsreihe hat die Lehrkraft A keine digitalen Medien eingesetzt.

Die Klassenräume der jeweiligen Russischkurse der Lehrperson A verfügten über keine vorinstallierten Geräte, die einen reibungslosen Einsatz neuer Medien hätten ermöglichen können. Das heißt, dass die Lehrperson

Geräte wie Laptop, Videoprojektor oder CD-Spieler vor dem Unterricht reservieren und zum Unterricht hätte mitbringen müssen. Auch verfügten die Räume über keinen Zugang zum Internet, wodurch nur die Nutzung des mobilen Internets über ein Smartphone o.Ä. möglich wäre. Daher hätte die Lehrkraft alle digitalen Medien vorab für die jeweiligen Geräte bereitstellen müssen.

Für die Russischkurse bestand die Möglichkeit themenspezifische, digitale Inhalte aus dem Unterrichtsmanager des Lehrwerks einzusetzen. Das heißt, dass für den Unterricht geeignete Materialien wie zum Beispiel Hörverstehen-Übungen zur Verfügung standen. Da die Ausstattung der Klassenräume jedoch sehr eingeschränkt war, erforderte der Einsatz neuer Medien zusätzliche Arbeit von der Lehrkraft. Die Faktoren Fähigkeiten und Motivation der Lehrkraft A werden in den nächsten Kapiteln erarbeitet.

Lehrkraft B

Im Kontrast dazu stehen die Ergebnisse der Beobachtung von dem Unterricht, der von der Lehrperson B durchgeführt wurde. Der Klassenraum, in dem diese Lehrkraft den Russischunterricht gehalten hat, verfügte über ein Smartboard und einen Computer mit einem Internetanschluss. Der Unterrichtsmanager des Lehrwerks Dialog 1 war auf dem Computer installiert.

In dem Zeitraum der Beobachtung hat die Lehrkraft B stets mit Hilfe des Smartboards auf digitaler Tafelfläche geschrieben. Wurde die digitale Seite vollgeschrieben, hat die Lehrkraft das Geschriebene nicht gelöscht, sondern an der Seite des Textverarbeitungsprogramms abgelegt bzw. gespeichert, sodass auf diesen Inhalt auch später zurückgegriffen werden konnte. Am Ende der Stunden hat die Lehrkraft die Tafelbilder nicht gespeichert, was aus meiner Sicht sinnvoll gewesen wäre, um beispielsweise in der Klausurvorbereitung bereits besprochene Inhalte erneut anzeigen zu können.

In den Unterrichtsphasen, in denen mit dem Lehrwerk gearbeitet wurde, hat die Lehrkraft den Unterrichtsmanager bedient, damit alle SchülerInnen sehen konnten, auf welcher Seite bzw. an welcher Aufgabe gearbeitet wird. Dies hatte den Vorteil, dass der Fokus der SchülerInnen aufrecht erhalten blieb und niemand erst die richtigen Stellen suchen musste. Wenn Texte aus dem Buch vorgelesen wurden, konnten die SchülerInnen zum Smartboard gehen und unbekannte Lexik farblich markieren. Übersetzungen wurden direkt an die unbekanntesten Wörter geschrieben. Auch hat die Lehrkraft B die im Lehrwerk abgebildeten Tabellen oder Mindmaps ohne Umwege auf den digitalen Seiten des Lehrwerks vervollständigen lassen. Dadurch konnte nicht nur Zeit gespart werden, indem größere Übergänge zwischen verschiedenen Medien und Werkzeugen verhindert wurden, sondern es wurde auch ein unmittelbarer Einstieg in die Aufgabenbearbeitung ermöglicht.

Des Weiteren hat die Lehrkraft B ihren Kurs mit Audio- und Video-Dateien, die im Unterrichtsmanager zur Verfügung stehen, bereichert. Natürlich hätte die Lehrkraft B die meisten dieser Aufgaben auch selbstständig vortragen können. Während meiner Unterrichtsbeobachtung wurden nur wenige externe Medien eingesetzt. Wenn sie eingesetzt wurden, dann oft von den SchülerInnen an ihren Smartphones. So konnte ich beobachten, wie die SchülerInnen unbekanntes Vokabular recherchierten.

Problematisch dagegen ist mir der Übergang von einzelnen Arbeitsphasen aufgefallen, wenn beispielsweise neue Dateien, Ansichten oder Werkzeuge am Smartboard geöffnet bzw. geladen werden mussten. Ich stellte fest, dass die SchülerInnen immer dann dem Unterrichtsgeschehen nicht mehr konzentriert folgten, wenn die Technik streikte oder die Lehrkraft nicht die gewünschten Funktionen fand. Störungen, die daraus resultierten, sind darauf zurückzuführen, dass der Einsatz digitaler Werkzeuge nicht reibungslos mit dem analogen Unterricht verzahnt ist und daher eine Steigerung der potentiellen Unruhen stattfindet.

4.3 Das Leitfadeninterview mit Russischlehrkräften

Im zweiten Schritt der Untersuchung wurde ein Interview mit den Lehrpersonen A und B durchgeführt. Beide Interviews hatten eine durchschnittliche Länge von etwa 20 Minuten. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Ergebnisse präsentieren; die Interpretation der Ergebnisse findet im nächsten Kapitel statt.

Zuerst wurde die Frage nach der privaten Nutzung von Geräten wie Computer, Tablet und Smartphone gestellt. Beide Lehrpersonen gaben an, sie würden alle drei Gerätekategorien regelmäßig nutzen. Auf die Frage, welche davon sie im Russischunterricht nutzen bzw. von den SchülerInnen nutzen lassen, gab die Lehrperson A an, sie benutzt selten einen Computer und öfter das Smartphone, da ihre Klassenräume über keinen Computer verfügen. Zudem kritisierte sie die Abhängigkeit des Unterrichtsmanagers vom Betriebssystem Microsoft Windows, da sie privat Geräte der Firma Apple nutzt. Das führt dazu, dass die Vorbereitung von digitalen Inhalten hauptsächlich am Schulcomputer stattfindet. Lehrperson B nutzt dagegen so gut wie in jeder Stunde einen Computer, ein Smartboard sowie Smartphones. Letztere werden von der Lehrperson B und von den SchülerInnen oft als digitale Lexika eingesetzt. Sie würde Smartphones noch vielfältiger einsetzen, wenn die Schule über einen WLAN-Zugang verfügen würde. Die Lehrperson B erzählte, dass sie seit etwa zwei Jahren das Smartboard benutzt. Früher ist sie oft mit den SchülerInnen in den Computerraum der Schule gegangen, wo sie die kyrillische Schrift installiert hat, damit die SchülerInnen recherchieren und Plakate erstellen konnten.

Im Gegensatz zum privaten Umfeld sehen beide Lehrpersonen die Schule als schlecht ausgestattet an. Sie gaben an, dass die Computer veraltet seien und es davon zu wenige gäbe. Da die Schule über keinen WLAN-Zugang verfügt, haben Lehrkräfte also nur in wenigen Räumen, in denen ein Computer installiert ist, Zugang zum Internet. Auf die Frage, ob die Lehrkräfte

ihre eigenen Notebooks zur Schule mitbringen würden, antwortete die Lehrperson A mit einem Nein, weil es in der Schule kein WLAN gibt. Die Lehrperson B bringt trotz dieser Umstände ihr Notebook mit, um z.B. Lerninhalte der Stunde vorzubereiten.

Beide Lehrkräfte gaben an, sie würden viel Unterrichtsmaterial im Lehrerzimmer am Computer vorbereiten, diese seien jedoch langsam. *„Sogar in Russland ist die Ausstattung besser!“*, antwortet die Lehrperson B. Auch gäbe es nicht genügend PCs im Lehrerzimmer, um über einen längeren Zeitraum an diesen zu arbeiten, meinten beide Lehrkräfte.

Auf die Frage, ob digitale Medien im Russischunterricht oft eingesetzt werden, antwortete Lehrperson A mit einem *„wenig“* und begründete es mit dem Fehlen der Ausstattung. In einem analogen Klassenraum würde der Einsatz digitaler Medien einen größeren Aufwand in der Vorbereitung bedeuten. Die Lehrperson B antwortet mit *„Ja, zum Beispiel zeige ich auch oft Videos“*. Sie betonte, wie wichtig es sei, die Sprache auch visuell wahrzunehmen, weil dies das Lernen erleichtere. Vor allem russische Zeichentrickfilme und Musikvideos können bei den SchülerInnen Spaß am bzw. Motivation für das Lernen hervorrufen.

Offiziell herrscht an der Schule ein Smartphone-Verbot im Unterricht und in den Pausen. Die SchülerInnen missachten dieses jedoch. Konsequenzen für Verstöße gab es nur in seltenen Fällen. Auf die Frage, ob solch ein Verbot sinnvoll ist, antwortete Lehrperson A mit *„Ja, und ich habe versucht es durchzusetzen, aber du machst dich eher lächerlich, weil du ständig am Ermahnen und Hinterherlaufen bist“*. Sie würde es begrüßen, wenn alle SchülerInnen ihre Geräte am Schuleingang abgeben müssten. Lehrperson B, die sich als technikfreundlicher gezeigt hat, hält nichts von einem Smartphone-Verbot. Sie geht davon aus, dass die SchülerInnen sich nicht daran halten würden. Und außerdem sei das Gerät vielseitig einsetzbar, auch im Unterricht. Die Frage zum konkreten Einsatz von Smartphones im Unterricht beantworteten die Lehrkräfte ähnlich: Beide haben

bereits Smartphones benutzt, um Kurzfilme im Russischunterricht zu erstellen. Lehrperson A erwähnte, dass durch das selbstständige und kreative Arbeiten mit Technik vor allem die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden konnte.

Beide Lehrpersonen waren sich darüber einig, dass für den Unterricht die Schule lieber mit Tablets als mit stationären PCs oder Notebooks ausgestattet werden sollte, da diese flexibler einsetzbar sind. Damit würden die SchülerInnen einen unkomplizierten und ihnen bekannten Zugang zu digitalen Inhalten erhalten. Die Idee im Unterricht komplett auf Papier zu verzichten, was bereits an manchen Schulen praktiziert wird, halten beide der befragten Lehrkräfte für wenig sinnvoll. *„Nein, das wäre grauenvoll! Aber beides zu haben, das wäre am besten“* äußerte sich Lehrperson B.

Ein weiteres Themenfeld war die Einschätzung der Medienkompetenz der KollegInnen und der SchülerInnen. Beide gaben an, dass viele Lehrkräfte nicht auf dem aktuellen Stand seien und junge ReferendarInnen die Technik besser beherrschen würden. Jedoch würden auch sie während ihrer Lehramtsausbildung nicht alle nötigen Kenntnisse beigebracht bekommen.

Aus der Sicht der Lehrpersonen sind die meisten SchülerInnen gut geschult im Umgang mit technischen Geräten. Ein Informatikkurs der Schule bereitet die SchülerInnen bereits früh auf die Bedienung eines Computers vor. Jedoch fehlt den SchülerInnen ein verantwortungsvoller und reflektierter Umgang mit digitalen Medien. *„Sie glauben alles und das ist das Problem!“* äußerte sich Lehrperson B. Beide Lehrkräfte sehen noch Defizite in der Sensibilisierung und wünschen sich mehr Unterrichtszeit, die diese Lücke schließen soll. Doch während Lehrperson A glaubt, man könnte das Problem eher im Informatikunterricht angehen, fordert Lehrperson B, dass die Schulung fächerübergreifend stattfinden soll: *„Wenn es nicht mit dem Fach zu tun hat, ist es für SchülerInnen nicht interessant.“*

Ihrer Meinung nach muss die Förderung der Medienkompetenz realitätsnah und unterrichtsbezogen erfolgen.

Auf die Frage, ob die anstehende Digitalisierung an deutschen Schulen sinnvoll und notwendig ist, antworteten beide Lehrkräfte mit einem eindeutigen „Ja“, wobei Lehrperson B hinzufügte, dass sie nicht an den Erfolg des Förderungsprogramms glaubt. Zwar würden sich die Lehrkräfte den Ausbau der digitalen Infrastruktur wünschen und diesen Schritt unterstützen, doch scheuen sich die zuständigen Instanzen auf der Schulebene vor dem Arbeitsaufwand, den dieser Prozess mit sich bringen würde.

Anschließend äußerten die Befragten ihre Wünsche und Sorgen: Lehrperson A wünscht sich, dass die Lehramtsausbildung an das digitale Zeitalter angepasst wird und die Lehrpläne diesbezüglich überarbeitet werden. Darüber hinaus sollte jeder Raum über eine gute Ausstattung verfügen, für die jeweils eine Lehrperson zuständig ist, damit alles an diese angepasst wird. Somit wäre jede Lehrkraft für die Funktion der eigenen Geräte verantwortlich und könnte alle Lerninhalte auf einem Gerät speichern.

Lehrperson B erklärte, dass der Medieneinsatz viel zusätzliche Zeit in der Vorbereitung kostet, die LehrerInnen aber über keine Zeitreserven verfügen. Die Lehrkraft wünscht sich, dass dies bei der Erstellung von Kernlehr- und Stundenplänen stärker berücksichtigt wird.

4.4 Interpretation der Forschungsergebnisse

Nun möchte ich die Ergebnisse aus den Beobachtungen während des Russischunterrichts den Aussagen der Lehrkräfte aus den Interviews gegenüberstellen.

Nach zwei Wochen Beobachtung des Unterrichts der Lehrperson A musste ich feststellen, dass diese keine digitalen Medien in ihren beiden Russischkursen eingesetzt hat, obwohl digitalisiertes Unterrichtsmaterial zur Verfügung stand. Es wurde festgestellt, dass die Ausstattung der Räume nicht für digitales Lehren vorgesehen war und die Lehrperson somit für jede Stunde erst Geräte hätte herbeischaffen müssen. Es wäre daher falsch anzunehmen, dass die Lehrperson entweder nicht über die nötigen medialen Kenntnisse oder nicht ausreichende Motivation verfügte, denn mehrere Argumente sprechen dagegen. Zunächst zeigte sich die Lehrperson A im persönlichen Gespräch als durchaus technik- und medieninteressiert. So gab sie an, die Stundenplanung und Erstellung des Lehrmaterials am PC bzw. Mac durchzuführen. Sie betonte, dass gute technische Ausstattung in jedem Klassenraum wünschenswert sei. Auch begrüßte sie die Pläne des Schulministeriums, umfassende Digitalisierungsmaßnahmen an deutschen Schulen vorzunehmen. Außerdem konnte ich meine Ergebnisse aus dem Russischunterricht mit anderen Fächern, die die Lehrkraft A unterrichtete, vergleichen. So hat sie in dem Fach Gesellschaftslehre im selben Untersuchungszeitraum mehrmals neue Medien eingesetzt: Es wurden historische Filme gezeigt und analysiert, digitales Kartenmaterial wurde zum besseren Verständnis hinzugezogen und anschließend (analog) bearbeitet und digitalisierte, historische Quellen wurden interpretiert. Nun muss man aber auch erwähnen, dass die Lehrräume dieser Fächer zum Teil besser ausgestattet waren. So befand sich im Klassenraum, in dem Geschichte für die Oberstufe unterrichtet wurde, ein PC sowie ein Beamer. Es konnten keine Schwierigkeiten bei der Bedienung der Geräte beobachtet werden. Daher kann in diesem Fall die Behauptung aufgestellt werden, dass der Faktor Ausstattung sich hemmend auf die Faktoren Motivation und Fähigkeiten der Lehrkraft auf den Einsatz von Medien auswirkt.

Anders ist die Situation bei der Lehrperson B, deren Russischunterricht stets in einem medial gut ausgestatteten Klassenraum stattgefunden hat. Diese Lehrkraft zeigte ihre Technikaffinität nicht nur im persönlichen Gespräch abseits des Klassenraumes, sondern nutzte tatsächlich durchgehend

digitalisierte Inhalte und elektronische Hilfsmittel im Unterricht. In der Beobachtungsphase wurde festgestellt, dass die Lehrkraft das vorhandene Smartboard in jeder Unterrichtsphase einsetzte. Das Smartboard war daher nicht nur ein moderner Tafelersatz, sondern eine Bereicherung möglicher Unterrichtsmethoden und -inhalte. Im Interview konnte dieser Eindruck bestätigt werden. Lehrperson B zeigte sich stets interessiert an neuen Medien und ihren Funktionen im Unterricht. Im Unterschied zu vielen KollegInnen sprach sich die Lehrkraft B gegen ein Smartphone-Verbot an ihrer Schule aus. Sie sieht in erster Linie eine mögliche Bereicherung des Unterrichts durch die sinnvolle Nutzung mobiler Geräte. Betrachtet man nun die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschung von Petko (2012), so kann behauptet werden, dass sich die Faktoren Motivation, Fähigkeiten und Ausstattung tatsächlich gegenseitig positiv verstärken. Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass sich die vorliegenden Forschungsergebnisse nur auf eine einzige Schule beziehen und dementsprechend keine Schlussfolgerung auf die Situation in NRW oder gar Deutschland erlauben.

5. Resümee: Digitale Medien im Schulalltag

Ziel dieser Arbeit war die Erforschung des Einsatzes digitaler Medien in der Schulpraxis und die Herausarbeitung hemmender und förderlicher Faktoren. Die von Petko (2012) postulierte Wechselwirkung von Motivation und Fähigkeiten der Lehrkräfte sowie Ausstattung der Schulen in Bezug auf den Grad des Medieneinsatzes konnte auch in dem untersuchten Russischunterricht festgestellt werden. Petkos Annahmen, die er nach der Auswertung der Schweizer Studie aufgestellt hat, können hier bestätigt werden. Zwar ist es auch mir nicht gelungen, eine genaue Gewichtung und Einflussnahme der einzelnen Faktoren auszuarbeiten, doch liegt es an dem begrenzten Forschungsraum, den ich in der Praxis vorgefunden habe.

Durch die Zweiteilung des Projektes in ethnographische Beobachtung auf der einen und dem Leitfadeninterview auf der anderen Seite konnte ich die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ihrer Unterrichtsgestaltung gegenüberstellen. Dabei komme ich zum folgenden Schluss: Lehrperson A sieht in digitalen Medien einerseits eine Bereicherung für den Unterricht, andererseits eine große Hürde in der Vorbereitung. Dabei könnte sie von den mobilen Videoprojektoren Gebrauch machen oder die Audio-Aufgaben des Unterrichtsmanagers auch mit Hilfe des Smartphones und eines mobilen Lautsprechers im Unterricht einsetzen. Bei dieser Lehrkraft wirkt sich eine mangelnde Ausstattung negativ auf die Frequenz des Einsatzes von neuen Medien aus. Ihr persönliches Engagement genügt nicht, um diesem Faktor entgegenzuwirken.

Lehrperson B kann als engagiert und technikaffin charakterisiert werden. Sie nutzt die vorhandene Ausstattung vielseitig und bereichert damit ihren Unterricht. In diesem Kurs kommen die drei Kernfaktoren – Motivation, Fähigkeiten und Ausstattung – zusammen und ermöglichen einen authentischen und abwechslungsreichen Input, vom dem die SchülerInnen profitieren können.

Zusammenfassend kann ich folgendes Fazit aus der Forschungsarbeit ziehen: Der Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht ist kein sich selbstantreibender Prozess. Es ist ein Vorgang, der von Lehrkräften nicht nur Kompetenzen, sondern auch persönliches Interesse, Engagement und Motivation erfordert. Dennoch bleibt die Ausstattung der Schule ein enorm wichtiger Faktor. Erst wenn die technologischen Möglichkeiten gegeben sind, können Lehrkräfte sich mit diesen im beruflichen Umfeld vertraut machen und diese im Unterricht einsetzen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass digitale Medien einen deutlichen Mehrwert für den Russischunterricht bringen können. Ihre Auswahl und Einsatz müssen jedoch an mehrere Faktoren geknüpft werden. So soll stets die Notwendigkeit hinterfragt werden, denn Medien sind nur ein weiteres

Werkzeug in der Methodenkiste der Lehrkräfte. Auch digitale Inhalte müssen im Sinne der Merkmale des guten Unterrichts vorbereitet werden. Erst wenn digitale Medien sich mit dem analogen Unterricht optimal verzahnen, kann ein guter Unterricht gelingen.

6. Vorschläge zum sinnvollen Medieneinsatz im Russischunterricht bei der Berücksichtigung nicht ausreichender schulischer Ausstattung

Zuletzt möchte ich einige eigene Ideen zur Verbesserung des Medieneinsatzes bei unzureichender Ausstattung der Schulräume präsentieren. Die Studie hat ergeben, dass eine unzureichende Ausstattung der Schulräume – verständlicherweise – für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht hemmend sein kann. Daher wurden praxisnah Überlegungen angestellt, wie bereits vorhandene Ressourcen genutzt werden können, um den Unterricht sinnvoll zu bereichern.

Die mehrmonatige Praxisphase hat gezeigt, dass die meisten SchülerInnen ein Smartphone und manchmal sogar ein Tablet in der Schule mitführen. In vielen Schulen sind Smartphones nach wie vor auf dem Schulgelände nicht erlaubt – so auch in der hier untersuchten Gesamtschule. Somit verbleiben die Möglichkeiten des World-Wide-Webs in Bezug auf das Lernen im schulischen Kontext ungenutzt in der Hosentasche, denn trotz des Verbots nutzen viele SchülerInnen ihre Geräte, nur eben heimlich. Meiner Meinung nach stellt diese Tatsache eine falsche Entwicklung dar, denn Medienkompetenz bedeutet nicht nur, dass die SchülerInnen den kritischen Umgang mit digitalen Medien erlernen sollen; auch der verantwortungsvolle Umgang mit Geräten, die den Zugang ermöglichen, muss den SchülerInnen vermittelt werden. SchülerInnen könnten ihre Smartphones

und Tablets für diverse unterrichtliche Zwecke einsetzen, wenn die Schulausstattung den Bedarf nicht decken kann. So ergeben sich viele Aufgabenbereiche, die mit den mobilen Endgeräten bearbeitet werden können:

Lexikon und Wortschatzarbeit: Auch ohne einen mobilen Internetzugang können Smartphones als mobile Wörterbücher dienen. SchülerInnen, die stets nach neuem Vokabular fragen, können in diversen Situationen selbstständig unbekannte Lexik in vorinstallierten Applikationen nachschlagen. Die Verantwortung für das Erlernen neuen Vokabulars wird ein Stück weit den SchülerInnen überlassen. Zudem kann ein Arrangement der Lehrkraft mit den SchülerInnen dafür Sorge tragen, dass nachgeschlagene Lexik markiert und zum Ende der Stunde der Lerngruppe präsentiert wird.

Recherche/Umgang mit Heterogenität: Mobile Endgeräte lassen sich in diversen Situationen zu Recherchezwecken einsetzen. Bei aufkommenden Fragen zur russischen Kultur, Geografie, Gesellschaft u.Ä. kann die Lehrkraft gezielt an die SchülerInnen binnendifferenzierte Arbeitsaufträge stellen, die am besten mit der Hilfe von russischen Suchmaschinen bearbeitet werden können. Einerseits kann dieses Vorgehen den Redeanteil der Lehrkraft senken und diesen an die SchülerInnen umleiten, andererseits erfordern derart spontane Erarbeitungs- und anschließende Präsentationsphasen ein hohes Maß an Flexibilität seitens der Lehrkraft. Dennoch können so die SchülerInnen die bereits vorhandenen Ressourcen nutzen, um die Antworten auf ihre Fragen selbstständig zu erarbeiten.

Konsummedien: Unter diesem Punkt werden digitale Medien zusammengefasst, die primär dem Konsum dienen, sich aber sinnvoll im Fremdsprachenunterricht als authentisches Material einsetzen lassen. Konkret würde das heißen, dass man Musik(-videos), Blog- und Foreneinträge, Beiträge aus sozialen Medien u.Ä. im Klassenraum als ein weiteres Mittel zur Vermittlung der Sprache und Kultur nutzt. Das digitale Arbeitsmaterial lässt sich vielfältig einsetzen: Moderne Lieder können übersetzt, nachgesungen und analysiert werden; Blogs können nach Interessen verfolgt und im Kurs

präsentiert werden. Die oft durchgeführte Unterrichtsreihe zum Thema „Meine Vorbilder“ kann mit Hilfe von sozialen Medien unter neuem Blickwinkel durchgeführt werden, z.B. Erfüllung der Vorbildfunktion von Sportlern, Künstlern. Gleichzeitig würden die SchülerInnen den kritischen Umgang mit unterhaltenden und meinungsteilenden Medien lernen. Vor allem scheinen digitale Blogeinträge viele Vorteile für die interkulturelle Kompetenz zu bieten (Plikat 2010: 53 ff). Neben den bereits angesprochenen Aspekten Authentizität und Aktualität ermöglichen Blogs auch interaktives Handeln, wenn LeserInnen mit AutorInnen über E-Mail oder Kommentarfunktion in Kontakt treten können.

Unterrichtsmanger des Lehrwerks: Modernen Schulbüchern wird oft eine digitalisierte Version des Lehrwerks auf einem Datenträger beigelegt. So auch bei den Werken Dialog 1 (2016) und Dialog 2 (2017). Dabei handelt es sich nicht nur um eine reine Kopie des Buches in einem digitalen Format, sondern auch um Aufgaben und Medien, die an einem PC bearbeitet werden können. In der oben dargelegten Untersuchung wurde gezeigt, wie Lehrkräfte mit dem Unterrichtsmanger an einem Smartboard arbeiten können. Doch nicht für alle Inhalte wird diese Ausstattung verlangt. So lassen sich beispielsweise Aufnahmen wie Lieder, Dialoge und Erzählungen vom Datenträger bzw. PC auch auf ein mobiles Endgerät übertragen. In Kombination mit einem kleinen, mobilen Lautsprecher können Audiodateien laut genug abgespielt werden. Natürlich könnte auch die Lehrkraft einen großen Teil von Liedern und Texten selbst vortragen, doch gewinnt der Unterricht an Abwechslung und Qualität, wenn die SchülerInnen unterschiedliche HerkunftssprecherInnen und authentische – wenn auch didaktisierte – Materialien zu hören bekommen.

Doch nicht immer sind elektronische Geräte im Unterricht nötig, um mit digitalen Medien sinnvoll arbeiten zu können. Viele Aufgaben können aus dem schulischen Lernraum ausgelagert werden und lassen sich beispielsweise als Hausaufgabe erledigen und können anschließend im Unterricht besprochen werden. SchülerInnen können am heimischen PC Blogeinträge

lesen, übersetzen oder selbstständig eigene Einträge erstellen. Auch könnten zu Hause russische Unterhaltungsmedien konsumiert werden und Lerninhalte recherchiert werden. Fortgeschrittene Gruppen können sogar mit russischen Lernvideos arbeiten oder ihre eigenen erstellen, die von der Lehrkraft im nächsten Lernjahr genutzt werden können. Vorstellbar wäre das Erstellen eigener Mini-Serien, wie z.B. Nachrichten- und Kochsendungen mit Russlandbezug. Der Schaffensprozess ermöglicht den SchülerInnen eine komplexere Auseinandersetzung mit digitalen Medien, die beim reinen Konsumieren bzw. Bearbeiten sicherlich so nicht gegeben ist.

Die ausgewählten Vorschläge sollen als Anregung und Motivation dienen, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Sie sind nur ein kleiner Teil der umfangreichen Medienwelt, die sich stets weiterentwickelt und daher neue Herangehensweisen und Unterrichtsmethoden ermöglicht. Natürlich setzt der Gebrauch digitaler Medien im Unterricht voraus, dass diese gründlich aufgearbeitet und sinnvoll in den Unterrichtskontext integriert werden. Doch wenn Lehrkräfte sich diese Kompetenzen angeeignet haben, steht ihnen ein vielseitiges Werkzeug und eine unerschöpfliche Quelle an Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung zur Verfügung.

Literatur

- Adler, I., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Heller, M., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A., Semashkina, L. & Steinbach, A. (2016). *Dialog 1. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Albert, A., Adler, I., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A. & Steinbach, A. (2017). *Dialog 2. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.

- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienverhalten angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, P. (2016). *Statement »Medienmündigkeit – welcher Weg führt zum Ziel?«, öffentliche Diskussionsveranstaltung im Bundestag zur Vorstellung des TAB-Gutachtens »Elektronische Medien und Suchtverhalten«* Verfügbar unter: www.alanus.edu/fileadmin/downloads/fachbereiche_und_studienanbegote/fb_bildungswissenschaft/fachbereich/MeMue_Beitrag_Bleckmann.pdf [28.08.2018].
- Grafe, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Grünewald, A. (2010). Medien. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon (207-210)*. Fremdsprachendidaktik, Stuttgart: Springer.
- Hartmann, S. & Purz D. (2018). *Unterrichten in der digitalen Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenz Medienumgang? Eine Qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Medienbildung in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [27.08.2018].
- Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Russisch, 1. Auflage 2014.
- Moser, H. (2014). *Grundkurs Schulmanagement VIII. Digitale Medien in der Schule. Medienkompetenz für den Unterricht*. Kronach: Carl Link.

- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Zander-Schulz, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (29–50). Heidelberg: Springer.
- Plikat, J. (2010). Desde Cuba con amor: Überlegungen zur Arbeit mit Blogs als Grundlage interkultureller Lernprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In D. Caspari & Küster, L. (Hrsg.), *Wege zu interkulturellen Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (51–59). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadenterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt & J. Vogelgesang (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung* (223–236). Wiesbaden: Springer.
- Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In: A. Tilmann, A., S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (225–235). Wiesbaden: Springer.
- Spanhel, D. (2001). Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität. In B. Herzig (Hrsg.), *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung* (267–294). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz*. München: Droemer Knauer.
- Wapenhans, H. (2014). Medieneinsatz im Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (253–265). Tübingen: Narr.

Xenia Maljusch (Hamm)

Wahrnehmung und Einstellungen herkunftssprachlicher Schülerinnen und Schüler zu Differenzierung im fremdsprachlichen Russischunterricht

The article deals with the perception and attitudes of pupils with Russian-speaking background to differentiation between them as heritage language learners and foreign language learners. Based on the opinions of Russian language teachers described in the literature, the aim of this exploratory study was to examine whether heritage language learners perceive differentiation in the classroom in the first place, how they evaluate differentiation and whether they see a potential value in it. Another objective of the study was to establish a connection between the learners' attitude to differentiation and their motivation to attend Russian classes. The study was conducted with four pupils from a secondary school with a Russian-speaking background (11th grade), who learn Russian language in their second school year. The investigation showed that the heritage language learners perceive differentiation positively, regardless of the way it is done. Their attitudes differ in part depending on the differentiation activity used. The article explicitly addresses the use of additional tasks and other assignments and materials for heritage language learners.

В статье речь идёт о восприятии и оценке дифференцированного подхода на уроке школьниками-носителями русского языка и теми, кто изучает русский язык как иностранный. Цель данного исследования состояла в том, чтобы основываясь на мнениях преподавателей русского языка, описанных в литературе, выяснить, улавливают ли носители русского языка дифференциацию на уроках, как они её оценивают и видят ли в ней смысл. Другой аспект исследования заключался в выявлении возможной взаимосвязи

между отношением к дифференциации и мотивацией посещения уроков русского языка. В исследовании приняли участие четверо учащихся 11 класса, являющихся носителями русского языка и посещающих уроки русского языка на втором году обучения. Исследование показало, что они видят в дифференциации определенный смысл и поэтому воспринимают её положительно, независимо от способа дифференциации. Кроме того, оценка пользы дифференцированного подхода отчасти зависит от используемого вида дифференциации. В статье конкретно рассматривается использование на уроке дополнительных упражнений, а также других видов заданий и материалов для носителей языка.

1. Einleitung

Die russische Sprache kann grundsätzlich in allen Bundesländern (außer Saarland) und in verschiedenen Schulformen in unterschiedlichem Umfang erlernt werden (Mehlhorn 2016a). In deutschen Schulen ist das Fach Russisch als zweite oder dritte Fremdsprache seit mehr als einem halben Jahrhundert ein Unterrichtsfach, welches im Wettbewerb mit mehreren anderen Fremdsprachen, wie dem Französischen oder dem Spanischen, steht. Eine Besonderheit des schulischen Russischunterrichts ist jedoch, dass seit Ende der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts vermehrt SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund am „Russisch-als-Fremdsprache-Unterricht“ teilnehmen dürfen. Solche SchülerInnen bringen bereits ein gewisses Vorwissen mit. Sie haben deshalb meist andere Lernbedürfnisse als ihre MitschülerInnen, die das Russische als Fremdsprache erlernen möchten. Das bedeutet für viele Lehrkräfte, dass sie mit einer sehr heterogenen Gruppe arbeiten müssen, was Binnendifferenzierung unabdingbar macht. In der Fachliteratur werden viele Anreize und Beispiele dazu gegeben, wie mit der Heterogenität und der Einbindung der HerkunftssprecherInnen in

den Unterricht umgegangen werden kann. Da diese Situation im Russischunterricht vergleichsweise neu ist, liegen bislang allerdings kaum Forschungen dazu vor und die Fachliteratur beruht größtenteils auf Erfahrungsberichten von Russischlehrenden. Viele Lehrkräfte empfinden solche Bedingungen als eine große Herausforderung und bewerten die Anwesenheit von den sog. HerkunftssprecherInnen zwiespältig. Oft sehen sie sich nicht in der Lage den Zeit- und Mehraufwand zur Suche und Konzeption passender Materialien für Herkunftssprecher aufbringen zu können, die ihrer Meinung nach den Sinn und einen Mehrwert dahinter sowieso nicht sehen und Extraaufgaben oft nur als Beschäftigungstherapie wahrnehmen (Tichomirowa 2011). Die tatsächlichen Meinungen von herkunftssprachlichen SchülerInnen, die sie gegenüber der Differenzierung haben, wurden bislang jedoch nicht explizit untersucht. Deshalb beschäftigt sich diese Untersuchung mit der Wahrnehmung und Einstellung herkunftssprachlicher SchülerInnen zu Differenzierung im fremdsprachlichen Russischunterricht.

2. HerkunftssprecherInnen im „Russisch-als-Fremdsprache-Unterricht“

Der Begriff HerkunftssprecherIn wurde von der englischen Bezeichnung *heritage (language) learners* für das Deutsche abgeleitet. Als HerkunftssprecherInnen werden SchülerInnen mit russischsprachigem Migrationshintergrund bezeichnet, die entweder im frühen Kindesalter mit ihren Eltern aus einem russischsprachigen Land ausgewandert sind oder bereits in Deutschland geboren wurden, zu Hause jedoch (neben Deutsch auch) Russisch als Familiensprache sprechen (Mehlhorn 2016b). Sie wachsen also meist zweisprachig auf, wobei spätestens mit dem Schuleintritt das Deutsche zur dominierenden Sprache wird und sich der Gebrauch des Russi-

schen auf den familiären Kontext mit wenigen KommunikationspartnerInnen beschränkt (ebd.). Der Input in der Herkunftssprache ist damit für die sprachlichen Kompetenzen von besonderer Bedeutung (ebd.).

2.1 Vorkenntnisse und Lernbedarf

Durch das Hören und Sprechen der russischen Sprache in der Familie können HerkunftssprecherInnen meist Alltagsgespräche problemlos verstehen, im Allgemeinen gut sprechen und haben eine gute Aussprache. Oft handelt es sich jedoch um eine umgangssprachliche Art des Sprechens, sodass ihnen der Unterschied zur neutralen Lexik deutlich gemacht und ein Fokus auf den Fachwortschatz gelegt werden sollte (Mehlhorn 2016b). Trotzdem verfügen sie über ein ausgeprägtes lexikalisches Vorwissen und über eine interne Grammatik, die durch Konzentration auf fehleranfällige Phänomene gestärkt werden kann. HerkunftssprecherInnen bringen aus dem familiären Kontext auch Erfahrungen im Dolmetschen und Mitteln von Informationen aus dem Deutschen ins Russische und in die andere Richtung mit. Der Schriftverkehr nimmt bei den HerkunftssprecherInnen jedoch eine weniger wichtige Rolle ein, sodass selbst bei Kenntnis der kyrillischen Schrift das Lesen und Schreiben und damit auch die Orthographie nicht gut beherrscht werden und geübt werden sollten (ebd.). Auch wenn HerkunftssprecherInnen bereits mehr oder weniger umfangreiche „Vorkenntnisse in den Russischunterricht mitbringen, sind sie dennoch Russischlernende und auf Unterstützung durch die Lehrkraft angewiesen“ (Mehlhorn 2016b: 11). Den Lernbedarf, den die HerkunftssprecherInnen haben, hat Mehlhorn (2016b) dem der reinen FremdsprachenlernerInnen für den Kontext in Deutschland anschaulich gegenübergestellt. Die Gruppe der HerkunftssprecherInnen ist jedoch in sich auch sehr heterogen. Nicht nur die Bandbreite sprachlicher Kompetenzen ist groß, sondern bei-

spielsweise auch das kulturelle Wissen über Russland und andere russischsprachige Länder. Ebenso können sie unterschiedliche Einstellungen zum Russischunterricht haben und auch die Motivation Russisch zu lernen kann verschieden stark ausgeprägt sein (Mehlhorn 2016b).

2.2 Potenziale und Herausforderungen durch Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen

Die Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen im russischen Fremdsprachenunterricht wird in der didaktischen Fachliteratur zum Teil sehr unterschiedlich bewertet. Christ-Fiala (2001) sieht den Besuch des Russischunterrichts durch HerkunftssprecherInnen als einen Vorteil für diese Gruppe, da sie neben größeren Chancen auf einen erfolgreichen höheren Schulabschluss, eine Bestätigung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie in den Unterricht mitgebracht haben, bekommen. Ebenfalls können ihre auf einen engen Umkreis beschränkten sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten im Russischen durch den Besuch des Unterrichts erhalten und weiter ausgebaut werden. Burghardt (2001) verweist ebenso auf einen möglichen Kompetenzzuwachs in Bezug auf schriftsprachliche Kenntnisse. Er bewertet eine mögliche Erhöhung des Selbstwertgefühls durch die Erfahrung etwas besser zu können als Andere als positive Ausstrahlung auf das Verhalten in anderen Fächern. Schneider (2003) sieht dagegen die Gefahr eines übersteigerten Selbstbewusstseins, was sich im Anspruch auf Bestnoten bis zu Zweifel an der Kompetenz der Lehrperson zeigen kann. Jedoch sieht er die Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen gleichzeitig als pädagogische Chance, da besonders interkulturelles Lernen durch die Verbindung von russischer und deutscher Kultur ermöglicht wird. Tichomirowa (2011) betont, dass viele LehrerInnen die Kenntnisse und Materialien, die die HerkunftssprecherInnen von zu Hause mitbringen, als Bereicherung für den Unterricht sehen. Es wird jedoch auch angeführt,

dass das Vorwissen ebenfalls zur sprachlichen und methodischen Überforderung für die FremdsprachenlernerInnen werden kann, was zur Entmutigung vor allem leistungsschwächerer SchülerInnen führen kann (Roth 1996). Besonders wird allerdings das Fehlen entsprechender Unterrichtsmaterialien und präziser curricularer Vorgaben als eine Herausforderung für Lehrende gesehen (Tichomirowa 2011).

2.3 Differenzierung zwischen HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen

2.3.1 Differenzierung und Differenzierungsmöglichkeiten

In der Fachliteratur zur Differenzierung wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. Unter äußerer Differenzierung werden meist vorgegebene Rahmenbedingungen verstanden, denen zufolge SchülerInnen verschiedenen Schulformen, Klassen, Kursen etc. zugeteilt werden, mit dem Ziel für leichteres Unterrichten möglichst homogene Gruppen zu bilden. Zwar gelingt es dadurch große Unterschiede zwischen einzelnen SchülerInnen zu vermeiden, doch bleiben individuelle Unterschiede, wie beispielsweise Vorkenntnisse, allgemeine Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale oder die Arbeitshaltung etc. vorhanden, die die Gruppe wieder heterogen machen. Um diesen individuellen Unterschieden und Lernbedürfnissen gerecht zu werden, bietet sich eine innere Differenzierung, auch Binnendifferenzierung genannt, an. Eisenmann und Grimm (2011: IV) verstehen darunter „die Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten, wobei Identität und Selbstkonzept der Lernenden immer positiv beeinflusst werden“. Binnendifferenzierung kann nach unterschiedlichen Aspekten erfolgen, beispielsweise über Lernziele und -inhalte, Vermitt-

lungsmethoden, Sozialformen, Aufgabentypen und deren Anforderungsniveau, Lernmaterialien oder der Beteiligung von SchülerInnen an der Erarbeitung von Materialien etc. (Mehlhorn 2014).

Im Russischunterricht ist die Lerngruppe aufgrund der Zusammensetzung aus FremdsprachenlernerInnen und HerkunftssprecherInnen besonders in Hinblick auf ihre Vorkenntnisse und ihren Lernbedarf heterogen. So wird in der Fachliteratur zur Differenzierung beispielsweise vorgeschlagen, HerkunftssprecherInnen zu ExpertInnen zu „befördern“, indem die Lehrkraft ihnen Expertenaufgaben überträgt (Mehlhorn 2011), die daraus bestehen könnten, über eigene Erlebnisse zu erzählen, neue Texte für die ganze Klasse vorzutragen, die Aussprache zu demonstrieren oder Vokabelerklärungen in der Zielsprache zu geben (Roth 1996). Maier (2016) schlägt eine Reihe anderer ökonomischer Unterrichtsmethoden vor, durch die Unterrichtsgegenstände im Rahmen unterschiedlicher Bereiche des Unterrichts, u.a. bei der Arbeit an Texten sowie mit landeskundlichen Materialien, für eine gemischte Gruppe aus FremdsprachenlernerInnen und HerkunftssprecherInnen mit einem vertretbaren Zeitaufwand differenziert werden könnten.

2.3.2 Einstellungen der Lehrkräfte zu Differenzierung

So wie es unterschiedliche Einstellungen zur Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen im Russischunterricht gibt, sind auch die Einstellungen von Lehrpersonen zur Differenzierung zwischen HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen im Unterricht verschieden. Tichomirowa (2011) führte zu diesem Thema Interviews mit erfahrenen Lehrkräften durch. Eine innere Differenzierung wird angedacht, damit die HerkunftssprecherInnen aufgrund einer möglichen Unterforderung keine Langeweile im Unterricht bekommen. Durch Langeweile kann die Motivation

an der Beteiligung am Unterricht sinken, was sich ebenfalls auf andere Fächer auswirken und negative Folgen für die SchülerInnen mit sich bringen könnte. Einige Lehrpersonen verweisen auf den besonderen Lernbedarf der HerkunftssprecherInnen (vgl. 2.1) und sehen sich in der Verantwortung auch diesem gerecht zu werden, was nur mittels Differenzierung möglich ist. Andere sehen dabei jedoch die Gefahr, dass die FremdsprachenlernerInnen, an die sich der Unterricht eigentlich wendet, in den Hintergrund treten, da keine Zeit für sie bleibt. Die Schere zwischen den Sprachkenntnissen der HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen würde dadurch noch weiter anwachsen, was die FremdsprachenlernerInnen entmutigen könnte und die Sonderrolle der HerkunftssprecherInnen weiter verstärken könnte. Als ein weiteres Argument gegen Differenzierung wird der Zeit- und Mehraufwand zur Suche und Konzeption passender Materialien für HerkunftssprecherInnen genannt, der nach der Meinung der Lehrkräfte nicht vertretbar und nicht vergütet ist. Eine weitere Lehrermeinung ist, dass die HerkunftssprecherInnen die ständigen Extraaufgaben als Beschäftigungstherapie ansehen und den Sinn der Aufgaben nicht erkennen (Tichomirowa 2011).

3. Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Für viele Lehrende bedeutet Russischunterricht die Arbeit mit sehr heterogenen Gruppen, die aus FremdsprachenlernerInnen und HerkunftssprecherInnen zusammengesetzt sind. Dieses macht Binnendifferenzierung unabdingbar. Trotzdem sprechen sich Lehrpersonen, wie in Kapitel 2.3.2. bereits thematisiert, oftmals auch gegen Binnendifferenzierung aus. Lehrkräfte führen dabei an, dass Extraaufgaben von HerkunftssprecherInnen als sinnlos erachtet werden. Doch Differenzierung sollte nicht nur bedeuten, dass HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben zur Bearbeitung

bekommen. In der Fachliteratur werden weitere Differenzierungsmöglichkeiten sowie Praxisbeispiele aufgezeigt, die nicht auf Extraaufgaben sondern beispielsweise auf dem Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien im Rahmen von Unterrichtskonzepten, die die Unterrichtsgegenstände ausdifferenzieren, basieren. Die tatsächlichen Meinungen von herkunftssprachlichen SchülerInnen zur Differenzierung wurden bislang nicht explizit untersucht. Deshalb beschäftigt sich diese Studie mit der Wahrnehmung und den Einstellungen von herkunftssprachlichen Lernenden zur Differenzierung im Russischunterricht. Dabei soll zwischen zwei Differenzierungsmaßnahmen unterschieden werden – dem Einsatz zusätzlicher Aufgaben sowie dem Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen im Sinne eines Unterrichtskonzepts, das die Unterrichtsgegenstände für die Arbeit in gemischten Gruppen ausdifferenziert.

Die Untersuchung wird von den folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Nehmen HerkunftssprecherInnen Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht wahr?
2. Wie bewerten HerkunftssprecherInnen die eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen?
3. Worin sehen HerkunftssprecherInnen den Sinn im Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen?
4. Inwieweit hängt die Einstellung zu den Differenzierungsmaßnahmen mit der Motivation zum Besuch des Russischunterrichts der HerkunftssprecherInnen zusammen?

4. Untersuchungsdesign

4.1 TeilnehmerInnen und Lernkontext

Die TeilnehmerInnen der Untersuchung waren SchülerInnen eines Russischkurses eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen, die einen russischsprachigen Hintergrund haben. Die SchülerInnen des untersuchten Kurses sind Lernende der Qualifikationsphase I (ehemals 11. Klasse), die Russisch an der Schule im zweiten Lernjahr lernen. Den Kurs besuchten 14 Schülerinnen und fünf Schüler. Unter diesen 19 SchülerInnen hatten vier Lernende einen russischsprachigen Hintergrund. Dabei handelt es sich um zwei Schülerinnen und zwei Schüler, deren Namen aus Gründen der Anonymität pseudonymisiert respektive durch andere Namen ersetzt werden.

Das Schulfach „Russisch“ kann an der Schule, an der die Untersuchung stattgefunden hat, von FremdsprachenlernerInnen und HerkunftssprecherInnen bereits ab der 8. Klasse als Differenzierungskurs gewählt und bis zum Abitur weiterbesucht werden. Alternativ können SchülerInnen jedoch auch in der Oberstufe, ab der Einführungsphase, mit dem Russischlernen beginnen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde in allen Jahrgangsstufen ab der 8. Klasse bis zur Qualifikationsphase II (ehemals 12. Klasse) Russisch unterrichtet. Jeden dieser Kurse besuchten mindestens ein bis maximal fünf Russischlernende mit russischsprachigem Hintergrund. Russischlernenden wird die Möglichkeit gegeben ihr Bemühen und Können im Rahmen von Schüleraustauschen nach Russland und bei Teilnahmen an Russischolympiaden zu zeigen. So belegen beispielsweise die an der Russischolympiade teilnehmenden SchülerInnen dieser Schule in ihren jeweiligen Niveaustufen meistens Siegerpositionen. Auch die Russischfachschaft, bestehend aus drei Lehrerinnen und zwei Lehrern des Faches Russisch, ist an dieser Schule überdurchschnittlich groß.

4.2 Methoden und Instrumente

Zunächst wurden mit Hilfe eines Fragebogens allgemeine Daten zur Person, zum familiären Hintergrund, zur Sprachbiographie, zum Sprachgebrauch und -niveau der HerkunftssprecherInnen sowie der Motivation zum Besuch von Unterricht in der Herkunftssprache erhoben. Die Einschätzungen der HerkunftssprecherInnen zum persönlichen Sprachgebrauch und Sprachniveau des Russischen sollen aufzeigen, mit welchen Vorkenntnissen der HerkunftssprecherInnen zu rechnen ist und in welchen Bereichen sie einen möglichen Lernbedarf haben. Auf der Grundlage der Ergebnisse zu den Vorkenntnissen und dem Lernbedarf der HerkunftssprecherInnen wurden zwei Unterrichtsvorhaben geplant und durchgeführt, in denen die für das Erkenntnisinteresse entscheidenden Differenzierungsmöglichkeiten – der Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen sowie der Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen im Sinne eines Unterrichtskonzepts, das die Unterrichtsgegenstände für die Arbeit in gemischten Gruppen ausdifferenziert – genutzt wurden (s. Kapitel 4.2.1). Im Anschluss an den jeweiligen Unterricht wurden die HerkunftssprecherInnen von der gleichen Person, welche auch die Unterrichtsvorhaben geplant und durchgeführt hat, mithilfe eines Leitfrageninterviews (s. Kapitel 4.2.3) zu ihrer Unterrichtswahrnehmung und -bewertung befragt, woraus die Wahrnehmung und Einstellungen zu den Differenzierungsmaßnahmen gedeutet wurden.

4.2.1 Differenzierungsmaßnahmen im Rahmen der Unterrichtsvorhaben

Der Kurs arbeitet regulär mit dem Lehrwerk *Konetschno! 1 Intensivnyj kurs. Ausgabe 3. Fremdsprache* und befand sich zur Zeit der Untersuchung beim Thema Ferienzele und Ferienaktivitäten im Rahmen der achten Lek-

tion „Ura, kanikuly!“. Ziele der Lektion waren u.a. das Sprechen über Ferienziele und -orte sowie das Berichten über Ferienaktivitäten. In diesem Rahmen soll geübt werden, Fragen zu stellen und zu beantworten. Wiederholt wird die grammatische Form „Präteritum“. Die Bildung des Präteritums reflexiver Verben wird in diesem Rahmen eingeführt, um über Vergangenes erzählen zu können.

Auf der Grundlage der unter 5.1 beschriebenen Ergebnisse zur Einschätzung der herkunftssprachlichen SchülerInnen zu ihrem Sprachgebrauch und Sprachniveau und des daraus abgeleiteten Lernbedarfs für die Lernenden wurden zwei Unterrichtsvorhaben im Rahmen der oben beschriebenen Lektion geplant, in denen die HerkunftssprecherInnen durch unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten in einigen Aspekten im Sinne ihres Lernbedarfs gefördert werden können.

Unterrichtsvorhaben 1 – Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

Im Rahmen des ersten Unterrichtsvorhabens wurden zusätzliche Aufgaben für die SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund eingesetzt. Das Thema des Unterrichtsvorhabens war das Berichten über die Ferien Anderer sowie über die eigenen. In einer im Rahmen dieses Unterrichtsvorhabens mündlich, in Partnerarbeit zu bearbeitenden Aufgabe aus dem Lehrwerk *Konetschno! 1* sollten alle SchülerInnen des Kurses über die Ferien von drei Jugendlichen berichten. Es sollte anhand von vorgegebenen Bildern beschrieben werden, wer die Ferien wo verbracht hat und was dort gemacht wurde. Die HerkunftssprecherInnen sollten darüber hinaus auch über den Urlaub von weiteren Jugendlichen berichten. Dazu wurde ihnen ein weiteres Arbeitsblatt mit abgedruckten Bildern gegeben, die einige Jugendliche während unterschiedlicher Situationen und Freizeitaktivitäten zeigen. Diese Bilder sollten die HerkunftssprecherInnen zusätzlich versprachlichen. Der Grund für diese Differenzierung liegt in der Tatsache, dass die HerkunftssprecherInnen über einen umfassenderen Wortschatz

verfügen und diesen anwenden müssen, um die Bilder eigenständig im Sinne der Aufgabenstellung zu beschreiben. Ein weiterer Zusatz ist die nötige Verwendung der Pluralformen der Verben im Präteritum.

In einer weiteren Aufgabe, in deren Rahmen differenziert wurde, sollten die SchülerInnen schriftlich über ihre eigenen zuletzt verbrachten Ferien berichten. Dazu wurde ihnen auf einem Arbeitsblatt vorgegeben, welche Aspekte sie in ihrem Bericht thematisieren sollten, beispielsweise wo und wann sie ihre Ferien verbracht haben und was sie dort gemacht haben. Die HerkunftssprecherInnen erhielten die Aufgabe, zusätzlich zu den Aspekten, die die FremdsprachenlernerInnen thematisieren sollten, weitere Informationen in ihren Bericht einfließen zu lassen, z.B. mit wem sie die Ferien verbracht haben, mit welchem Transportmittel sie an ihren Ferienort gelangt sind, und was sie dort gemacht, besichtigt, gesehen etc. haben. Diese zusätzlichen Aspekte waren nur auf den Arbeitsblättern der HerkunftssprecherInnen notiert. Das Bearbeiten der weiteren Aspekte soll es den HerkunftssprecherInnen ermöglichen, ihren Wortschatz in einem breiteren Feld zu nutzen, sodass sie sich nicht nur auf die wesentlichsten Aspekte beschränken müssen, sondern detaillierter über ihre Ferien berichten können.

Unterrichtsvorhaben 2 – Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen

Der Unterricht wurde an ein von Maier (2016) vorgeschlagenes Unterrichtskonzept zur Differenzierung von Unterrichtsgegenständen für die Arbeit in gemischten Gruppen angelehnt. Dabei geht es grundsätzlich darum, dass die SchülerInnen mit und an unterschiedlichen an das jeweilige Sprachniveau angepassten Arbeitsmaterialien arbeiten können, die im Endeffekt zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammengeführt werden. Die Grundidee des Unterrichtsvorhabens besteht in der Simulation einer Situation, in der ausländische Touristen (FremdsprachenlernerInnen) mit einem einheimischen Reiseleiter bzw. einer Reiseleiterin (HerkunftssprecherIn)

in einem möglichen Ferienort in Russland in Kontakt treten. Hierzu wird ein fiktiver Rahmen geschaffen, demzufolge die Touristen in einem von vier möglichen Ferienorten in Russland ihre Ferien verbringen. Dort treffen sie auf eine/n einheimische/n ReiseleiterIn, der/die ihnen die wichtigsten und interessantesten Informationen zu dem Ort erzählt. Sie dürfen nachträglich Fragen zu dem Ort stellen, die sie besonders interessieren. Nach Hause zurückgekehrt, erzählen sich die Touristen gegenseitig darüber, was sie über die unterschiedlichen Ferienorte erfahren haben.

Im Rahmen dieses Unterrichtsvorhabens erhielten die FremdsprachenlernerInnen zunächst einen Text in dialogischer Form, im dem es darum ging, dass russische SchülerInnen sich gegenseitig erzählen, wo sie ihre nächsten Ferien verbringen und was sie dort für Aktivitäten erwarten. Diesen sollten sie unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches lesen und einige Aufgaben dazu bearbeiten, die danach im Plenum mit allen FremdsprachenlernerInnen besprochen wurden. Damit sollte die Wörterbucharbeit sowie das selektive Leseverstehen geschult werden. Die SchülerInnen sollten außerdem auf diese Weise einen ersten Eindruck davon bekommen, was für unterschiedliche Ferienorte es in Russland gibt und wodurch sie sich voneinander unterscheiden. Danach wurden die FremdsprachenlernerInnen in Gruppen den vier im Text vorkommenden Ferienorten zugeteilt. Für das Aufeinandertreffen mit dem Reiseleiter bzw. der Reiseleiterin sollten sie zunächst in Einzelarbeit Fragen zum jeweiligen Ferienort erarbeiten, die in der Gruppe ausgetauscht wurden.

In dieser Zeit setzten sich die HerkunftssprecherInnen mit authentischen Materialien zu dem ihnen zugeteilten Ferienort auseinander. Bei den Materialien handelte es sich um Fotos des Ortes und um Texte, die sie auch im Alltag im russischsprachigen Kontext antreffen könnten. So wurden beispielsweise Artikel aus dem russischsprachigen Internet oder Zeitschriften gewählt. Die HerkunftssprecherInnen sollten die Texte lesen und

mithilfe der in den Texten enthaltenen Informationen Fragen zum jeweiligen Ferienort beantworten. Dadurch sollte das selektive Leseverstehen an authentischen Texten geschult werden. Die Lernenden erarbeiteten anschließend aus den Antworten auf die Fragen einen „Reiseleitervortrag“, der an die Touristen gerichtet sein sollte. Als bildliche Unterstützung konnte ein Plakat mit den Bildern und Fotos aus den Materialien erstellt werden. Stellten die FremdsprachenlernerInnen anschließend weitere Fragen an den „Reiseleiter“, so musste dieser spontan antworten können. Dadurch sollte das zusammenhängende Sprechen der HerkunftssprecherInnen geschult werden.

Nach dem Austausch der FremdsprachenlernerInnen mit dem jeweiligen Herkunftssprecher bzw. der Herkunftssprecherin wurden neue Gruppen gebildet, in denen je ein Tourist jeden Ferienortes Gruppenmitglied war. In diesen neugebildeten Gruppen tauschten sich die FremdsprachenlernerInnen auf Deutsch über die Informationen, die sie während des Reiseleitervortrags gehört und notiert haben, aus. Die HerkunftssprecherInnen bildeten eine eigene Gruppe, in der sie sich auch untereinander, jedoch in russischer Sprache, über die Ferienorte austauschten. So sollte sichergestellt werden, dass alle Lernenden Informationen zu jedem Ferienort erhalten und die HerkunftssprecherInnen nochmals das zusammenhängende Sprechen üben.¹

¹ Aufgrund des Umfanges können die oben beschriebenen Materialien und Aufgaben im Rahmen dieses Berichtes nicht veröffentlicht werden. In Planung ist allerdings eine Publikation eines Artikels in Praxis Fremdsprachenunterricht – Russisch, in dem das Unterrichtsvorhaben sowie die verwendeten Materialien ausführlich beschrieben und dargestellt werden.

4.2.2 Das Leitfadeninterview

Da untersucht werden sollte, ob die SchülerInnen die Differenzierung in den Unterrichtsvorhaben wahrgenommen haben, wurde den Lernenden im Vorfeld des Interviews nicht gesagt, dass es bei dem Interview um das Thema „Differenzierung“ gehen soll. Den Lernenden wurde lediglich mitgeteilt, dass ein Feedback zum Unterricht eingeholt werden sollte. Deshalb sprechen auch die Leitfragen des Interviews das Thema „Differenzierung“ zunächst nicht konkret an, sondern beziehen sich auf allgemeine Aspekte des Unterrichts. So wurde beispielsweise gefragt, ob der Unterricht gefallen hat, was das Thema war und was und wie es umgesetzt wurde. Solche Fragen lassen trotzdem die Möglichkeit offen, dass die HerkunftssprecherInnen das Thema Differenzierung von selbst ansprechen, womit diese als wahrgenommen bewertet werden kann. Wird die Differenzierung angesprochen, können die Einstellungen dazu erfragt werden. Dazu zählt die Meinung der SchülerInnen darüber, ob und warum sie die jeweilige Differenzierungsmaßnahme positiv oder negativ empfunden haben sowie worin sie den Sinn dieser sehen. Erwähnen die HerkunftssprecherInnen die Differenzierung nicht, so kann konkreter darauf eingegangen werden, ob und wodurch die Lernenden etwas geübt oder dazugelernt haben, was sie auf die Differenzierung aufmerksam machen könnte. Wird die Differenzierung auch weiterhin nicht thematisiert, so kann diese als nicht wahrgenommen gedeutet werden. Um die Einstellungen trotzdem erheben zu können, kann der Interviewende die SchülerInnen von sich aus auf die Differenzierung ansprechen.

Das Leitfadeninterview (siehe Anhang) wurde jeweils anschließend an das Unterrichtsvorhaben, in dessen Rahmen eine der beiden für das Erkenntnisinteresse zentralen Differenzierungsmöglichkeiten angewendet wurde, durchgeführt.

5. Ergebnisse und Diskussion

5.1 Sprachbiographischer Hintergrund der HerkunftssprecherInnen

Alexander

Alexander ist im Jahr 2000 in Lettland geboren und im Alter von elf Jahren nach Deutschland eingereist. Seine erste im Kontext der Familie und einer russischen Schule in Lettland erworbene Sprache ist Russisch, weshalb er diese als seine Muttersprache ansieht. Außerhalb der Schule spricht er, seiner Einschätzung nach, täglich im Kontext seiner Familie und zwei bis drei Mal in der Woche mit seinen Freunden russisch. Dies kostet ihn jedoch, seiner Meinung nach, etwas Anstrengung. Alexander hört zwei bis drei Mal in der Woche russische Musik, guckt ebenfalls so oft russische Serien, Filme oder Ähnliches, sodass er beim Hörverstehen keine größeren Probleme hat. Russische Nachrichten guckt er dagegen nicht so oft und liest außerhalb des Russischunterrichts auch keine russischen Bücher, Zeitungen etc. Im Gegensatz zum Schreiben in russischer Sprache, was ihn etwas Anstrengung kostet, hat er, seiner Meinung nach, keine größeren Probleme Lesetexte zu verstehen. Er gab an, dass er sich für das Russischlernen an der Schule entschieden hat, da er seine Kompetenzen in der russischen Sprache erweitern möchte.

Ivan

Ivan ist im Jahr 2001 in Deutschland geboren. Obwohl beide Elternteile aus Kasachstan stammen, war er bis jetzt lediglich drei Wochen in Kasachstan und in keinem anderen russischsprachigen Land. Seine erste im Kontext der Familie erworbene Sprache ist Russisch. Außerhalb der Schule spricht er, seiner Einschätzung nach, im Kontext der Familie täglich und im Freundeskreis eher unregelmäßig russisch. Dies tut er ohne größere Probleme. Er hört zwei bis drei Mal in der Woche russische Musik und Nachrichten, schaut dagegen unregelmäßig russische Serien oder Filme.

Seiner Einschätzung nach hat er keine größeren Probleme die russische Sprache während dieser Aktivitäten zu verstehen. Außerhalb des Russischunterrichts liest er keine russischen Bücher, Zeitungen oder Ähnliches. Trotzdem kann er, seiner Meinung nach, zwar mit etwas Anstrengung, aber gut Russisch lesen und schreiben. Ivan hat sich für das Russischlernen an der Schule entschieden, weil er darin eine leicht verdiente gute Note sieht.

Anna

Anna ist im Jahr 2000 in Deutschland geboren. Obwohl beide Elternteile aus Kasachstan stammen, war sie bis jetzt zwei Wochen in Kasachstan sowie in der Ukraine. Ihre erste im Kontext der Familie erworbene Sprache ist Russisch. Diese spricht sie jetzt täglich, auch außerhalb der Schule. Sie tut dies, ihrer Meinung nach, ohne größere Probleme. Russische Musik, Serien oder Filme hört bzw. guckt sie nicht regelmäßig. Das Hörverstehen bereitet ihr keine Probleme. Obwohl sie außerhalb des schulischen Unterrichts keine russischen Bücher, Zeitungen oder Ähnliches liest, hat sie beim Lesen keine Probleme. Das Schreiben gelingt ihr ohne größere Probleme. Anna hat sich dazu entschieden, Russisch in der Schule zu lernen, da sie ihre Kompetenzen in der russischen Sprache erweitern möchte.

Lena

Lena ist im Jahr 1999 in Deutschland geboren. Beide Elternteile kommen aus Russland. Doch sie selbst war noch nie in Russland, lediglich für etwa eine Woche in Kasachstan. Anna hat von Geburt an sowohl die deutsche als auch die russische Sprache im Kontext der Familie erworben. Sie spricht außerhalb der Schule täglich mit ihrer Familie und eher unregelmäßig im Freundeskreis russisch, tut dies jedoch, ihrer Einschätzung nach, mit etwas Anstrengung. Sie schaut zwei bis drei Mal in der Woche russische Nachrichten und eher unregelmäßig russische Serien oder Filme. Unregelmäßig hört sie russische Musik. Ihr Hörverstehen schätzt sie allgemein als gut ein. Außerhalb des Schulunterrichts liest sie keine russischen Bücher, Zeitungen oder Ähnliches, schätzt ihr Leseverstehen jedoch als gut sein. Schreiben kann sie, ihrer Meinung nach, ohne größere Probleme.

Sie hat sich für das Russischlernen an der Schule entschieden, da sie ihre Kompetenzen in der russischen Sprache erweitern möchte.

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

Werden die vier HerkunftssprecherInnen vergleichend betrachtet, so lässt sich festhalten, dass Alexander im Gegensatz zu den drei anderen Lernenden in einer russischsprachigen Familie in einem Land aufgewachsen ist, dessen Anteil an russischsprachiger Bevölkerung aufgrund von historischen Ereignissen größer ist als der in Deutschland. Alexander besuchte in Lettland eine staatliche russischsprachige Schule. Ein Großteil seines bisherigen Lebens fand also in einem russischsprachigen Kontext statt. Seit er jedoch mit seiner Familie nach Deutschland eingereist ist, ist der Gebrauch der russischen Sprache geringer geworden. Dieser beschränkt sich auf den Kontext der Familie und Freunde. Der Gebrauch der russischen Sprache der anderen drei HerkunftssprecherInnen, die alle in Deutschland geboren und die russische Sprache nur über die Familie erworben haben, beschränkt sich ebenfalls auf den Kontext der Familie. Im Freundeskreis wird dagegen nur sehr unregelmäßig russisch gesprochen. Alle vier Lernenden scheinen im Alltag, außer den familiären und freundschaftlichen Gesprächen, auch über russische Musik, Serien, Filme und Nachrichten mit der russischen Sprache und Kultur in Berührung zu kommen. Keiner von ihnen hatte zur russischen Schriftsprache Kontakt. Trotz des gegenwärtigen sehr ähnlichen Sprachgebrauchs der SchülerInnen schätzen sich die beiden Schülerinnen Anna und Lena in ihrem Sprachniveau etwas besser ein als die beiden Jungen Alexander und Ivan. Es lassen sich trotzdem einige gemeinsame Aspekte herausarbeiten, in denen Lernbedarf besteht und an denen im Unterricht gearbeitet werden könnte. So haben alle SchülerInnen angegeben, dass sie tendenziell Probleme beim Sprechen haben und auch das Schreiben tendenziell nicht ohne größere Probleme klappt. Da sie alle in der Freizeit keine russischen Bücher, Zeitungen etc. lesen, sollte auch das Lesen für sie einen hohen Stellenwert im Unterricht darstellen.

Nachfolgend werden in Tabelle 1 die sprachbiographischen Daten dieser vier SchülerInnen zusammengefasst.

	Alexander	Ivan	Anna	Lena
Geburtsort	Lettland	Deutschland	Deutschland	Deutschland
Herkunft der Eltern	Lettland	Kasachstan	Kasachstan	Russland
Erste erworbene Sprache	Russisch Kontext: Familie; Schule	Russisch Kontext: Familie	Russisch Kontext: Familie	Russisch Kontext: Familie
Aufenthaltsdauer im russischsprachigen Land	11 Jahre	3 Wochen	2 Wochen	1 Woche
Regelmäßigkeit des „Sprechens“	Täglich (Familie) 2-3 x/ Woche (Freunde)	Täglich (Familie) Unregelmäßig (Freunde)	Täglich (Familie) Unregelmäßig (Freunde)	Täglich (Familie) Unregelmäßig (Freunde)
Regelmäßigkeit des gezielten „Hörens“	2-3 x/ Woche - Musik - Filme Unregelmäßig - Nachrichten	2-3 x/ Woche - Musik - Nachrichten Unregelmäßig - Filme	Unregelmäßig - Musik - Filme	2-3 x/ Woche - Nachrichten Unregelmäßig - Musik - Filme
Regelmäßigkeit des „Lesens“	liest nicht außerhalb des Unterrichts			
Selbsteinschätzung „Sprechen“	mit etwas Anstrengung	ohne größere Probleme	ohne größere Probleme	mit etwas Anstrengung
Selbsteinschätzung „Hörverstehen“	ohne größere Probleme	ohne größere Probleme	ohne Probleme	ohne Probleme
Selbsteinschätzung „Leseverstehen“	ohne größere Probleme	mit etwas Anstrengung	ohne Probleme	ohne größere Probleme
Selbsteinschätzung „Schreiben“	mit etwas Anstrengung	mit etwas Anstrengung	ohne größere Probleme	ohne größere Probleme
Motivation zum Besuch des Unterrichts	Interesse dazuzulernen	Leicht verdiente gute Note	Interesse dazuzulernen	Interesse dazuzulernen

Tab. 1 Übersicht über sprachbiographische Daten der UntersuchungsteilnehmerInnen

5.2 Wahrnehmung und Einstellungen zu den eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen

Im Folgenden soll dargestellt werden, ob die interviewten SchülerInnen die im Rahmen der zwei Unterrichtsvorhaben eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen wahrgenommen haben. Wenn diese wahrgenommen wurden, werden die Einstellungen der SchülerInnen dazu beschrieben. Dabei wird darauf eingegangen, ob die SchülerInnen den Einsatz dieser als positiv oder negativ wahrgenommen haben und warum. In diesem Zusammenhang wird dargestellt, worin die SchülerInnen den möglichen Sinn der Differenzierungsmaßnahmen sehen. Dabei wird zunächst auf jeden einzelnen Lernenden eingegangen. Anschließend werden die Daten der HerkunftssprecherInnen miteinander verglichen.

5.2.1 Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

Alexander

Bereits in der Antwort auf die erste Frage, wie der Unterricht empfunden wurde, erwähnte Alexander den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen. Er sagte: „Ich fand den Unterricht besser als sonst, aufgrund der Extraaufgaben für die Muttersprachler.“ Nach einer Bitte zu konkretisieren, welche „Extraaufgaben“ gemeint sind, nannte er sowohl die zusätzlichen Aufgaben während der mündlichen Partnerarbeit, als auch die zusätzlichen Aspekte, die in dem Bericht über die verbrachten Ferien thematisiert werden sollten. Demnach hat Alexander in beiden Situationen den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen positiv wahrgenommen, da er das Unterrichtsvorhaben als besser bewertet als den Unterricht ohne zusätzliche Aufgaben für HerkunftssprecherInnen. Seine Begründung dazu ist, dass er „seine Sprache stärker nutzen und sich so verbessern“ kann, denn das ist sein Ziel. Darin sieht er auch den Sinn des Einsatzes zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

– sie können sich dadurch verbessern. Außerdem empfindet er es als Mittel gegen Unterforderung, was, seiner Meinung nach, besonders durch anspruchsvollere zusätzliche Aufgaben erreicht werden kann. Des Weiteren sieht er das Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben als Rechtfertigung vor den FremdsprachenlernerInnen dafür, dass er den Russischunterricht besucht, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern und nicht, um „einfach da zu sitzen“. Er spricht in diesem Zusammenhang die „Fairness“ zu den FremdsprachenlernerInnen an. Das zeigt, dass Alexander sich wohl und als Teil der Klassengemeinschaft fühlt, wenn er durch Ungleichbehandlung, wie sie beim Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben herrscht, in dieselbe Situation und Position gestellt wird, wie FremdsprachenlernerInnen, „die für ihren Lernfortschritt was tun müssen“ und „nicht einfach rumsitzen“.

Ivan

Auch Ivan sprach bereits in seiner Antwort auf die erste Frage des Interviews den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen an. Auf die Frage, wie Ivan den Unterricht empfunden hat, antwortete er: „Ich fand den Unterricht besser, weil ich find das besser, wenn wir Muttersprachler mehr Aufgaben bekommen.“ Auch Ivan ging, nach der Bitte der Konkretisierung dessen, welche Aufgaben er meint, sowohl auf die zusätzlichen Aufgaben während der mündlichen Partnerarbeit als auch die zusätzlichen Aspekte, die in dem Bericht über die verbrachten Ferien thematisiert werden sollten, ein. So hat Ivan den Einsatz der zusätzlichen Aufgaben in beiden Situationen positiv wahrgenommen, da auch er die Differenzierungsmaßnahme als besser bewertet als Unterricht ohne den Einsatz zusätzlicher Aufgaben. Denn Ivan sieht den Sinn zusätzlicher Aufgaben darin, dass die HerkunftssprecherInnen „sich nicht langweilen, wenn wir [Herkunftssprecher] schneller fertig sind“. Dass diese eingesetzt werden könnten, damit die HerkunftssprecherInnen ebenfalls Lernfortschritte machen und dazulernen können, wurde von Ivan nicht thematisiert. Angeführt werden muss an dieser Stelle, dass Ivan sogar eine Einschränkung bezüglich des Einsatzes zusätzlicher Aufgaben gemacht hat, indem er sagte:

„Wenn die [zusätzlichen Aufgaben] so ganz schwierig wären, oder so richtig schwierige Texte, dann fände ich das eher nicht so gut.“ Das zeigt, dass der Lernfortschritt für ihn beim Einsatz zusätzlicher Aufgaben nicht vordergründig ist.

Anna

Anna erwähnte den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen erst später im Laufe des Interviews. Sie thematisierte zunächst das Thema, welches sie als lebensnah und interessant empfunden hatte und ging darauf ein, was im Unterricht gemacht wurde. Erst auf die Frage, wie bei den einzelnen Unterrichtsphasen vorgegangen wurde, antwortete sie unter anderem: „Die Muttersprachler sollten dabei noch weitere, zusätzliche Sätze bilden“ sowie „Bei dem Aufsatz sollten wir dann auch noch schreiben, so zum Beispiel, wie wir zu unserem Urlaubsort gekommen sind, also mit welchem Transportmittel und mehr darüber, was wir da so gemacht haben. Die anderen sollten nicht so sehr ins Detail gehen“. Ihre Antworten zeigen demnach, dass sie in beiden Situationen den Einsatz zusätzlicher Aufgaben wahrgenommen hat. Auf die Frage, ob sie dies als positiv oder eher negativ empfunden hat, antwortete sie: „Ich fand das auf jeden Fall sinnvoll.“ Den Sinn zusätzlicher Aufgaben sieht Anna darin, dass die HerkunftssprecherInnen „dadurch die Sprache mehr gebrauchen und so auch dazulernen können, dass [uns] alles, also Lesen, Schreiben, Sprechen und so, dann leichter fällt“. Anna sieht den Sinn hinter zusätzlichen Aufgaben also im intensiveren Anwenden ihres Wissens und Könnens, was ihrer Meinung nach zu einem Lernzuwachs führt. Durch anspruchsvollere zusätzliche Aufgaben, sagt sie, „würde das noch mehr bringen“.

Lena

Auch Lena thematisierte den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen erst später im Laufe des Gesprächs. Sie ging zunächst auf das Thema und den Verlauf des Unterrichts ein. Auf die Frage, wie genau bei den einzelnen Unterrichtsphasen vorgegangen wurde, antwor-

tete sie: „Die Muttersprachler haben dann ja noch so ein anderes Blatt bekommen, wo Bilder drauf waren, zu denen man dann auch was sagen musste. Da wurde für uns die Aufgabe halt erweitert.“ Sie erwähnte später auch: „Ich glaube die Muttersprachler sollten auch mehr Sachen in dem Aufsatz über ihre Ferien schreiben.“ Lena hat also in beiden Situationen den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen wahrgenommen. Auf Nachfrage bewertete sie den Einsatz zusätzlicher Aufgaben als „ganz gut eigentlich“. Denn sie sieht den Sinn im Einsatz zusätzlicher Aufgaben darin, dass sie ihren „Sprachgebrauch erweitern kann“, d.h. dass sie die russische Sprache intensiver anwenden und dadurch verbessern kann. Angemerkt hat sie, dass die im Rahmen des Unterrichtsvorhabens eingesetzten zusätzlichen Aufgaben für sie nicht schwer zu lösen waren und dass sie es „OK“ finden würde, wenn die Aufgaben anspruchsvoller sein würden, „denn, nur so kann ich mein Wissen erweitern.“ Dies zeigt, dass sie auch einen Lernfortschritt mit dem Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen, die anspruchsvoll sind, verbindet.

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

Die Aussagen der HerkunftssprecherInnen im Rahmen der Interviews zeigen, dass alle vier Lernenden den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen positiv wahrgenommen haben. Hervorzuheben ist, dass der Einsatz zusätzlicher Aufgaben Alexander und Ivan besonders aufgefallen ist, weshalb es ihnen in Erinnerung geblieben sein könnte und sie dieses im Interview besonders früh thematisiert haben. Es scheint, dass in ihrem regulären Unterricht keine zusätzlichen Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen eingesetzt werden, da sie dieses Unterrichtsvorhaben von ihrem regulären Unterricht abgrenzen. Dies drückt sich durch die Formulierung „besser als sonst“ und die Begründung „durch den Einsatz zusätzlicher Aufgaben“ aus. Die beiden Schülerinnen Anna und Lena gingen erst im Laufe des Interviews auf den Einsatz zusätzlicher Aufgaben ein.

So scheint ihnen der Einsatz zusätzlicher Aufgaben nicht so stark in Erinnerung geblieben zu sein, wie beispielsweise das Thema des Unterrichts, welches sie besonders angesprochen hat.

Nachfolgend wird in Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt, worin die herkunftssprachlichen SchülerInnen den Sinn im Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen sehen.

	Alexander	Ivan	Anna	Lena
Intensivere Anwendung von Wissen/ Können	✓	✓	✓	✓
Mittel gegen Unterforderung	✓	-	-	-
Mittel gegen Langeweile	-	✓	-	-
Lernfortschritt	✓	-	✓	✓
Fairness schaffen zu Lernern ohne Vorwissen	✓	-	-	-

Tab. 2 Übersicht über die Einstellungen der SchülerInnen zur Sinnhaftigkeit des Einsatzes zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

So sind alle vier Lernenden der Meinung, dass sie sich durch das Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben in einem größeren Umfang und somit intensiver mit dem Russischen auseinandersetzen können. Liegen diese zusätzlichen Aufgaben über dem Niveau der FremdsprachenlernerInnen, so empfinden drei von vier HerkunftssprecherInnen dies als Möglichkeit ihr Wissen und Können zu erweitern und somit einen Lernfortschritt zu erreichen. Einer der vier HerkunftssprecherInnen empfindet in diesem Zusammenhang den Einsatz zusätzlicher Aufgaben als Mittel gegen Unterforderung. Ein weiterer herkunftssprachlicher Schüler bewertet das Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben lediglich als Mittel gegen Langeweile, die auftreten kann, wenn HerkunftssprecherInnen aufgrund ihres Vorwissens Aufgaben schneller lösen als die FremdsprachenlernerInnen. Nur ein Schüler betrachtet die

Differenzierung nicht nur als Mittel zur Befriedigung eigener Bedürfnisse im Sinne eines persönlichen Lernfortschritts, Minimierung persönlicher Langeweile etc., sondern als Mittel zur Schaffung von Fairness gegenüber den FremdsprachenlernerInnen.

5.2.2 Einsatz von anderen Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen

Alexander

Alexander sprach bereits in seiner Antwort auf die erste Frage des Interviews den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen an. Auf die Frage, wie er den Unterricht empfunden hat, antwortete er: „Ich fand den Unterricht ziemlich gut, wegen den anderen Aufgaben und Materialien für die Muttersprachler.“ Somit hat Alexander die Differenzierungsmaßnahme positiv wahrgenommen. Er konnte seiner Meinung nach aufgrund von Materialien, die an sein Niveau angepasst sind, sein „Wissen vertiefen und dazulernen und dabei trotzdem an denselben Themen arbeiten, wie die anderen“. Auf die Frage, wodurch der Lernfortschritt in diesem Rahmen geschehen kann, führte Alexander an, dass die „Menge an Informationen und die Arbeit mit den Materialien [...] umfangreicher“ ausfällt. Außer einem Mehrwert für sich selbst als Schüler sieht er in solch einer Art der Differenzierung eine Erleichterung für die Lehrkraft, „wenn die Schüler auch so ein bisschen für die anderen Schüler was vorbereiten und machen“. Er sieht sich also in solch einer Art der Differenzierung als „Experte“, während er auch selbst dazulernt.

Ivan

Bereits in der Antwort auf die erste Frage, wie der Unterricht empfunden wurde, erwähnte Ivan den Einsatz anderer Arbeitsmaterialien und Aufgaben für die HerkunftssprecherInnen. Er sagte: „Ich fand den Unterricht gut

und besonders, dass wir Muttersprachler andere Aufgaben und Materialien bekommen haben.“ Daraus ist zu erkennen, dass Ivan die Differenzierungsmaßnahme positiv wahrgenommen hat. Den Sinn dahinter sieht er darin, „dass wir [Herkunftssprecher] auch was dazulernen.“ Auf Nachfrage sagte Ivan, dass er sich durch den Einsatz an das Niveau angepasster Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien intensiver mit diesen beschäftigen muss und deshalb auch mehr dazulernt. Ivan empfindet also einen Mehrwert für sich selbst aus dem Einsatz anderer an sein Niveau angepasster Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien. Obwohl Ivan das Fach Russisch wählte, da er eine leicht verdiente gute Note bekommen kann, scheint durch diese Differenzierungsmaßnahme sein Lernfortschritt wichtig geworden zu sein.

Anna

Auch Anna erwähnte den Einsatz anderer Aufgaben und Arbeitsmaterialien für die HerkunftssprecherInnen. Sie antwortete auf die erste Interviewfrage bezüglich dessen, wie sie den Unterricht empfunden hat: „Ich fand den Unterricht ganz gut. Die Muttersprachler durften ja russische Reiseleiter sein, wobei die anderen ja einfach nur Touristen waren. Fand ich gut, dass wir dazu andere Texte und so bekommen haben, die richtig echt waren. So musste ich stärker mit den Materialien arbeiten und so viel mehr Sachen lernen, als sonst.“ Somit kann die Differenzierungsmaßnahme als positiv wahrgenommen gedeutet werden. Den Sinn im Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Materialien für HerkunftssprecherInnen sieht Anna demnach darin, dass sie aufgrund der an das Niveau angepassten Aufgabenstellungen und authentischen Materialien mehr Informationen für sich schöpfen kann, was zu einem Lernfortschritt führt.

Lena

Lena hat die Differenzierungsmaßnahme ebenfalls positiv wahrgenommen. Dies zeigt ihre Antwort auf die erste Frage des Interviews, wie sie den Unterricht empfunden hat. Sie antwortete: „Ich fand es gut, dass die Muttersprachler halt so sich in die Rolle vom wirklichen russischen Reiseleiter versetzen konnten, wobei die anderen deutsche Touristen waren.“

Ich fand das gut, dass wir dazu andere, richtig reale Texte bekommen haben.“ Den Sinn in dieser Differenzierungsmaßnahme sieht sie darin, dass sie ihr Wissen und Können durch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Arbeitsmaterialien erweitern kann. Dieses wird dadurch erreicht, dass im Gegensatz zu den üblichen Materialien, die hier eingesetzten „anspruchsvoll und nicht so leicht zu bearbeiten“ sind. Aus ihrer Antwort kann gedeutet werden, dass sie unter „richtig realen Texten“ authentische Texte versteht. Sie scheint im Einsatz authentischer Materialien einen Mehrwert gegenüber didaktisierten Texten zu sehen, da die Auseinandersetzung damit intensiver stattfindet.

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

Die Antworten der SchülerInnen zeigen, dass alle vier Lernenden den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien positiv wahrgenommen haben. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass alle vier Lernenden den Einsatz bereits zu Beginn des Interviews in Bezug zu einer positiven Bewertung des Unterrichts angeführt haben. Das könnte zeigen, dass ihnen die Differenzierungsmaßnahme besonders positiv aufgefallen und in Erinnerung geblieben ist. Dies könnte wiederum darauf hindeuten, dass die Lernenden den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien von ihrem regulären Unterricht nicht gewohnt sind.

Nachfolgend wird in Tabelle 3 zusammengefasst dargestellt, worin die herkunftssprachlichen SchülerInnen den Sinn im Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen sehen.

	Alexander	Ivan	Anna	Lena
Arbeit mit authentischen, nicht didaktisierten Materialien	-	-	✓	✓
Mehr Informationen	✓	-	✓	-
Intensivere Auseinandersetzung mit dem Lösen der Aufgaben/ mit den Arbeitsmaterialien	✓	✓	-	✓
Lernfortschritt	✓	-	✓	✓
Erleichterung für die Lehrperson durch Übernahme von Aufgaben	✓	-	-	-

Tab. 3 Übersicht über die Einstellungen der SchülerInnen zur Sinnhaftigkeit des Einsatzes anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen

So sind alle vier Lernenden der Meinung, dass für sie der Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien zu einem Lernfortschritt führt. Dies sehen drei SchülerInnen dadurch ermöglicht, dass sie sich intensiver mit den Arbeitsmaterialien beschäftigen müssen, um die Aufgabenstellung zu erfüllen. Die beiden Schülerinnen sehen dies in Verbindung mit dem Einsatz authentischer, nicht didaktisierter Texte. Zwei Lernende thematisieren in diesem Zusammenhang auch den größeren Umfang der Aufgabenstellungen und Materialien, der das Schöpfen an mehr Informationen ermöglicht. Ein Schüler betrachtet eine solche Differenzierungsmaßnahme als Möglichkeit zur Erleichterung für die Lehrperson, die dadurch besteht, dass HerkunftssprecherInnen in solch einem Rahmen Aufgaben der Lehrperson übernehmen können.

5.3 Möglicher Zusammenhang zwischen der Motivation zum Besuch des Russischunterrichts und den Einstellungen zur Differenzierung

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte den möglichen Zusammenhang zwischen der Motivation zum Besuch des Russischunterrichts und den Einstellungen zur Differenzierung. Diejenigen Lernenden, deren Motivation den Russischunterricht zu besuchen darin bestand, etwas Neues dazuzulernen, haben sowohl den Einsatz zusätzlicher Aufgaben als auch den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien als Möglichkeit wahrgenommen, ihr Wissen und Können zu erweitern. Derjenige Schüler, der den Russischunterricht dagegen aufgrund einer leicht verdienten guten Note besuchte, betrachtete den Einsatz zusätzlicher Aufgaben lediglich als Mittel gegen Langeweile. Daraus könnte abgeleitet werden, dass, wenn die Motivation zum Besuch des Russischunterrichts nicht im Lernfortschritt begründet liegt, dieser auch nicht als Sinn des Bearbeitens zusätzlicher Aufgaben gesehen wird. Anders scheint es beim Einsatz anderer, an das Niveau angepasster Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien zu sein. Dabei ist auch dieser Schüler der Meinung, dass diese eingesetzt werden, um einen Lernfortschritt bei den HerkunftssprecherInnen zu ermöglichen, und nimmt dies als positiv wahr. So scheint der Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen unabhängig von der Motivation zum Besuch des Unterrichts als lernförderlich und positiv empfunden zu werden. Dahingegen kann der Einsatz zusätzlicher Aufgaben für herkunftssprachliche SchülerInnen, die den Russischunterricht besuchen, weil sie eine leicht verdiente gute Note darin sehen, lediglich als „Beschäftigungstherapie“ empfunden werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe kann die folgende Beobachtung jedoch nicht als allgemeingültige Aussage formuliert werden.

6. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat ergeben, dass die befragten SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund den Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen sowie den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen als Differenzierungsmaßnahmen wahrgenommen haben. Entgegen den in der Fachliteratur aufgeführten Lehrermeinungen zu den Einstellungen der SchülerInnen zu Differenzierung im Unterricht konnte gezeigt werden, dass die HerkunftssprecherInnen einen konkreten Sinn in Differenzierung sehen und diese sehr wohl als positiv empfinden. Allerdings unterscheidet sich der von den SchülerInnen wahrgenommene Sinn je nach eingesetzter Differenzierungsmaßnahme. Der Einsatz von zusätzlichen Aufgaben für HerkunftssprecherInnen wird von ihnen als Möglichkeit angesehen, ihr Wissen und Können intensiver anzuwenden. Liegt das Niveau der zusätzlichen Aufgaben über dem regulären Niveau des Kurses, so sehen sie diese als Mittel gegen Unterforderung an und als Möglichkeit ihr Wissen und Können im Sinne eines Lernfortschritts zu erweitern. Liegt die Motivation zum Besuch des Russischunterrichts nicht im Lernfortschritt begründet, so könnte dieser auch nicht als Ziel des Bearbeitens zusätzlicher Aufgaben gesehen werden. Dann könnte der Einsatz zusätzlicher Aufgaben von HerkunftssprecherInnen eher als Mittel gegen Langeweile empfunden werden, die sie verspüren, wenn sie reguläre Aufgaben schneller bearbeiten, als dafür Zeit gegeben wird. Dieser Aspekt würde der in der Fachliteratur beschriebenen Meinung von Lehrpersonen entsprechen, die darin besteht, dass SchülerInnen zusätzliche Aufgaben als Beschäftigungstherapie wahrnehmen (vgl. Tichomirowa 2011). Der Einsatz anderer an das Niveau angepasster Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für die HerkunftssprecherInnen wird von allen SchülerInnen eher nicht als Möglichkeit des Anwendens von Wissen und Können gesehen, sondern als tatsächliche Lernmöglichkeit, da sie sich mit solchen Aufgabenstellungen und Materialien intensiver auseinandersetzen müssen, um diese zu bearbeiten. Dies liegt

darin begründet, dass authentische, nicht (bzw. weniger) didaktisierte Materialien eingesetzt werden können. Ebenfalls spricht für die HerkunftssprecherInnen ein größerer Umfang an Informationen, die mittels einer solchen Differenzierungsmöglichkeit vermittelt werden können, für einen möglichen Lernzuwachs. Ist das Ziel der Lernenden einen Lernzuwachs zu erreichen, so sehen sie dies durch den Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für die HerkunftssprecherInnen ermöglicht. Doch auch SchülerInnen, deren Motivation zum Besuch des Russischunterrichts beispielsweise lediglich in einer leicht verdienten guten Note liegt, empfinden eine solche Differenzierungsmaßnahme aufgrund eines möglichen Lernfortschritts als positiv. Der Aspekt der „Beschäftigungstherapie“, der beim Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen thematisiert wurde, tritt beim Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen in den Hintergrund und der Aspekt des Lernfortschritts wird positiv hervorgehoben.

Basierend auf den in dieser Untersuchung erhaltenen Ergebnissen kann aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl und aufgrund dessen, dass SchülerInnen nur einer Jahrgangsstufe befragt worden sind, keine für alle HerkunftssprecherInnen aller Jahrgangsstufen geltende Schlussfolgerung bezüglich der Wahrnehmung und der Einstellungen zu Differenzierung im Russischunterricht gezogen werden. Dazu müssten weitere umfangreichere Studien durchgeführt werden. Die präsentierten Ergebnisse können und sollen jedoch dazu sensibilisieren, dass herkunftssprachliche SchülerInnen Differenzierungsmaßnahmen sehr wohl als positiv wahrnehmen können und abhängig von der Art der Differenzierung und ihrer Motivation zum Besuch des Russischunterrichts als „Beschäftigungstherapie“ oder als Möglichkeit, einen Lernfortschritt zu erreichen, ansehen können. Dies zeigt, dass Lehrpersonen, wie in der Fachliteratur beschrieben, nicht verallgemeinert behaupten sollten, ihre herkunftssprachlichen SchülerInnen würden keinen Sinn in an sie gerichtete Differenzierungsmaßnahmen sehen. Es sollte von Lehrpersonen, die auch ihre herkunftssprachlichen Lernenden im Russischunterricht durch Differenzierung richtig fördern

möchten, beachtet werden, dass HerkunftssprecherInnen nicht alle Differenzierungsmaßnahmen als für den Lernfortschritt sinnvoll ansehen könnten, sondern beispielsweise nur als sinnvolles Mittel gegen Langeweile im Unterricht. Lehrpersonen sollten dafür sensibilisiert werden, dass diese Einstellungen u.a. mit der Motivation zum Besuch des Russischunterrichts zusammenhängen könnten.

Obwohl HerkunftssprecherInnen Differenzierung als positiv und sinnvoll erachten können, schließt dies nicht ein, dass FremdsprachenlernerInnen solche Maßnahmen positiv beurteilen. Um ein vollständiges Bild bezüglich Differenzierung im Russischunterricht zu erhalten, müssten auch die FremdsprachenlernerInnen zu ihrer Wahrnehmung und ihren Einstellungen zu Differenzierung im Unterricht befragt werden. Folgende Leitfragen könnten als eine Grundlage für weitere Forschung genutzt werden: Sehen FremdsprachenlernerInnen Differenzierung als positiv und sinnvoll an? Wenn ja, worin und für wen sehen sie darin einen Mehrwert? Fühlen sie sich persönlich dadurch weniger beachtet und gefördert?

Literatur

- Burghardt, M. (2001). Herkunftssprache und Fremdsprache in einem Kurs – eine Chance für den Russischunterricht. *Praktika* 4/2001, 6–8.
- Christ-Fiala, A. (2001). Russisch für russischsprachige Schüler – Herausforderungen und Bereicherung. *Praktika* 3/2001, 6–8.
- Eisenmann, M. & Grimm, T. (2011). Vorwort. Differenzierung im Unterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (Hrsg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht. (I-VII)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Maier, M. (2016). Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen. In A. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung*

- im Russischunterricht. Kolloquium Fremdsprachendidaktik 49* (181–199). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Mehlhorn, G. (2011). Differenzierung im Russischunterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (Hrsg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht* (99–117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mehlhorn, G. (2014). Sozialformen und Differenzierung. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (241–252). Tübingen: narr Verlag.
- Mehlhorn, G. (2016a). Russisch. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., Völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (534–539). Tübingen: A. Francke.
- Mehlhorn, G. (2016b). Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch 5/2016*, 10–11.
- Roth, P. (1996). Schüler als native speakers im Unterricht: ungebetene Experten? *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/1996*, 408–412.
- Schneider, M. (2003). Muttersprachler im Russischunterricht als pädagogische Chance und komplexes Problem. *Praktika 4/2003*, 6–10.
- Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (109–133). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Anhang

Leitfaden für das Interview

1. Wie fandest Du die heutige Stunde?
2. Was war das Thema der Stunde?
3. Was wurde gemacht?
4. Wie wurde dabei vorgegangen?
 - Geht die/der SchülerIn darauf ein, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien erhalten haben, wurde die Differenzierung als solche wahrgenommen.
 - Falls die Differenzierung wahrgenommen wurde, kann gefragt werden:
- 5.1 Wie hast Du die Vorgehensweise empfunden?
- 5.2 Fandest Du es gut, dass Dir zusätzliche Aufgaben/andere Aufgaben und Materialien gegeben wurden? Warum/Warum nicht?
- 5.3 Hat Dir der Einsatz zusätzlicher Aufgaben/anderer Aufgaben und Materialien etwas gebracht?
- 5.4 Findest Du den Einsatz zusätzlicher Aufgaben/anderer Aufgaben und Materialien sinnvoll?
- 5.5 Was meinst Du, warum wurden zusätzliche Aufgaben/andere Aufgaben und Materialien eingesetzt?
 - Falls die/der SchülerIn nicht darauf eingeht, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien erhalten haben
- 6.1 Wie hast Du die Vorgehensweise empfunden?
- 6.2 Hast Du etwas geübt, was Du davor noch nicht so gut konntest? Wenn ja, wodurch?
- 6.3 Hast Du etwas gelernt, was Du davor noch nicht (so gut) konntest? Wenn ja, wodurch?
 - Geht die/der SchülerIn dann darauf ein, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien

erhalten haben, kann die Differenzierung doch als wahrgenommen gedeutet werden, sodass zu den Fragen 5.1 – 5.5 zurückgekehrt werden kann.

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt

Heterogeneous learner groups in Russian classes in secondary schools pose immense methodological challenges for teachers, since Russian-speaking adolescents and foreign language learners have very different learning needs. The article offers an insight into action research in the school context, which takes a closer look at the fit of the used methods and activities for the students as well as the development of methodical-didactic competences by the teachers in the fields of diagnostics, differentiated instruction and individualization. In so doing, the differentiation potential of texts, activities, textbook exercises and additional materials is discussed. Furthermore, an attempt is made to describe the conditions for a successful application of differentiating activities.

Гетерогенные группы учащихся на уроках русского языка ставят перед учителями сложные методические задачи, так как у русскоязычных учащихся и учащихся, изучающих русский язык как иностранный, различные потребности в изучении языка. Данная статья знакомит читателя с методом «action research» («исследование в действии») в школьном контексте. Исследование освещает вопросы адаптации использованных методов и организации учебной деятельности к потребностям учащихся, а также вопросы развития методико-дидактических компетенций у учителей в области диагностики, внутренней дифференциации и индивидуализации. При этом рассматривается потенциал различных форм организации учебной деятельности, текстов и упражнений из учебных пособий, а также дополнительных материалов в целях их дифференциации для

различных групп учащихся. В результате выявлены условия, позволяющие обеспечить успешную дифференциацию.

1. Einleitung

Russisch gilt als die meistgesprochene Migrantensprache in Deutschland (vgl. Anstatt 2011: 103). In der deutschen Russistik erfreut sich das Thema Russisch als Herkunftssprache in den letzten Jahren daher großer Beliebtheit. Neben soziolinguistischen und psycholinguistischen Untersuchungen dominieren vor allem kontaktlinguistische Studien, die die wechselseitige Beeinflussung von Russisch und Deutsch sowie Abweichungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen behandeln (vgl. u.v.a. Karl 2012; Brehmer & Mehlhorn 2015; Brüggemann 2018). Die Dissertationsschrift von Jule Böhmer (2015) zur Beherrschung literaler Strukturen bei russisch-deutschen Bilingualen unterstreicht die Notwendigkeit eines gesteuerten Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache für die Entwicklung einer kompetenten Mehrsprachigkeit von SchülerInnen. Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre verweisen auf Defizite von HerkunftssprecherInnen im schriftsprachlichen Bereich, im bildungssprachlichen Wortschatz sowie bei konkreten grammatischen Phänomenen, der Orthografie und Registerkompetenz (für einen Überblick vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018b: Kap. 3). Sowohl für den herkunftssprachlichen Unterricht als auch den Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen mit fremd- und herkunftssprachlichen Lernenden, wie er für den Russischunterricht typisch ist (vgl. Mehlhorn 2013; Tichomirowa 2011), erweist sich die Entwicklung einer Herkunftssprachendidaktik als unabdingbar (vgl. Brüggemann 2018).

Böhmer (2016) diskutiert die Übertragbarkeit didaktischer Prinzipien aus der US-amerikanischen Forschung für den Kontext an deutschen Schulen, wobei sie auf Lehrwerke für den herkunftssprachlichen Russischunterricht

in verschiedenen Ländern sowie auf aktuelle bildungspolitische Dokumente und Curricula in Deutschland Bezug nimmt und die Relevanz der Bereiche „Reflexion über Sprache“ und „Sprachmittlung“ betont. Ein weiteres wichtiges Prinzip für den Unterricht mit Herkunftssprechern stellt die Binnendifferenzierung dar (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018b: Kap. 5.4.1). Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite Fremdsprache *Диалог* (2016ff) bietet bereits Differenzierungsangebote für HerkunftssprecherInnen an (vgl. Abschnitt 3). Für eine empirisch fundierte Herkunftssprachendidaktik muss jedoch auch der Russischunterricht selbst gezielter erforscht werden. Bisher existieren – bis auf die Fallstudie von Kreß (2014) und die Untersuchung von Maljusch (in diesem Band) – keine Untersuchungen zum schulischen Russischunterricht mit HerkunftssprecherInnen.

Linguistische Forschungsarbeiten haben die große Variabilität hinsichtlich der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten zwischen einzelnen HerkunftssprecherInnen derselben Population gezeigt. Polinsky und Kagan (2007) schlagen eine Skala vor, die eine Einstufung einzelner HerkunftssprecherInnen auf einem Kontinuum zwischen den Polen „Erhalt nur noch rezeptiver Fertigkeiten in der Herkunftssprache“ und „Kompetenzen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben wie ein monolingualer Sprecher“ reicht und identifizieren so drei grundlegende Typen von HerkunftssprecherInnen: basilektale, mesolektale und akrolektale SprecherInnen. Während akrolektale HerkunftssprecherInnen im Idealfall nicht von monolingual aufgewachsenen Menschen zu unterscheiden sind, weichen basilektale HerkunftssprecherInnen in ihren Kompetenzen am stärksten von monolingualen SprecherInnen ab, sind selbst nicht in der Lage, Äußerungen in der Herkunftssprache zu produzieren, verfügen in der Regel nicht über literale Kompetenzen, können jedoch teilweise Äußerungen in der Herkunftssprache verstehen (vgl. auch Brehmer & Mehlhorn 2018b: 31ff).

Zur Heterogenität innerhalb der Gruppe der HerkunftssprecherInnen kommen im schulischen Russischunterricht Fremdsprachenlernende, die zu

Lernbeginn in der Regel nicht über Russischkenntnisse verfügen. Zu diesem Thema interviewte Russischlehrkräfte nehmen die Heterogenität ihrer Klassen als immense Herausforderung wahr (Brehmer & Mehlhorn 2018a: 274) und wünschen sich Konzepte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, um den speziellen Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht zu werden. Inwieweit theoretische Konzepte zu Differenzierungsmaßnahmen realisierbar sind, muss im Russischunterricht selbst untersucht werden. Vielversprechend erscheint hierbei eine enge Zusammenarbeit von Fachdidaktik und PraxisvertreterInnen der Schule, die Interesse an der Entwicklung konkreter Materialien und Handreichungen für den Unterricht mit HerkunftssprecherInnen haben.

2. Aktionsforschung

„Aktionsforschung (auch als *action research*, Handlungsforschung oder Praxisforschung bezeichnet) ist eine Art von Forschung, die von professionell Handelnden (z.B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird“ (Boeckmann 2016: 592). Ziel ist die Verbesserung der Praxis – in diesem Fall des Russischunterrichts –, wobei entsprechende „Interventionen“ (Aktionen) in der Unterrichtspraxis forschend begleitet werden (ebd.). Dabei entsteht ein Kreislauf von Aktion, Forschung und Reflexion, der mehrfach durchlaufen werden kann und sowohl Erkenntnisfortschritte in der Theorie als auch Entwicklungsfortschritte in der Praxis erbringt (Altrichter, Posch & Spann 2018: 13ff, vgl. auch Abbildung 1). Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion gleicht einer Spirale (vgl. Abbildung 2) und wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber wiederholt durchlaufen (Iterativität). Während das alltägliche Handeln in der Praxis auch oft Phasen des Ausprobierens, Beobachtens und Reflektierens ent-

hält, unterscheidet sich Aktionsforschung durch ihre Systematik, die Dokumentation des Prozesses und die Verbreitung der Ergebnisse (Boeckmann 2016: 592). Sie lässt sich als „Forschung aus der Praxis – in die Praxis – für die Praxis“ bezeichnen (ebd.).

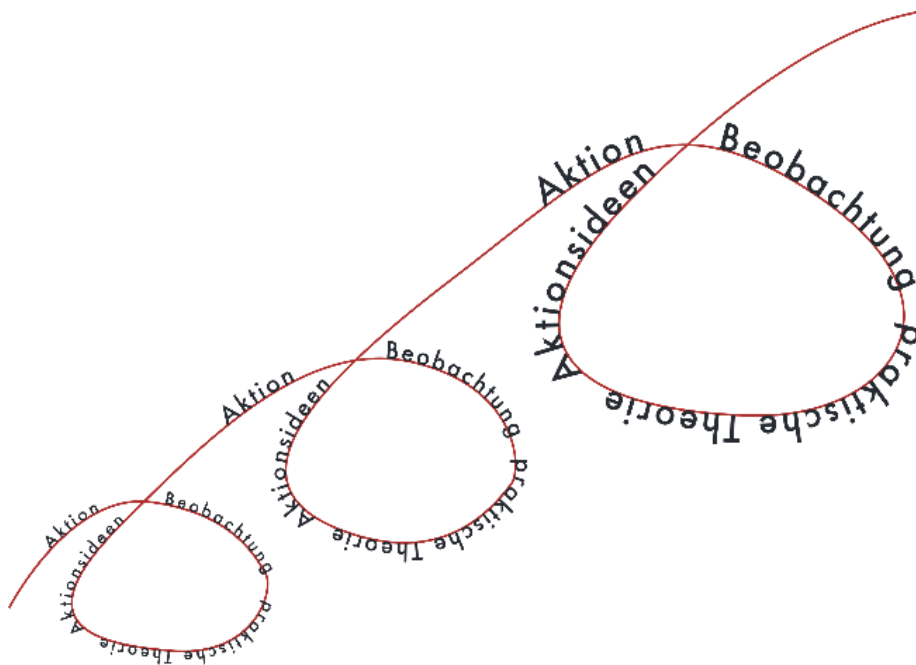


Abb. 1 Kreislauf von Aktion und Reflexion
(Altrichter et al. 2018: 14)

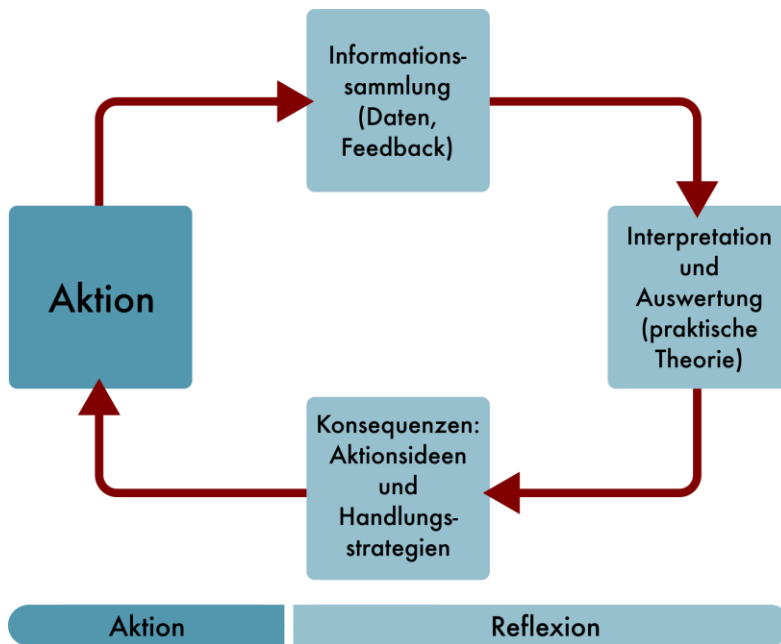


Abb. 2 Längerfristige Forschungszyklen
(Altrichter et al. 2018: 15)

3. Umgang mit Heterogenität im Russischunterricht

Die Mitglieder einer Lerngruppe können sich beträchtlich in ihren Persönlichkeitsmerkmalen, ihrem individuellen Entwicklungsstand, dem intellektuellen Leistungsvermögen (Begabungen, Lerntempo), Interessen, ihrer Arbeitshaltung und in ihrem Selbstkonzept (Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Belastbarkeit), Disziplin (Bereitschaft sich anzustrengen und einzuordnen) sowie in ihren sozialen Fähigkeiten im Umgang

miteinander unterscheiden (Haß 2017: 45). Diese Heterogenität der Lernenden wird im schulischen Russischunterricht zusätzlich verstärkt durch die Anwesenheit von Jugendlichen, für die Russisch gleichzeitig auch eine Familiensprache darstellt. Die bilingual (Russisch/Deutsch) aufgewachsenen HerkunftssprecherInnen bringen sehr unterschiedlich ausgeprägte Vorkenntnisse in der Zielsprache und über die russische Kultur sowie individuelle Erfahrungen mit dem außerschulischen Gebrauch des Russischen in den Fremdsprachenunterricht ein.

Der Heterogenität in Lerngruppen versucht man mit Differenzierung und Individualisierung gerecht zu werden. Mit innerer Differenzierung sind alle Maßnahmen gemeint, die den Individuen einer Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Ausgangslagen optimale Lernchancen bieten (Gehring 2014: 40). Dabei soll Unterricht so arrangiert werden, dass einzelne SchülerInnen „die für sie bestmöglichen Lernbedingungen vorfinden“ (ebd.: 42). Binnendifferenzierung und individuelle Förderung lässt sich in Bezug auf verschiedene Aspekte realisieren:

- Quantität (Anzahl/Umfang) von Aufgaben,
- Qualität (Komplexität/Schwierigkeitsgrad) von Aufgaben,
- Inhalte (Arbeitsschwerpunkte) von Aufgaben,
- Individualität der Lernenden (Berücksichtigung von Interessens- und Ausgangslagen),
- Methoden einschl. Arbeitsweisen und Sozialformen,
- Medien einschl. Verstehens- und Formulierungshilfen (vgl. Gehring 2014: 40f, Haß 2017: 46).

Binnendifferenzierung kann entweder von der Lehrkraft gesteuert als „Differenzierung von oben“ hinsichtlich bestimmter, für den Russischunterricht relevanter Heterogenitätsfaktoren oder vom Lernenden gesteuert als „Individualisierung von unten“ erfolgen (Räder 2017: 111). Eine Unterform der Individualisierung von unten ist die „natürliche

Differenzierung, bei der die Lehrkraft eine möglichst offene Lernumgebung bereitstellt“, sodass jeder Lernende seine Vorkenntnisse und „bisherigen Kompetenzen quasi automatisch möglichst optimal einbringen kann“ (ebd.). Um bei der individuellen Förderung Unter- und Überforderung zu vermeiden, muss eine Diagnose des aktuellen Entwicklungsstands, der Lernpotenziale und -hindernisse im Hinblick auf das sprachliche und themenspezifische Vorwissen der Lernenden erfolgen, sodass die Unterrichtsaktivitäten an die vorgefundenen Lernausgangslagen angepasst werden können.

Die meisten modernen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht bieten bereits differenzierte Aufgaben und Übungen an. So enthalten die Schülerbücher und Arbeitshefte der einzelnen Bände der neuen Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite Fremdsprache „Диалог“ (2016ff) Differenzierungsangebote (im Folgenden DA) auf drei verschiedenen Niveaus: „Hilfen zur Bewältigung der Aufgaben“, „anspruchsvolle Übungen“ und „Übungen für Herkunftssprecher“. An vielen Übungen der Lektionen finden sich entsprechende Icons zu diesen drei Niveaus, die – mit einer Seitenzahl versehen – auf das jeweilige DA im Anhang verweisen. Während die „Hilfen zur Bewältigung der Aufgaben“ Redemittel, Lerntipps, Zwischenschritte sowie Transkripte zu den Hörtexten umfassen, enthalten die anspruchsvollen DA für leistungsstärkere SchülerInnen und HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben und Übungen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die DA für HerkunftssprecherInnen in den ersten beiden Bänden des Lehrwerks (Adler et al. 2016; Abert et al. 2017), sortiert nach verschiedenen Kompetenzbereichen.

Kompetenzbereiche	Übungsformate
Orthografie	gezielte Übungen z.B. zu <i>жу/иш</i> , zur Schreibung unbetonter Vokale, Weichheitszeichen in Zahlwörtern
Grammatik	zusätzliche Übungen zu den behandelten Grammatikthemen (z.B. Aspektbildung, Relativpronomen); Übersetzen von Einzelsätzen aus dem Deutschen ins Russische und grammatische Analyse (z.B. Kasus bestimmen, nach Satzgliedern fragen)
Schreiben	zusätzliche Texte zum Thema verfassen, z.B. Blogbeitrag oder E-Mail, Notizen zu einem Videoausschnitt anfertigen
Sprechen	mündliche Präsentationen in Verbindung mit Rechercheauftrag im Internet, z.B. über kulturelle Besonderheiten; Dialog aus einem Video nachspielen
Leseverstehen	kurze Zusatztexte, z.B. Gedichte und Blogbeiträge mit Aufgaben zum Leseverstehen
Hörverstehen	Audioaufnahmen von Gedichten zum gleichzeitigen Mitlesen; Übung zur Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten

Tab. 1 Differenzierungsangebote für HerkunftssprecherInnen im Lehrwerk „Диалог“

Auch wenn die DA jeweils einen großen Teil des Lehrwerks umfassen (15% bis 18% der Schulbücher und 22% bis 40% der Arbeitshefte), enthalten sie aus Platzgründen nur wenige zusätzliche Texte. Hierfür stehen jedoch spezielle Zusatzmaterialien zur Verfügung, die sich direkt an russische HerkunftssprecherInnen richten (Richert 2013, 2014).

Das Vorhandensein von Differenzierungsangeboten für den schulischen Russischunterricht stellt eine äußerst hilfreiche Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung dar, aber es beseitigt natürlich nicht die großen

Herausforderungen der inneren Differenzierung in heterogenen Lerngruppen: So soll das Vorwissen von HerkunftssprecherInnen wertgeschätzt werden, ohne den Fremdsprachenlernenden das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Anstrengungen nicht honoriert werden. Letztere reagieren oft mit Sprechhemmungen auf die Anwesenheit flüssig kommunizierender MitschülerInnen und fühlen sich im gemeinsamen Unterricht mit den sog. „MuttersprachlerInnen“ per se benachteiligt. Im Umgang mit den Lernenden mit Vorkenntnissen ist es wichtig, trotz oft akzentfreier Aussprache und guter mündlicher Kompetenzen der HerkunftssprecherInnen deren Motivation am Weiterlernen des Russischen, insbesondere im Bereich der Schriftsprache, aufrechtzuerhalten. Russischlehrkräfte müssen das Vorwissen und die Lernausgangslagen ihrer SchülerInnen sehr genau einschätzen können, um die individuell passenden DA und Hilfen auszuwählen. Zudem ist es notwendig, lernanregende Arrangements für alle SchülerInnen zu schaffen sowie in der Sicherungsphase von Differenzierungsmaßnahmen die Ergebnisse verschiedener Schülergruppen geschickt wieder zusammenzuführen und zu moderieren (vgl. Mehlhorn 2018: 121f). Das erfordert von den Lehrenden ausgeprägte diagnostische Kompetenzen und begleitende individuelle Beratung einzelner Lernender während des Unterrichts.

4. Aktionsforschungsprojekt im schulischen Russischunterricht

4.1 Forschungsziele

Mit der Generierung von Forschungsfragen durch die selbst am Unterricht Beteiligten kann sichergestellt werden, dass Forschungsprozess und -ergebnisse für die eigene Praxis relevant sind; Ausgangspunkt ist „der Wunsch, den eigenen Unterricht verbessern zu wollen“ (Feldmeier 2014:

265). Im Rahmen eines größeren Projekts¹ wird über einen Zeitraum von mehreren Monaten Aktionsforschung in verschiedenen Kontexten des schulischen Polnisch- und Russischunterrichts durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Studie betrifft unterrichtliche Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung in einer Lerngruppe mit HerkunftssprecherInnen und Fremdsprachenlernenden im Russischunterricht. Die Forschungsfragen lauten im Einzelnen:

- (1) Welche Differenzierungsmaßnahmen erweisen sich im schulischen Russischunterricht mit Fremdsprachenlernenden und HerkunftssprecherInnen als praktikabel?
- (2) Welche Faktoren fördern oder behindern Binnendifferenzierung im Russischunterricht?
- (3) Inwieweit sind die im Russischlehrwerk „Диалог“ (2016ff) vorgeschlagenen Differenzierungsangebote in einer konkreten Lerngruppe sinnvoll umsetzbar?
- (4) Wie können Differenzierungsmaßnahmen so gestaltet werden, dass die einzelnen SchülerInnen optimal davon profitieren?

Es gilt also, basierend auf der Diagnose des aktuellen Entwicklungsstandes für jeden einzelnen Lernenden realistische, differenzierte Lernziele festzuschreiben, daraus im Rahmen einer Unterrichtsplanung für die gesamte Lerngruppe phasenweise DA für einzelne Lernende und Schülergruppen abzuleiten sowie während der Unterrichtsdurchführung und -beobachtung auf einer individuellen Ebene zu erforschen, wie die Lernenden mit den

¹ Dieses Verbundprojekt der Universitäten Leipzig und Greifswald (Laufzeit 2017–2019) „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland (BMBF) im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ unter dem Kennzeichen 01JM1701 finanziert.

DA zurechtkommen und wie binnendifferenzierende Maßnahmen die Unterrichtsgestaltung insgesamt beeinflussen. Die Dokumentation und Reflexion der Differenzierungsmaßnahmen in diesem und weiteren Aktionsforschungsprojekten soll in Handreichungen mit Materialien zu erprobten Unterrichtsszenarien für den Einsatz im herkunftssprachlichen Unterricht und lernzieldifferenten Fremdsprachenunterricht führen.

4.2 Untersuchungskontext

In Sachsen wird Russisch als zweite Fremdsprache am Gymnasium in den Klassen 6 und 7 zurzeit noch mit vier Wochenstunden unterrichtet. Das Aktionsforschungsprojekt wird in einem sächsischen Gymnasium mit Russischunterricht als zweite Fremdsprache durchgeführt. An dieser Schule kam im Schuljahr 2017/18 eine aus vier Parallelklassen der 6. Jahrgangsstufe zusammengesetzte Lerngruppe von 31 SchülerInnen zustande, die aufgrund ihrer Größe im zweiten Schulhalbjahr in zwei Lerngruppen geteilt wurde. Bei dieser Gelegenheit fand eine weitere äußere Differenzierung statt: Sechs SchülerInnen mit (vermeintlich) russischsprachigem Hintergrund aus den beiden Lerngruppen wurden im Sinne der „Begabungsförderung“ als separate Gruppe deklariert, die einmal pro Woche 90 min von Russischlehramtsstudierenden² unter meiner Betreuung separat unterrichtet werden. Die andere Doppelstunde pro Woche lernen diese sechs SchülerInnen gemeinsam in ihrer gewohnten Russischklasse, wo auch die Benotung der Lernenden durch die Fachlehrerin erfolgt. Der Unterricht aller SchülerInnen richtet sich nach demselben fremdsprachlichen Curriculum (SMK 2011). Im Unterricht kommt zudem das Russischlehrwerk „Диалог“ – in der 6. Klasse Band 1 (Adler et al. 2016) und in der 7.

² Ich danke meinen ForschungspartnerInnen Anton Gerasimovich, Katharina Kindsvater und Daria Klein für hilfreiche Anmerkungen zu diesem Beitrag.

Klasse Band 2 (Abert et al. 2017) – zum Einsatz, das die in Abschnitt 3 vorgestellten DA vorsieht.

Als Fachdidaktikerin und Leiterin des o.g. Projekts habe ich ein genuines Interesse an der Untersuchung von lernzieldifferentem Russischunterricht. Meine ForschungspartnerInnen sind drei engagierte Studierende für das Russischlehramt an Gymnasien, die den zusätzlichen Unterricht außerhalb eines Praktikums durchführen. Ihr Forschungsinteresse ist zum einen biografisch motiviert: Da sie selbst HerkunftssprecherInnen des Russischen sind, können sie sich in die Situation russischsprachiger SchülerInnen besonders gut einfühlen. Zum anderen empfinden sie das Thema Differenzierung im Russischunterricht als relevant für ihre spätere Lehrtätigkeit und als besondere Herausforderung, der sie sich gern stellen. Schließlich sind sie an zusätzlicher Unterrichtspraxis während des Studiums interessiert und sehen für sich einen Nutzen durch intensiv betreute Lehrerfahrungen. Mit Fortschreiten des Projekts entschlossen sich alle drei Studierenden, ihre Erfahrungen aus diesem Unterrichtsprojekt mit empirischen Untersuchungen für ihre Staatsexamensarbeit zu verbinden. Die Studierenden verstehen sich gut und unterrichten grundsätzlich im *Team Teaching*. Ich habe in der Regel während des Unterrichts die Rolle der teilnehmenden Beobachterin inne, gestalte bei Bedarf jedoch auch einzelne Unterrichtsphasen aktiv mit. Den Unterricht bereiten wir gemeinsam vor, wobei die Unterrichtsentwürfe mehrfach überarbeitet und per E-Mail an alle vier ForschungspartnerInnen verschickt werden. Meist findet eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts direkt im Anschluss an die gehaltene Doppelstunde statt. Bei dieser Gelegenheit erfolgt auch die Grobplanung für den Unterricht in der nächsten Woche.

Alle sechs SchülerInnen³ der untersuchten Lerngruppe wurden in Deutschland geboren. Während die als akrolektal (Ivonne) und mesolektal (Alex, Nadine) eingestuften HerkunftssprecherInnen über ein sehr gutes

³ Bei den hier verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Hörverstehen, eine gute Aussprache und Intonation verfügen, gleichen diese Kompetenzen bei John, Martin und Hermine eher denen von Fremdsprachenlernenden. Bis auf die akrolektale Sprecherin Ivonne haben alle Jugendlichen erst im Fremdsprachenunterricht zu Beginn der 6. Klasse Russisch lesen und schreiben gelernt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Besonderheiten der SchülerInnen dieser Lerngruppe:

SuS	Sprachlernbiografisches	Kompetenzen im Russischen und Sprachlernbesonderheiten
Ivonne	Russisch als Familiensprache, zu Hause alphabetisiert, seit 4 Jahren Russischprivatunterricht, in den Ferien Reisen nach Russland	akrolektale Sprecherin, kann gut schreiben und schreibt gern im Unterricht, setzt sich allerdings nicht gern mit ihren Fehlern orthografischer und grammatischer Art (Endungen) auseinander
Alex	hört und spricht Russisch mit seiner Mutter, hat erst im Russischunterricht ab Kl. 6 lesen und schreiben gelernt	mesolektaler Sprecher, liest bekannte Texte relativ flüssig, weist aber Unsicherheiten beim Schreiben auf
Nadine	hört und spricht Russisch mit ihrer Mutter, hat erst im Russischunterricht ab Kl. 6 lesen und schreiben gelernt	mesolektale Sprecherin, hat Schwierigkeiten mit der Umsetzung der Laut-Buchstaben-Beziehungen beim Lesen, unsicher im Schreiben
John	Familiensprache ist Deutsch, hört jedoch Russisch von seiner Mutter und spricht manchmal mit ihr Russisch	basilektaler Sprecher, bis auf ein etwas besser ausgeprägtes Hörverstehen und eine gute Aussprache ihm bekannter Wörter nicht von Fremdsprachenlernenden unterscheidbar; lässt sich leicht ablenken; vielseitig interessiert

Martin	Familiensprache ist Deutsch, hört jedoch manchmal seine Mutter Russisch sprechen	basilektaler Sprecher, nicht von Fremdsprachenlernenden unterscheidbar; redet sehr gern (auf Deutsch) und hat gleichzeitig Probleme sich zu konzentrieren, geringe Aufmerksamkeitsspanne beim Lesen, Schwierigkeiten mit der russischen Aussprache
Hermine	keine russischen Wurzeln; hat jedoch einige Zeit mit ihrer Mutter (Russischlehrerin) in Moskau gelebt; erhält auf Wunsch der Mutter zusätzlich privaten Russischunterricht	Fremdsprachenlernerin; Motivationsprobleme und geringes Selbstkonzept; kaum Vorkenntnisse feststellbar; Schwierigkeiten in allen Kompetenzbereichen; ermüdet rasch; begrenzt Konzentrationsfähigkeit; ausgeprägte Rückzugstendenzen

Tab. 2 Individuelle Charakteristika der Russisch lernenden SchülerInnen

Die sechs SchülerInnen bilden eine in sich heterogene Lerngruppe mit individuell sehr unterschiedlichen Lernbedürfnissen; Differenzierungsmaßnahmen sind in dieser Gruppe daher unabdingbar. Zu den sprachlernbiografischen Faktoren, Sprachfertigkeiten und Lernbesonderheiten kommen unterschiedlich ausgeprägte soziale Kompetenzen der Jugendlichen und die Tatsache, dass sich die drei Mädchen der Gruppe in der Pubertät befinden. So zeigt Ivonne zwar gern ihr Wissen, reagiert aber bei wahrgenommener Unterforderung demonstrativ gelangweilt, ungeduldig und manchmal auch mit abwertenden Bemerkungen gegenüber den leistungsschwächeren KlassenkameradInnen. Martin sucht beständig nach Möglichkeiten, mit den Lehrenden (LuL) über die unterschiedlichsten Themen zu diskutieren und ist in seiner Mitteilbarkeit nur schwer zu bremsen. John zeigt häufig Wertschätzung von Kleinigkeiten, indem er sich beispiels-

weise über die farbigen Arbeitsblätter oder bestimmte Unterrichtsaktivitäten offen freut. Insgesamt begünstigt die geringe Größe der Gruppe die Lernatmosphäre und erlaubt es, auf einzelne Lernende individuell einzugehen.

Mit Ivonne, Alex und Nadine wäre die durchgängige Verwendung des Russischen als Unterrichtssprache möglich; mit Rücksicht auf Martin, John und Hermine muss für Grammatikerklärungen und die Absicherung des Verstehens von Aufgabenstellungen jedoch immer wieder ins Deutsche gewechselt werden. Die Unterrichtszeit erweist sich als erschwerte Rahmenbedingung: Der Russischunterricht findet im 90-minütigen Block am Freitag (5.-6. Stunde) statt und ist somit der letzte Unterricht vor dem Wochenende. Zu dieser Zeit fällt es den Lernenden teilweise sehr schwer sich zu konzentrieren. Zudem begrenzt die Notwendigkeit der Vorbereitung der SchülerInnen auf Leistungskontrollen im regulären Russischunterricht (5.-6. Stunde am Montag) die Möglichkeiten alternativer Lernangebote für die HerkunftssprecherInnen und die Unterrichtsplanung über einen längeren Zeitraum.

4.3 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der Aktionsforschung mit dieser Lerngruppe über einen Zeitraum von drei Schulhalbjahren werden eine Reihe unterschiedlicher Arten von Daten erhoben. Die Unterrichtsentwürfe in verschiedenen Entstehungs- und Überarbeitungsstadien zeigen die vorab geplanten Differenzierungsmaßnahmen. Während der zielgerichteten Unterrichtsbeobachtungen wird die tatsächliche Durchführung von DA protokolliert, wobei insbesondere darauf geachtet wird, wie die Lernenden die jeweiligen Aktivitäten annehmen und ausführen, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und wie

die phasenweise Differenzierung und Individualisierung bei der Auswertung der Ergebnisse und im Unterrichtsgespräch wieder zusammengeführt wird.

Zentraler Ort der Dokumentation ist das Unterrichts- und Forschungstagebuch. In ihm werden Daten festgehalten, die mit verschiedenen Verfahren der Datensammlung gewonnen wurden. Zudem ermöglicht es, die Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg zu dokumentieren (Boeckmann 2016: 594). So fließen in die ausführliche Dokumentation jeder Unterrichtsstunde unsere Reflexionsgespräche zum durchgeführten Unterricht ein. Außerdem ergänzen die Studierenden die Protokolle durch ihre eigenen Beobachtungen und Sichtweisen.

Auf der Lernplattform *Moodle* wurde eigens für die Dokumentation dieses Aktionsforschungsprojekts ein Kurs eingerichtet, auf den nur die vier am Projekt beteiligten ForschungspartnerInnen Zugriff haben und in dem sämtliche Materialien und die gemeinsamen Beobachtungen zu den gehaltenen Unterrichtsstunden dokumentiert werden. Dazu gehören auch die schriftlichen Textproduktionen der Jugendlichen. Nach dem Unterricht werden systematisch Unterrichtsmitschriften, ausgefüllte Arbeitsblätter und angefertigte schriftliche Hausaufgaben der Lernenden sowie während des Unterrichts entstandene Tafelbilder abfotografiert und im Anschluss analysiert. Die gezielte Auswertung der Arbeitsprodukte und die Fehleranalyse schriftlicher Texte der SchülerInnen dienen uns als diagnostische Verfahren zur Feststellung von Lernfortschritten und -schwierigkeiten, auf deren Grundlage weitere differenzierte Lernziele festgeschrieben werden können. Des Weiteren werden zum Ende jedes Halbjahres von den ForschungspartnerInnen Reflexionsbögen zum selbst gehaltenen Russischunterricht des letzten Halbjahrs und von den SchülerInnen Evaluationsbögen zum erlebten Unterricht in der kleinen Lerngruppe ausgefüllt, die ebenfalls in die Auswertung, Reflexion und Planung des weiteren Unterrichts eingehen.

5. Erfahrungen mit Differenzierung im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts

5.1 Erprobte Differenzierungsformate

Im Folgenden werden ausgewählte Differenzierungsmaßnahmen, die im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts im 1. und 2. Lernjahr Russisch erfolgreich eingesetzt wurden, erläutert.

Die von den Jugendlichen ursprünglich gewählte Sitzordnung (die Mädchen auf der einen, die Jungen auf der anderen Seite des Unterrichtsraums) wurde so verändert, dass jetzt jeweils ein Mädchen und ein Junge in einer Bank sitzen. Das führte zu spürbar mehr Ruhe und Aufmerksamkeit, da die BanknachbarInnen nun weniger miteinander schwatzen. Eine einfach zu realisierende Form der Differenzierung ist das gezielte Aufrufen bestimmter Lernender im Unterrichtsgespräch, d.h., leistungsschwächere SchülerInnen antworten auf einfachere, geschlossene Fragen und die leistungsstärkeren auf offenere Impulse, zu denen ausführlichere Antworten erwartet werden. Die HerkunftssprecherInnen werden häufig gebeten, Aufgabenstellungen in russischer Sprache für die MitschülerInnen auf Deutsch zusammenzufassen.

Zum Einüben der Formen *израть в* + Akkusativ / *израть на* + Präpositiv haben wir einen Tandembogen für die Partnerarbeit eingesetzt. Damit üben jeweils zwei SchülerInnen gemeinsam in ihrem individuellen Tempo und kontrollieren sich gegenseitig (vgl. Bedurke 2003). Nach der mündlichen Arbeit konnte jeder Lernende seine Hälfte des Tandembogens zu Hause nochmals schriftlich bearbeiten und in der nächsten Unterrichtsstunde mit den Lösungen der Banknachbarin vergleichen.

Eine Differenzierung nach Interessen bietet sich bei Wahlaufgaben an. So erhielten die Jugendlichen beispielsweise die Hausaufgabe, ein Souvenir aus Russland von zu Hause mitzubringen und im Unterricht davon zu erzählen. Beim Thema Heimatstadt konnten sie alternativ jeweils einen Text über ihre russische Lieblingsstadt schreiben (es wurden Moskau, St. Petersburg, Omsk und Kaliningrad gewählt). Die erste Postkarte sollte an eine Person der eigenen Wahl in einem russischsprachigen Land geschrieben und – nachdem die Besonderheiten der russischen Adresse besprochen wurden – auch verschickt werden.

Zum Thema Wohnen bearbeiteten die Lernenden eine Klassenumfrage mit sechs Fragen zu ihrer Wohnung. Jeder sollte mindestens zwei, nach Möglichkeit drei bis vier und idealerweise alle MitschülerInnen dazu auf Russisch befragen und die Ergebnisse in die vorbereitete Tabelle auf dem Arbeitsblatt eintragen. Die schnelleren Lernenden hatten außerdem die Möglichkeit, sich zwei weitere Fragen auszudenken und sie den MitschülerInnen zu stellen (vgl. zu dieser Idee Biederstädt 2017: 3f).

Zu einer Videosequenz des Lehrwerks *Диалог 1* (2016: 49/5a) haben wir zwei unterschiedliche Arbeitsblätter zum Hörsehverstehen vorbereitet: John, Hermine und Martin erhielten 12 *Multiple Choice*-Fragen mit jeweils drei Antwortoptionen, die vor dem Anschauen des Videos ausführlich besprochen wurden, sodass sie zielgerichtet hören konnten. Das Arbeitsblatt für Alex, Ivonne und Nadine enthielt ebenfalls 12 Items, allerdings in Form von Satzanfängen, die während des Hörens und im Anschluss danach vervollständigt werden sollten. Hier gab es keine vorgegebenen Antworten und die HerkunftssprecherInnen mussten kurze Antworten auf Russisch mitschreiben, was eine wesentlich höhere Anforderung darstellte. Nach zweimaliger Präsentation des Videos hatten alle SchülerInnen ihre Aufgaben richtig gelöst.

Beim Üben der Datumsangaben bat die Lehrkraft einzelne SchülerInnen, phasenweise die Lehrerrolle zu übernehmen (Lernen durch Lehren).

Ivonne erhielt eine Karteikarte mit sechs Fragen auf Deutsch, sollte sie der Klasse auf Russisch stellen, einzelne MitschülerInnen auffordern zu antworten, gut zuzuhören und bei Bedarf zu korrigieren. Danach schlüpfen auch Alex und Nadine mit vorbereiteten Karteikarten in die Lehrerrolle. Für die HerkunftssprecherInnen war das eine anspruchsvolle Aktivität, die sie gut gemeistert haben. Die anderen MitschülerInnen haben durch den Wechsel in der Lehrerrolle das Beantworten von 18 Fragen zu Datumsangaben nicht als eintönig empfunden und hatten genügend Material zum Üben. Alex und Nadine schienen selbst überrascht zu sein, wie gut sie die Expertenrolle in dieser Aktivität ausgefüllt haben.

Für das Schreiben eines Geburtstagsglückwunsches erhielten die Jugendlichen unterschiedlich gestaltete Karten, wobei Alex, Ivonne und Nadine zunächst den zusätzlich auf ihrer Glückwunschkarte enthaltenen abgedruckten Text vorlesen und den MitschülerInnen auf Deutsch wiedergeben sollten. Ivonne nutzte für ihren eigenen Text später Versatzstücke aus dem zuvor gelesenen Glückwunsch (*сибирского здоровья, кавказского долголетия*), die über den bisher im Unterricht behandelten Wortschatz hinausgingen.

Für das Üben der Präteritalformen der Verben erstellte eine Forschungspartnerin zwei unterschiedlich umfangreiche Lückentexte auf der Webseite <https://learningapps.org/>, die die Lernenden zu Hause am Computer lösen sollten. Einer der beiden Texte sollte komplett in den Hefter übertragen werden. Allerdings ging diese Idee der Differenzierung nach dem Umfang nicht auf, da alle SchülerInnen den kürzeren Text wählten.

In den eingesammelten Mitschriften und Textprodukten der Lernenden stellten wir wiederholt auftretende Fehler (z.B. Verwechslung lateinischer und kyrillischer Buchstaben, falsche Buchstabenverbindungen, orthografische Abweichungen wie ausgelassene Buchstaben, fehlende Weichheitszeichen, fehlerhafte Schreibung der unbetonten Vokalbuchstaben und der Flexionsendungen) fest. Damit die SchülerInnen sich bewusst mit ihren

eigenen Fehlern auseinandersetzen konnten, stellten wir individuelle Arbeitsblätter zusammen, die Wortgruppen mit markierten Fehlern enthielten. Diese sollten in einem ersten Schritt korrigiert werden. Von den 12 Fehlern sollten die Jugendlichen dann 4–7 „Lieblingsfehler“ auswählen, die ihnen besonders typisch erschienen sowie in einer individuellen Fehlerhitliste (vgl. Kleppin & Mehlhorn 2008: 20) erklären, warum diese Form falsch ist, und ankreuzen, ob sie versuchen wollen, diesen Fehler in Zukunft nicht mehr zu begehen oder ob die Vermeidung dieses Fehlers für sie noch zu schwierig ist (vgl. Abbildung 3–4). Auch wenn den Jugendlichen dieser Lerngruppe die Beschäftigung mit ihren eigenen Fehlern nicht immer angenehm ist, halten wir diese Art der Bewusstmachung für eine sinnvolle Aktivität, die z.B. bei der Anfertigung von schriftlichen Berichtigungen regelmäßig zur Anwendung kommen könnte. Auf diese Weise ist auch individuelles Feedback durch die Lehrkraft möglich, wenn z.B. auffällt, dass bestimmte „Lieblingsfehler“ tatsächlich weniger gemacht werden.

Meine "Lieblingsfehler"	Korrektur	Erklärung	Diesen Fehler versuche ich nicht mehr zumachen	Vermeidung noch zu schwierig für mich
уытамь	уытамь	Rechtschreibfehler		→
красуби	красуби	Mastulin	x	
чумамь	чумамь	Buchstaben werden vertauscht	x	
намь	намоу	falsche Endung	x	

Abb. 3 „Fehler-Hitliste“ von A.

Die Auswertung der Fehlerhitliste zeigt, dass die SuS zum Teil recht vereinfachte Erklärungen für ihre Fehler nennen und sich der eigentlichen Ursache noch nicht immer bewusst sind. Zudem schreiben sie meist nur das-

jenige Wort auf, in dem der Fehler markiert war. In einigen Fällen ist anhand der isolierten Wortform jedoch die Fehlerursache nicht feststellbar; so kann das Wort *мамы* bspw. erst dann als abweichend identifiziert werden, wenn durch die Präposition davor deutlich wird, dass hier der Instrumental nötig wäre: *с мамой*.

Meine "Lieblingsfehler"	Korrektur	Erklärung	Diesen Fehler versuche ich nicht mehr zumachen	Vermeidung noch zu schwierig für mich
к родителям	к родителям	Nicht aus dem Den. übernehmen!	x	
на улице к магазину	к улице на магазине	Präpositionen lernen!		x
с попрыгой	с попрыгой	ü nicht vergessen!	x	
к маме	к маме	Einklammern wegen u!	x	
Сержиня	Учениня	Nicht vertauschen!	x	

Abb. 4 „Fehler-Hitliste“ von M.

Aus der Auswertung der Schülerprodukte lässt sich ableiten, dass die Arbeit an individuellen Fehlern noch konkreterer Hinweise zur Berichtigung bedarf, z.B. „Schreibe bei fehlerhaften Endungen immer die ganze Wortgruppe richtig auf“. Zudem erfordern auch Berichtigungen generell eine weitere Rückmeldung von der Lehrkraft, wenn sie wirksam sein sollen.

5.2 Arbeit mit den Differenzierungsangeboten (DA) des Lehrwerks

Die im Lehrwerk *Dialog 1–2* (2016–2017) vorgeschlagenen DA wurden bei der Unterrichtsvorbereitung als „Steinbruch“ und Ideengeber für eigene Differenzierungsaktivitäten genutzt. Ein zusätzliches Gedicht aus der Rubrik „anspruchsvolle Übung“ haben wir beispielsweise für ein Laufdiktat verwendet, an dem alle Lernenden teilnahmen. Während die DA für das erste Niveau („Hilfen“), die zum größten Teil Zwischenschritte zu Aufgaben oder auch einfach weniger Items zu einer Übung enthielten, nicht zur Anwendung kamen, wurden DA aus der Rubrik „anspruchsvolle Übung“ und „Übung für Herkunftssprecher/innen“ eingesetzt – meist als Zusatzaktivität für die schnelleren SchülerInnen. Einige DA haben wir als „Puffer“ geplant für den Fall, dass der Unterrichtsstoff schneller bearbeitet würde als im Unterrichtsentwurf vorgesehen. Aufgaben, die im Lehrwerk für eine mündliche Bearbeitung vorgesehen waren, wurden für die HerkunftssprecherInnen oft auch oder sogar nur schriftlich bearbeitet, weil sie im schriftsprachlichen Bereich einen größeren Lernbedarf aufweisen. Die häufig vorkommenden DA vom Typ „Finde den Fehler“ erschienen uns hingegen nicht zielführend. Da HerkunftssprecherInnen in Bezug auf Orthografie und grammatische Endungen ohnehin sehr unsicher sind, wurden diese Übungsformen nicht verwendet; die Lernenden sollten sich auf den gedruckten Input des Lehrwerks verlassen können. Wenn gezielt an Abweichungen gearbeitet wurde, geschah das immer in Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern und mithilfe bewusst machender Verfahren (vgl. Abschnitt 5.1).

Wie andere Lehrwerkübungen auch haben wir die DA an die Lernbedürfnisse der SchülerInnen angepasst, indem wir zum Teil die Aufgabenstellungen verändert, ein Musterbeispiel vorgegeben oder die Zahl der Items erhöht haben. So wurde beispielsweise die hilfreiche Übung aus *Диалог 2* (2017: 130/36), in der Fragen zu den unterstrichenen Substantiven einzelner Sätze gestellt und der Kasus des Fragepronomens bestimmt werden

sollte, so abgewandelt, dass auch Wortgruppen mit Präpositionen unterstrichen wurden, in der Aufgabenstellung statt nach markierten Substantiven nach Satzgliedern gefragt und die Anzahl der Übungsaufgaben von 6 auf 10 erhöht wurde, sodass der Übungseffekt dieses DA intensiviert wurde. Erfahrungsgemäß benötigen die Lernenden insbesondere bei der Deklination im Russischen mehr Übungsmaterial, um eine gewisse Automatisierung des zu übenden Phänomens zu erreichen.

5.3 Individuelle Arbeit mit einzelnen Lernenden

Immer wenn es sich anbot, haben wir eine Individualisierung von Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien vorgenommen. Die Jugendlichen freuten sich z.B., wenn sie ihre eigenen Vornamen in den Arbeitsblättern entdeckten, und waren begierig zu erfahren, was in den Übungssätzen über sie geschrieben wurde. Auf individualisierte Einladungen, in denen sie jeweils mit ihrem richtigen Namen angedredet wurden, sollten die Lernenden schriftlich antworten. Als „Puffer“ für den Fall, dass schneller arbeitende SchülerInnen eher mit der Aufgabenbearbeitung fertig sind, wurden literarische Kleinformen – z.B. einfach zu verstehende russische Witze zum Thema Schule aus dem Lektürematerial von Nossowa (2015) – bereit gehalten.

Auch das Feedback zu den einzelnen Lernleistungen wurde individuell gestaltet. Im Unterrichtsgespräch haben wir diejenigen SchülerInnen, denen das Russischlernen schwerer fällt, bereits für einfache richtige Antworten gelobt, während bei den HerkunftssprecherInnen Äußerungen gewürdigt wurden, die über den Erwartungshorizont hinausgingen. Individuelle Rückmeldungen in schriftlicher Form erfolgten zu den Textprodukten der Jugendlichen, z.B.

- (1) Liebe Hermine, die Jahreszeiten werden im Russischen ohne Präposition geschrieben: *im Herbst – осенью, im Frühling – весной, im Winter – зимой.*
- (2) Lieber Alex, bitte schau dir noch mal an, wie man das russische «з» schreibt.
- (3) Lieber Martin, bitte beachte, dass die Zahlen ab 21 im Russischen getrennt geschrieben werden: *двадцать три, двадцать третье, двадцать третьего.*
- (4) John, Vorsicht! Im Wort „Dezember“ hast du die Buchstaben verwechselt: deutsch *b* = russisch *б* → *декабрь, 16-го декабря.*

Dabei wurde oft ein bestimmter Fehlerschwerpunkt herausgehoben und an eine konkrete Eselsbrücke oder Rechtschreibregel erinnert. Gleichzeitig haben wir versucht, ein Überangebot an Feedback zu vermeiden, um das Interesse der Lernenden an Rückmeldungen zu ihren Textproduktionen aufrecht zu erhalten.

Nachdem sich zu Beginn des siebten Schuljahres – auch durch die ungünstige Lage des Russischunterrichts im Stundenplan – die Disziplin im Unterricht als größte Herausforderung erwies, da die Konzentration der Jugendlichen zum Stundenende hin merklich nachließ, beschlossen wir, in der zweiten Stundenhälfte mit den SchülerInnen jeweils individuell zu arbeiten. Jede/r von uns bereitete sich auf die Arbeit an Lernschwerpunkten mit ein bis zwei SchülerInnen vor. So konnte beispielsweise mit John, Martin und Nadine einzeln das laute Lesen intensiv geübt werden, während Ivonne die Möglichkeit hatte, längere Zeit eine richtige Unterhaltung auf Russisch zu führen und anspruchsvollere Texte zu bearbeiten. Durch die individuelle Zuwendung entfiel die Ablenkung durch Mitlernende und es gab kaum Disziplinprobleme. Die Zuordnung von Lehrpersonen und SchülerInnen in diesen individuellen Phasen wurde in den Folgestunden immer wieder variiert. Wir konnten die Lernenden in diesen Phasen bei der Lösung bestimmter Aufgaben genauer beobachten und durch die individuelle Arbeit mit ihnen ihre Schwierigkeiten, Stärken und Fortschritte

besser einschätzen. So waren wir beispielsweise davon ausgegangen, dass Ivonne über sehr hohe Kompetenzen im Leseverstehen verfügt, da sie berichtete, auch zu Hause Belletristik auf Russisch zu lesen. In der individuellen Arbeit mit Ivonne musste die Kompetenzeinschätzung dann relativiert werden, als wir bemerkten, dass sie beim Lesen fiktiver Texte Verständnisprobleme hat. So stellte sich bei der Besprechung des in der individuellen Arbeit gelesenen Märchens *Курочка ряба* heraus, dass Ivonne der Meinung war, dass das Ei im Märchen mehrfach zerbrochen war. Tatsächlich berichteten in der von ihr gelesenen Version nur verschiedene Personen von dem Unglück mit dem (nur einmal) zerbrochenen Ei.

Die phasenweise separate Unterrichtsvorbereitung für einzelne SchülerInnen, die mit der Individualisierung verbunden war, zahlte sich mehrfach aus: Die Jugendlichen lernten mehr und intensiver, und wir hatten die Möglichkeit einer genaueren individuellen Diagnose. Auch individuelles Feedback wurde in dieser Konstellation bereitwilliger aufgenommen; Lerntipps konnten sofort ausprobiert werden. Für John war diese Entschleunigung des Unterrichts hilfreich, da sie ihm Zeit zum Überlegen, Lösen und Formulieren einräumte. Der Sinn bestimmter Strategien, die im Unterricht zuvor schon gelegentlich thematisiert worden waren, z.B. für die Beantwortung von Fragen gezielt sprachliches Material aus der Frage und somit auch die richtigen grammatischen Endungen zu übernehmen, wurde einigen Lernenden erst bei dieser Form des *Tutorings* bewusst. Hier bot sich auch die Gelegenheit, diese neu „entdeckte“ Strategie auszuprobieren und zu üben.

6. Fazit und Ausblick

Man mag einwenden, dass einige der im Abschnitt 5 beschriebenen Individualisierungsmaßnahmen, insbesondere die Zuwendung zu einzelnen

SchülerInnen, nur durch die Anwesenheit von mehreren Lehrpersonen im Unterricht möglich war. Das stimmt natürlich. Diese Situation ist im regulären Russischunterricht eher selten gegeben, z.B. wenn eine Sprachassistentin, ein Praktikant oder eine Referendarin am Unterricht teilnimmt. In diesen Fällen könnte jedoch das Potenzial einer zusätzlichen Lehrperson gewinnbringend für alle Beteiligten genutzt werden.

Es soll auch nicht verschwiegen werden, dass Binnendifferenzierung Grenzen hat, häufig mit einem größeren Vorbereitungsaufwand verbunden ist und dass die Beschulung der akrolektalen und mesolektalen HerkunftssprecherInnen in einer Gruppe mit durchgängiger Unterrichtssprache Russisch noch mehr Möglichkeiten bieten würde, diese auf einem höheren Niveau zu fördern. Dennoch zeigt ein großer Teil der erprobten Differenzierungsmaßnahmen förderliche Wirkungen auf die Lernenden. Die schwierigkeitsgestuften Arbeitsaufträge und die Formulierung leichterer und anspruchsvollerer Erwartungen an SchülerInnen innerhalb einer Lerngruppe tragen dazu bei, dass alle Beteiligten in diesem Russischunterricht Lernfortschritte entsprechend ihrem Leistungsniveau machen können.

Durch die ausführliche Dokumentation und Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunden entsteht im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts ein Repertoire an geeigneten Übungsformen, Aufgaben und Differenzierungsformaten, das in aufbereiteter Form anderen Russischlehrkräften zur Verfügung gestellt werden kann. Die ForschungspartnerInnen erlangen durch die ständige Aktion und Reflexion mehr Sicherheit in der Handhabung von Binnendifferenzierung und erweitern ihr Methodenspektrum. Die verbesserten Diagnosekompetenzen ermöglichen uns eine gezieltere Individualisierung in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

Während der Aktionsforschung entstehen durch das wiederholte Durchlaufen von Aktions-Reflexions-Schleifen und das Ausprobieren neuer Wege auch neue Forschungsfragen. So haben die Jugendlichen vor der Einführung der individualisierenden Phasen zum Teil skeptisch auf einige

differenzierende Maßnahmen reagiert. Beispielsweise waren sie zunächst überrascht und wenig erfreut über zwei verschiedene Versionen von Arbeitsblättern. Der Appell an die Hilfsbereitschaft einer Herkunftssprecherin, ihren Mitschüler bei der Lösung einer Aufgabe zu unterstützen, stieß auf wenig Gegenliebe: „Warum soll ich ihm helfen? Ich hab's doch auch alleine gemacht!“

Bei der Behandlung der Deklination der Substantive und Personalpronomen wurde deutlich, dass den Lernenden hierzu auch metasprachliches Wissen im Deutschen fehlt. Die Fähigkeit zur Unterscheidung der Kasus im Deutschen würde das Verständnis der Deklination im Russischen enorm erleichtern und positiven Transfer ins Russische ermöglichen, zumal ein Großteil der russischen Verben dieselbe Rektion wie die entsprechenden deutschen Verben aufweist. Die HerkunftssprecherInnen, die zum Teil grammatisch richtig Russisch sprechen, sind jedoch sehr unsicher bezüglich der verwendeten Endungen, und es erweist sich als äußerst schwierig, ihr intuitives grammatisches Wissen für Sprachbetrachtungen zu nutzen. Diese Erfahrungen führen zu neuen Fragestellungen, die im Verlauf der weiteren Aktionsforschung beantwortet werden sollen:

- In welchen Kontexten ist die Transparenz von Differenzierungsmaßnahmen angebracht, wann könnte sie kontraproduktiv sein? Wie kann eine höhere Akzeptanz von Differenzierungsmaßnahmen bei den Lernenden erreicht werden?
- Welche bewusst machenden Verfahren erleichtern HerkunftssprecherInnen das Reflektieren über ihre bisher vor allem ungesteuert erworbene Sprache? Inwieweit trägt eine höhere Bewusstheit sprachlicher Strukturen und zwischensprachlicher Parallelen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen bei?

Literatur

- Abert, A., Adler, I., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A. & Steinbach, A. (2017). *Dialog 2. Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Adler, I., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Heller, M., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A., Semashkina, L. & Steinbach, A. (2016). *Dialog 1. Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L.M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Tübingen: Narr.
- Bedurke, A. (2003). *Tandembögen. Arbeitsblätter zum Lehrwerk Dialog. Kopiervorlagen Russisch*. Berlin: Cornelsen.
- Biederstädt, W. (2017). „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“ Vorschläge zur individuellen Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. *Best Practice. Das Magazin für den Englischunterricht*. Februar 2017, 1–4.
- Boeckmann, K.-B. (2016). Aktionsforschung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (592–596). Tübingen: Attempto.
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York: Waxmann.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder

- (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (127–151). Berlin: de Gruyter.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 85–123.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018a). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (259–292). Tübingen: Stauffenburg.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018b). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brüggemann, N. (2018). SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergmann, O. Caspers & Stadler, W. (Hrsg.), *1. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Berlin* (177–192), Innsbruck University Press.
- Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (255–267). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gehring, W. (2014). Lernziendifferenzierter Englischunterricht. In W. Gehring & M. Merkl (Hrsg.), *Englisch lehren, lernen, forschen* (29–54). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Haß, F. (2017). Differenzierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (45–47). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Karl, K.B. (2012). *Bilinguale Lexik: Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München: Sagner.

- Kleppin, K. & Mehlhorn, G. (2008). Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 17–20.
- Kreß, B. (2014). „Was habt ihr Neues erfahren, wovon ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19.1, 169–182.
- Mehlhorn, G. (2013). Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (183–193). Tübingen: Narr.
- Mehlhorn, G. (2018). Zur Professionalität angehender Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* (120–130). Tübingen: Narr.
- Nossowa, N. (2015). *Это очень легко. Einfach Russisch lesen*. München: dtv.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‚wild‘ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1.5, 368–395.
- Räder, M. (2017). Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (107–133). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Richert, L. (2013-2014). *Читаем на отлично! Учебное пособие по чтению для русскоговорящих учеников. Рабочая тетрадь 1-2*. Berlin: Cornelsen.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011). *Lehrplan Russisch Gymnasium*. Dresden.

Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an Schulen in einem vereinten Europa* (109–133). Tübingen: Stauffenburg.

II. Theoretische Fachdidaktik

Natalia Brüggemann (Regensburg)

Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive

The article presents an overview of the Russian heritage language learners' learning needs resulting from the empirical research in the realm of heritage linguistics as well as from my own observations during Russian language teaching in academic courses designed for heritage speakers. The overview of the learning needs follows the description on several linguistic levels: phonological, morphological, lexical, syntactical, and on the text level.

Данная статья ставит своей задачей внести вклад в разработку специальной университетской программы по русскому языку как унаследованному. В статье предлагается обзор так называемых особых языковых потребностей или нужд (Bedarfsbereiche, learning needs) студентов с унаследованным русским языком, подобранных на основе результатов актуальных научных исследований в области эмпирической лингвистики унаследованных языков, а также на основе собственных наблюдений, возникающих в процессе преподавания русского языка в данной группе учащихся. Обзор языковых потребностей представлен на разных языковых уровнях: на фонетическом, на морфемном, на морфологическом, на лексическом, на синтаксическом уровнях и на уровне текста.

1. Heterogenität im universitären Russischunterricht

Bis vor kurzem befasste sich die Fachdidaktik Russisch vorwiegend mit der Lernergruppe, die Russisch als Fremdsprache erlernt. Eine neue Lernergruppe im Russischunterricht, die die Bezeichnung HerkunftssprecherInnen (heritage speakers, zweite Migrantengeneration) trägt, bildete sich erst vor 10 bis 15 Jahren heraus. Heutzutage kann man im universitären Russischunterricht mindestens drei verschiedene Lernergruppen unterscheiden und daraus entsprechende Unterrichtstypen ableiten: Russisch als Fremdsprache, Russisch als Herkunftssprache und Russisch als zweite slawische Sprache (z.B. bei L1 Polnisch).

Jede der Gruppen weist in Hinblick auf das Erlernen der russischen Sprache ihre eigenen Bedarfsbereiche auf und erfordert von der Fachdidaktik Russisch einen differenzierten Umgang sowohl mit der Gestaltung der didaktischen Fachbücher als auch mit der Entwicklung spezieller, auf jede Gruppe zugeschnittener Curricula und Unterrichtsmaterialien. Im Folgenden wird der Fokus auf die Bedürfnisse der HerkunftssprecherInnen und die Aufgabentypen des herkunftssprachlichen Russischunterrichts gelenkt. Sowohl die einzelnen Bedarfsbereiche als auch die daraus resultierenden Aufgabentypen sind in der Forschung noch nicht zufriedenstellend erfasst.

2. Darstellung der Bedarfsbereiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen

Die folgende überblicksartige Darstellung der einzelnen Bedarfsbereiche, die im herkunftssprachlichen Curriculum und Unterricht abgedeckt werden müssen, berücksichtigt weder eine Erwerbsprogression noch eine Er-

werbsreihenfolge. Eher geht es hier um ihre systematische Erfassung überhaupt und nicht um die Frage, an welcher Stelle und mit welcher Komplexität und Intensität die Bedarfsbereiche in einem herkunftssprachlichen Unterricht oder in einem herkunftssprachlichen Lehrbuch eingeführt werden sollen. Eine differenzierte Darstellung der einzelnen Bedarfsbereiche, bezogen auf den Erwerb der einzelnen rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen (Hören, Sprechen und Lesen, Schreiben) und unter Berücksichtigung der Aufgabentypologie, befindet sich in Vorbereitung (Bergmann & Brüggemann i. V.).

Die Darstellung folgt der in der Sprachwissenschaft üblichen systematischen Beschreibung der Phänomene auf verschiedenen sprachlichen Ebenen. Die einzelnen Bedarfsbereiche werden entsprechend dargestellt auf phonetischer Ebene, auf morphematischer Ebene, auf morphologischer Ebene, auf lexikalischer Ebene, auf syntaktischer Ebene und auf der Ebene des Textes. Der Fokus der Darstellung fällt dabei auf die systemlinguistischen Bereiche. Sprachliches Handeln, Pragmatik und normatives Sprechen, interkulturelle Kompetenzen und Landes- und Kulturkunde werden hier nicht berücksichtigt, sind aber ohne Zweifel für den herkunftssprachlichen Unterricht genauso wichtig und müssen im Lernprozess entsprechend eingesetzt werden.

Voraus zu schicken ist, dass die unten dargestellten Bedarfsbereiche der phonetischen, der morphematischen und der morphologischen Ebene für den herkunftssprachlichen Schreibanfänger-Unterricht besonders wichtig sind. Sie werden aber hier aus Vollständigkeitsgründen ebenfalls kurz dargestellt (vgl. ihre Darstellung in Brüggemann 2018). Im Unterricht für Fortgeschrittene bestehen die wichtigsten Aufgaben darin, die Ausdrucksfähigkeit der konzeptionellen Schriftlichkeit zu stärken, den Erwerb des elaborierten Wortschatzes und der syntaktischen Komplexität zu fördern, sowie die bildungssprachliche Textkompetenz im Sinne einer Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Zwecke und Strukturen selbstständig, sachbezo-

gen und adressatenorientiert zu verfassen, zu trainieren (zur Textkompetenz bei Bilingualen vgl. Riehl 2014: 121f). Für die fortgeschrittenen HerkunftssprecherInnen sind daher die Bedarfsbereiche der lexikalischen, der syntaktischen Ebene und der Ebene des Textes von Bedeutung.

2.1 Bedarfsbereiche auf der phonetischen Ebene

Die Tatsache, dass viele HerkunftssprecherInnen die (konzeptionelle) Schriftlichkeit gar nicht oder nur in geringem Maße erworben haben, stört nicht zwangsläufig den Erwerb der gesprochenen Sprache. Sowohl die Aussprache als auch das spontane Sprechen können sich sehr gut entwickeln, selbst bei komplett fehlender Alphabetisierung in der Herkunftssprache. Auch wenn in der Forschung eine sehr hohe Heterogenität in den Sprachfertigkeiten der HerkunftssprecherInnen angemerkt wird (Kagan & Polinsky 2007: 371f) – und dies betrifft ebenfalls die gesprochene Sprache –, beherrschen viele HerkunftssprecherInnen meist Betonung und Reduktion – besonders bei ihnen bekannten Wörtern – vergleichsweise gut und haben auch die Satzintonation so weit im Griff, dass der Eindruck entstehen könnte, man habe es mit einem *native speaker* zu tun. Handelt es sich jedoch um die Aussprache den HerkunftssprecherInnen unbekannter Wörter, kann die Reduktion außer Kraft gesetzt sein.

Wenngleich die HerkunftssprecherInnen in der spontanen Rede keine ihnen unbekannt Wörter verwenden und die phonetischen Abweichungen dadurch minimal sind, kann bei ihnen ein eigener Akzent herausgehört werden, der auf die einzelnen Ausspracheprobleme zurückzuführen ist. Damit betrifft der erste Bedarfsbereich der phonetischen Ebene die artikulatorische, praktische Phonetik und besteht in der Artikulation bzw. Rezeption einzelner Laute. Teilweise überschneiden sich die Artikulations- und Rezeptionsabweichungen der HerkunftssprecherInnen mit denen der

FremdsprachenlernerInnen. Beide Gruppen hören keinen Unterschied z.B. zwischen stimmhaftem *ж* und stimmlosem *ш*. Teilweise, besonders in Norddeutschland, tauchen artikulatorische Abweichungen auf, z.B. bei der Artikulation des Vibranten *р* oder des lateralen *л*, bei der Artikulation der Vokale *и* und *ы*. Besondere artikulatorische Aufmerksamkeit erfordern die Palatalisiertheit und Velarisiertheit des Konsonanten.

Auf der Ebene der Phonetik liegen weitere Bedarfsbereiche. Diese betreffen jedoch den Erwerb der Schriftsprache und der orthographischen Regeln und sind besonders im herkunftssprachlichen Anfänger-Unterricht relevant (Brüggemann 2018). Es scheint sinnvoll zu sein, die orthographischen Regeln im herkunftssprachlichen Unterricht nicht einfach aufzulisten und isoliert zu thematisieren, sondern über die phonetischen und morphematischen Phänomene des Russischen zu erklären und so in die Unterrichtsinhalte einfließen zu lassen. Auf diese Weise kann man die orthographischen Regeln mit den Ursachen für die sogenannte, im Russischen stark ausgeprägte, aber durchaus transparente und zum wesentlichen Teil regelbasierte Laut-Schrift-Asymmetrie verknüpfen.

Das Sich-Bewusstmachen der Laut-Schrift-Asymmetrie oder, anders gesagt, der fehlenden Phonem-Graphem-Korrespondenz – die hier als zweiter Bedarfsbereich gefasst wird – hängt mit dem Verstehen von Gesetzen der phonetischen Kombinatorik zusammen. Die fehlende Phonem-Graphem-Korrespondenz wird im Russischen vor allem durch die quantitativ-qualitative Reduktion (nach harten, nach weichen Konsonanten und nach harten Zischlauten) der unbetonten Vokale verursacht, aber auch durch andere Phänomene der phonetischen Kombinatorik wie Assimilation und Stimmtonverlust. Im herkunftssprachlichen Unterricht sind daher spezielle Aufgaben zur Laut-Schrift-Asymmetrie nicht wegzudenken.

Zu einem der wichtigsten Bedarfsbereiche auf der phonetischen Ebene gehört der dritte: das Sich-Bewusstmachen, Wahrnehmen und Erkennen der

Palatalisiertheit oder Velarisiertheit eines Konsonanten. Am Rande sei erwähnt, dass dieser Bedarfsbereich für die HerkunftssprecherInnen und FremdsprachlernerInnen gleichermaßen gilt und nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Kompetenzen betrifft. Wie beim letzten Bereich gibt es einige Verknüpfungen mit der Orthographie, z.B. die Schreibung der jotierten oder nicht jotierten Vokale nach palatalisierten und velarisierten Konsonanten oder die Regeln zur Setzung des Weichheitszeichens bzw. Härtezeichens (vgl. Brüggemann 2018).

2.2 Bedarfsbereiche auf der morphematischen Ebene

Blindheit für die Morphemik (und auch Morphologie), d.h. die Unfähigkeit, einer bestimmten Morphemik bestimmte Funktionen zuzuweisen und die Morphemik funktional im Text zu identifizieren und zu segmentieren, sowie die Unwissenheit gegenüber der Morphologie überhaupt machen die Morphemik zu einem weiteren Schwerpunkt im herkunftssprachlichen Russischunterricht. Daher gehört zum ersten Bedarfsbereich auf der Ebene der Morphematik das Sich-Bewusstmachen der Morphemik und des Morphem-Inventars des Russischen selbst.

Nicht nur Kenntnisse und Sich-Bewusstmachen der Morphemik, auch ihre aktive Verwendung bei der Wortbildung machen einen weiteren Schwerpunkt im herkunftssprachlichen Unterricht aus. Sinnvoll erscheinen solche Aufgaben wie z.B. gemeinsame Wortfeldfamilien-Findung oder Aufgaben zur Wortbildung, z.B. Bildung von Diminutiva, Bildung von desubstantivierten Adjektiven, Aufgaben zur Verbpräfigierung oder Postfigierung mit oder ohne Veränderung der lexikalischen Bedeutung, Regeln zur Interfigierung und Bildung von Komposita u. Ä.

Ebenfalls zur morphematischen Ebene wird hier der nächste Bedarfsbereich des herkunftssprachlichen Unterrichts gezählt: das Sich-Bewusstmachen des Prinzips der Morphemkonstanz. Denn die häufigsten Abweichungen in den schriftlichen Arbeiten der HerkunftssprecherInnen basieren gerade auf der Verletzung dieses Prinzips (vgl. Brüggemann 2018).

2.3 Bedarfsbereiche auf der morphologischen Ebene

Die einzelnen Bedarfsbereiche auf der morphologischen (grammatischen) Ebene betreffen die oben bereits angesprochene Unwissenheit gegenüber der grammatischen Morphemik (Morphologie). In diesem Zusammenhang sind die Erkenntnisse der empirischen Herkunftssprachenforschung – zu den vollständig erworbenen, unvollständig erworbenen oder gar nicht erworbenen grammatischen Formen/Funktionen – für die Didaktikforschung von besonderer Bedeutung. Die folgende Darstellung der Bedarfsbereiche auf der morphologischen Ebene basiert auf mehreren Untersuchungen zum unvollständigen Erwerb ausgewählter grammatischer Kategorien, deren Annahmen und Ergebnisse ausführlich in Brüggemann (2016, i.V.) niedergelegt sind und hier nur in zusammengefasster Form aufgeführt werden.

Als Untersuchungsobjekte wurden die Kasus des Substantivs (ebd.: i.V.), die Kasus sowie Kurz- und Langformen des Adjektivs, die Partizipien und Passivkonstruktionen ausgewählt (ebd.: 2016). Es wurden zwei Testformate angewendet: die Kasus des Substantivs und des Adjektivs wurden in einem Lückentest erfragt, andere Kategorien im Grammatikalitätsurteiltest (GU-Test) erhoben. Im GU-Test wurden die Testsätze nicht nur zur Beurteilung vorgelegt, sondern die ProbandInnen mussten die Sätze auch

korrigieren. Damit konnte überprüft werden, ob die ProbandInnen tatsächlich die erforderlichen Stellen als falsch beurteilen. An diesen Untersuchungen nahmen nur diejenigen ProbandInnen teil, die entweder in Deutschland geboren sind und Russisch als Sprache der innerfamiliären Kommunikation haben oder im Alter bis 7 Jahre – vor der Einschulung in Russland also – mit ihren Eltern immigriert sind. Außerdem haben diese ProbandInnen vor dem Beginn des Slawistikstudiums keinen gesteuerten Russischunterricht erhalten. Es ist also eine Gruppe, deren Russischkenntnisse rein auf den mündlichen Spracherwerb, auf den Erwerb der gesprochenen Sprache zurückzuführen sind und deren schriftsprachliche und grammatische Kompetenzen noch nicht systematisch im gesteuerten Russischunterricht trainiert wurden. Zu Beginn der Untersuchung haben die ProbandInnen gerade im universitären Sprachunterricht das Alphabet gelernt und konnten mühsam Lese- bzw. erste Schreibversuche unternehmen.

Die zentrale Annahme der beiden Untersuchungen ist, dass der rein mündlich geprägte Spracherwerb den ungesteuerten, natürlichen Erwerb der grammatischen Kategorien maßgeblich beeinflusst. Er hat zur Folge, dass in der Herkunftssprache nur diejenigen grammatischen Kategorien erworben werden können, die in der gesprochenen russischen Sprache zu finden, genauer gesagt zu *hören* sind.¹ Daher bildet die mündlich geprägte Morphologie (aber auch andere mündlich geprägte sprachliche Bereiche: Morphematik, Syntax, Lexik, Textebene) eine Art Basis für den unvollständigen herkunftssprachlichen Spracherwerb (zur Syntax vgl. Kukla i.V.).

In der oben erwähnten Untersuchung hat sich die Annahme bestätigt, dass die in der gesprochenen Sprache fehlenden grammatischen Strukturen

¹ Erwähnt seien in diesem Zusammenhang zahlreiche Untersuchungen zur gesprochenen Sprache oder zur russischen Umgangssprache von Zemskaja u.a. (Zemskaja 1973, 1981, 1983), in denen nicht nur die Besonderheiten der gesprochenen Sprache, sondern auch konkrete sprachliche Teilbereiche wie die mündlich geprägte Morphematik, mündlich geprägte Morphologie und mündlich geprägte Syntax und Textsorten diskutiert werden.

auch in der Herkunftssprache fehlen bzw. von den HerkunftssprecherInnen nicht erkannt und akzeptiert werden. Es ist also davon auszugehen, dass bestimmte grammatische Kategorien oder bestimmte Bereiche der Kategorien nicht vollständig sind oder nicht als stabil bzw. als mehr oder weniger stabil, einzustufen sind. Wenn wir zur Frage nach den Bedarfsbereichen im herkunftssprachlichen Unterricht zurückkommen, kann man die einzelnen Bedarfsbereiche auf der morphologischen Ebene mit der „Stabilisierung“ oder dem Erwerb der in der Herkunftssprache fehlenden oder unvollständig erworbenen Kategorien zusammenbringen.

In der Untersuchung der Substantivmorphologie konnte gezeigt werden, welche einzelnen Subkategorien besonders instabil sind (Dativ, Präpositiv, Instrumental im Plural, mit jotierten Graphemen). Konkret bedeutet das, dass die Endungen *-ам*, *-ах*, *-ами* und vor allem die den palatalisierten Konsonanten folgenden jotierten Endungen *-ям*, *-ях* und *-ями*, wie z.B. in *преподавателями* ‘Lehrer.MASK.PL.INSTR.’ – also die Endungen aus mehreren Buchstaben – als unvollständig oder als nicht erworben gelten. Vor allem aber ging daraus hervor, dass (In-)Stabilität ein mehrdimensionales Konstrukt ist, auf das mehrere Faktoren einwirken. Sie ist ein bewegliches Phänomen, d. h. ein und dieselbe Endung wird bei einem häufig in der gesprochenen Sprache vorkommenden Lexem von HerkunftssprecherInnen richtig eingesetzt, bei einem weniger häufigen, schriftsprachlichen Lexem jedoch nicht. Interessanterweise spiegelt sich in der Untersuchung bis auf den Dativ die Häufigkeitsreihenfolge von Kasus in der russischen gesprochenen Sprache von Zemskaja (1983) wider.² Auf die Instabilität des Instrumentals bei den in Amerika lebenden HerkunftssprecherInnen weist Polinsky hin (1997: 375).

² Zemskaja (1983: 139) stellt folgende Reihenfolge fest: Nominativ (32,5%), Akkusativ (25,5%), Genitiv (22%), Präpositiv (11%), Instrumental (5%), Dativ (4,1%). In der Wissenschaftssprache steht dagegen der Genitiv an der ersten Stelle.

Im Bereich der Adjektivkasus nimmt die Stabilität der Endungen im obliquen Kasus deutlich ab. Die Adjektivendungen werden also kaum beherrscht, und insbesondere der Instrumental erweist sich als eine instabile Kasussubkategorie des Adjektivs. Diese starke Instabilität der Adjektivendungen kann damit erklärt werden, was Zemskaja (1983: 139f) hinsichtlich der Adjektive in der russischen gesprochenen Sprache anmerkt: Die Adjektive seien in der russischen Umgangssprache äußerst selten und würden fast ausschließlich in der prädikativen Funktion gebraucht (also als Prädikatsnomen und im Nominativ, z.B. statt *Встань с грязного пола!* ‘Steh vom dreckigen.MASK.SG.GEN. Boden auf!’ wird in der gesprochenen Sprache die Konstruktion *Встань! Пол же грязный!* ‘Steh auf! Der Boden ist doch dreckig.MASK.SG.NOM.!’ präferiert). Mit der niedrigen Frequenz der Adjektive in obliquen Kasus in der gesprochenen Sprache kann die niedrige Stabilität des obliquen Adjektivkasus in der Herkunftssprache begründet werden.

Nicht überraschend waren die Ergebnisse des GU-Tests hinsichtlich der Adjektivkategorie Kurz- und Langform: Die Kurzformen wurden im Test zu 66% abgelehnt und meist mit den Langformen korrigiert, z.B. der Satz *Учитель был добр* ‘Der Lehrer war gut (nett).MASK.SG.NOM.KF.’ wurde korrigiert durch *Учитель был добрый* ‘Der Lehrer war gut (nett).MASK.SG.NOM.LF.’. Die in der russischen gesprochenen Sprache seltenen Kurzformen (vgl. dazu Zemskaja 1973: 199f) bilden also in der Herkunftssprache eine weitere instabile Adjektivkategorie.

Parallelen zwischen der Morphologie der Herkunftssprache und der der russischen gesprochenen Sprache können ebenfalls beim Verb gezogen werden. Passiv-Sätze wurden von den HerkunftssprecherInnen zu 58% als nicht korrekt eingestuft. Insbesondere das *-sja*-Passiv von imperfektiven Verben, wie z.B. *читается* ‘wird gelesen’ wurde mehrheitlich abgelehnt und ist als eine instabile Kategorie anzusehen. Dagegen erwies sich das *-n/-t*-Passiv, wie z.B. *прочитана* ‘wurde gelesen’ als relativ stabil (mit

68% als korrekt eingestuft). Dies entspricht der Feststellung von Krasil'nikova (in Zemskaja 1973: 160ff), dass bei den Verbparadigmen in der russischen Umgangssprache (gesprochenen Sprache) nur finite Formen, wenige Passivsätze, aber *-n-/-t-*Formen in der Tempusfunktion Perfekt, wie z.B. *У меня билеты заказаны* 'Ich habe die Karten bestellt' zu finden sind. Entsprechend schnitten die Partizipialadjektive bis auf die *-n-/-t-*Formen als relativ instabil ab, während sich die *-n-/-t-*Form, wie z.B. *прочитанная статья* 'der gelesene Aufsatz', dagegen als stabil erwies, sodass selbst nicht existierende *-n-/-t-*Bildungen, wie z.B. **погуленный пёс* '*der spazierengegangene Hund' mit durchschnittlich 48% als richtig beurteilt wurden.

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass die grammatische Stabilität der Kategorien in der Herkunftssprache Russisch weiterer tiefergehender Untersuchungen bedarf, in denen solche Faktoren wie lexikalische Häufigkeit, stilistische Zugehörigkeit oder lexikalische Konkretheit/Abstraktheit eines Wortes, korpusbasierte Häufigkeit der Form u.a. berücksichtigt werden.

2.4 Bedarfsbereiche auf der lexikalischen Ebene

Die lexikalische Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch wurde in den Arbeiten von Anstatt (2011) und Karl (2012) untersucht. Allerdings fokussiert die erste Arbeit primär auf den Aspekt der lexikalischen Attrition bei der Sprachproduktion (nicht Rezeption) im Zusammenhang mit der Wortfrequenz und die zweite Arbeit auf den Bereich der semantischen Transferenz aus der Umgebungssprache Deutsch (dazu unten). Fragen nach dem unvollständigen Erwerb des Wortschatzes und nach der lexikalischen (In-)Stabilität der Herkunftssprache Russisch im Zusammenhang mit dem mündlich geprägten Spracherwerb wurden noch nicht erforscht.

Ähnlich wie beim unvollständigen Erwerb der morphologischen Kategorien wird hier beim Erwerb des Wortschatzes angenommen, dass der mündliche Erwerbsmodus nur die Lexik-Schicht aus der gesprochenen Sprache mit sich bringt. Die Lexik der konzeptionellen Schriftlichkeit bleibt weitgehend unerworben bzw. ist als instabile Schicht anzusehen. Z.B. kann die schriftsprachliche Lexik weitgehend rezeptiv erkannt, kaum aber bei der Sprachproduktion abgerufen werden. Weiterhin bleibt die instabile Lexik-Schicht hinsichtlich ihrer lexikalischen Bedeutung nicht „treffsicher“, d.h. die Bedeutungen können von HerkunftssprecherInnen anders oder abweichend identifiziert werden, z.B. semantisch über- oder unterdiskriminiert oder hinsichtlich der selektiven Restriktion verändert gebraucht werden, als dies in der Norm der Fall ist.

Stabil ist dagegen der Bereich der Lexik, der auf die Alltagskommunikation zu Hause zurückzuführen ist, z.B. aus den Bereichen Essen, Wohnung, Körperpflege, Kleidung, Spielzeug und Schulsachen. Interessanterweise bleibt der stabile lexikalische Bereich als gesamter Wortschatz über die Jahre bestehen, sodass die heranwachsenden HerkunftssprecherInnen in den Selbsteinschätzungen in nicht dokumentierten Einstufungsgesprächen ihren Wortschatz als „eingefroren“ (auf der Ebene eines Vorschulkindes) beschreiben. Ab der Einschulung wird systematisch an der Erweiterung des deutschen Wortschatzes gearbeitet, während der russische Wortschatz ohne gesteuerten Unterricht auf der Ebene eines Vorschulkindes bleibt. Überhaupt hat die herkunftssprachliche Lexik viele kindersprachliche Elemente, solche z.B. wie Diminutive: statt *kniga* ‘Buch’ oder *podruga* ‘Freundin’ präferieren die Herkunftssprecher *knižka* ‘(kleines, nicht wissenschaftliches) Buch’ (**knižka Apresjana*) oder *podružka* ‘(kleine) Freundin’. Wenn man sie darum bittet, z.B. das Wort *portfel*’ zu übersetzen, ist das Resultat eher ‘Schulranzen’ als ‘Aktenkoffer’.

Bekanntlich ist der lexikalische Bereich einer Sprache in einem Sprachkontakt besonders anfällig, er wird als Erstes abgebaut bzw. kann durch

die Umgebungssprache leicht beeinflusst werden – Prozesse, die zum unvollständigen Spracherwerb hinzukommen und im herkunftssprachlichen Unterricht mitberücksichtigt werden müssen. Untersuchungen zu Wortfindungsaufgaben zeigen, dass bereits bei der ersten Migrantengeneration Attritionsprozesse im lexikalischen Bereich stattfinden (vgl. dazu Anstatt 2011: 5). Viel schwieriger ist dagegen, lexikalische Attritionsprozesse in der zweiten Generation nachzuweisen, denn der unvollständige Spracherwerb der Lexik ist von der lexikalischen Attrition schwer abzugrenzen. Die Untersuchungen von Anstatt zur Attrition in der zweiten Migrantengeneration legen nahe, dass die Attritionsprozesse mit der Frequenz der Lexik einhergehen: Die infrequente Lexik werde in der zweiten Generation nach mehreren Jahren Aufenthalt in Deutschland vergessen, während die frequente Lexik sich relativ stabil zeige (ebd.). Allerdings wird vermutlich in der Arbeit nicht zwischen rezeptiven und produktiven Ausprägungen der Attrition unterschieden, sodass nicht klar wird, ob die Probanden die Bedeutung der untersuchten infrequenten Lexeme z.B. verstehen, aber selbst nicht gebrauchen können.

Somit wären die systematische Arbeit an der Erweiterung des Wortschatzes aus allen funktionalen Stilen (und insbesondere aus den Stilen der konzeptionellen Schriftlichkeit: Wissenschafts-, Verwaltungsstil, publizistischer, offizieller Stil) sowie das Einbeziehen der infrequenten Lexik in den herkunftssprachlichen Russischunterricht als die wichtigsten Bedarfsbereiche auf der lexikalischen Ebene zu nennen.

Den einzelnen Bedarfsbereichen können verschiedene Ursachen zu Grunde liegen. Vom unvollständigen Spracherwerb zu trennen sind diejenigen Abweichungen, die auf die Einflüsse aus dem Deutschen und auf den deutsch-russischen Sprachkontakt zurückgeführt werden können. Ein sprachkontaktbedingter Bedarfsbereich auf der lexikalischen Ebene ist der Bereich der lexikalischen Kollokation. Laut Karl (2012) gehören zu den häufigsten Transferenzerscheinungen die Transferenz der lexikalischen Bedeutungen und der lexikalischen Kollokationen aus dem Deutschen. Ein

paar Beispiele aus der Arbeit: **напугать яйца* statt *охладить* ‘(Eier) abschrecken’, **нога уснула* statt *затекла* ‘(Bein) eingeschlafen’, **найти термин* statt *договориться о встрече* ‘einen Termin finden’, **делать практику* statt *проходить практику* ‘ein Praktikum machen’, **чайный мешок* statt *чайный пакетик* ‘Teebeutel’. Daher sind Übungen zu Kollokationen, an der Universität vor allem zu typischen Kollokationen aus der Wissenschaftssprache und anderen funktionalen Stilen der konzeptionellen Schriftlichkeit, sinnvoll.

2.5 Bedarfsbereiche auf der syntaktischen Ebene und Interpunktion

Auf der syntaktischen Ebene ist der sprachkontaktbedingte Bedarfsbereich die syntaktische Valenz. Die Veränderung der semantischen und syntaktischen Valenz im russisch-deutschen Sprachkontakt bei der ersten und zweiten Migrantengeneration ist der Untersuchungsgegenstand der Arbeit von Wald (2009). In dieser Arbeit werden Valenzabweichungen in mündlich geführten Interviews mit ProbandInnen der ersten und zweiten Migrantengeneration untersucht. Die Autorin unterscheidet einerseits zwischen transferbedingten und nicht transferbedingten syntaktischen Abweichungen und andererseits semantischen Abweichungen. Die transferbedingten syntaktischen Abweichungen sind den Strukturen der Kontaktsprache Deutsch geschuldet, vgl. das Beispiel aus Wald (ebd.: 41) **Этом вопрос можно ответить* ‘Man kann diese Frage beantworten’. Bei den nicht transferbedingten syntaktischen Abweichungen bestehen dagegen andere, teilweise nicht transparente Gründe, vgl. das Beispiel aus Wald (ebd.: 54) **[...] может из-за этого зависит* ‘vielleicht hängt es damit zusammen’. Auch im syntaktischen Valenzbereich – so Wald (ebd.: 31) – kann man zwischen schriftlichen und mündlichen Valenzvarianten eines Verbs unterscheiden. Wenn das Wörterbuch von Apresjan/Páll (1982) beim Verb *govorit* ‘sprechen’ nur ein Argument mit der Präposition *o*

‘über’ erfasst, besteht neben dieser standardsprachlichen Variante die im mündlichen Korpus weit verbreitete Struktur-Variante mit *pro* ‘über’. Die letzte Struktur kommt vermehrt in der Sprache der HerkunftssprecherInnen vor (Beispielsatz aus dem Korpus von Wald): *Net, ja ne znal pro čě s nimi govorit’* [...]. ‘Nein, ich wusste nicht, worüber ich mit ihnen sprechen soll [...]’.

Der Valenzbereich erstreckt sich einerseits auf die lexikalische Ebene und umfasst lexikalische Kollokationen, andererseits auf die morphologische und syntaktische Ebene und berührt die Kategorie Kasus und Kasusrektion. Neben der Unsicherheit in den lexikalischen Kollokationen und neben der Instabilität des Kasussystems sind in der Herkunftssprache mündlich geprägte Valenzstrukturen dominant. Daher wird hier die syntaktische Valenz als erster Bedarfsbereich des herkunftssprachlichen Unterrichts auf der syntaktischen Ebene bestimmt.

Ein weiterer Bedarfsbereich auf der syntaktischen Ebene ist der zusammengesetzte Satz selbst. Bekanntlich kommen in der gesprochenen Sprache fast ausschließlich Elementarsätze vor und kaum zusammengesetzte Sätze. Nicht überraschend ist daher, dass die HerkunftssprecherInnen in schriftlichen Arbeiten im schreibbezogenen Unterricht bei zusammengesetzten Konstruktionen einige Probleme mit Satzverknüpfungen aufweisen. Die wichtigsten Typen des zusammengesetzten Satzes (Konditional-, Kausal-, Konzessivsatz usw.) und die entsprechenden sprachlichen Mittel (die Wahl adäquater Konjunktionen) sowie die typische Wortstellung im Haupt- und Nebensatz sollten im schriftsprachbezogenen Unterricht besonders geübt werden. Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Bedarfsbereiche und einen sinnvollen curricularen Entwurf für den Erwerb der Kompetenzen in der schriftlichen Sprachproduktion (in der konzeptionellen Schriftlichkeit) im herkunftssprachlichen Russischunterricht macht Kukla (i.V.).

Schließlich hängt hiermit der letzte Bedarfsbereich auf der syntaktischen Ebene zusammen: die Kenntnisse der Zeichensetzung, z.B. bei Aufzählungen, wiederholenden Konjunktionen, Komma-Regeln bei Partikeln (*vvodnye slova*), bei *i* ‘und’ in zusammengesetzten Sätzen; Verwendung des Doppelpunktes und der Anführungszeichen.

2.6 Bedarfsbereiche auf der Textebene

Die Entwicklung der Textkompetenz ist gemäß Bergmann (2014: 88f) mit dem bewussten Umgang mit Sprache und der sprachlichen Analyse der die Textualität erzeugenden Mittel verbunden, z.B. der Konnektoren wie textordnende Partikel *во-первых* ‘erstens’, *во-вторых* ‘zweitens’, *прежде чем* ‘vor allem’, aber auch mit der Komposition des Textes selbst. Weiterhin bedürfen wir für das erfolgreiche Verstehen der Texte sogenanntes Musterwissen über verschiedene Textsorten und ihre stilistischen Besonderheiten: Musterwissen über ein Rezept, ein Märchen, die Nachrichten oder einen wissenschaftlichen Aufsatz usw. Hat man die Textkompetenz in der eigenen Muttersprache erworben, kann man bestimmte Wissensbereiche in die zu lernende Fremdsprache transferieren (vgl. ebd.). Transferierbar sind Bereiche z. B. der Kohärenz, Textualisierung; nicht transferierbar sind dagegen adäquate Formulierungen, stilistische Kompetenz und die einzelsprachlichen, die Textualität erzeugenden sprachlichen Mittel.

Für die HerkunftssprecherInnen, deren Herkunftssprache nur auf die mündliche Alltagssituation und daher auf mündliche Texte eingestellt ist, ist die Arbeit an der Textkompetenz von enormer Bedeutung. Daher werden als wichtigste Bedarfsbereiche auf der Textebene folgende formuliert: die Erweiterung der Textkompetenz auf verschiedene (insbesondere

schriftsprachliche) Textsorten und das Sich-Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit sowie der Gebrauch der adäquaten sprachlichen Mittel. In diesem Zusammenhang können z.B. Aufgaben zu verschiedenen Textsorten wie Anzeige, Erklärung, Brief, Blog, Rezension, Reisebericht, Wissenschaftssprache gestellt werden. Weiterhin können spezielle sprachliche Mittel (Lexik und feste Wortverbindungen) eingeführt werden, die zur Argumentation, Zustimmung oder Ablehnung, Ausdruck der eigenen Meinung usw. gebraucht werden und auch eine textordnende und textkompositionale Funktion haben. Zum Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit können verschiedene Texte zum Vergleich angeboten werden, z.B. offizielle Texte, Wissenschaftstexte im Vergleich zu umgangssprachlichen Texten o. ä.

Abschließend werden in der folgenden Übersicht (Tabelle 1) die einzelnen Bedarfsbereiche aus systemlinguistischer Perspektive zusammengefasst.

Sprachliche Ebene	Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Unterricht aus systemlinguistischer Perspektive
phonetische Ebene	Artikulation und Rezeption einzelner Laute; Laut-Schrift-Asymmetrie und der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust); Palatalisiertheit und Velarisiertheit der Konsonanten
morphematische Ebene	Sich-Bewusstmachen der Morphemik (auch der ungebundenen Morphemik); Verwendung der Morphemik in Wortbildung; Prinzip der Morphemkonstanz;
morphologische Ebene	Stabilisierung der unvollständig erworbenen, fehlenden grammatischen Kategorien

lexikalische Ebene	Erweiterung des Wortschatzes aus allen funktionalen Stilen; Lexikalische Kollokationen
syntaktische Ebene	Syntaktische Valenzstrukturen; Typen des zusammengesetzten Satzes, Konjunktionen und Wortstellung; Interpunktion
Textebene	Erweiterung der Textkompetenz auf verschiedene Textsorten; Sich-Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit; Gebrauch der adäquaten, textkompositionalen sprachlichen Mittel

Tab. 1 Überblick über die einzelnen Bedarfsbereiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen

3. Zusammenfassung und weitergehende Anmerkungen

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die allgemeine Beschaffenheit der russischen Herkunftssprache, und es werden die Bedarfsbereiche erfasst, die aus dieser Beschaffenheit für den herkunftssprachlichen Unterricht resultieren (vgl. Tabelle 1, Abschnitt 2.6.). Dabei wird festgestellt, dass das zentrale Charakteristikum der Herkunftssprache ihr mündlicher Erwerb ist, der wiederum wie ein roter Faden durch die ganzen sprachlichen Ebenen und Phänomene verfolgt werden kann. Somit begründet der mündliche

Modus des Spracherwerbs die Unvollständigkeit der Herkunftssprache selbst. Nebenbei sei erwähnt, dass methodische Fragen nach der Abgrenzung zwischen dem unvollständigen Erwerb einerseits und der Sprachattrition andererseits nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen. Aus den Bereichen, die unvollständig erworben, vom Deutschen beeinflusst oder attriiert werden, geht schließlich hervor, wie die Herkunftssprache weiter erworben werden soll: vervollständigt, von Einflüssen „befreit“ und wieder erinnert.

Allgemein gesagt, können die weiteren Erwerbsziele im gesteuerten herkunftssprachlichen Unterricht auf folgende Weise zusammengefasst werden: 1. Erwerb der geschriebenen Sprache (Orthographie; in ihrer syntaktischen und stilistischen Ausdifferenzierung, Textgestaltung und Interpunktion); 2. Vervollständigung der unvollständig erworbenen morphologischen Kategorien und Stabilisierung der Kategorien; 3. Arbeit an der morphematischen Blindheit (Bewusstmachung der Morphemik) und 4. Erweiterung des lexikalischen Wortschatzes.

Schließlich soll hier noch einmal hervorgehoben werden, dass die einzelnen Bedarfsbereiche des herkunftssprachlichen Russischunterrichts zum Teil für verschiedene Lerner-Gruppen gelten können, also auch in einigen Punkten für FremdsprachenlernerInnen, und dass sie nicht allein auf die HerkunftssprecherInnen beschränkt sind. Allerdings sind sie für die HerkunftssprecherInnen in ihrer hier dargelegten Form einschlägig.

Literatur

- Anstatt, T. (2011). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach* 67, 7–31.
 Apresjan, Ju. D. & Páll, É. (1982). *Russkij glagol – vengerskij glagol*.

- Upravlenie i sočetaemost'*. Budapešt.
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen.
- Bergmann, A. & Brüggemann, N. (i. V.). Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. In A. Bergmann & N. Brüggemann (Hrsg.), *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des Lehrens und Lernens*.
- Brüggemann, N. (2016). Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In A. Bazhutkina & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München* (37–58).
- Brüggemann, N. (2018). Arbeit mit SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.09.2016)* (177–192). Innsbruck.
- Brüggemann, N. (i.V.). Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorie in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus). In A. Bergmann & N. Brüggemann (Hrsg.), *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des Lehrens und Lernens*.
- Karl, K. B. (2012). *Bilinguale Lexik. Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München.
- Kukla, Ju. (i.V.). Syntaktische Besonderheiten in der schriftlichen Produktion von Herkunftssprechern. Analyse der Übungen in Lehrwerken und die Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten im Unterricht. In A. Bergmann & N. Brüggemann (Hrsg.), *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des Lehrens und Lernens*.

- Polinsky, M. (1997). American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In W. Browne et al. (Hrsg.), *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics. The Cornell Meeting 1995* (370–406). Ann Arbor.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1/5, 368–395.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Wald, V. (2009). *Valenzstrukturen im russisch-deutschen Sprachkontakt*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Regensburg.
- Zemskaja, E. (Hg.) (1973). *Russkaja razgovornaja reč’*. Moskva.
- Zemskaja, E., Kitajgorodskaja, M. & Širjaev, E. (Hrsg.) (1981). *Russkaja razgovornaja reč’*. *Obščie voprosy. Slovoobrazovanie sintaksis*. Moskva.
- Zemskaja, E. (Hg.) (1983). *Russkaja razgovornaja reč’*. *Fonetika. Morfologija. Leksika. Žest*. Moskva.

Katrin Bente Karl (Bochum)

**Wortbildung im (russischen und polnischen universitären)
Fremdsprachunterricht – theoretische Ausführungen zu
Hintergründen, Stand und Perspektiven**

The article sheds light on the relationship between word formation and L2 acquisition and teaching. The topic is pursued from several perspectives: From a theoretical-linguistics perspective, word formation is regarded as a multifaceted field of research; from a learner perspective it is specified which language knowledge can be expected in the field of word formation; from a didactic perspective, a proposal is presented for a methodological approach to systematic expansion of the learner's knowledge. The aim of this article is to provide a general overview of the topic of word formation and its fundamental relevance to L2 teaching and learning at the university, to present a specific linguistic approach (theory of functional operations) and to discuss its possible transfer into L2 teaching contexts.

Artykuł rzuca światło na związki pomiędzy między słowotwórstwem a przyswajaniem i nauczaniem języków obcych. Powiązania te przedstawiono z kilku perspektyw.

Po pierwsze uwzględniono punkt widzenia lingwistyki strukturalnej, gdzie słowotwórstwo postrzegane jest jako złożona dziedzina badań z różnorodnymi podejściami metodologicznymi. W następnej kolejności artykuł ukazuje, jaką wiedzę z zakresu słowotwórstwa wnoszą uczący się języków, by na koniec, z perspektywy dydaktycznej, przedstawić propozycję, w jaki sposób metodyczne podejście z zakresu lingwistyki systematycznej (teoria operacji funkcjonalnych) można wykorzystać w nauczaniu, aby systematycznie poszerzać i wykorzystywać istniejącą już wiedzę uczącego się.

Celem artykułu jest ukazanie zarysu problematyki słowotwórczej i jej znaczenia w nauczaniu języków obcych w kontekście akademickim oraz dokładniejsze przyjrzenie się określoneemu podejściu metodycznemu i rozpatrzenie możliwości zastosowania go jako modelu dydaktycznego.

Man kann den Wortvorrath einer Sprache auf keine Weise als eine fertig daliegende Masse ansehen. Er ist, auch ohne ausschliesslich der beständigen Bildung neuer Wörter und Wortformen zu gedenken, [...] ein fortgehendes Erzeugniss und Wiedererzeugniss des wortbildenden Vermögens [...]. Die unfehlbare Gegenwart des jedesmal nothwendigen Wortes [im täglichen Gebrauch der Rede] ist gewiss nicht bloss Werk des Gedächtnisses. Kein menschliches Gedächtniss reichte dazu hin, wenn nicht die Seele instinctartig zugleich den Schlüssel zur Bildung der Wörter selbst in sich trüge. Auch eine fremde erlernt man nur dadurch, dass man sich nach und nach, sey es auch nur durch Uebung, dieses Schlüssels zu ihr bemeistert [...].

W. v. Humboldt (1907/1968: 101), vgl. auch Platz-Schliebs (2008: 11)

1. Einleitung

Der „Wortvorrath“ ist das Gewebe, aus dem, unter Zuhilfenahme von Regeln, Sprache entsteht – mit Hilfe des „wortbildenden Vermögens“ weben wir unermüdlich sprachliche Einheiten, die uns in der Rede zur Verfügung stehen. Ohne den Schlüssel zu diesem Wörter-Schatz ist der Erwerb einer Sprache (sei es eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) nicht möglich. Wie aber sieht dieser humboldtsche Schlüssel aus? Tragen wir ihn tatsächlich „nur“ „instinctartig“ in uns oder sind wir in der Lage, ihn zu explizieren und evtl. sogar im Sprachunterricht zu vermitteln? Immerhin entstehen rund 93% der Lexik einer Sprache durch unterschiedliche Verfahren der

Wortbildung (so Uluchanov 2000a: 11 zum Russischen) – die zumindest als rekonstruierbar, also im Nachhinein entschlüsselbar gelten. Sollte da nicht ein Weg gefunden werden können, den wortbildenden Schlüssel einer Sprache zu fassen und – nicht bloß durch Üben – im Sprachunterricht einzusetzen? Dieser Frage sind viele Forscher seit mehreren Jahrzehnten (bzw. Jahrhunderten, wie an dem eingangs zitierten Ausschnitt von W. v. Humboldt und im Forschungsüberblick dieses Beitrages ersichtlich) nachgegangen. Der vorliegende Beitrag möchte aus diesem Komplex einen sehr kleinen Ausschnitt herausgreifen und zunächst aufarbeiten, wie sich dem Thema der Wortbildung (WB) generell und dann übertragen auf den Fremdsprachunterricht (FU) angenähert werden kann. Dabei fokussieren sich die Ausführungen vorrangig auf den universitären FU, Übertragungspunkte auf den schulischen Bereich sind nicht ausgeschlossen, bedürfen aber einer didaktischen Anpassung (v.a. im Sinne der didaktischen Reduktion).

Im Folgenden soll systematisch dargestellt werden, in welchem Verhältnis der Wortschatz („Wortvorrath“) einer Sprache zur WB steht, wie diese einerseits systemlinguistisch eingeordnet und andererseits sprecherindividuell näher charakterisiert werden können und welches sprachliche Vorwissen (aus Erst- und evtl. Zweitsprache/n) ein Fremdsprachenlernender mitbringt, auf dem im FU aufgebaut werden kann (und sollte). Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen allgemeinerer Natur soll ein Überblick über den wichtigsten Stand der Forschung zur WB im FU skizziert werden. Dem schließt sich ein cursorischer Seitenblick an, in dem exemplarisch gezeigt werden soll, welche Relevanz WB in ausgewählten Lehrwerken des Russischen und Polnischen sowie in der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden einer slawischen Sprache einnimmt. Im anschließenden Schritt soll ein systemlinguistischer Ansatz aus der WBforschung (im Konkreten jener der Funktionalen Operationen nach Lehmann) herausgegriffen und in Hinblick auf eine mögliche Überführung in ein didaktisches Konzept für den FU näher beleuchtet werden. Damit ist das Ziel dieses Artikels, einen allgemeinen Überblick über das Thema der WB im und ihre

grundsätzliche Relevanz für den FU zu geben, einen systemlinguistischen Ansatz genauer zu betrachten und in Hinblick auf seine mögliche Überführung in ein didaktisches Modell zu diskutieren. Die Ausführungen sind vorrangig als theoretische Überlegungen anzusehen – eine empirische Überprüfung in Hinblick auf die Funktionalen Operationen und ihre Verarbeitung durch Fremdsprachenlernende findet sich in Karl (i.Dr.).

2. Hintergründe: Definitionen und wissenschaftliche Diskurse

2.1 Wortschatz vs. Wortbildung – Systemlinguistische Perspektive

Was genau den Wortschatz (einer Sprache oder auch eines Sprechers) umfasst und wie er strukturiert ist, ist keine simple zu beantwortende Frage. Schnörch (2015) widmet dieser einen ganzen Beitrag und kommt am Ende dennoch nicht zu einer alles umfassenden Definition – sein Vorschlag umfasst „einen dynamischen, prozessualen Wortschatzbegriff“ (ebd.: 3), der den „Schatz, bestehend aus Wörtern“ (ebd.) in Hinblick auf unterschiedliche Forschungszwecke variabel zu präzisieren versucht. Klar ist damit, dass Umfang und Elemente des Wortschatzes je nach Forschungsziel nach sehr stark variierenden Merkmalen auf unterschiedlichste Art gefasst und klassifiziert werden können. Leimbrink (2015: 27) nennt zunächst die Unterscheidung „zwischen einem kollektiven und einem individuellen Wortschatz einer Sprache“, diese entspricht der hier getroffenen Unterteilung in systemlinguistische und sprecherindividuelle Perspektive. Aus systemlinguistischer Sicht werden häufig im ersten Schritt der Erb- und der Lehnwortschatz einer Sprache unterschieden, in didaktisch orientierten bzw. lehr- und lernforschenden Ansätzen zudem häufig der Grund- und Aufbauwortschatz, eine Unterscheidung, die jedoch, aus unterschiedlichen Gründen, zunehmend in Kritik gerät (vgl. z.B. ebd.: 28). Des Weiteren gibt

es eine, gerade für WBfragen interessante Diskussion um die (auch quantitative) Zusammensetzung (und Stabilität) des Wortschatzes hinsichtlich Simplicia und abgeleiteten Wörtern (vgl. z.B. den obigen Verweis auf Uluchanov 2000a: 11). Der Wortschatz ist – anders als die Grammatik – ein offenes System, das ständigem Wandel unterliegt. Und dies nicht bloß aus sprecherindividueller sondern auch aus systemlinguistischer Perspektive, wie König (2011: 113) festhält: „Der Wortschatz ist der Teil einer Sprache, der sich am schnellsten verändert“. Nach Munske (2005: 1386) verändert er sich stetig durch 1. quantitativen Lexemwandel (= „Vermehrung und Verminderung des Lexembestands“ (ebd.) durch WB, Entlehnung und Phraseologiebildung), 2. WBwandel (= neue WBmodelle entstehen bzw. alte gehen verloren) und 3. Bedeutungswandel (= semantische Prozesse wie Polysemierung oder auch Verengung), womit drei grundlegende Mechanismen benannt sind, von denen zwei aufs Engste mit der WB verbunden bzw. mit dieser identisch sind. Es lässt sich also 1. festhalten, dass der Wortschatz einer Sprache keine einheitliche und statische Größe ist und 2. WB und Wortschatz in einer engen Wechselbeziehung stehen. Wie Barz (2005: 1664) treffend darstellt, lässt sich diese Beziehung jedoch nicht als alleinige Funktion weder der einen noch der anderen Seite verstehen – weder dient WB ausschließlich der Wortschatzerweiterung, noch kommt letztere nur durch erstere zustande. Vielmehr liefern wortbildende Verfahren u.a. eine Möglichkeit den Wortschatz zu erweitern. Eine schöne Formulierung zu diesem Verhältnis findet sich auch bei Ulrich (2005: 1876): „Wortschatzerweiterung als Ausbau der Wortbildungskompetenz heißt: Muster aufzeigen und Muster erkennen, auch miteinander konkurrierende Muster und die ihnen jeweils entsprechenden Bildungen.“ Womit er aufzeigt, dass durch die Erweiterung des Wortschatzes die WBkompetenz gesteigert werden kann.

Betrachtet man weiterhin die systemlinguistische Seite, so ist eine alte und kontrovers diskutierte Frage jene nach der Selbstständigkeit der WB im Sprachsystem sowie die nach der Betrachtungs- und Analyseperspektive von WBprodukten. Um diese Frage einigermaßen systematisch (wenn

auch stark verkürzt) aufzubereiten¹, soll zunächst betrachtet werden, was in der systemlinguistischen Debatte unter WB verstanden wird. In ihrem germanistischen Nachschlagewerk schreiben Linke et al. (2004: 53), dass unter Wortbildung „d[ie] reguläre[] Bildung neuer Wörter aus vorhandenem Wortmaterial“ verstanden wird. Im Metzler Lexikon Sprache (2010: 794) ist nachzulesen: „Die W. [= Wortbildung, Anmerkung KBK] ist derjenige Zweig der Sprachwiss., in dem die Muster rekonstruiert und beschrieben werden, nach denen die Wörter einer Spr. intern strukturiert sind und neue Wörter gebildet werden.“ Es geht also in beiden Fällen um die Entstehung **neuer** Wörter aus „nicht neuem“ Material. Dem schließt sich die Frage an, was genau unter „neu“ bzw. „nicht neu“ verstanden wird, womit bereits eines der Problemfelder der WB angesprochen ist. Spricht man von WB nur dann, wenn – wie hier suggeriert wird – ein neues Wort auf formaler Ebene entsteht? Nähme man dies an, wären die Grenzen der WB relativ eng und zugleich nicht trennscharf zur Formenbildung zu ziehen, da dann z.B. auf der einen Seite Fälle von Konversion (vgl. z.B. *weiß* – *das Weiß*) herausfielen und auf der anderen Seite regelhafte Bildungen wie z.B. im Polnischen die Bildung von deverbalen Abstrakta (vgl. z.B. *czytać* – *czytanie* (zum nachgewiesenen grammatischen Status dieser Bildungen vgl. Krumbholz 2008)) hinzugezählt werden müssten. Um dieser rein formalen Betrachtungsweise entgegenzuwirken, wird die funktionale

¹ Eine umfassende Auseinandersetzung ist mit dem hier gewählten Format vollkommen ausgeschlossen. Die systemlinguistische Debatte zur WB ist ebenso alt wie die Systemlinguistik an sich, ihr wurden und werden ganze Handbücher (auch für einzelne Sprachen, vgl. z.B. für das Russische Jellite & Schindler (2000)) gewidmet, um auch nur annähernd ihre unterschiedlichen Facetten und Verankerungen zu beleuchten. Hierfür sei speziell auf das in mehreren Bänden erschienene Handbuch zur Wortbildung von Müller et al. (2015-2016) verwiesen, in dem u.a. im Vorwort und ersten Abschnitt eben diese Debatte ausführlich aufbereitet wird. Für die WB des Russischen und Polnischen verweisen die dort erschienenen Artikel von Uluhanov und Nagórko ebenfalls auf die Verzahnung der WB mit anderen Sprachebenen und bieten beide einen guten Überblick über die jeweiligen Traditionen in der Wissenschaft und die WBverfahren der Sprachen, mit formaler Ausrichtung.

(inhaltliche) Seite hinzugezogen und mit Hilfe verschiedener Modelle beschrieben (hier ließe sich eine Vielzahl an Ansätzen zitieren, wie auch Lehmann 2004: 68 bemerkt. Ein Überblick über russ. Forschung findet sich u.a. bei Uluchanov 1992 und 2000b, ein weiterer Ansatz bei Padučeva (2004), besonders verwiesen sei hier auf die Terminologie von Dokulil (beginnend 1962) oder für das Polnische von Grzegorzcykowa z.B. 1984, eine neuere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen im Bereich der Semantik findet sich im Handbuch von Müller et al. (2015, Bd. 2, Abschnitt VI und VII) aufbereitet, u.a. auch dort ein Artikel von Lehmann zu diesem Thema), ein Vorschlag von Lehmann (Funktionale Operationen) wird in Abschnitt 4 behandelt. Die Frage nach dem Gegenstandsbereich der WB greift auch Raecke (1999) in seinem Überblicksartikel zur WB im Russischen auf und schreibt (ebd.: 168), dass „die Abgrenzung ihrer [der Wortbildungslehre, Anmerkung KBK] Untersuchungseinheiten [...] zugleich das schwierigste Problem ist.“

Damit aufs Engste verbunden ist die, bereits oben angerissene Frage danach, welche Stellung die WB in Hinblick auf das Sprachsystem einnimmt und welchen Zwecken sie dient. Wortbildung dient – wie bereits oben ausgeführt – vorrangig der Erweiterung des Wortschatzes und ist somit logischerweise der sprachlichen Ebene der Lexik zuzuordnen. Daneben kann sie jedoch auch zahlreiche andere Funktionen übernehmen, wie es am Beispiel von pl. *pa pa* zu *papatki* ‚Tschuß – Tschußchen‘ (Beispiel entnommen aus Scheller-Boltz 2014: 155) deutlich wird. Hier wird kein semantisch neues Wort gebildet, vielmehr dient die „Verniedlichung“ pragmatischen Zwecken und ermöglicht die Verabschiedung zwischen sehr vertrauten Personen. Des Weiteren kann WB als ökonomisches Verfahren eingesetzt werden, wie z.B. zahlreiche Abkürzungsverfahren (bspw. *Uniwersytet Warszawski* → *UW*) oder auch Zusammenrückungen/Univerbierungen² zeigen (vgl. hierzu z.B. die Bildung von russ.

² Auf die Begriffsvielfalt und Überschneidungen in der Terminologie soll hier nicht näher eingegangen werden. Die hier präferierte Terminologie richtet sich vorrangig nach

maršrutka aus *maršrutnoe taksi*). Damit grenzen diese WBprodukte an die Ebene der Syntax an, zu der zahlreiche weitere Beispiele für das Russische und Polnische gezählt werden müssen, auf die Lehmann (2013: 226) ebenso verweist (z.B. die Transpositionen wie in russ. *gorod* → *gorodskoj* (*administracija goroda* vs. *gorodskaja administracija*)).

Darüber hinaus können die formalen Verfahren der Wortbildung (allen voran für die slawischen Sprachen die Derivation) der Formbildung dienen (genannt sei hier v.a. die Aspektbildung in den slawischen Sprachen, für das Polnische aber auch die bereits erwähnte regelhafte Bildung von deverbalen Abstrakta), womit die Angrenzung an den Bereich der Grammatik angesprochen ist, die sich auch darin fortsetzt, dass grammatische Verfahren verwendet werden können, um neue Inhalte auszudrücken (wie dies in dem von Lehmann (ebd. 220) angeführten Movierungsbeispiel für das Russische *rab* ‚Sklave‘ zu *raba* ‚Sklavin‘ zu sehen ist, in dem die Änderung der Deklinationsklasse (in Lehmanns, polonistischer Terminologie paradigmatische Derivation) die Änderung des Verweises auf das Sexus des Referenten beinhaltet (systemgleich ist dies im polnischen Beispiel *woźny* vs. *woźna* ‚Hausmeister vs. Hausmeisterin‘).

Wortbildung ist des Weiteren im Bereich der Stilistik und auch als Marker für unterschiedliche Varietäten einer Sprache anzusehen (vgl. z.B. das obige Beispiel *papatki* oder auch den kreativen Umgang mit englischen Wortstämmen in der russischen Jugendsprache: *бѣздник* ‚Geburtstag‘ ← engl. *Birthday*, für dieses und weitere Bsp. s. Drackert 2018: 8).

Es ist also festzuhalten, dass WB unterschiedlichen Zwecken dient und in enger Verzahnung mit den unterschiedlichen Sprachebenen auftritt. Dies bestätigt auch der Eintrag im Wörterbuch von Lewandowski (1994: 1255), in dem steht, dass „[d]ie Regularitäten der W. [...] Überschneidungen mit

Lehmann (2013), wobei für eine genauere Abgrenzung von Univerbierung auf Szymanek (2010: 243ff) verwiesen sei.

Syntax, Wortsemantik (Bedeutungsbeziehungen) und mit Strukturen/Prozessen, die durch die Morphologie bzw. Morphonologie erfaßt werden [haben].“ Auch Nikolaev (2000) bestätigt, dass WB auf allen Sprachebenen verankert ist, sich ihrer Verfahren bedient und ihren Zwecken dient (vgl. für das Russische hier auch die anderen Beiträge in Jelitte & Schindler (2000) sowie Uluhanov (2015) oder für das Polnische Grzegorzycykowa (1984, Kap. Słowotwórstwo) und Nagórko (2015)). Demgegenüber steht zugleich die Meinung anderer Forscher, die von einer eigenen Ebene der WB im Sprachsystem ausgehen und entsprechend diese als eigenständigen (und abgrenzbaren) Untersuchungsbereich ansehen (vgl. z.B. Raecke 1999: 150).

Dieser Artikel schließt sich der Meinung an, dass WB (in slawischen Sprachen) aufs Engste mit allen sprachlichen Ebenen interagiert und aus diesem Grund nicht als eigene Sprachebene angesehen werden soll, sondern eher als Verfahren, das sich quer über alle Ebenen legt und mit ihnen interagiert. Aus diesem Grund erscheint auch die Einteilung von WB in vorrangig grammatische, lexikalische, syntaktische (und phonetische) Bereiche bzw. mit entsprechender Funktion sinnvoll³, da hierdurch die Wechselwirkung der unterschiedlichen Funktionen der WB innerhalb des gesamten Sprachsystems und im Sprachverhalten (vgl. hierzu Mengel 2009: 778f) widergespiegelt wird. Schwerpunkt der weiteren Betrachtung ist dabei der Teilbereich der lexikalischen WB, die Lehmann folgend (2013: 217), als „Bildung von Wörtern mit lexikalischem Inhalt“ angesehen wird und von einer Motiviertheitsbeziehung zwischen zwei Wörtern ausgeht, wie z.B. zwischen *dom* pl. ‚Haus‘ und *domek* pl. ‚Häuschen‘. Diese Motiviertheitsbeziehung basiert auf formalen (analysierbar mit Hilfe der Wortbildungsverfahren, hier Derivation) und funktionalen Übereinstimmungen (analysierbar mit Hilfe der Funktionalen Operationen, s. Abschnitt 4, hier Modifikation) zwischen dem motivierenden und dem motivierten Wort

³ Für die Unterteilung in grammatische (und auch syntaktische) WB und die Abgrenzung zur lexikalischen WB sowie der grammatischen Formbildung vgl. Lehmann (2013, u.a. Kap. XI und XII).

und ist (nach erfolgter WB) rekonstruierbar (*domek* also auf *dom* zurückzuführen und mit seiner formalen und funktionalen Hilfe zu entschlüsseln), jedoch nicht vorhersagbar (die Anwesenheit von *dom* setzt nicht zwangsläufig auch ein *domek* voraus). Damit ist also im Regelfall durch wortbildende Verfahren eine Veränderung der Form (im Vergleich zum Simplex, hier *dom*) zu beobachten, in deren Zuge sich die lexikalische Bedeutung verändert (bzw. die Notwendigkeit einer neuen Bedeutung die Veränderung der Form ebenso auslösen kann) und damit eine neue Form-Funktionseinheit (= motiviertes Wort/Derivat/WBprodukt, hier *domek*) entstanden ist.

2.2 Sprecherperspektive: Implizites und explizites Wissen, Kompetenz und Performanz, mentales Lexikon

Nimmt man nun die individuelle Sicht eines Sprechers ein, so lassen sich weitere wichtige Punkte eruieren. Die hier zunächst relevanten Begriffe sind das explizite und implizite Wissen eines Sprechers sowie seine Kompetenz und Performanz. Unter dem impliziten Wissen wird (nach Röhl-Sendlmeier 2012: 53) das Wissen verstanden, das ein Sprecher unbewusst erworben und abgespeichert hat und es in Sprachproduktion und -rezeption nicht willentlich gesteuert einsetzt. Es ist nicht bewusst abruf- und explizierbar. Im Gegensatz dazu steht das explizite Wissen, das explizit (meist im vermittelten Sprachunterricht bzw. durch entsprechenden gesteuerten Erwerb) im Gedächtnis abgespeichert ist und, willentlich und gesteuert, verfügbar ist. Dieses Wissen ist vom Sprecher verbalisierbar (vgl. ebd.). Beide Wissensarten sind Bestandteil der sprachlichen Kompetenz und auch Performanz⁴ eines Sprechers, sie unterscheiden sich letztlich nur

⁴ Die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* gehen in der hier aufgegriffenen Form letztlich auf de Saussures Unterteilung von *langue* und *parole* zurück und wurden seitdem in der

durch den Grad an Bewusstheit des abgespeicherten Inhalts. Zugleich sind sie nicht als dichotom anzusehen. Wie Nold & Grimmig (2000: 215ff) ausführen, wechseln sie sich ab und interagieren miteinander. Ebenso kann implizites Wissen durch Vermittlung explizit und explizites Wissen durch entsprechendes Sprachtraining implizit gemacht werden (vgl. Raupach 2002: 104). Unter der sprachlichen Kompetenz wird hier – simplifiziert – die Gesamtheit des sprachlichen Wissens eines Menschen verstanden, die im Gedächtnis abgespeichert ist. Sie bildet nach Meyer (2007: 147) die „Tiefenstruktur“, ist verborgen und damit ausschließlich Gegenstand theoretischer Diskussionen. Die Performanz hingegen ist die sichtbare und analysierbare Umsetzung des theoretischen Wissens in der sprachlichen Produktion, es ist die konkret geäußerte sprachliche Leistung (die „Oberflächenstruktur“ (ebd.)), die zwar gewisse Rückschlüsse zulässt auf die ihr zugrunde liegende Kompetenz, aber keineswegs mit ihr gleich zu setzen ist, da sie einer Vielzahl an (äußeren und inneren) Einflüssen, wie z.B. körperlicher Zustand, situative Besonderheiten etc. unterliegt.⁵

Das Wissen um WBregeln ist Bestandteil der Kompetenz eines Sprechers und dieses wiederum nach Ulrich (2000: 10) „zentraler Bestandteil des mentalen Lexikons“. Ulrich unterteilt die von ihm so bezeichnete WBkompetenz dreigliedrig in die rezeptive, produktive und kreative Seite

Linguistik in vielfältiger Weise aufgegriffen und diskutiert. Zu größerer Bekanntheit hat die Auslegung Chomskys beigetragen. Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit diesem Themekomplex findet sich in Haspelmath (2002) oder auch Krämer & König (2002).

⁵ Ein weiteres Begriffspaar in diesem Kontext ist deklaratives vs. prozedurales Wissen, die z.T. mit den ausgeführten Begriffen implizites und explizites Wissen und Kompetenz und Performanz in Verbindung gesetzt werden (deklaratives Wissen ist auf der Kompetenzebene angesiedelt und wird mit explizitem Wissen gleichgesetzt, prozedurales steht mit der Performanz und dem impliziten Wissen in Einklang (vgl. Hecht & Hadden 1992: 32). Schramm (2012) verfeinert dieses Bild und verdeutlicht, dass sich implizit/explicit auf die Form des Wissens bezieht, während deklarativ/prozedural auf die Ebenen verweise. Damit sei Kompetenz das deklarative Sprachwissen, Performanz das prozedurale, die beide jeweils implizite und explizite Formen annehmen können.).

und versteht darunter die Fähigkeit, WBprodukte in der Sprachrezeption „morphologisch und semantisch zu analysieren und somit zu verstehen“ (ebd.), WBregeln selbst anzuwenden und WBprodukte zu produzieren und zuletzt, abweichend von den bestehenden Konventionen, neue (kreative und okkasionelle) Wortschöpfungen zu bilden bzw. zu verstehen. Ulrich bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Notwendigkeit und Möglichkeit, diese drei Ebenen der WBkompetenz im Rahmen des Erstspracherwerbs gezielt zu fördern.

Welches Wissen, das im Bereich der WB eingesetzt wird, eignet sich ein Sprecher im Laufe des Spracherwerbs an? Hier ist zunächst das allgemeine Weltwissen sprachlicher und enzyklopädischer Natur zu nennen, dem folgt das Wissen um die Simplizia einer Sprache in Form und Funktion, die wiederum mit dem Wissen um formale WBverfahren (wie Derivation oder auch Komposition) und Funktionale Operationen (vgl. u.a. Lehmann 1996, 2004 und 2013: 223ff) in Verbindung gesetzt werden müssen. Hinzu kommt der Erwerb der standardsprachlichen Norm bzw. des Usus in einer Sprache. Im konkreten Gebrauch sind als weitere Faktoren nicht der Kontext und die – höchst individuelle – künstlerische Kreativität eines Sprechers zu vergessen. Diese genannten Faktoren fließen in die WBkompetenz ein und sollten, nach Ulrich (s.o.) explizit gefördert werden. Diese Forderung lässt sich m.E. gut auf den hier relevanten Fremdspracherwerb übertragen bzw. ebenso verdeutlichen, welche Kompetenzen ein Fremdsprachenlernender aus seiner/n LX bzw. FX⁶ mitbringt. Für eine weitere Ausführung zum Wissen, das man sich im Erstspracherwerb im Bereich des Wortschatzes (und auch durch ein wachsendes Bewusstsein für WB) aneignet und somit in den Fremdspracherwerb einspeist, sei auf den Artikel von Anglin (2005) mit Fokus auf das Englische verwiesen.

⁶ Unter LX wird jede bereits erworbene Sprache, die nicht Fremdsprache ist, verstanden (also L1, L2 ...), FX ist jede beliebige erworbene oder gerade im Erwerbsprozess befindliche Fremdsprache.

Verankert ist dieses Wissen im sog. mentalen Lexikon (für den Begriff vgl. v.a. Aitchison 1997), „das die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält“ (Köster 2015: 887). Wie dieses in der Erstsprache und unter mehrsprachigen Bedingungen (im Fall von Zweitspracherwerb) strukturiert ist, ist bereits mehrfach Gegenstand von Untersuchungen gewesen (vgl. u.a. Anstatt et al. (2016)), dieses unterscheidet sich jedoch von dem des Fremdsprachenlernenden. Fitzpatrick (2009) verweist darauf, dass dieses komplexer (und individueller) aufgebaut ist als in der Erstsprache, da es z.B. Verweise auf das mentale Lexikon der anderen erworbenen Sprache inkludiert (so weist er darauf hin, dass gerade für Anfänger die phonologische Seite von neuen Wörtern der zu erlernenden Sprache eine große Rolle spielt und über diese eine Verknüpfung zu ähnlich klingenden Wörtern der Erstsprache hergestellt wird – dies bestätigt auch eine Untersuchung zu Assoziationen zu russischen Wörtern durch deutschsprachige Russischlernende (vgl. Karl 2018: 70f)). Aus diesem Grund sei es gerade für Lernende relevant, eine höhere Strukturierung des mentalen Lexikons herzustellen, wie Tschichold & ten Hacken (2015: 2145) konstatieren. Das mentale Lexikon ist Teil der Sprecherkompetenz und damit Teil der sog. Interlanguage im Fremdspracherwerb (vgl. hierzu ebd.: 2138 f). Dies zeigt, dass alle bislang angesprochenen Begriffe im einzelnen Sprecher systematisch abgespeichert sind, sie sich jedoch höchst individuell ausgestalten und zugleich – bei entsprechender Intervention – durch bestimmte Lehr- und Lernprozesse beeinflussbar sind.

Schaut man sich nun den Wortschatz aus sprecherindividueller Sicht beim Lernen einer Fremdsprache an, so lässt sich dieser, u.a. nach Denninghaus (1976) in zwei unterschiedliche Bereiche einteilen, die sich durch den Umfang, ihren Grad an explizitem Erwerb, ihrer Abrufbarkeit und ihren Einsatz in (möglicher) Sprachentschlüsselung, -rezeption und -produktion unterscheiden. Es handelt sich hierbei um den sog. realen Wortschatz einerseits und den potentiellen andererseits. Der reale Wortschatz wird wie-

derum unterteilt in den passiven und den aktiven⁷ Wortschatz, wobei darunter der Teil des Wortschatzes verstanden wird, den der Lernende „in einem gegebenen Moment des Spracherwerbprozesses bereits gelernt hat, d.h. diejenigen Wörter, die ihm bereits begegnet sind und deren Form und Bedeutung er sich gemerkt hat“. (ebd. 3) Die Unterteilung in aktiv und passiv besteht, nach Denninghaus, darin, ob das Wort passiv verstanden oder zusätzlich aktiv verwendet werden kann. Der potentielle Wortschatz hingegen umfasst Wörter, denen der Lernende bislang noch nicht begegnet ist, die er aber, auf Grundlage seines (impliziten und expliziten) Vorwissens, verstehen würde, wenn er ihnen begegnet. Damit geht Denninghaus von einer bereits vorhandenen Sprachkompetenz eines Sprachlernenden aus, die sich (in Hinblick auf den potentiellen Wortschatz) darauf stützt, dass der Sprecher 1. bereits einen realen Wortschatz in der Fremdsprache erworben hat, 2. in der Lage ist, diesen morphematisch zu analysieren, 3. Kenntnisse aus seinen bereits vorher erworbenen Sprachen mitbringt und 4. die Fähigkeit besitzt, Wörter der zu erwerbenden Fremdsprache mit solchen aus seinen bereits erworbenen Sprachen in Beziehung zu setzen (vgl. Denninghaus 1976: 4). Durch Analogiebildung und morphematische Analyse inkl. Interpretation kann auf dieser Wissensgrundlage eine große Anzahl an neuen Wörtern entschlüsselt werden. Dieser potentielle Wortschatz ist – logischerweise – um einiges größer als der reale Wortschatz (Denninghaus geht von einer Mindestschätzung eines bis zu 10fach größeren Umfangs aus, vgl. ebd.). Er betont dabei jedoch, dass sich der potentielle Wortschatz v.a. auf die passiven Fähigkeiten auswirkt (also der Rezeption von Sprache dient) und nur in sehr seltenen Fällen der Lernende die entschlüsselten Wörter auch in den aktiven Wortschatz überführen kann.⁸ Diese theoretischen Ausführungen zum potentiellen Wortschatz

⁷ Die Bezeichnungen aktiv und passiv sind häufig anzutreffen, m.E. ist es angebrachter, von rezeptiven und produktiven Aspekten zu sprechen (vgl. auch Ulrich (2005: 1875)).

⁸ Dies führt er v.a. für das Russische auf den Fakt zurück, dass WBprodukte zwar im Nachhinein recht gut entschlüsselbar sind, die eigenständige Bildung jedoch weitaus mehr Regel- und v.a. auch spezifisches Wissen um Abweichungen voraussetzt. Die Besonderheit von WB liegt ja eben gerade darin, dass sie nicht – wie die Grammatik –

(u.a. auf der Grundlage der russischen Sprache) hat Alfes (1980) empirisch anhand des Englischen als Fremdsprache untersucht und nachgewiesen, dass es tatsächlich „latente Lernstrategien [gibt, die] eine die reale erheblich übersteigende potentielle Wortkompetenz [begründen].“ (ebd.: 4) Er schließt sich damit der Forderung von Denninghaus an, diese potentielle Wortkompetenz – und damit auch den gesamten potentiellen Wortschatz – systematisch im Spracherwerbsprozess zu fördern⁹ und bricht eine Lanze für die Behandlung von WBAspekten (neben weiteren Themen, wie kontrastive oder interkomprehensive Ansätze) im FU.

Relevant ist – zusammenfassend – für den vorliegenden Beitrag der Ausschnitt aus dem gesamten Bereich der WB, der im Rahmen der lexikalischen WB untersucht wird, da dieser im ersten Schritt für den Aufbau eines potentiellen Wortschatzes genutzt werden kann – konkret u.a. durch die Förderung der zunächst rezeptiven WBkompetenz. Der potentielle Wortschatz kann dann wiederum – durch didaktische Intervention – in den passiven und zu guter Letzt optimalerweise in den aktiven Wortschatz überführt werden (hier kommen die produktive bzw. kreative WBkompetenz ins Spiel). Um diese Stufe zu erlangen, muss explizites und implizites WBwissen aufgebaut werden. Schlussfolgernd lassen sich damit unterschiedliche Grade der Bewusstheit sprachlichen Wissens in Hinblick auf

vorhersagbar ist und damit die Produktion gänzlich anderen Mechanismen inkl. nötigem Wissen unterliegt. Denninghaus warnt sogar vor Eigenbildungen, da er meint, dass diese „mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer nicht akzeptablen oder nicht gebräuchlichen Form“ führen (ebd.: 11) und daher eine Vorsicht vor der Eigenbildung – so sie denn nicht schon intuitiv vorhanden ist – gelehrt werden sollte.

⁹ Beide Autoren nennen einige didaktische Interventionsmöglichkeiten (und betonen deren Sinnhaftigkeit), um dies zu erreichen, verweisen jedoch auch darauf, dass es zunächst notwendig sei, die vorliegenden Daten zum potentiellen Wortschatz resp. Wortkompetenz abzusichern und zu erweitern. Dies ist meines Wissens in den letzten Jahrzehnten jedoch nicht geschehen, wie zumindest im Jahr 2000 auch Bahns (S. 145) konstatiert.

den Wortschatz eruieren, die sich in einem (höchst individuellen) Kontinuum befinden und auf die mit sinnvollen didaktischen Interventionen förderlich eingewirkt werden kann.

3. Wortbildung im Fremdsprachunterricht: Stand der Forschung

3.1 Überblick über Ausrichtung, Fragestellungen und Ergebnisse von Studien zu unterschiedlichen Fremdsprachen

Wie bereits im obigen Abschnitt ausgeführt, ist die WB mit unterschiedlichen Sprachebenen verknüpft, das Wissen um WB allgemein dient somit zentral der Entschlüsselung und auch der Produktion von Sprache in vielen Bereichen. Neben diesen durchaus gewinnbringenden Nutzen von WBwissen im Fremdspracherwerb zählt Targońska (2013: 203) weitere Vorteile auf, die sich durch einen sicheren Umgang mit WBprodukten und Kenntnis ihrer Besonderheiten ergeben. Dies sind z.B. die Förderung eines kreativen und produktiven Umgangs mit der Fremdsprache durch z.B. Sicherheit im Umgang mit Wörterbüchern (diese entsteht durch die Möglichkeit der Aufschlüsselung von Wörtern in ihre wortbildenden Bestandteile), Stärkung von Sprachreflexion und Sprachgefühl und der Entwicklung von Kompensationsstrategien (z.B. Einsatz von WBprodukten bei aktueller lexikalischer Lücke oder anders herum). Der Sinn, WBkompetenzen im FU explizit zu fördern und systematisch auszubauen, liegt damit auf unterschiedlichsten Ebenen offensichtlich auf der Hand.

Wie aber sieht die Wahrnehmung und Aufarbeitung dieses Themenbereichs in der Forschung aus? Hier lassen sich einerseits enthusiastische Stimmen herausarbeiten, die die Rolle der WB für den „autonomen Ler-

ner“ positiv herausstreichen (v.a. sehen sie den Gewinn in der Wortschatzerweiterung) und die Wichtigkeit einer – auch expliziten – Behandlung von WBRegeln im FU betonen. Dies betrifft v.a. die Studien von Balteiro (2011) und Tahaineh (2012) zum FU des Englischen. Andererseits melden sich Forscher zu Wort, die die Bedeutung der Behandlung von WB im FU skeptischer sehen. Dies tut – interessanterweise in Hinblick auf eine slawische Sprache¹⁰ – Miloslavskij (2000), der für das Russische als Fremdsprache von einer morphemischen Herangehensweise für die Erschließung des Wortschatzes (und später für produktive Zwecke) abrät und dafür plädiert, auf der Wortebene zu operieren. Ein spezielles Problem in der Rezeption stellt für ihn die Homonymie von Affixen dar, in der Produktion erwähnt er u.a. – zu Recht – ein fehlendes geeignetes WBwörterbuch für Lernende. Eine ältere Studie zum Russischen von Trušina (1974) weist hingegen für diese Sprache den Sinn einer systematischen Implementierung der WB im FU nach. Trušina zeigte in einer Untersuchung, dass bereits nach 6 Monaten FU des Russischen ihre Probanden in der Lage waren, bis zu 50% unbekannte russische Wörter rezeptiv über eine morphematische Herangehensweise zu erschließen. Eine einheitliche Meinung in der Forschung lässt sich damit also nicht konstatieren.

Betrachtet man die Meinungen zum Stand der Behandlung von WB im FU, so fällt auf, dass viele Forscher darauf hinweisen, dass diese, ebenso wie systematische Wortschatzarbeit, unterrepräsentiert, aber sinnvoll ist. Dies halten z.B. bereits Ohnheiser (1973: 181), Denninghaus (1976: 3) und auch Alfes (1980: 1) fest, letzterer für solchen Unterricht, der auf grammatisch orientierter Regelvermittlung basiert. Bahns (2000) fasst zusammen, dass für die Zeit zwischen den 1950ern und der ersten Hälfte der

¹⁰ Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse von einer Sprache auf die andere, bzw. sogar von einer Sprachfamilie auf eine zweite ist nicht zwangsläufig gegeben. Vielmehr ist m.E., neben den von Targońska geforderten drei Perspektiven der Betrachtung (s.o.), diejenige nach den betrachteten Sprachen und einzelsprachlichen Besonderheiten mindestens ebenso wichtig. So funktioniert die WB in den derivationsfreudigen slawischen Sprachen doch grundlegend anders als im Englischen, Deutschen oder auch Französischen.

1970er Jahre Wortschatzarbeit kaum beachtet wurde, dann allerdings eine Verschiebung in dessen Richtung stattgefunden habe, die gelegentlich sogar als „Wortschatzwende“ (Hausmann 1987, zitiert nach Bahns 2000: 127) bezeichnet werde (ebd.). Diese Wende gehe jedoch nicht zwangsläufig einher mit einer stärkeren Beachtung der Vermittlung von WBkenntnissen, vielmehr wurde diese häufig als eher randständig wahrgenommen (vgl. ebd.: 128). Erst Ende der 1990er Jahre, mit der beginnenden „Diskussion um Lerntechniken und Lernstrategien, in deren Kontext unter anderem immer wieder auch auf die Bedeutung von Kenntnissen in der Wortbildung hingewiesen wird“ (ebd. 127) rücken Aspekte der Vermittlung von WB in den Fokus des Interesses. Allerdings scheint dies nicht lang anhaltend gewesen zu sein, da sich in Kombination mit der kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachdidaktik eine Tendenz der allgemeinen Abkehr von Regelvermittlung und damit ein noch stärker sinkendes Interesse an expliziter WBvermittlung beobachten lässt (vgl. Kern 2014: 211f). Es wird aktuell vielmehr ein stärker implizit ausgerichteter Erwerb, mit Fokus auf kommunikativen Kompetenzen (vgl. Tahaineh 2012: 1105), verfolgt, in dessen Ausrichtung sich die explizite Vermittlung von WBregularitäten nicht einfügt. Somit steht und fällt die explizite regelbasierte Vermittlung von WB im FU mit der didaktischen Ausrichtung und – gerade in Schulen natürlich viel wichtiger – zentralen Lehrplan- und zu erreichenden Kompetenzvorgaben.¹¹

Des Weiteren lassen sich Studien nennen, die sich besonders auf die Erforschung der Fremdsprachen Deutsch und Englisch sowie Französisch konzentrieren. Diese lassen sich wiederum unterteilen in jene, die sich theoretisch oder praktisch dem Thema nähern und es aus unterschiedlichen

¹¹ Für die Vermittlung des Polnischen an Schulen beschreibt Gnädig (2010) einen Paradigmenwechsel vom grammatikorientierten Unterricht hin zu einer kommunikativ ausgerichteten Vermittlung. Damit wäre, allerdings hier bezogen auf den Lernort Schule, davon auszugehen, dass WB – zumindest in expliziter Vermittlung – eine eher marginale Rolle spielt.

Perspektiven (Lerner-, Lehrwerks- oder Lehrendenperspektive) untersuchen. Für das Deutsche als Fremdsprache verweisen die Artikel von Targońska (2012 und 2013) auf unterschiedliche Untersuchungen zu Lehrwerken und auch aus Lernendenperspektive, mit Hinweis darauf, dass in den letzten Jahren ein stärkeres und empirisch ausgerichtetes Interesse zu bemerken ist. Für das Englische als Fremdsprache sei, neben den oben zitierten Autoren, auf Bahns (2000) hingewiesen, der sich mit Auswertungen von Lehrwerken hinsichtlich der Behandlung von WB auseinandersetzt und zu einer positiven Einschätzung kommt. Die ebenfalls bereits zitierten Studien von Miloslavskij (2000) und Trušina (1974) betrachten u.a. auch Lehrwerke, kritisieren dabei im Gegensatz zu Bahns für das Englische deren Unzulänglichkeiten im Bereich der WBvermittlung für das Russische. Ähnliches bestätigen die Untersuchungen von Gaze (2013) und Kern (2014), die polnische Lehrwerke für Polnisch als Fremdsprache (in Polen) ausgewertet haben und wenig Elemente der WB festhalten konnten (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.). Für das Französische als Fremdsprache sei v.a. auf die Studien von Platz-Schliebs (1997 und 2008) hingewiesen, in denen sie sich mit Fragen zur Wortschließungs- und Worterzeugungskompetenz (also aus rezeptiver und produktiver Perspektive) aus Lernendensicht auseinandersetzt.

Einen wichtigen Überblick über einen anderen Ansatz sowie eine umfassende Aufarbeitung der Forschungslage und relevanter Konzepte (überwiegend mit dem Schwerpunkt auf Englisch, mit einigen Randbemerkungen zu anderen Sprachen) geben Tschichold & ten Hacken (2015). Sie führen u.a. den Begriff der Wortfamilie („word family“) und die erfolgversprechende Option ein, WBkompetenzen über den Einsatz von digitalen Wörterbüchern zu erwerben. Dafür stellen sie für das Englische, Italienische und Deutsche ausgearbeitete Software vor (Word Manager und ELDIT), in der, neben grammatischen Informationen, zu jedem komplexen Wort auch die WBregel vermerkt ist und die Möglichkeit bereitgestellt wird, das Lexikon nach diesem Kriterium zu ordnen. Dieser Ansatz ist für den Bereich des autonomen Lernens geeignet und durchaus überzeugend.

Entsprechende Ausarbeitungen für slawische Sprachen sind meines Wissens nicht vorhanden, inwiefern eine Übertragung auf die derivationsliebenden Sprachen überhaupt möglich ist, bleibt zu überprüfen. Ebenso ist mit diesem Ansatz keine Systematisierung von WB im FU erreicht, sie ist vielmehr als eigenständige Wortschatzerweiterung durch den Lernenden und auf der Ebene der Wörterbuchkompetenz anzusehen.

Zusammenfassend lassen sich einige Studien nennen, die sich mit dem Thema der WB in einer Fremdsprache auseinandersetzen und diese 1. in ihrer Relevanz für den Fremdspracherwerb unterschiedlich bewerten und 2. aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Zwar soll hier keine umfassende Bibliographie zu diesem Thema erfolgen, dennoch erscheint die Liste an Publikationen in diesem Gebiet (noch?) recht überschaubar zu sein, für slawische Sprachen als Fremdsprache liegen zudem sehr wenig Studien vor. Aus diesem Grund schließe ich mich Targońskas Worten (2013: 212) an, die feststellt, „dass die WB als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sich bisher keiner großen Beliebtheit erfreute“. Dies bestätigen auch Tschichold & ten Hacken (2015: 2137), in dem sie schreiben: „the field of second language acquisition does not pay much attention to word-formation studies.“

3.2 Thematisierung von WB und WBprodukten in deutschsprachigen Lehrwerken des Russischen und Polnischen und in der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden – eine empirische Untersuchung

Um einen umfassenderen Überblick in die aktuelle Rolle der Wortbildung im polnischen und russischen Fremdsprachenunterricht zu erlangen, wurden drei empirische Studien zum Zweck dieser Ausführungen von mir durchgeführt. Diese umfassen eine Replikation der Studien von Gaze

(2013) und Kern (2014) für deutschsprachige Lehrwerke des Russischen und Polnischen sowie eine Befragung von DozentInnen für Russisch und Polnisch an deutschen Universitäten. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im Folgenden in Kürze dargestellt und sollen damit den oben skizzierten Forschungsstand ergänzen.

Die Analyse der Lehrwerke konzentrierte sich auf deutschsprachige Lehrwerke des Anfängerunterrichts (der Stufen A1-B2) für die russische und polnische Sprache in Hinblick auf eine Thematisierung von WBprodukten. Die systematische Durchsicht von insgesamt drei Lehrbuchreihen (inkl. aller verfügbaren Materialien und für die genannten Niveaustufen, eine vollständige Auflistung mit Quellennachweisen findet sich im Literaturverzeichnis) für das Russische (dies waren *Otlično* (2010), *Konečno* (2009-2011) und *Dialog* (2009-2011)) sowie von sechs Lehrwerken (auch hier mit weiteren verfügbaren Materialien, s. Literaturverzeichnis) für das Polnische (dies waren *Razem* (2009), *Witam* (2004-2009), *Polnisch mit System* (2013), *Polnisch aktiv* (2006), *Żadnych granic* (2006) und *Wir lernen Polnisch* (2007)) ergab ein deutliches Bild: Wortbildung wird kaum als eigenständiges Thema behandelt, nicht systematisch aufbereitet und lediglich in Hinblick auf eine überschaubare Anzahl an Phänomenen in die Lehrwerke aufgenommen. Dies betrifft für beide Sprachen v.a. die Bereiche der Movierung, der Ableitung von Berufsbezeichnungen und Nationalitäten (inkl. Sprachbezeichnungen), der Diminutivbildung sowie in einigen Fällen die Ableitung von Wortarten (z.B. desubstantivische Adjektive). Kein Lehrwerk behandelte mehr als diese genannten fünf Bereiche, die Mehrheit lag bei einer Thematisierung von 2-3 WBphänomenen. Eine theoretische Aufarbeitung erfolgte in keinem Fall, zum Einsatz kamen vorrangig Tabellen mit Auflistung von WBprodukten und anschließende Übungen. Somit konzentriert sich die Behandlung auf die formale Seite.

Zwar liefern einige Grammatiken ein anderes Bild (vgl. z.B. die deutschsprachige Grammatik des Polnischen (Bartnicka et al. 2004)), da dort z.T.

WB umfangreich (theoretisch) behandelt wird, in einer anderen Grammatik wird die Thematisierung hingegen explizit eingeschränkt. So schreibt Skibicki nicht nachvollziehbar (2007: 477): „Die Wortbildung des Polnischen wird in dieser Grammatik nur in sehr allgemeinen Zügen behandelt, da beim Erlernen des Polnischen als Fremdsprache die Wörter als Lexikoneinheiten gegeben sind und nicht vom Lerner erschlossen werden müssen.“ Diese Aussage zeigt deutlich die Positionierung hinsichtlich der Notwendigkeit, WB als eigenständiges Thema im FU zu behandeln und kann m.E. als symptomatisch für deutsche Lehrwerke herangezogen werden. Damit sind die Ergebnisse von Kern (2014) und Gaze (2013) eindeutig auch für die ausgewerteten deutschsprachigen Lehrwerke des Polnischen und des Russischen nachgewiesen – WB ist für diese Lehrwerke kein relevanter Gegenstand der Vermittlung im FU.

Um das Bild zu ergänzen, wurde eine kleine (und damit nicht repräsentative) Studie unter insgesamt fünf Lehrkräften (zwei für Russisch und drei für Polnisch) sowie 20 Fremdsprachenlernenden (jeweils 10 für die beiden Sprachen) slawischer Sprachen im Rahmen ihrer philologischen Ausbildung an Universitäten durchgeführt. Die Befragung der Lehrenden hat ergeben, dass sie WB als zentrale fremdsprachliche Kompetenz ansehen, die den Fremdspracherwerb erleichtert und eine größere Rolle einnehmen sollte, allerdings in den Lehrwerken defizitär behandelt wird und, durch eine Orientierung an den Lehrwerken und zugleich geringen Möglichkeiten, von Lehrplänen abzuweichen, in ihrem eigenen Unterricht kaum thematisiert wird. Sie sind motiviert, diese Desiderata anzugehen und sehen eine erfolgreiche Vermittlung als möglich an, wenn die Rahmenbedingungen des Unterrichts offener wären. Die Einschätzungen der Lernenden bestätigen die geringe Behandlung im Unterricht, bei zugleich deutlich geäußertem Wunsch, dies zu ändern. Die befragten Lernenden sehen in der Vermittlung von WB einen deutlichen Vorteil für ihren Wortschatzausbau und befürworten eine vertiefte Behandlung entsprechender Aspekte im FU (damit reiht sich dieses Ergebnis in eine bereits konstatierte Beobachtung

ein, dass „learners [...] recognize the need and potential benefits of investing their efforts in word learning activities“ (Tschichold & ten Hacken 2015: 2139)). Es wird also deutlich, dass Lehrende und Lernende in dem Bewusstsein des Mehrgewinns einer Behandlung von WBAspekten übereinstimmen – die Rolle der WB bzw. ihr Potential im FU wird von ihnen als sehr gewichtig eingeschätzt. Und dies vorrangig für die Erweiterung des Lernerwortschatzes.

4. Perspektiven der WB und Ideen der Aufbereitung eines möglichen didaktischen Ansatzes (anhand der Theorie der Funktionalen Operationen)

Bezugnehmend auf Kapitel 2 dieses Beitrags lässt sich feststellen, dass in der systemlinguistischen Debatte keinesfalls Einigkeit darüber herrscht, welche Stellung und Funktion die WB einnimmt bzw. wie diese zu analysieren ist (unter formalen, funktionalen oder beiden Gesichtspunkten). Diesen Disput hat u.a. Dokulil bereits 1968 dargestellt und meines Wissens ist er, wie die Aufarbeitung von Schmid (2015) und Kaltz & Leclercq (2015) zeigt, auch fünfzig Jahre später noch nicht beendet. Dies erschwert eine einheitliche und entsprechend ausgerichtete didaktische Aufbereitung und Übertragung in den FU. Vielmehr stellt die systemlinguistische Forschung eine (vielleicht zu große und unübersichtliche) Vielzahl an Erklärungsmodellen bereit, woraus für den Didaktiker die Herausforderung erwächst, aus dieser Palette den möglichst geeigneten Ansatz auszuwählen und für unterrichtliche Zwecke aufzubereiten. Dieser Umstand erklärt m.E., warum bislang in der Fremdsprachendidaktik keine umfassende Behandlung dieses Themas zu verzeichnen ist, sondern nur wenige Aspekte auf ähnliche Art und Weise in die Fremdsprachvermittlung aufgenommen wurden. Es mangelt an einem gut verständlichen Ansatz, der in eine konkrete WBvermittlung übertragen werden kann. Dieses Desiderat kann an

dieser Stelle nicht aufgelöst werden, vielmehr soll versucht werden, aufzubereiten, welche Ansatzpunkte für möglich gehalten werden (und welche nicht). Dafür sollen die oben vorgestellten vier Perspektiven noch einmal aufgegriffen werden: Die (systemlinguistischen) Ebenen der Formen und der Funktionen, gepaart mit der lernerfokussierten Seite der Rezeption und Produktion. Angemerkt sei dazu, dass sich diese Ausführungen auf die Vermittlung der russischen und polnischen WB beziehen, deren Besonderheit (als slawische Sprachen) die große Neigung zur Derivation ist. Inwiefern diese Überlegungen auf andere (auch slawische Sprachen¹²) übertragen werden können, bedarf jeweils einer Überprüfung.

Betrachtet man zunächst auf die formale Seite der WB, so muss kritisch bedacht werden, dass sie bei Übertragung auf die produktive Seite im FU eine große Gefahr birgt, auf die bereits oben mit Denninghaus' Warnung (vgl. 1976: 11) verwiesen wurde: die Bildung neuer Wörter ist zu wenig vorhersagbar und mit zu vielen Formenträgern verknüpft (vgl. für einen eindrucksvollen Überblick über die Formenvielfalt russischer WBaffixe Deltcheva-Kampf (2000)), als dass sie in einer möglichst einfachen Form didaktisiert werden könnte. Ein möglicher Ansatz liegt im formalen Bereich lediglich in der Rezeption begründet (hierfür verweise ich erneut auf die Studie zum Russischen von Trušina (1974)), dennoch sind auch dem Grenzen gesetzt, da gerade im Russischen und Polnischen sehr wenig WBbildende Affixe monofunktional sind, es überwiegen bei weitem solche formalen Marker, die mehrere Funktionen ausdrücken können. Dennoch lässt sich dieser formal orientierte Ansatz häufiger in Lehrwerken finden (vgl. den Hinweis in Abschnitt 3.2. auf die Behandlung von WBprodukten in den Lehrwerken in Form von Tabellen, in denen auf die formale Seite verwiesen wird) und ist in gewisser Weise auch berechtigt. Blickt man auf den sog. Lernerwortschatz bzw. den in den GeR geforderten Wortschatz, so stößt man dort auf recht überschaubare und zugleich

¹² Vgl. hierzu die Unterschiede auch innerhalb der slawischen Sprachen, wie z.B. die weitaus stärker vorhandene Regelmäßigkeit in der Wortbildung (auch formaler Art) des Tschechischen (als westslawischer Sprache ein naher Verwandter des Polnischen).

frequente WBmuster, die sich auf eine geringe Formenanzahl konzentrieren (z.B. Diminutivbildung mit Hilfe von pl. {-ek-}/russ. {-ik-} oder Morfierung mit {-k-}). Eine Vermittlung im Anfängerunterricht, die auf einem solchen Mindestwortschatz (bzw. minimalen WBkenntnissen) beruht, ist damit sicherlich auf eine formale Weise möglich, eine trennscharfe Abgrenzung zum Vokabellernen ist dabei jedoch schwierig (und wird auch in der Literatur nicht immer getroffen, vgl. hier z.B. Tschichold & ten Hacken (2015), die auf die Methode der Vermittlung von Wortfamilien ohne weitere Thematisierung von WBregularitäten eingehen), zudem stößt eine so basierte Vermittlung schnell an ihre Grenzen und Ausbaumöglichkeiten im Sinne der Ausnutzung der kognitiven Ressourcen des Lernenden (wie in Abschnitt 3 ausführlich dargestellt). Es kann höchstens ein erstes Gefühl für die Systemhaftigkeit der WB bzw. der Verknüpfung von Wörtern untereinander angelegt werden, auf der später in anderer Weise aufgebaut werden kann.

Für die Ausführungen zur funktionalen Seite soll zunächst die in Abschnitt 2.2. bereits behandelte Frage aufgegriffen werden, welche Kompetenzen im Bereich der WB (verankert im mentalen Lexikon) ein Fremdsprachenlerner mitbringt. Durch seine allgemeinen Sprachkompetenzen, erworben im Erst- bzw. evtl. Zweit- und Fremdspracherwerb, verfügt er über die sog. WBkompetenz, die sich u.a. aus einem allgemeinen (zumindest impliziten) Wissen über formale Verfahren und zugleich der damit einhergehenden Bedeutungsänderung – also einer funktionalen Seite – zusammensetzt. Wie bereits oben angedeutet, splittet sich dieses Wissen m.E. in zwei relevante Bereiche: Einmal in einen allgemeinen, abstrakteren, sprachübergreifenden Teil, der das basale Wissen über die grundsätzliche Möglichkeit der WB in Form und Funktion enthält und einmal in einen jeweils sprachspezifischen, konkreten Teil, in dem die entsprechenden formalen WBmuster und -regularitäten mit ihren entsprechenden funktionalen Implikationen gespeichert sind. Im Fremdspracherwerb kann also der Sprecher auf diese allgemeine Sprachkompetenz in Bezug auf die WB zurückgreifen und für seinen Fremdspracherwerb aktivieren. Hinsichtlich der

Formen umfasst der sprachübergreifende Teil des Wissens für die hier betrachteten indoeuropäischen Sprachen die Vertrautheit mit den allgemeinen WBverfahren, wie z.B. die Unterscheidung von Komposition, Derivation, Abkürzungen oder auch Konversion (im sprachspezifischen Teil sind dann die jeweiligen Präferenzen der Sprachen gespeichert, wie z.B. für das Deutsche die Komposition, für die slawischen Sprachen die Derivation). Diese Verfahren können im Fremdspracherwerb eingesetzt werden, um WBmuster der Zielsprache morphologisch zu verstehen. Sie erleichtern entsprechend die morphologische Zergliederung (gezeigt von Trušina 1974) und im nächsten Schritt die „Entschlüsselung“ des WBproduktes.

Widmen wir uns nun der funktionalen Seite. Hier muss zunächst bedacht werden, dass Formen und Funktionen natürlich keineswegs voneinander getrennt werden können, sondern sie aufs Engste miteinander verknüpft sind. Im Sinne Lehmanns (2013: 13 ff) sind Formen Funktionsträger, Funktionen sind also nur durch Formen vorhanden und erfahren bei Änderung der Form ebenfalls eine Änderung. Auch dieses Wissen trägt ein kompetenter Sprecher in sich und kann es auf eine Fremdsprache übertragen. Somit umfasst das allgemeine Wissen also auch die Implikation: ‚Wenn ich eine Form mit Hilfe der WBmuster verändere, rufe ich höchstwahrscheinlich auch eine Veränderung der Funktion hervor‘. Sprich: ein mit Hilfe von WBverfahren verändertes Wort bedeutet nicht mehr das Gleiche wie vorher. Dieses Wissen geht dabei noch sehr viel weiter, da durch die allgemeine Spracherfahrung ebenfalls klar ist, dass diese Bedeutungsveränderung höchst unterschiedlich ausfallen und von einer geringen Veränderung hin zu einer rein assoziativen Zusammengehörigkeit reichen kann. Sie ist damit, auch im (mind. impliziten) Wissen der Sprecher, als graduell anzusehen. Diese Unterteilung in unterschiedliche Grade wird bei der systemlinguistischen Betrachtung der funktionalen Seite der WB auf unterschiedliche Weise aufgegriffen und terminologisch bezeichnet (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.), an dieser Stelle soll eine dieser Theorien aufgegriffen und in ihren Grundzügen vorgestellt werden, die m.E. eine recht klare

und für das Erste differenzierte¹³ Unterteilung aufweist und damit eine evtl. geeignete Grundlage bietet, didaktisiert werden zu können. Es handelt sich dabei um die Theorie der Funktionalen Operationen (im Folgenden FO) nach Lehmann (erstmalig 1996). Diese Theorie soll nicht in Gänze dargestellt werden (dafür verweise ich auf die unterschiedlichen Ausführungen dazu von Lehmann 1996, 2004, 2013 und 2015), sondern in Hinblick auf einige ausgewählte FO und ihr Potential für die WB im FU aufgegriffen werden. Dabei soll bei der Vorstellung der einzelnen FO jeweils auf ihre Übertragbarkeit auf den FU eingegangen und zugleich betrachtet werden, inwiefern sich dieser Ansatz mit formalen Besonderheiten kombinieren lässt und für welche Niveaustufen die Behandlung welcher FO als angemessen erscheint.

Unter den FO versteht Lehmann (2013: 224) „Regeln [...], mit denen die Veränderungen der lexikalischen Bedeutungen sowohl in der Wortbildung als auch in der Polysemierung rekonstruiert werden“ bzw. „allgemeine Prinzipien, nach denen die Bedeutungen des Bedeutungsinventars einer Sprache verändert werden“ (Lehmann 1996: 255). Es handelt sich um universelle Prinzipien, die nicht an konkrete sprachliche Formen gebunden sind, implizit erworben werden und zum allgemeinen sprachlichen Wissen gehören. FO dienen, wie aus den obigen Zitaten deutlich wird, sowohl der aktiven Denomination neuer Konzepte (v.a. im Bereich der technischen Erfindungen) als auch der Rekonstruktion der durchgeführten Bedeutungsveränderung z.B. im Zuge der WB, womit sie eingesetzt werden können, um neue Wörter (WBprodukte = motiviertes Wort) zu bekannten Wörtern

¹³ Die Theorie der Funktionalen Operationen bietet m.E. einen sehr guten Ausgangspunkt für empirische Arbeiten und eine didaktische Umsetzung, dennoch bedarf sie in ihrer terminologischen Genauigkeit einer kritischen Auseinandersetzung. Dabei sind in Kürze die Grenzen der einzelnen Funktionalen Operationen klarer zu formulieren, sowie evtl. zu erweitern. Eine entsprechende Auseinandersetzung damit ist in Arbeit, für einen ersten Einblick verweise ich auf meinen Vortrag „An den Grenzen der Funktionalen Operationen“, gehalten im Jan. 2017.

(Ausgangswort = motivierendes Wort) in einen sinnvollen Zusammenhang zu setzen und die Bedeutung des Ersten zu erschließen. Dies ermöglicht eine Übertragung auf den FU, indem der Lernende die Verfahren der FO anwenden kann, um einen Ansatzpunkt zur Rekonstruktion ihm unbekannter Wörter zu erhalten. Ausgangspunkt der Rekonstruktion ist dabei die Explikation des motivierenden Wortes, als Orientierung dient die folgende Frage: „Was von der Explikation von x (= motivierendes Wort) muss ich übernehmen und/oder was verändern, um zu y (= motiviertes Wort/WBprodukt) zu kommen?“

Lehmann (u.a. 2013) führt im Rahmen der lexikalischen Wortbildung fünf FO an, von denen vier an dieser Stelle in aller Kürze dargestellt werden sollen. Der Fokus liegt auf der Frage der Übertragbarkeit auf den Fremdspracherwerb, wie bereits erwähnt steht eine umfangreiche theoretische Ausarbeitung zu den FOs inkl. ihrer trennscharfen Grenzen aus.

Die erste FO ist die Transposition, die die Überführung von einer Wortart in eine andere ohne damit einhergehender (bedeutender) Änderung der lexikalischen Bedeutung umfasst. Diese FO ist im Rahmen der syntaktischen Wortbildung anzusiedeln und ermöglicht eine andere Bereitstellung bei gleichbleibender Semantik im Satz. Beispiele für diese FO sind für das Polnische die an grammatische Regelmäßigkeit angrenzende Bildung der deverbalen Substantive mit Hilfe von *-enie /-anie* (hier gibt es gute Gründe, diese Bildungen der grammatischen Wortbildung zuzuordnen, s. auch den Verweis oben auf Krumbholz 2008), für das Russische und Polnische die Bildung deadjektivischer Abstrakta mit Hilfe von russ. *-ost* (vgl. z.B. *mudryj* → *mudrost*) bzw. pl. *-ość* (vgl. *mądry* → *mądrość*, beides: ‚weise → Weisheit‘) oder auch die Bildung von Beziehungsadjektiven aus Substantiven (z.B. pl. *lato* → *letni* ‚Sommer → Sommer-‘ oder russ. *gorod* → *gorodskoj* ‚Stadt → Stadt-‘). Diese FO zeichnet sich durch zweierlei Merkmale aus: 1. ist sie mit einer überschaubaren Anzahl an formalen Verfahren kombiniert, die mit einer hohen Regelmäßigkeit einher-

geht – dies gilt in stärkerem Maße für die polnische Sprache, für die russische nur eingeschränkt (vgl. z.B. die Erkenntnisse aus Kukla 2013 in Bezug auf die russischen deverbalen Abstrakta) und 2. geht sie mit der geringstmöglichen Änderung der Semantik einher. Damit ist sie von allen FO diejenige, die auf die einfachste Formel zu bringen ist und eignet sich am besten, sie als Erste im FU einzuführen. Sie lässt sich auf die folgende Regel komprimieren: ‚Im Russischen/Polnischen kann mit Hilfe von formalen Verfahren die Wortart eines Wortes verändert werden, ohne dass eine neue lexikalische Bedeutung eingeführt wird‘. Zeitgleich bietet sich eine Einführung der relevanten formalen WBverfahren an (s. die o.g.), die, wie unter 3.2 gezeigt, in Lehrwerken für Lehranfänger ohnehin anzutreffen sind. Somit könnte man in diesen bislang unsystematisch behandelten Bereich der WB ohne großen Aufwand eine Systematik hereinbringen.

Die zweite FO ist die Modifikation, die nach Lehmann (1996: 269) mit der folgenden Anweisung gefasst werden kann: ‚Ändere die Bedeutung hinsichtlich einer ihrer Komponenten, ohne den Prototyp zu ändern.‘ Dies bedeutet, dass sich die grundsätzliche Zugehörigkeit zu einer Kategorie im Rahmen der WB nicht ändert, sich aber bei einzelnen Merkmalen Veränderungen ergeben. Typische Beispiele hierfür sind die Movierung (pl./russ. *student* und *studentka* ‚Student/Studentin‘ gehören beide zur Kategorie der Studierenden, unterscheiden sich aber hinsichtlich eines Merkmals), die Diminutiva (auch ein russ. *sobačonka* ‚Hündchen‘ bleibt ein Hund) und Augmentativa (auch ein pl. *nosisko* ‚ugs. große Nase‘ bleibt ein Riechorgan) oder auch die Abschwächung von Farbbezeichnungen (z.B. russ. *krasnyj* → *krasnovatyj* ‚rot → rötlich‘ bzw. pl. *biały* → *bialawy* ‚weiß → weißlich‘¹⁴). Auch diese FO geht mit einer überschaubaren Veränderung der lexikalischen Bedeutung einher, die sich schnell vermitteln lässt. Ähnlich wie im ersten Fall lassen sich auch hier formale Verfahren finden,

¹⁴ Anzumerken ist hier, dass im Fall der abgeschwächten Farbbezeichnungen der Prototyp verlassen wird, unter Beibehaltung allerdings der grundsätzlichen Farbkategorie. Hier müsste also die oben zitierte Anweisung der FO umformuliert werden und Prototyp gegen Kategorie oder lexikalisches Konzept ausgetauscht werden.

die prototypisch sind und im Anfängerbereich vermittelt werden. Hierzu zählen für die slawischen Sprachen v.a. die recht verbreiteten und formal überschaubaren Diminutivbildungen, die v.a., wie die eigene, oben dargestellte Analyse ergeben hat (vgl. 3.2.), in polnischen Lehrwerken behandelt werden, daneben jedoch die Movierung. Augmentativa stehen hier sicher nicht im Fokus einer Vermittlung, da sie meist stilistisch markiert sind, einer Aufnahme der regelmäßigen Bildung der abgeschwächten Farbbezeichnungen steht jedoch nichts im Wege. Damit wäre auch in diesem Bereich eine Systematik der bislang behandelten WBAspekte bei gleichzeitiger Ausdehnung auf einen weiteren Bereich ohne viel Aufwand möglich.

Die dritte FO bezeichnet Lehmann als Profilierung. Diese soll hier, wie in Lehmann (2004) ausgeführt, in zwei Unterarten aufgeteilt werden: in eine, bei der intrinsische Merkmale der Bedeutung des motivierenden Wortes profiliert werden (diese soll im Folgenden als intrinsische Profilierung bezeichnet werden) und eine, bei der es um extrinsische Merkmale geht (diese wird entsprechend als extrinsische Profilierung geführt). Im Fall der intrinsischen Profilierung ist die Beziehung zwischen den Bedeutungen der involvierten Wörter klar zu erkennen. Im Zuge der WB wird eine von mehreren zentralen Komponenten der Ausgangsbedeutung herausgegriffen und in eine eigenständige neue Bedeutung überführt. Typische Beispiele für diese FO sind die Nomina Agentis, wie z.B. russ. *učitel* ← *učit* ‚Lehrer ← lehren‘ oder pl. *rysownik* ← *rysować* ‚Zeichner ← zeichnen‘, bei denen im jeweiligen Ausgangswort (dem Verb) eine zentrale Bedeutungskomponente ist, dass die bezeichnete Tätigkeit von einer Person ausgeführt werden muss. Diese Komponente wird im Zuge der WB herausgegriffen und in ein eigenes Lexem mit der Bedeutung ‚Person, die xyz macht‘ verwandelt (Lehmann 1996: 272 spricht von einer neuen Figur-Grund-Verteilung). Die entsprechende Anweisung, die auch im Vermittlungsprozess Anwendung finden kann, lässt sich wie folgt formulieren: ‚Greife aus dem Ausgangswort eine zentrale Bedeutungskomponente heraus und mache sie zum Kern der neuen Bedeutung‘ bzw. aus der rezeptiven Perspektive: ‚Zwischen den Bedeutungen der Wörter a und b lässt sich

ein direkter Zusammenhang herstellen, wobei die Bedeutung ‚b‘ eine zentrale Komponente aus ‚a‘ enthält und diese spezifiziert, andere Komponenten gehen dabei u.U. verloren.‘ Da die Anweisung, und auch die Verständnissicherung, im Fall dieser FO komplexer ist und zudem, bei kombinierter Betrachtung der Formen, mit einer weitaus höheren Formenvielfalt einhergeht, ist eine Behandlung im Anfängerunterricht nicht ange raten. Hierfür wird bereits ein erstes Verständnis für Formen und Funktionen, für WBmuster und angelegte Verständnisstrategien benötigt, wie sie im Lehr-Lernprozess des Anfängerbereichs günstigstenfalls angelegt werden, ebenso ist z.T. auch systematischer Wortschatzaufbau im Bereich z.B. von Berufen im Anfängerbereich verankert, worauf ebenfalls zurückgegriffen werden kann. Ab einem fortgeschrittenem Niveau kann jedoch auch hier über den funktionalen Zugang der Bogen zu im ersten Schritt frequenten WBmustern aus diesem Bereich erfolgen. Beispiele hierfür wären russ. *-tel‘*, poln. *-ciel* (oder auch *-nik*) als typische Formen zur Bildung von Nomina Agentis, wobei hier beachtet und vermittelt werden muss, dass diese Morpheme nicht monofunktional sind, sondern auch für nicht Lebewesen verwendet werden können – vgl. z.B. russ. *dvigat‘* → *dvigatel‘* ‚sich bewegen → Motor‘. Dies illustriert wiederum die Problematik einer formal orientierten Vermittlung, wichtig ist es hier, dem Lernenden einen Entschlüsselungszugang an die Hand zu geben, der sich an der oben formulierten abstrakteren Regel orientiert und nicht gleich auf eine handelnde Person verweist, sondern auf den allgemeinen Bedeutungszusammenhang zwischen a und b (der im Fall von *dvigatel‘* im gleichen Maße gegeben ist). Kombiniert mit – im besten Fall bereits erworbenen – Lesestrategien, wie v.a. der Ausnutzung des Kontextes, dürfte es ein kleiner Schritt sein, aus diesem zu erschließen, dass in einem Fall eine handelnde Person (z.B. *učitel‘*) bezeichnet wird, in dem anderen jedoch ein Gegenstand. Somit ließe sich nach Einführung der allgemeinen (funktionalen) Regel eine Vielfalt an Formen damit verknüpfen – der abstraktere Zugang würde es in diesem Fall ermöglichen, in die bis zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich bereits erworbene intuitive WBkompetenz bzw. Lexemwissen im Bereich

einiger der hierzu gehörigen WBphänomene eine Systematik hereinzubringen, dieses Wissen also zu bündeln, zu strukturieren, in explizites Wissen zu überführen und im nächsten Schritt zu übertragen auf bislang noch unbekannte Wörter. Eine Steigerung im Bereich der (zumindest rezeptiven) WBkompetenz wäre damit möglich und in der Folge auch ein Ausbau des passiven Wortschatzes.

Die extrinsische Profilierung fordert den Lernenden in seinen interpretativen Fähigkeiten etwas mehr und ist aus diesem Grund (und wiederum auch aus formalen Gründen) für die Vermittlung auf einem entsprechend fortgeschritteneren Niveau angeraten. Im Rahmen dieser FO werden Bedeutungskomponenten aus dem motivierenden Wort herausgegriffen, die gerade nicht zum Kern dieser Bedeutung gehören (also nicht als intrinsisch bezeichnet werden können), sondern als extrinsische Bedeutung an der Peripherie (aber noch innerhalb der lexikalischen Bedeutung) angesiedelt sind. Sie gehören damit noch dem gleichen lexikalischen Konzept an, werden aber, als pragmatische Orientierung, nicht an erster Stelle prominent in der Explikation genannt. Diese Bedeutungskomponente wird im Laufe der WB in den Kern der neuen Bedeutung überführt (und damit profiliert), sie wird dort also zu einer intrinsischen Bedeutungskomponente. Beispiele hierfür finden sich in Bezeichnungen für Menschen (Berufe, Tätigkeiten), die Dinge der Natur für den Menschen nutzbar machen, wie z.B. russ. *ryba* → *rybak* ‚Fisch → Fischer‘ (vgl. Lehmann 2004) oder poln. *kwiat* → *kwiaciarnia* ‚Blume → Blumenladen‘. In beiden Fällen liegt die intuitive Verbindung beider Bedeutungen über die Form auf der Hand, in der Kernbedeutung des Ausgangswortes ist jedoch nicht angelegt, dass es eine Person gibt, die den Fisch bzw. die Blume für sich nutzt (anders gesagt: um den Fisch zu explizieren, bedarf es nicht der Komponente ‚er ist dafür da, um von jemandem gefangen und gegessen zu werden‘, eine solche Interpretation entstammt einer reinen anthropozentrischen Sicht auf die Umwelt, ist aber nicht in der Natur der Dinge angelegt). Vielmehr scheint in diesen Fällen also der Ausgangspunkt der Übereinstimmung in der Bedeu-

tung des motivierten Wortes zu liegen, was damit zu begründen (und entsprechend auch für die Rezeption zu nutzen) ist, dass die herausgelöste extrinsische Komponente (in dem Fall der beiden Beispiele ‚a kann von jemandem zu anderen Zwecken nutzbar gemacht werden‘) zum Kern der neuen Bedeutung wird. Dies bedeutet, dass das neue lexikalische Konzept direkt auf das motivierende Wort verweist und ohne dieses nicht konzeptualisierbar ist (ein Fischer ist nur dann ein Fischer, wenn er Fische fängt, ohne den Fisch existiert der Fischer nicht – anders herum hingegen schon.). Damit ist einerseits der Unterschied zur intrinsischen Profilierung herausgearbeitet und andererseits die Notwendigkeit einer anderen didaktischen Aufbereitung bzw. Zugang zur Rezeption deutlich gemacht. Wo sich bei der intrinsischen Profilierung eine Betrachtung der Argumentstellen (im Sinne Mel’čuks 1984) des motivierenden Wortes und der Darstellung der grundsätzlichen Möglichkeit der Profilierung jeder dieser Argumente anbietet (dies lässt sich z.B. im Fall von russ. *učit’* ‚lehren/lernen‘ sehr schön illustrieren, vgl. die Argumentvariablen ‚wer‘ → *učitel’* ‚Lehrer‘, ‚wem‘ → *učenik* ‚Schüler‘, ‚womit‘ → *učebnik* ‚Lehrbuch‘ und ‚wo‘ → *učilišče* ‚Lehranstalt‘), ist dieser Ansatz im Fall der extrinsischen Profilierung nicht zielführend. Hier lässt sich eher retrospektiv herausarbeiten, inwiefern das neu entstandene Wort mit dem zu Grunde liegenden übereinstimmt und damit in die rezeptive Anweisung zu überführen: ‚Prüfe, ob der Kern der neuen Bedeutung ‚b‘ auf ein anderes Wort (a) verweist, in dessen Bedeutung ‚b‘ jedoch nicht als zentrale Komponente angelegt ist, aber damit assoziiert werden kann.‘ In dem Fall dieser WBprodukte liegt die Verbindung zwischen a und b formal auf der Hand, funktional muss sie jedoch gesucht werden, kann aber, bei richtigem Fokus, schnell eruiert werden. Damit unterscheidet sie sich durch den Fokus von der intrinsischen Profilierung und durch die Tatsache, dass auch auf funktionaler Ebene eine Verbindung besteht, von der folgenden FO ‚Innovation‘. Es eignet sich als Anhaltspunkt für den Lernenden, also in erster Linie die Analyse der Form, um die Verbindung zwischen motivierendem und motiviertem Wort zunächst herzustellen, dann jedoch die funktionale Interpretation, um die richtige Bedeutung abzuleiten (aus formaler Sicht könnte

ein Lernender hinter einem *rybak* ja auch irgendeinen kleinen Fisch vermuten).

Die letzte hier aufzugreifende FO ist die Innovation. Sie umfasst all jene Fälle, in denen der Lernende aufgrund der formalen Ähnlichkeit versucht ist, eine Bedeutungsähnlichkeit herzustellen, diese jedoch – aufgrund seines Alltagswissens – nicht herstellen kann. Es sind also in gewisser Hinsicht falsche Freunde der WB, die es zu erkennen und anders zu erlernen (also nicht zu entschlüsseln) gilt. Zwei, wenn auch nicht alltägliche Beispiele hierfür sind russ. *glupyš* ‚Eissturmvogel‘ und pl. *czarniak* ‚Seelachs‘, die die Besonderheit und Seltenheit der Innovationen vielleicht aber gerade herausstreichen können. Ein Lernender des Russischen kommt vermutlich schnell auf die Idee, den *glupyš* mit dem formähnlichen Adjektiv *glupyj* ‚dumm‘ in Verbindung zu bringen und evtl. eine Person zu vermuten, die ein dummes Verhalten aufweist (womit es der FO Profilierung zuzuordnen wäre), der Verwendungskontext würde ihm jedoch schnell zeigen, dass diese Hypothese nicht passt, vielmehr könnte er evtl. daraus ableiten, dass es sich um ein Tier handelt (im besten Fall um einen Vogel). Die formale Ähnlichkeit hilft ihm nicht weiter, bzw. beschert ihm vielmehr einen anfänglich irrigen Ansatz, den es erst einmal zu revidieren gilt und für Verwirrung und Frustration (gerade auch in der Entschlüsselungsfreude) führen kann. Ähnlich ergeht es dem Polnischlernenden, der versucht, einen Zusammenhang zur schwarzen Farbe herzustellen und damit schnell in einer Sackgasse landet. Ausgangspunkt der Übertragung ist in diesen Fällen nämlich ein anderer Mechanismus. Hierfür muss man den Nominationsprozess betrachten: Begegnet der Mensch neuen Konzepten (in jeglicher Hinsicht – dies können also neue Erfindungen oder auch neue Naturerscheinungen sein), so ist er auf der Suche, diese bestmöglich zu benennen. Dieser Benennungsprozess kann in den folgenden Schritten umrissen werden: 1. Konzeptbildung: Der Mensch nimmt eine Änderung der Welt wahr/wird mit einem neuen Konzept konfrontiert und kategorisiert dieses; 2. Konzeptbeschreibung: Der Mensch beschreibt das Konzept best-

möglich, unter Zuhilfenahme anderer Konzepte und der damit einhergehenden Verknüpfung mit diesen Konzepten; 3. Denomination: Durch Verdichtung der Schritte aus 2., Tilgung von Komponenten und evtl. auch Kreativität erfolgt die Namensfindung. Dabei gilt, je klarer die benachbarten Konzepte aus Schritt 2 Eingang in die sprachliche Form finden, desto transparenter ist die motivierte Form (und damit auch im Umkehrschluss rekonstruierbar und besser für Lernende zu entschlüsseln). Bezogen auf die o.g. Beispiele könnte der Prozess wie folgt abgelaufen sein: 1. Der Mensch trifft zum ersten Mal auf einen Vertreter der Art der Eissturmvögel und nimmt wahr, dass es sich hier um eine andere Art handelt als z.B. den Silbersturmvogel; 2. Er beobachtet den Vogel und sein Verhalten und bemerkt, dass dieser Vogel sich dadurch auszeichnet, dass er den Menschen nicht fürchtet. Da sich für den Vogel daraus Nachteile für sein Überleben ergeben, verbindet der Mensch dieses Verhalten mit Leichtsinnigkeit und verknüpft es mit dem Konzept von ‚dumm‘. 3. Bei der Namensfindung werden die Komponenten ‚Vogel‘, ‚Tier‘ etc. getilgt und die assoziierte Komponente ‚dummes Verhalten‘ als Grundlage genommen. Die Besonderheit bei dieser Art der Denomination ist, dass die Schritte im Nachhinein nicht rekonstruierbar sind, sondern nur durch ein spezielles – nicht alltägliches „naives“ – Wissen erklärt werden können. Damit gelingt die Übereinstimmung der Bedeutungskomponenten nicht (im Konzept ‚dumm‘ ist nicht dieser spezielle Vogel angelegt, sondern lediglich – und dies auch nur als extrinsische Komponente – eine bestimmte Art von tierischem Verhalten, das für diese in Bezug auf den Menschen zum Verhängnis werden kann, im Konzept ‚Eissturmvogel‘ ist keine Dummheit angelegt, weder als intrinsische, noch als extrinsische Komponente im Sinne der naiven Weltansicht. Diese ist lediglich im Bereich des zoologischen Spezialwissens angesiedelt).

Ähnliches gilt im Fall der polnischen Nominalisierung des Seelachses. Dieser weist ein – auch im Inneren – schwarz gefärbtes Maul auf (weswegen er im Deutschen als *Köhler* (← *Kohle*) bezeichnet wird), was als Grundlage der Formfindung hinzugezogen wird. Dies ist für den Sprecher

mit normalem Alltagswissen ebenso wenig transparent und damit nicht entschlüsselbar.

Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich ist, liegt eine Herausforderung darin begründet, den Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass in einigen Fällen (wie bei den FOs Transposition, Modifikation und den Profilierungen) die vorhandene und für ihn erkennbare formale Ähnlichkeit auch mit einer funktionalen Ähnlichkeit bzw. Herleitbarkeit verbunden ist und in welcher Weise diese systematisch und damit bestmöglich genutzt werden kann, in anderen Fällen dieser Weg hingegen blockiert ist. Die letztgenannten Fälle dürfen nicht in die Irre führen, sondern bilden letztlich die Endstufe zu nicht motivierten und damit nicht herleitbaren Simplizia. Sie müssen also in gleicher Weise wie diese memoriert werden und damit explizit aus der Entschlüsselungsmöglichkeit ausgeklammert werden.

In der Zusammenfassung bieten sich die hier vorgestellten FOs in Hinblick auf ihre eigene Komplexität und in Kombination mit dem bereits notwendigen (implizit) angelegten Form- und WBwissen als Ansatzpunkt der Vermittlung auf unterschiedlichen Lernerstufen und in unterschiedlicher Form im Unterricht an. Auf der Grundlage der hier vorgestellten theoretischen Überlegungen ist m.E. eine Didaktisierung in der hier vorgestellten Reihenfolge der FOs und in Kombination mit der Einführung bestimmter (v.a. frequenter) Formen möglich:

1. Transposition (in idealer Weise formal kombinierbar, bereits im Anfängerunterricht vorstellbar),
2. Modifikation (gute Möglichkeit, frequente WBmuster einzuführen),
3. Intrinsische Profilierung (ebenfalls gute Verschränkungsmöglichkeit mit formalen Elementen),
4. Extrinsische Profilierung (formale Gesetzmäßigkeiten nur eingeschränkt vorhanden, Ausgangspunkt der Rekonstruktion muss gewechselt werden, geeignet für fortgeschrittenere Lerner),

5. Innovation (kein formaler Ansatz möglich, Sensibilisierung für keine Herleitungsmöglichkeit, Überleitung zu Memorierungstechniken für nicht motivierte Wörter).¹⁵

Damit bietet ein solches Verfahren Ansatzpunkte zur Verknüpfung mit unterschiedlichen anderen Bestandteilen des FU, u.a. – und das sehr zentral – mit allgemeinen Lesestrategien, v.a. der Ausnutzung des Kontextes. Es ist auf unterschiedlichen Niveaustufen einführbar, so z.B. im fortgeschrittenen Unterricht sinnvoll einzusetzen, um vorhandenes, intuitives bzw. implizites WBwissen in der Fremdsprache zu strukturieren, in explizites Wissen zu überführen und in vielerlei Hinsicht gewinnbringend nutzbar zu machen. Damit ermöglicht dieser theoretische Ansatz eine Systematisierung des sprachlichen Wissens und bietet dem Lernenden eine Transfermöglichkeit auf andere Sprachen in dem Sinne, dass das in seiner Muttersprache (oder anderen Fremdsprachen) erworbene Set an FOs übertragbar ist und einen Ansatzpunkt bietet, um WBprodukte einer fremden Sprache zu gliedern und dann – in einem weiteren Schritt – zumindest mit einigen frequenten und evtl. intuitiv erlernten WBmustern in Übereinstimmung zu bringen. Dabei ist die Vermittlung der FOs m.E. auf einem relativ niedrighwelligen Niveau möglich (also ohne Einführung eines weitreichenden linguistischen Wissens) und auf recht intuitive Weise (nach entsprechender Einübung und Anleitung) anwendbar.

5. Fazit

Im Laufe dieses Beitrages wurde die Frage nach der Relevanz und der Art und Weise der Thematisierung von WBAspekten im FU mit Fokus auf der

¹⁵ Diese vorgeschlagene Reihenfolge bedarf einer empirischen Überprüfung, einer Erweiterung um hier ausgeklammerte FOs (wie z.B. die Union bzw. eine m.E. notwendigerweise neu zu formulierende FO ‚Negation‘) und kritischen Diskussion.

Vermittlung des Polnischen und des Russischen beleuchtet. Dafür wurden zunächst Hintergrundinformationen zur WB allgemein und zu einigen theoretischen Ansätzen und wichtigen benachbarten Gebieten geliefert. Im Anschluss daran erfolgte eine Aufbereitung der Forschung zur WB im FU und der Frage, welchen Nutzen eine Behandlung von WBAspekten im FU für den Lernenden haben könnte. Ein Mehrgewinn bei systematischer Behandlung von WB im FU liegt für den Fremdsprachenlernenden in vielerlei Hinsicht (v.a. bezogen auf den (passiven) Wortschatz) auf der Hand. Zugleich lässt sich jedoch, aus der Forschung zu anderen Fremdsprachen und, wie hier gezeigt, zum Polnischen und Russischen, festhalten, dass WB eine marginale Rolle im FU und in Lehrmaterialien spielt. Diese Diskrepanz (Sinnhaftigkeit auf der einen und Vernachlässigung auf der anderen Seite) zeigte sich auch in den Ergebnissen einer kleinen Lehrenden- und Lernendenbefragung, die eine klare Unterrepräsentanz von WBAspekten zu Tage brachten, bei gleichzeitig deutlichem Wunsch, WB im Unterricht zu thematisieren. Die Rolle der WB bzw. ihr Potential im FU wird von beiden Seiten als gewichtig eingeschätzt, und dies vorrangig für die Erweiterung des Lernerwortschatzes. Die Lehrenden beklagten dabei die fehlende Grundlage, im Sinne von fehlenden didaktischen Materialien.

Ein Erklärungsansatz für den Mangel an entsprechenden Lehrmaterialien für die slawischen Sprachen wurde im Laufe des Artikels diskutiert: die Formenvielfalt, bedingt durch die Neigung zur Derivation, erschwert einen systematischen Zugang zur WB, weshalb sich die bislang behandelten Aspekte im Bereich der Lexemvermittlung (Stichwort Wortnester) oder einzelner thematisch abgegrenzter Themen (Stichwort Diminutivbildung) mit überschaubaren formalen Mitteln bewegen. Es mangelt an einem einfach zu übertragenden Ansatz, der das umfangreiche Feld der WB systematisiert und didaktisch aufbereiten lässt. Im Laufe des letzten Abschnittes wurde der Versuch unternommen, eine linguistische Theorie in aller Kürze darzustellen und zu skizzieren, welches Potential sie für eine solche Systematisierung bereithält. Die Idee dahinter ist, dass ein rein formal orientierter Zugang nicht zum erwünschten Ziel führt und aus diesem Grund die

Funktionen stärker beachtet werden sollten. Mit Hilfe der vorgestellten Theorie der FOs wurde illustriert, inwiefern über diese eine neue Ordnung in das Themenfeld gebracht werden könnte. Dabei ist das Credo dieser Ausführungen, dass ein kombiniertes Verfahren von Funktionen und Formen einen gewinnversprechenden Ansatz bietet, um neue Lehrmaterialien zu entwickeln. Ausgangspunkt sollte dabei eine Gliederung der Behandlung von WBaspekten mit Hilfe der FOs sein (womit eine grundsätzlich funktionale Perspektive eingenommen wäre), diese allerdings von Beginn an mit der Einführung (bzw. Behandlung) von Formen zu verbinden. Damit ist dem Umstand Rechnung getragen, dass Funktionen durch Formen vermittelt werden, erstere bieten jedoch, alleine auf Grund der sehr viel geringeren Anzahl an Regeln, eine leichtere Möglichkeit, das Themenfeld abzustecken, zu systematisieren und entsprechend auch didaktisch aufzubereiten. Ein weiterer Vorteil liegt darin begründet, dass die FOs helfen, vorhandenes implizites linguistisches Wissen (in der Fremdsprache, sowie allgemeiner Natur) in explizites zu überführen und damit der Strukturierung des mentalen Lexikons dienen.

Die hier angestellten Ausführungen sind rein theoretischer Natur und bedürfen in vielerlei Hinsicht einer empirischen Überprüfung bzw. einer Überführung in entsprechende konkrete Lehrmaterialien. Hierzu wollen sie explizit auffordern!

Literatur

- Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Alfes, L. (1980). Lassen sich aus latenten Lernstrategien Ansprüche an ein systematisches „vocabulary building“ ableiten? *Englisch*, 15, 1–6.

- Anglin, J. M. (2005). The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P.R. Lutzeier, 1789–1800.
- Anstatt, T., Belke, E., Clasmeier, C. & Ernst, J. (2016). Are *Schalter* and *šapka* good competitors? Searching for stimuli for an investigation of the Russian-German bilingual mental lexicon. In T. Anstatt, C. Clasmeier & A. Gattnar (Hrsg.), *Slavic Languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research* (191–224). Tübingen: Narr.
- Bahns, J. (2000). Die Vermittlung von Wortbildungskenntnissen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In K. Detering (Hrsg.), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte* (127–146). Frankfurt am Main: Lang.
- Balteiro, I. (2011). Awareness of L1 and L2 Word-formation Mechanisms for the Development of a More Autonomous L2 Learner. *Porta Linguarum*, 15, 25–34.
- Bartnicka, B., Hansen, B., Klemm, W., Lehmann, V. & Satkiewicz, H. (2004). *Grammatik des Polnischen*. München: Verlag Otto Sagner.
- Barz, I. (2005). Die Wortbildung als Möglichkeit der Wortschatzerweiterung. In D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P.R. Lutzeier, 1664–1676.
- Cruse, D.A., Hundsnurscher, F., Job, M. & Lutzeier, P.R. (Hrsg.) (2005). *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. 2. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Deltcheva-Kampf, V. (2000). *Onomasiologisches Modell für eine kontrastivtypologische Betrachtung des suffixalen und kompositionellen Wortbildungsbereichs: Am Beispiel des Finnischen, Ungarischen und Russischen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Denninghaus, F. (1976). Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 23, 3–14.
- Dokulil, M. (1962). *Tvoření slov v češtině*. Praha.

- Dokulil, M. (1968). Zur Frage der Stelle der Wortbildung im Sprachsystem. *Slovo a slovesnost*, 29/1, 9–16.
- Drackert, A. (2018). Jugendsprache im Russischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, 1, 8–11.
- Fitzpatrick, T. (2009). Word association profiles in a first and second language: Puzzles and problems. In T. Fitzpatrick & A. Barfield (Hrsg.), *Lexical Processing in Second Language Learners* (38–52). Bristol: Multilingual Matters.
- Gaze, M. (2013). *Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Łódź: Praca magisterska.
- Glück, H. & Rödel, M. (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Sprache*, 5. Auflage, Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Gnädig, S. (2010). Polnisch - wozu lernen, wie lehren? In G. Mehlhorn (Hrsg.), *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen* (169–174). Hildesheim u.a.: Olms.
- Grzegorzczkova, R., Urbańczyk, S. & Dukiewicz, L. (Hrsg.) (1984). *Morfologia*. Instytut Języka Polskiego. Wyd. 1. Warszawa: Państwowe Wydawn. Naukowe.
- Haspelmath, M. (2002). Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In S. Krämer & E. König (Hrsg.), *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* (262–286). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hausmann, F.J. (1987). Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 86, 426–445.
- Hecht, K. & Hadden, B. (1992). Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(1), 31–57.
- Humboldt, W. von (1968). *Gesammelte Schriften*. 1. Abteilung: Werke. Band 7: 1. Hälfte: Einleitung zum Kawiwerk. Unveränd. photomechan. Nachdr. d. 1. Aufl. Berlin, Behr, 1907. Berlin: de Gruyter.

- Jelitte, H. & Schindler, N. (Hrsg.) (2000). *Handbuch zu den modernen Theorien der russischen Wortbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kaltz, B. & Leclercq, O. (2015). Word-formation research from its beginnings to the 19th century. In P.O. Müller et al., 22–37.
- Karl, K.B. (i. Dr.). Erschließungspotentiale im Bereich der lexikalischen Wortbildung – eine empirische Studie zu Polnisch als Fremdsprache. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Hrsg.), *Slawische Sprachen unterrichten: sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell*. Berlin: Peter Lang.
- Karl, K.B. (2018). Zum Russischunterricht an drei Lernorten im Ruhrgebiet – eine empirische Studie. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)* (57–78). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Kern, B. (2014). Zagadnienia słowotwórcze w wybranych podręcznikach do nauczania języków słoweńskiego i polskiego jako obcych. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 21, 211–220.
- König, W. & Paul, H.-J. (2011). *Dtv-Atlas deutsche Sprache*. Orig.-Ausg., 17., durchges. und korrigierte Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Köster, L. (2015). Wortschatzvermittlung. In U. Haß & P. Storjohann (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (887–893). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Krämer, S. & König, E. (Hrsg.). *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Krumbholz, G. (2008). Nominalisierung und Aspekt im Polnischen. In E. Graf, N. Thielemann & R. Zimny (Hrsg.), *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)* (117–123). München: Sagner.
- Kukla, J. (2013). *Das Verb und sein Abstraktum im Russischen*. München: Sagner.

- Lehmann, V. (1996). Die Rekonstruktion von Bedeutungsentwicklung und -motiviertheit mit Funktionalen Operationen. In W. Girke (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 1995. Referate des XXI. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffen, Mainz 26. - 29.9.1995* (255–289). München: Sagner.
- Lehmann, V. (2004). An den Grenzen der Motiviertheit. Zur funktionalen Beschreibung von Wortbildung und Polysemierung. In V. Lehmann & L. Udolph (Hrsg.), *Normen, Namen und Tendenzen in der Slavia. Festschrift für Karl Gutschmidt zum 65. Geburtstag* (63–85). München: Sagner.
- Lehmann, V. (2013). *Linguistik des Russischen. Grundlagen der formal-funktionalen Beschreibung*. München: Sagner.
- Lehmann, V. (2015). Categories of word-formation. In P.O. Müller et al., 1020–1034.
- Leimbrink, K. (2015). Wortschatzerwerb. In U. Haß & P. Storjohann (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (27–52). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P.R. (Hrsg.) (2004). *Studienbuch Linguistik: Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi*. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mel’čuk, I.A. & Žolkovskij, A.K. (1984). *Tolkovo-kombinatornyj slovar’ sovremennogo russkogo jazyka. (opyty semantiko-sintaksičeskogo opisanija russkoj leksiki)*. Wien.
- Mengel, S. (2009). Wortbildungsbedeutung. In S. Kempgen, K. Gutschmidt, G. Ungeheuer & H.E. Wiegand (Hrsg.), *Die slavischen Sprachen. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*. Bd. 1 (776–781). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Der neue Leitfaden*. Neuausg., komplett überarb., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Miloslavskij, I.G. (2000). Rol’ slovoobrazovanija v obespečenii receptivnych i produktivnych rečevych dejstvij na russkom jazyke

- kak nerodnom. In I. Ohnheiser (Hrsg.), *Wortbildung. Interaktiv im Sprachsystem - interdisziplinär als Forschungsgegenstand. Igor' Stepanovič Uluchanov zum 65. Geburtstag* (297–309). Innsbruck: Inst. für Sprachwissenschaft.
- Munske, H.H. (2005). Wortschatzwandel im Deutschen. In D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P.R. Lutzeier, 1385–1398.
- Müller, P.O., Ohnheiser, I., Olsen, S. & Rainer, F. (Hrsg.) (2015-16). *Word-Formation. An international handbook of the languages of Europe*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK), Bd. 1-5.
- Nagórko, A. (2015). Polish. In P.O. Müller et al., 2831–2852
- Nikolaev, G.A. (2000). Stellung der Wortbildung im Sprachsystem. In H. Jelite & N. Schindler (Hrsg.), *Handbuch zu den modernen Theorien der russischen Wortbildung* (13–18). Frankfurt am Main: Lang.
- Nold, G. & Grimmig, R. (2000). Zum Sprachgefühl und Sprachwissen von Fremdsprachenlernern im Bereich der Grammatik des Englischen. In H. Düwell (Hrsg.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (211–228). Bochum: AKS-Verl.
- Ohnheiser, I (1973). Zur Bedeutung der Wortbildungslehre für das Erlernen und Beherrschen einer Fremdsprache. *Linguistische Arbeitsberichte*, 8, 177–182.
- Padučeva, E.V. (2004). *Dinamičeskie modeli v semantike leksiki*. Moskva.
- Platz-Schliebs, A. (1997). Sprachliches und konzeptuelles Wissen beim Erschließen von L2-Komposita. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8/2, 245–266.
- Platz-Schliebs, A. (2008). *Wortbildung in der Fremdsprache. Zur Produktion und Erschließung französischer suffigierter Personen- und Instrumentenbezeichnungen durch deutsche Lerner*. Tübingen: Narr.
- Raecke, J. (1999). Wortbildung. In H. Jachnow (Hrsg.), *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen* (150–181). Wiesbaden: Harrassowitz.

- Raupach, M. (2002). “Explizit/implizit” in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (101–117). Tübingen: Narr.
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (Hrsg.) (2012). *Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben*. Berlin: Logos Verl.
- Scheller-Boltz, D. (2014). Kreative Wortbildung im heutigen Polnisch. Zwischen Okkasionalismus und Neologismus. In D. Scheller-Boltz (Hrsg.), *Język Polski 25 Lat Po Przełomie: Die polnische Sprache 25 Jahre nach der Wende* (135–157). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Schmid, H.-J. (2015). The scope of word-formation research. In P.O. Müller et al., 1–21.
- Schnörch, U. (2015). Wortschatz. In U. Haß & P. Storjohann (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (3–26). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schramm, K. (2012). Explizites Wissen über Sprachen und sprachliches Handeln - Lehrgrundlage, Lerngerüst und Zugangsschlüssel. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (198–209). Tübingen: Narr.
- Skibicki, M. (2007). *Polnische Grammatik*. Hamburg: Buske.
- Szymanek, B. (2010). *A panorama of Polish word-formation*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tahaineh, Y. (2012). The Awareness of the English Word-formation Mechanisms is a Necessity to Make an Autonomous L2 Learner in EFL Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 1105–1113.
- Targońska, J. (2012). Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden. *Linguistica Silesiana*, 33, 63–79.

- Targońska, J. (2013). Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. *Acta Neophilologica, XV (1)*, 201–216.
- Trušina, L. B. (1974). Slovoobrazovanie v sisteme prepodavanja ruskogo jazyka inostrancam. *Russkij jazyk za rubežom, 2*, 69–72.
- Tschichold, C. & ten Hacken, P. (2015). Word-formation in second language acquisition. In P.O. Müller et al., 2137–2154.
- Ulrich, W. (2000). Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In K. Detering (Hrsg.), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte (9–28)*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ulrich, W. (2005). Lexikologie und Sprachdidaktik. In D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P.R. Lutzeier, 1875–1879.
- Uluchanov, I.S. (1992). O stepenjach slovoobrazovatel'noj motivirovannosti slov. *Voprosy jazykoznanija, 5*, 74–89.
- Uluchanov, I. S. (2000a). Begriff der Wortbildung. In H. Jelitte & N. Schindler (Hrsg.), *Handbuch zu den modernen Theorien der russischen Wortbildung (11–12)*. Frankfurt am Main: Lang.
- Uluchanov, I. S. (2000b). Wortbildungsmotivation. In H. Jelitte & N. Schindler (Hrsg.), *Handbuch zu den modernen Theorien der russischen Wortbildung (579–593)*. Frankfurt am Main: Lang.
- Uluhanov, I.S. (2015). Russian. In P.O. Müller et al., 2953–2978.

Lehrwerke:

Polnisch:

- Hunstiger, A. & Maskala, M. (2009). *Razem. Polnisch für Anfänger: A1 + A2*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Malota, D. & Cherif, A.N. (2004). *Witam! Der Polnischkurs. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Malota, D. & Cherif, A.N. (2005). *Witam! Der Polnischkurs. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Malota, D. (2007). *Witam! Der Polnischkurs. Lernerheft*. Ismaning: Hueber Verlag.

- Malota, D. (2009). *Witam! Der Polnischkurs. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Majewska-Meyers, M. & Döring, S. (2013). *Polnisch mit System. Der praktische Sprachkurs: A1 - B1*. München: Langenscheidt.
- Błaszowska, H. & Mleczak, J. (2006). *Polnisch aktiv. Ein Grund- und Aufbaukurs*. Hamburg: Buske.
- Rudolph, J. (2006). *Żadnych granic. Polnisch von A bis Z*. 1. Aufl. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Bartnicka, B., Jekiel, W., Jurkowski, M., Marten, K., Wasilewska, D. & Wroclawski, K. (2007). *Wir lernen Polnisch. Ein Lehrbuch für Anfänger*. 2 Bände. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Russisch:
- Amstein-Bahmann, C., Borgwardt, U., Brosch, M., Denisova-Schmidt, E., Gentsch, D., Jakubow, P., Laschet, R., Ossipova-Joos, N., Reichert-Borowsky, G. & Walach, E. (2009-2011). *Konechno 1-4: Russisch als zweite Fremdsprache, grammatisches Beiheft, Schülerbücher, Lehrerbuch und Arbeitshefte*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Hamann, C. (2010). *Otlichno A1: Kursbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Walter, H. (2010). *Dialog: Grammatik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wapenhans, H. & Behr, U. (2009-2011). *Dialog 1 (A1) und 2 (A2): Schülerbuch, Arbeitsheft Lehrerfassung, Arbeitsheft mit Lernergrammatik*. Berlin: Cornelsen Verlag.

III. Praxisorientierte Fachdidaktik

Anastasia Drackert (Bochum), Wolfgang Stadler (Innsbruck)

Leistungsbeurteilungskompetenz stärken – Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehrszenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht

In research, listening comprehension is considered to be one of the most complex skills, challenging teachers of Russian not only when teaching but also when evaluating their students' performances. Therefore, it is not surprising that the listening skill is only tested and assessed "sometimes" (cf. Drackert & Stadler 2017) in the Russian language classroom. This article presents a short overview of the theory of listening comprehension and introduces a teaching scenario that can be used in subject-specific language courses both *pre-service* and *in-service*, hereby developing and strengthening the language assessment literacy of teachers of Russian as a foreign language.

Аудирование, которое в дидактической литературе считается одним из самых трудных видов речевой деятельности, по-прежнему представляет особую сложность для преподавателей русского языка не только при обучении, но и при оценке знаний учащихся. Поэтому тот факт, что учителя только «иногда» тестируют и оценивают этот навык на уроках русского языка (см. Drackert & Stadler 2017), совсем не удивляет. В данной статье представлен обзор теории аудирования, а также учебный сценарий, который может быть использован на семинарах по дидактике в университете, в педагогической практике или на курсах повышения квалификации преподавателей с целью улучшения их компетенции в области тестирования.

„Lesen und Hören ist immer das Problem des Materials, wo kriege ich jetzt was her, das passt. Also wir haben /die Franzosen, Engländer sowieso, Spanier haben Hefte voll mit Übungen und in Russisch, wir haben /jeder erstellt irgendwie seine eigenen Sachen, dann passen die halt speziell auf diese Klasse, aber auf meine nicht, weil da dieser Wortschatz noch nicht drinnen ist und darum also Hören, Lesen finde ich sehr schwierig.“

(Persönliches Interview [3] mit einer Russischlehrerin aus Wien, Russisch als 2. Lebende Fremdsprache, Sekundarstufe II, 28.08.2017, 16:48–17:17).

1. Einleitung

Hören als primäre rezeptive Fertigkeit ist eine jener sprachlichen Aktivitäten, die Heyer (2014: 108) als „unverzichtbaren Bestandteil des Erlernens einer Lautsprache“ – und somit auch der russischen Sprache – bezeichnet. Ott (1995: 518) spricht beim Hörverstehen von der „schwierigsten kognitiven Leistung im Fremdsprachenunterricht“ – einer Leistung, die sowohl im Unterricht als auch bei der Kompetenzüberprüfung Lehrenden und Lernenden Schwierigkeiten macht (vgl. z.B. Sherrow 1971). Die Gründe dafür liegen nicht nur in der kognitiven und sozialen Dimension der Fertigkeit Hören (vgl. Goh & Vandergrift 2009) bzw. in der Frage, ob Hören im Unterricht bzw. in der Testsituation interaktional oder transaktional aufzufassen sei (Guan & Jin 2010), sondern auch in der Fokussierung auf Hören als prozessorientierte Kompetenz oder als produktorientierte Performanz (Abbott & Nguyen 2016). Sowohl das eine (Hören als Prozess) als auch das andere (Hören als Produkt) erfordern unterschiedliche Hörstile bzw. -strategien, die entwickelt, geschult und trainiert werden müssen. Walker (2014: 173) bezeichnet Hörverstehen als „the most difficult skill to teach“; Hören ist

aber sicherlich auch eine der am schwierigsten zu überprüfenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kranert 2013).

In einer Untersuchung zur Leistungsbeurteilungskompetenz (Drackert & Stadler 2017), durchgeführt mit 198 Befragten in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol zwischen 11/2016 und 02/2017, geben Russischlehrkräfte zwar an, die Fertigkeit Hören „manchmal“ zu überprüfen [$MW=3,17$ auf einer Skala von 1 („nie“) bis 4 („oft“)], und sie rangiert gemeinsam mit den anderen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen unter den Fortbildungswünschen von RussischlehrerInnen an erster Stelle [25,6% der Russischlehrkräfte in Österreich, Deutschland, der Schweiz und Südtirol machten diese Angabe]. Doch sagen diese Zahlen nichts darüber aus, wie kompetent diese Fertigkeit unterrichtet bzw. wie kompetent sie überprüft wird. Zudem ist Hören jene Fertigkeit unter den vier *Skills*, die eben „manchmal“, aber seltener als Sprechen, Schreiben oder Lesen überprüft bzw. getestet wird.

Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb der komplexen Fertigkeit Hören, deren Verständnis in den letzten Jahren zweifellos Veränderungen erfahren hat (vgl. Osada 2004; Grotjahn 2012) – sei es bei der unterschiedlichen Gestaltung interaktiver Hörverstehensaufgaben (HVA) in aktuellen Russischlehrwerken im Vergleich zu früheren, als Hören lediglich Zuhören oder „passives Mitlesen“ bei offenem Lehrbuch war (vgl. Balas, Kaltseis & Schmidt 2017), oder als diese Fertigkeit im Jahr 2014 in die teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich integriert wurde (vgl. Hinger & Stadler 2018) bzw. jüngst, als diese Fertigkeit Eingang in die Abiturprüfungen in Deutschland fand (vgl. Vorabinweise zum Abitur 2018)¹.

¹ <https://tinyurl.com/y9docnsu>

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Leistungsbeurteilungskompetenz von RussischlehrerInnen (*pre-service, in-service*) im Bereich „Hörverstehen überprüfen“ verbessert werden kann, denn „Beobachtungen in der Praxis haben ergeben, dass Lehrkräfte sich entweder auf in Lehrwerken vorgegebene Materialien beschränken“ (Heyer 2010: 4) oder „selbst Hörtexte entwickeln, um Defizite an geeigneten Materialien auszugleichen“ (Heyer 2014: 119). Mit der bloßen Auswahl oder der selbstständigen Entwicklung eines Hörtextes ist es allerdings nicht getan. Anhand konkreter Beispiele von HVA werden Richtlinien und Rahmenbedingungen präsentiert, die als Checkliste für die Erstellung weiterer rezeptiver Testaufgaben verwendet werden können. Durch das Bewusstmachen der einzelnen theoriegeleiteten und praxisorientierten Schritte werden bei der Aufgabenerstellung die Herausforderungen und Schwierigkeiten von kompetenzorientierten Klassenarbeiten bzw. Prüfungsaufgaben erläutert.

Ziel des Beitrags ist es, ein Lehr- bzw. Fortbildungsszenario zu präsentieren, das Lehrkräften an der Schule und der Universität, Fach- und AG-LeiterInnen sowie FortbildnerInnen verdeutlicht, wie sie die Auswahl der Texte und die Verwendung der Prüfungsaufgaben rechtfertigen können und wie sie zu reliablen und validen Interpretationen der Ergebnisse in der Leistungsüberprüfung kommen und dadurch ihre eigene Bewertungskompetenz stärken.

2. Theoretischer Hintergrund

Es scheint für den Zweck dieses Beitrages zielführend, einen komprimierten Überblick über den Forschungsstand der letzten Jahre zur Exploration des Hörverstehens zu geben. Um trotz der Kürze des Beitrags dennoch die Komplexität und Variabilität dieses Prozesses aufzuzeigen, genügt es, auf einige Begriffe zu verweisen, wie Hören z.B. in der deutsch-, englisch-

oder russischsprachigen Forschungsliteratur bezeichnet wird: *schwierige Sprachtätigkeit* (Heyer 2010), *zielgerichtete Aktivität* (Grotjahn, Porsch & Tesch 2010), *komplexer Prozess* (Thaler 2009); (*increasingly*) *vital skill* (Sherrow 1971; Iskold 2008), *complex skill* (Chastain 1979; Abbott & Nguyen 2016), *important and distinctive skill* (Rubin & Thompson 1996), *highly integrative skill* (Vandergrift 1999), *important skill* (Goh & Vandergrift & 2009), *crucial skill* (Liakhnovitch, Masalimova & Porchesku 2014), *the most difficult skill* (Walker 2014); *очень важное умение* (Averko-Antonovič 2013), *один из наиболее сложных [...] видов речевой деятельности* (Anisimova 2015; Volosova 2017).

Dennoch ist die Fertigkeit Hören in der Fachliteratur bis heute ein *Cinderella Skill* (Nunan 1997) geblieben, die im Fremdsprachenunterricht – wie auch Osada (2004: 57) festhält – nach wie vor „etwas vernachlässigt und schlecht unterrichtet [wird]“ und einer der „am wenigsten verstandenen Prozesse“ ist. Dies gilt auch für die Forschung, da (empirische) Studien zur Erforschung des Hörverstehens wesentlich seltener sind als jene zur rezeptiven Fertigkeit Lesen (vgl. Nold & Rossa 2007). Auch im Russischunterricht kommt der Bewertung von Leistungen im Bereich des Hörverstehens zu wenig Bedeutung zu (vgl. Drackert & Stadler 2017), denn viele Lehrpersonen betrachten Hören nach wie vor als eine „passive Fertigkeit“ (Anderson & Lynch 1988), die sich im Idealfall von selbst bzw. „osmotisch“ entwickelt (vgl. z.B. Osada 2004: 54). Lernende zeigen gerade dieser Fertigkeit gegenüber Ängste (vgl. Conti 2015), was vor allem auf Schwierigkeiten wie das nicht kontrollierbare Sprechtempo in Echtzeit oder auf phonetisch-phonologisch-prosodische (z.B. Markierung von Wortgrenzen, Elision, Intonation etc.) und lexikalisch-grammatikalische Besonderheiten mündlicher Sprache (wie umgangssprachlicher Wortschatz, Wortstellung, Segmentierung) bei der ephemeren auralen Rezeption zurückzuführen ist.

Um einen Einblick zu bekommen, dass Hören nicht länger als „passive“, sondern als komplexe, (inter-)aktive und kommunikative Fertigkeit zu gelten hat, können Lehrende auf verschiedene Hörverstehensmodelle (wie z.B. Field 2011; Khalifa & Weir 2009) zurückgreifen. Diese Modelle verknüpfen die unterschiedlichen kognitiven Prozesse miteinander und zeigen, wie aus Gehörtem gleichzeitig und parallel auf mehreren Ebenen Bedeutung generiert wird. Als Standardwerke für den Unterricht und die Leistungsbeurteilung von Hörverstehen gelten weiterhin Fields *Listening in the Language Classroom* (2008) bzw. Bucks *Assessing Listening* (2001), wobei Letzteres in das Testen und Bewerten von Hörverstehensprozessen einführt und Kapitel abdeckt, die sich u. a. den spezifischen Besonderheiten des Hörverstehens, der Definition des Konstrukts, der Erstellung von Aufgaben und der Auswahl geeigneter Texte widmen. Eine Gegenüberstellung zwischen Hörverstehen und Hör-Sehverstehen bieten Grotjahn, Porsch & Tesch (2010); Grotjahn (2012) gewährt Einblicke in das Konstrukt und die Messung von Hörverstehensleistungen. Viele der Arbeiten thematisieren das Hören in der ersten lebenden Fremdsprache (z.B. Boge 2012, Nold & Rossa 2007) oder in der Zweitsprache Englisch. Diese Arbeiten können aber durchaus auch als Anregung für „Russisch als Fremdsprache“ gesehen werden, wofür erwartungsgemäß nur wenig Publikationen vorhanden sind (z.B. Bauer 1986; Heyer 2014) – sieht man von kleineren Beiträgen (Heyer 2010; Fitzer 2014; Fischer 2015), Materialsammlungen des ThILLM (2006)² oder von Fortbildungspräsentationen wie jener von Birzer & Steinbach (2015)³ ab. Manche der praxisorientierten Veröffentlichungen gehen auf Herausforderungen ein, die Lernende auf der Stufe der elementaren Sprachverwendung erleben (Heyer 2010) oder sie schlagen verschiedene Phasen der Erarbeitung und Sicherung bei der Hörverstehensentwicklung und -überprüfung vor (Fitzer 2014). Eine Sammlung von (nicht pilotierten bzw. feldgetesteten) Hörtexten und -aufgaben für das Russische (B1 und B2) bieten z.B. Bauer & Kolesnik-Eigentler (2013).

² <https://tinyurl.com/y83e3e3u>

³ <https://tinyurl.com/ybq8v5j7>

Den meisten Definitionen von Hörverstehen in der Fachliteratur ist gemeinsam, dass sprachliche Äußerungen *dekodiert*, *interpretiert* und *reflektiert* werden müssen (vgl. z.B. Nold & Rossa 2007: 178), wobei verschiedene Textgenres, Themen und kommunikative Kontexte zu berücksichtigen sind. Die unterschiedlichen Hörverstehensmodelle unterstreichen neben der sprachlichen und der strategischen Kompetenzebene auch die Rolle des Weltwissens, die unumgänglich ist, um aus dem Gehörten Bedeutung(en) leichter entschlüsseln zu können, diese Bedeutungen miteinander zu verknüpfen und im Kurz- oder Langzeitgedächtnis zu speichern. Zwei Typen von Verstehensprozessen (*bottom up* und *top down*) werden für die Sinnkonstruktion gehörter Texte vorausgesetzt und in der Forschungsliteratur ausführlich besprochen, wobei ersterer aufsteigend und datengesteuert ist und sprachliches Wissen verarbeitet, letzterer absteigend und wissensgesteuert abläuft und nicht-sprachliches Vor- und Weltwissen (wie Erwartungen und Schemata) zur Bedeutungserschließung nutzt (vgl. z.B. Grotjahn 2012: 75). Ebenso wird in der wissenschaftlichen Forschung der Frage nachgegangen, ob Hörtexte didaktisiert oder authentisch, schriftlich oder mündlich, kurz oder lang sein sollen, ob sie einmal oder mehrmals präsentiert werden sollen, wie sehr sie an die Erfordernisse der lerner-sprachlichen Entwicklung (Nold & Rossa 2007: 182) angepasst sein sollen bzw. ob sie an diese überhaupt angepasst werden können. Bei der zentralen Verarbeitung von Hörtexten spielen metakognitive Komponenten und Wissenskomponenten eine wesentliche Rolle: Warum hören wir Texte? Welches Wissen hilft uns, Texte besser zu verstehen? Welche Rolle nehmen wir als HörerIn ein? Sind wir z.B. lediglich MithörerIn bei einem Gespräch, sind wir Radio- oder PodcasthörerIn oder aktive/r GesprächsteilnehmerIn, die zwischen Sprecher- und der Hörerrolle wechseln? HVA hätten somit ein sehr breites Konstrukt abzudecken, das in der gesamten Fülle bzw. in Abhängigkeit des jeweiligen Definitionsansatzes schwer zu fassen ist.

Grotjahn (2012: 73) spricht von einem kompetenz-, einem aufgabenbasierten und einem interaktiven Ansatz der Konstruktdefinition. Eine Schwierigkeit sieht auch er darin, dass jene Prozesse, die die Hörverstehenskompetenz ausmachen, nicht beobachtet werden können. Aufgaben, die bei der Schulung oder der Überprüfung des Hörverständnisses gestellt werden, sollen unterschiedliche Performanzen evozieren, die jenen in zielsprachlichen Kommunikationssituationen ähnlich und mit der Lösung zielsprachenrelevanter Aufgaben kompatibel sind. Auf den Punkt gebracht heißt das: Welche Aufgabe ist ein valider Indikator für kompetentes Hörverstehen? Da verschiedene Faktoren wie die Zahl der SprecherInnen, die Sprechgeschwindigkeit, die Unterscheidbarkeit der Stimmen, der Akzent, Dialekt, die Intonation, die Artikulation, das Gesprächsthema etc. den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe wesentlich beeinflussen (vgl. z.B. Anisimova 2015), muss den Merkmalen von Aufgaben eine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden. Zur Schulung des Hörverstehens werden üblicherweise drei Phasen eingesetzt, die Übungen bzw. Aufgaben *vor*, *während* und *nach* dem Hören vorsehen (Thaler 2009).

Buck (2001) empfiehlt auf Grund der aufgezeigten Komplexität des Hörens, ein *default*-Konstrukt (vgl. Vandergrift & Goh 2009: 405) ins Auge zu fassen, das für das sichere Lösen jedweder HVA konstituierend ist (vgl. Nold & Rossa 2007: 184):

- Verstehen authentischer, gesprochener Sprache;
- Entschlüsseln der notwendigen Verstehensprozesse (*necessary information*) und
- Ziehen von eindeutigen Schlussfolgerungen.

Da der Russischunterricht zunehmend handlungs- und kompetenzorientiert gestaltet ist und den Empfehlungen des GeR (Europarat 2001) für einen kommunikativen Sprachunterricht folgt, stehen Hörintentionen wie *globales*, *selektives* und *detailliertes* Hören im Mittelpunkt von HVA.

3. Das Konstrukt von Hörverstehensaufgaben (HVA)

Der GeR (vgl. Europarat 2001: 214; Council of Europe 2018: 55) legt für das Hörverstehen fünf Beispielskalen vor:

- Hörverstehen allgemein
- Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen
- Als Zuschauer⁴/Zuhörer im Publikum verstehen
- Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen
- Radiosendungen und Tonaufnahmen sowie Fernsehsendungen und Filme verstehen

Eine weitere Beispielskala aus dem Bereich der kommunikativen Strategien ist *Hinweise identifizieren und erschließen*, die für die Schulung und Überprüfung der rezeptiven Fertigkeit Hören ebenfalls zu berücksichtigen ist. Diese Zusammenstellung von Skalen zeigt, dass transaktionales, nicht interaktionales Hören im Vordergrund des GeR-Konstrukts steht. Die Forderung nach authentischer Sprache mit typischen Merkmalen von Mündlichkeit scheint daher nicht in jedem Fall bedingungslos umsetzpflichtig zu sein. Auch bei den „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI) kommen Texte zum Einsatz, denen *scripted texts* als Grundlage dienen und die schriftsprachlichen Konventionen folgen (vgl. Nold & Rossa 2007: 182; Grotjahn 2012: 82). Die Hörtexte, die bei einer Klassenarbeit, einer Klausur oder einer Prüfung eingesetzt werden, müssen jedenfalls den Texten ähnlich sein, die Lernende aus dem Unterricht kennen. Eine Mischung von Text(sort)en mit und ohne Bezug zur (authentischen) Verwendung im kommunikativen Russischunterricht ist durchaus empfehlenswert. Auf alle Fälle sollen „kontextualisierte Beispiele für die zu lehrenden [– bzw. die gelehrten und

⁴ Hör-/Sehverstehen bleibt in diesem Beitrag ausgeklammert.

zu überprüfenden –] sprachlichen Inhalte“ (GeR Europarat 2001: 143) zur Verfügung stehen.

Klausuren an der Schule erheben nicht nur den Sprachstand, der an die Vermittlung gewisser (sprachlicher und thematischer) Inhalte und ausgewählter Kommunikationsziele der Unterrichtseinheiten gebunden ist, sondern sie evaluieren ihn auch. Für das B1-Niveau wird z.B. ein Spektrum an sprachlichen Mitteln gefordert, das „den meisten Themen, die zum Alltagsleben gehören“, eigen ist: *Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse* (vgl. GeR Europarat 2001: 216). Der Inhalt ist weniger „voraussagbar“ als bei A2-Themen; es können Erfahrungen beschrieben und ein Informationsaustausch geboten werden, wie z.B. jene, die bei einer detaillierten Wegbeschreibung oder einer (kurzen) Erzählung bewältigt werden müssen. Größere Mengen unkomplizierter Sachinformationen (aus vertrauten Themen) bieten sich ebenfalls als inhaltliche Muster für kommunikative Situationsthemen auf B1-Niveau an (vgl. GeR Europarat 2001: 216). Die Artikulation hat klar, der Akzent vertraut, das Tempo eher langsam zu sein und es muss Standardsprache gesprochen werden. Den Rezipienten obliegt es, sowohl Hauptaussagen (*general messages*) und Hauptpunkte (*main points*) als auch Einzelinformationen (*specific details*) verstehen zu können (vgl. GeR Europarat 2001: 72; CEFR Council of Europe 2001: 66). Bedenkt man darüber hinaus noch die durchschnittliche Länge einer HVA auf B1-Niveau, die bei ca. 3 Minuten liegt, so wird klar, dass eine einzige Aufgabe keinesfalls valide Aussagen über die Hörverstehenskompetenz der Lernenden zulässt. Eine einzige Aufgabe deckt weder das (*default-*)Konstrukt ab, noch kann sie das Konstrukt auch nur annähernd inhaltlich repräsentieren. Das ist auch der Grund, warum in die kriterienorientierte Qualifikationsprüfung der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Österreich vier HVA aufgenommen wurden, von der jede zweimal vorgespielt wird, was nicht immer authentisch sein mag, letztendlich aber die Chancen des Verstehens erhöht und Störfaktoren minimiert (vgl. Grotjahn 2012: 80). Zudem wird durch die Zahl der vier Aufgaben auch eher der Repräsentationsgrad des Konstrukts erreicht.

4. Kompetenzorientierte HVA

Wagner & Werry (2015: 571) nennen fünf Eigenschaften, die Aufgaben im Fremdsprachenunterricht erfüllen müssen, um als „kompetenzorientiert“ zu gelten und in der Folge einen positiven *Washback* auszulösen:

- Authentizität bzw. Wirklichkeitsnähe
- Situationseinbettung aus Schülerperspektive
- Aufforderungscharakter
- Relevanz und
- Diskriminierung.

Eine HVA erfolgreich bewältigen zu können bedeutet aus der Sicht der Autoren, die „relevante Information“ des Textes zu verstehen (ebd. 572). Diese fünf Eigenschaften sind auch Teil einer 10-Punkte-Charakteristik, die Wagner & Werry (2015: 580–581) für „kompetenzorientierte Klassenarbeiten (KOKA)“ bzw. informelle Tests aufstellen. Sie erläutern diese anschaulich, wenn auch minimalistisch, anhand eines einzigen *Multiple-Choice Items* mit drei Optionen, das einen GeR-Deskriptor aus der Skala *Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen* umsetzt. Sie sagen des Weiteren, dass KOKA keineswegs (bezugs-)normorientiert ausgewertet bzw. bewertet werden müssen. KOKA sollen jene Aufgabenformate enthalten, die auch in standardisierten Tests zum Einsatz kommen⁵, um a) Lernende auf diese vorzubereiten und b) eine kontinuierliche, formative bzw. diagnostische Beurteilung zu ermöglichen, mit dem Ziel, konkretes und lernerInnenbezogenes Feedback geben zu können. KOKA sollen außerdem unterschiedliche Teilfertigkeiten im Auge behalten und den Gütekriterien Validität (Konstrukt, Inhalt) sowie (Auswertungs-)Objektivität gerecht werden. Vergleicht man diese Grundsätze (1–10) einer

⁵ Wir müssen davon ausgehen, dass Unterricht und Leistungsüberprüfung stark miteinander verbunden sind (vgl. Bérešová 2013: 180).

„kompetenzorientierten Klassenarbeit“ (Wagner & Werry 2015) mit dem *Assessment Use Argument* (AUA) für die Interpretation einer Leistungsbeurteilung nach Bachman & Palmer (2010), so ergeben sich folgende Parallelen (s. Tabelle 1):

KOKA-Grundsätze nach Wagner & Werry (2015)	<i>Assessment Use Argument</i> nach Bachman & Palmer (2010)
standardbezogen (1) konstrukt- bzw. inhaltsvalide (3)	aussagekräftig (<i>meaningful</i>)
objektiv, unabhängig von der Lehrkraft (6) kriterien-, nicht normorientiert (8) gezielte Diagnostik (9)	objektiv (<i>impartial</i>)
realistische /realitätsnahe Kontexte (4) Voraussetzung grammatischer und le- xikalischer Kompetenz (10)	verallgemeinerbar (<i>generalizable</i>)
Relevanz und Aufforderungscharakter (5) trennscharfe Items (7)	relevant (<i>relevant</i>)
Abdeckung mehrerer Fertigungsbereiche (2)	ausreichend (<i>sufficient</i>)

Tab. 1 Gegenüberstellung der KOKA-Grundsätze (Wagner & Werry 2015) und dem *Assessment Use Argument* (Bachman & Palmer 2010) (Eigene Darstellung A.D./W.St.)

Fassen wir zusammen: Um Entscheidungen über die Ergebnisse einer HVA machen zu können, die sich für den weiteren Unterricht bzw. die Einschätzung der Leistung als nützliche und **aussagekräftige** Entscheidungen erweisen, bedarf es konkreter Kenntnisse, wie eine Aufgabe erstellt, durchgeführt und wie Kompetenz und Performanz – Prozess oder Produkt der Hörleistung – interpretiert werden. Solch eine Aufgabe muss gewisse Standards erfüllen, die einem sprachlichen Kommunikationsmodell (wie jenem des GeR oder der entsprechenden (Rahmen-)Lehrpläne bzw. Curricula) entnommen sind. Diese Standards sind für die entsprechende Test- oder Prüfungsaufgabe bzw. die Klassenarbeit in Form von *Testspezifikationen* detailliert aufzuschlüsseln (vgl. Eberharter, Kremmel

& Zehentner 2018: 61–63). Testspezifikationen stellen einen „Bauplan“ dar, der das zu überprüfende Konstrukt für eine einzelne Klassenarbeit bzw. die gesamten Klassenarbeiten eines Schuljahres inhaltlich ausreichend repräsentiert.

Die **objektive** Interpretation der Ergebnisse von HVA kann einerseits mittels vorgegebener GeR-Kriterien, mithilfe geeigneter Testformate und durch denselben Durchführungsmodus für alle KandidatInnen und andererseits durch die Nutzung eines transparenten Bewertungsschlüssels, in dem festgelegt ist, wie viele Punkte pro Item vergeben werden, sichergestellt werden. Die kriterienbezogene Beurteilung lässt eine gezielte Diagnostik der Sprachkompetenz zu.

Die gezeigte Leistung ist für die außerschulische Verwendung in der Zielsprache **verallgemeinerbar**, wenn die Interaktion bei der Hörverständnisaufgabe dem Zweck einer möglichst authentischen bzw. realitätsnahen Rezeption entspricht. Nicht umsonst hebt der GeR (vgl. Europarat 2001: 74) die Empfehlung hervor, die BenutzerInnen sollten „bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, welches Spektrum an gesprochenem Input die Lernenden verstehen müssen, [...] mit welchen Absichten sie dem Input zuhören und auf welche Art und Weise sie zuhören werden“. Vor allem der Hinweis auf „gesprochenen Input“ im GeR legt nahe, nicht ausschließlich mit vorgelesenen, verschriftlichten Texten, sondern vor allem auch mit Hördateien und mündlichem Input zu arbeiten, weil die Erstellung und die Lösung der Aufgabe dadurch authentischer werden: „*Scripted texts – speakers reading from prepared written texts – are the easiest texts to make, [but] they are generally the least appropriate*“ (vgl. <https://tinyurl.com/y9w3cd8u>).

Interpretationen sind **ausreichend** und **relevant**, wenn sie a) auf Ergebnissen basieren, denen ganzheitliches und tiefes Hörverstehen (*global, selektiv, detailliert* und *inferierend*) vorausgeht (vgl. Wagner & Werry 2015:

582) und wenn sie b) helfen, Handlungen auszulösen, die adressatengerecht sind und lernstarke SchülerInnen von lernschwachen trennen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Leistungsbeurteilungskompetenz von RussischlehrerInnen (*pre-service* und *in-service*) im Bereich Hörverstehen ausgebildet werden kann. Angesichts der Komplexität des Themas kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht auf alle o.g. theoretischen Aspekte eingegangen werden. Im Sinne einer didaktischen Reduktion sollen in der Aus- und Weiterbildung folgende für die Praxis wichtige drei Bereiche behandelt werden: a) die Schwierigkeit von HVA; b) Hörziele (das Konstrukt „Hörverstehen“) und c) Regeln zur Erstellung und Durchführung von HVA.

5. Lehrszenario zur Ausbildung der Leistungsbeurteilungskompetenz im Bereich „Hörverstehen überprüfen“

Das im Folgenden dargestellte „Lehrszenario in zwölf Schritten“ (s. Tabelle 2) wird von den Autoren sowohl in der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach Russisch an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Innsbruck als auch bei zahlreichen Fortbildungen für Lehrkräfte angewendet und konsequent weiterentwickelt. Ungeachtet der zur Verfügung stehenden Zeit, gilt es in jedem Fall, die zu vermittelnden Inhalte nicht ausschließlich frontal und in Form reinen Inputs zu präsentieren, auch wenn Lehrende praktische Anweisungen in kurzer Form und als „fertige“ *Handouts* präferieren. Sondern es gilt, die Inhalte aufgaben- und handlungsorientiert erarbeiten zu lassen, um den erwartbaren Output der Lernenden in Bezug auf das zu überprüfende Konstrukt zu sehen (vgl. u.a. Fischer et al. 2011: 122). Vor allem sollen die Studierenden nachvollziehen können, was eine theoriegeleitete Unterrichtspraxis ausmacht.

Schritte	LehrszENARIO
1	Erstellung/Einreichung einer HVA auf B1-Niveau
2	Lektüre eines Fachtextes bzw. Aktivierung von Vorkenntnissen mit HVA und <i>Mindmap</i>
3	Besprechung der <i>Mindmap</i>
4	Überblick über wissenschaftliche Erkenntnisse zum Bewerten von HVA (Bezug zur Fachliteratur)
5	Lösen verschiedener HVA und Besprechung der Aufgabenformate
6	Familiarisierung mit GeR-Deskriptoren „Hören“ (A2-B2 Niveau)
7	Adaption von Deskriptoren für einen spezifischen <i>Task</i>
8	<i>Text Mapping</i>
9	Richtlinien zur Erstellung von HVA
10	Diskussion eines <i>Best-Practice</i> -Beispiels
11	Revision der im Voraus erstellten Aufgaben, ggf. Feedback durch den/die LV- oder FortbildungsleiterIn
12	Kompletlierung der <i>Mindmap</i> und Reflexion bzw. Evaluation des Gelernten

Tab. 2 12-Schritte-LehrszENARIO für Hörverstehensaufgaben erstellen lernen
(Eigene Darstellung A.D. & W.St.)

Vor der ersten Sitzung werden die Studierenden gebeten, zu zweit eine HVA zu einer Lektion bzw. zu einem Thema auf B1-Niveau zu erstellen und diese Aufgabe zu einer festgesetzten *Deadline* vor der ersten Sitzung einzureichen (Schritt 1). Als Vorbereitung sollen sie zudem entweder Kapitel 6 „Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und bewerten“ (Stadler 2018: 69–86) aus der Einführung *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen* oder Chapter 4 „Assessing listening skills“ (Green 2017: 81–97) aus dem *Handbook of Assessment for Language Teachers* lesen und eine

Mind-Map zum Thema „Testen des Hörverstehens“ erstellen (Schritt 2).⁶ Für eine Fortbildung werden die Teilnehmenden ersucht, eine bereits eingesetzte HVA auf dem Niveau B1 aus einer Klassenarbeit mitzubringen.

Die Präsenzveranstaltung für Studierende beginnt mit der Besprechung der *Mind-Map* (Schritt 3) bzw. setzt für die TeilnehmerInnen einer Fortbildung mit dem Erstellen einer solchen zum Thema „Testen des Hörverstehens“ ein. Dabei werden die Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen aktiviert, festgehalten und mit ihnen diskutiert. Im Anschluss daran kann eine kurze Einführung zur Theorie folgen (Schritt 4), in der die Besonderheiten der Fertigkeit Hörverstehen und die Hörziele besprochen werden (siehe Abschnitt 2 dieses Beitrags: Theoretischer Hintergrund).

Nach der Besprechung der Theorie findet eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Schwierigkeit von HVA und Aufgabenformaten statt: Studierende⁷ lösen einzelne HVA in unterschiedlichen Aufgabenformaten zu demselben Hörtext. Als Beispiel dient die Hördatei «Учёба в чистом поле» (Cvetova 2013) und die dazu erstellten Aufgaben (siehe Anhang 1). Nach dem Lösen der Aufgabe bewerten die Studierenden den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgabe auf einer Skala von 1 (sehr einfach) bis 10 (sehr schwierig). Mit dieser Aktivität wird evidenzbasiert veranschaulicht, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe trotz desselben Inputtexts aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenformate variieren kann. Aufbauend auf dieser gewonnenen Erfahrung folgt anschließend eine Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der einzelnen Aufgabenformate (*Kurzantworten, Erstellen einer Zusammenfassung, Vervollständigung von Sätzen bzw. Tabellen, Zuordnung, Richtig/Falsch (ohne Begründung), Richtig/Falsch (mit Begründung), Multiple Choice,*

⁶ Diese *Mind-Map* kann auch mit einem Online-Tool wie Mindmeister, Mapmyself oder Wisemapping erstellt werden. Ein mit Mindmeister erstelltes Beispiel findet sich z.B. unter <https://tinyurl.com/y9kcm79s>.

⁷ Im Folgenden ist der Einfachheit halber von Studierenden die Rede. Es können aber auch TeilnehmerInnen an Fortbildungen, Referendare, FachleiterInnen etc. gemeint sein.

Lückendiktat) sowie mit ihrem Einfluss auf das zu messende Konstrukt (Schritt 5).

Da Konstruktvalidität als Charakteristikum eines guten Tests von den Russischlehrkräften nicht so oft genannt wurde (vgl. die Untersuchung von Drackert & Stadler 2017), diese für die Interpretation der Schülerleistungen allerdings maßgeblich ist, wird im nächsten Schritt anhand ausgewählter GeR-Deskriptoren und der Hördatei «Спортсекции» (B1) (VRÖ) mithilfe der Methode des *Text Mapping* auf das Konstrukt des Hörverstehens näher eingegangen. Die Studierenden erhalten eine Liste mit Deskriptoren (zwischen zehn und zwölf an der Zahl), in der sie (je nach der zur Verfügung stehenden Zeit) entweder jeden Deskriptor der entsprechenden Kompetenzniveaustufe zuordnen oder nur jene Deskriptoren markieren, die dem Niveau der Kompetenzstufe B1 entsprechen (Schritt 6). Ein Beispiel für eine Liste (mit Lösung) findet sich in Anhang 2. Es ist empfehlenswert, in die Liste der Deskriptoren ca. die Hälfte aus dem Niveau B1 aufzunehmen, da ja genau mit dieser Stufe ein Vertrautwerden erreicht werden soll. Der Rest der „Kann-Beschreibungen“ sollte aus den angrenzenden Levels A2 und B2 stammen. Dieser Prozess der Familiarisierung (vgl. Council of Europe 2009) ist notwendig, um im Folgenden einschätzen zu können, ob der Text «Спортсекции» für die Niveaustufe B1 geeignet ist. An diesen Prozess der Zuordnung (Deskriptor → Niveaustufe) schließt eine Diskussion an, in der die Studierenden argumentieren, warum sie sich für das eine oder andere Niveau entschieden haben. Dabei sollen sie eine Tendenz in der eigenen Zuordnung erkennen, d.h. sie sollen herausfinden, ob sie eher zu einer Über- oder einer Unterschätzung der beschriebenen Leistung neigen. Es geht also nicht darum, wer die meisten richtigen Zuordnungen erzielt.

Anschließend wird den Studierenden die Hördatei «Спортсекции» zweimal vorgespielt und sie werden gebeten, die identifizierten B1-Deskriptoren aus der Liste so zu adaptieren, dass sie den erlebten und notwendigen Verstehensprozessen entsprechen. Damit wird gewährleistet,

dass die Auswahl einer Hördatei mit den Deskriptoren einer bestimmten Kompetenzniveaustufe korrespondiert (Schritt 7). Um sicherzustellen, dass sinnerfassendes Hören nicht das Ergebnis der subjektiven Einzeleinschätzung eines Testerstellers ist, raten wir an, vor der Entwicklung der Testaufgabe ein *Text Mapping* zu machen (Schritt 8), das z.B. „Kernaussagen identifiziert, die als Grundlage bei der Itemerstellung herangezogen werden“ (Eberharter, Kremmel & Zehentner 2018: 63 ff). Auf Niveau B1 empfiehlt sich sowohl ein *Text Mapping* für das Identifizieren von Kernaussagen (*main points*) als auch ein Identifizieren von Einzelinformationen (*specific details*).⁸

Im nächsten Schritt folgt ein Input mit den Regeln zur Erstellung und Durchführung von HVA, die in Form einer Checkliste (siehe Anhang 3) zusammengefasst sind (Schritt 9). Eine gründliche Diskussion dieser Checkliste wird vorausgesetzt. Als zehnter Schritt wird den Studierenden ein auf der Basis dieses Lehrszenarios erstelltes *Best practice*-Beispiel präsentiert (s. Anhang 4). Anhand der Checkliste können sie diese Aufgaben zu zweit oder in kleinen Gruppen evaluieren und, wenn aus ihrer Sicht notwendig, verbessern und gleichzeitig die Gütekriterien einer HVA besprechen. Bei Bedarf kommt entsprechendes Feedback von dem/der LehrveranstaltungsleiterIn (Schritt 11).

Am Ende der Veranstaltung findet eine Reflexion und Evaluation des Gelernten statt (Schritt 12). Als Erstes werden die Studierenden gebeten, die *Mind-Maps* in einer zusätzlichen Farbe zu ergänzen und so ihren Lernertrag deutlich zu visualisieren. Bei vorhandenen zeitlichen Kapazitäten kann anschließend noch im Plenum diskutiert werden, wie die gewonnenen (Er-)Kenntnisse z.B. auf das Überprüfen und Bewerten von Lesekompetenz übertragen werden können.

⁸ Genauere Anleitungen für das Durchführen eines *Text Mapping* finden sich z.B. in Green (2017), Kapitel 3, S. 57 ff.

6. Fazit

Es ist uns bewusst, dass solch eine exemplarische Behandlung nicht eine ganze Lehrveranstaltung oder einen Fortbildungszyklus ersetzen kann, doch stellt das Lehrszenario in zwölf Schritten (s. Tabelle 2 in Abschnitt 5) eine Hilfestellung dar, wie die Sprachbewertungskompetenz (*language assessment literacy*) von Lehrkräften bewusst entwickelt und gefördert werden kann.

Bei der Überprüfung und Bewertung der produktiven Fertigkeiten ließe sich analog das Hauptaugenmerk im Lehrszenario entweder auf die Fertigkeit Schreiben oder Sprechen richten, wobei ein Schwerpunkt auf der Arbeit mit Bewertungsrastern liegen müsste.

Wichtig scheint uns auch, in der Ausbildung die Studierenden handlungsorientiert agieren zu lassen und ihnen nicht nur Literaturempfehlungen zu geben oder Checklisten zur kritiklosen und passiven Übernahme vorzulegen. Schließlich sollen keine „Testproduktionsroboter“ ausgebildet werden. Nicht nur als LehrerIn, sondern auch als PrüferIn und BewerterIn ist kritisches Denken erforderlich: Die eigenen Handlungen – sei es das Bestimmen des Konstrukts, die Auswahl oder das Erstellen von Aufgaben für die Praxis und die Interpretation der Ergebnisse – sollten immer mit Bezug zur Theorie hinterfragt werden.

Eine bessere Verzahnung der Phasen in der *pre-service* Ausbildung mit jenen in *in-service*-Veranstaltungen liegt nahe und kann sich an folgenden Fragen orientieren: Was ist in den fachdidaktischen Kursen an der Universität zu vermitteln? Was soll im Referendariat, in den Fach- und Schulpraktika bzw. in der LehrerInnenfortbildung ergänzt werden?

Das präsentierte Lehrscenario scheint uns übrigens auch auf die Ausbildung von Lehrkräften in anderen fremdsprachlichen Unterrichtsfächern übertragbar.

Literatur

- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anisimova = Анисимова, И.Н. (2015). Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 24, 11–15.
- Averko-Antonovič = Аверко-Антонович, Е.В. (2013). Аудирование в изучении русского языка иностранными студентами. *Вестник Казанского технологического университета*, 16 (15).
- Bachman, L & Palmer, S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Balas, A., Kaltseis, M. & Schmidt, Chr. (2017). Eine Analyse der Aufgabenauthentizität in drei verschiedenen Ausgaben des Russischlehrwerks *Dialog 1*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bauer, F. & Kolesnik-Eigentler, M. (2013). *Auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung Russisch. Aufgaben und Übungsbeispiele zur Vorbereitung auf die neue Matura*. Eisenstadt: Weber.
- Bauer, S. (1986). *Zu Komponentenübungen im verstehenden Hören im Russischunterricht der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR* (Diss. A). Dresden.
- Beréšová, J. (2013). Teaching and Testing are Interrelated. But to What Extent? Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y99kub8k> [24.09.2018].

- Birzer, S. & Steinbach, A. (2015). Hörverstehen im Russischunterricht. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybq8v5j7> [17.10.2018].
- Boge, C. (2012). Hörverstehen im Englischunterricht von der Primarstufe bis zum Abitur: Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen und fachdidaktische Lösungsansätze. Peer reviewed paper delivered at the GMF Conference (Bundeskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen) held at the University of Duisburg-Essen, North Rhine-Westphalia, Germany, September 13 to 15, 2012.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1979). Testing Listening Comprehension Tests. *Tesol Quarterly*, 81–88.
- Conti, G. (2015). Listening – the often ‘mis-taught’ skill. Part one: the issues undermining aural skills instruction. *The Language Gym*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yax2wvxx> [24.09.2018].
- CEFR = Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybjrszaa>, für die französischsprachige Fassung: <https://tinyurl.com/y3sf6hwg> [18.06.2018].
- Cvetova = Цветова, Н.Е. (2013). *112 тестов по русскому языку как иностранному. Уровни А1-В1*. СПб: Златоуст.
- Drackert, A. & Stadler, W. (2017). Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und

- Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 28 (2), 233–258.
- Eberharter, K., Kremmel, B. & Zehentner, M. (2018). Die Erstellung von Testaufgaben: Der Testentwicklungszyklus. In B. Hinger & W. Stadler (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (57–68). Tübingen: Narr Studienbücher.
- Field, J. (2011). Cognitive Validity. In L. Taylor (Hrsg.) *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*. (65–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, J., Chouissa, C., Dugovičová, St. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2013). Guidelines for task-based university language testing. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yanvx7zz> [24.09.2018].
- Fischer, Y. (2015). Das Hörverstehen mit einem Raplied fördern. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 3, 7–9.
- Fitzer, T. (2014). «Показ мод» Hörverstehen entwickeln und spielerisch überprüfen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 6, 7–9.
- GeR = Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Green, A. (2018). Assessing Listening Skills. In Tsagari, D., Vogt, K., Fröhlich, V. et al. (Hrsg.), *Handbook of Assessment for Language Teachers*. www.taleproject.eu, 81–97.
- Green, R. (2017). *Designing Listening Tests. A Practical Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Grotjahn, R. (2012). Hörverstehen: Konstrukt und Messung. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 72–86.
- Guan, X. & Jin, Y. (2010). Interactive Listening: Construct Definition and Operationalization in Tests of English as a Foreign Language. In *Chinese Journal of Applied Linguistics (Foreign Language Teaching & Research Press)*, 33 (6), 16–39.
- British Council. Guidelines for Writers of Listening Tests. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7rqrnq3> [24.09.2018].

- Heyer, Ch. (2010). П(р)ослушайте и ..., Hörverstehen im Anfangsunterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5, 4–6.
- Heyer, Ch. (2014). Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (108–120). Tübingen: Narr Studienbücher.
- Iskold, L. (2008). *Research-Based Listening Tasks for Video Comprehension*.
- Khalifa, H. & Weir, C. (2009). *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kranert, M. (2013). Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yak62rb3> [21.09.2017].
- Masalimova, A., Porchesku, G. & Liakhnovitch, T. (2014). Linguistic Foundation of Foreign Language Listening Comprehension. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11 (1), 123–131.
- Nguyen, H. & Abbott, M. (2016). Promoting Process-Oriented Listening. Instruction in the ESL Classroom. *TESL Canada Journal*, 34 (11), 72–86.
- Nold, G. & Rossa, H. (2007). Hörverstehen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (178–196). Weinheim u.a.: Beltz.
- Nunan, D. (1997). Listening In Language Learning. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9aa2ztd> [24.09.2018].
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3 (1), 53–66.
- Ott, J. (1995). Hören – Verstehen – Begreifen: eine interkulturelle Analyse einer HV-Sequenz. *Die Neueren Sprachen (DNS)*, 94 (5), 514–532.
- Porsch, R., Grotjahn, R. & Tesch, B. (2010). Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (2), 143–189.

- Sherrow R. (1971). Suggestions for Teaching Listening Comprehension Skills. *The French Review*, 44 (4), 738–742.
- Stadler, W. (2018). Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und bewerten, In B. Hinger & W. Stadler (Hrsg.) *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (69–86). Tübingen: Narr Studienbücher.
- Thaler, E. (2009). Hörverstehen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5, 55.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29 (3), 331–342.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. In M. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (395–411). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal Volume*, 53 (3), 168–176.
- Volosova = Волосова, М.В. (2017). Роль аудирования в процессе обучения говорению на русском языке как иностранном. *Педагогический журнал*, 7 (1А), 208–216.
- Vorabhinweise zum Abitur 2018. Allgemein bildende Fächer. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Mecklenburg Vorpommern. Institut für Qualitätsentwicklung. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9docnsu> [24.09.2018] 1–4.
- Wagner, E. & Werry, H. (2015). Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht: neue Formen der Leistungsmessung in Klassenarbeiten und ihre Wirkung auf den Unterricht. In J. Böcker & A. Stauch (Hrsg.) *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. (569–592). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Walker, N. (2014). Listening: The Most Difficult Skill to Teach. *Encuentro*, 23, 167–175.

Anhang 1

Höraufgaben zum Hörtext «Учёба в чистом поле» in unterschiedlichen Aufgabenformaten (erstellt an der Ruhr-Universität Bochum)⁹

1) Kurzantworten zu den Fragen

Прослушайте текст и ответьте на вопросы.

- (1) Где находится летняя школа?

- (2) Откуда приезжают участники?

- (3) Кто читает лекции в летней школе?

- (4) Кто такой Пётр Александрович Ореховский?

2) Erstellen einer Zusammenfassung

Прослушайте текст,

- (1) определите его тему и
- (2) передайте его главное содержание.

3) Vervollständigung von Sätzen, Tabellen

Дополните предложения.

- (1) Летняя школа называется _____ и находится в _____.
- (2) Участники приезжают из _____ и проводят здесь _____.
- (3) Люди со стороны думают, что летняя школа не _____.
- (4) Один участник встретил учёного _____.

⁹ Diese Aufgaben dienen nicht als *Best-Practice*-Beispiele, sondern zur Veranschaulichung unterschiedlicher Testformate. Auf die problematischen Stellen bei den einzelnen Aufgaben kann eingegangen werden, nachdem die Richtlinien zur Erstellung von HVA vorgestellt wurden.

4) Zuordnung

Что думают участники о летней школе? Соедините
Один вариант здесь лишний.

- | | |
|------------------------------------|---|
| (1) Ян
(первый участник) | А ___ Я познакомился с учёным
высокого уровня. |
| (2) Анастасия
(второй участник) | В ___ У меня появилось желание,
самостоятельно учиться. |
| (3) Надежда
(третий участник) | С ___ Я нашёл здесь новых друзей,
а школа мне как семья. |
| (4) Максим
(четвёртый участник) | Д ___ Я только несколько дней
принимала участие в школе. |
| | Е ___ Я очень старался и много что
узнал. |

5) Richtig/Falsch ohne Begründung

- Правильно или неправильно? да нет
- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| (1) Летняя школа не принимает школьников. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Летняя школа разрешает также студентам
прочитать лекции. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) Летняя школа работает круглый год. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Летняя школа – безмятежный отдых. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6) Richtig/Falsch mit Begründung

Правильно или неправильно? Исправьте неправильные ответы.

- | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|
| (1) В мастер-классе участвуют опытные специалисты.
потому что _____ | да <input type="checkbox"/> | нет <input type="checkbox"/> |
| (2) Летняя школа – это больше практика, чем теория.
потому что _____ | да <input type="checkbox"/> | нет <input type="checkbox"/> |
| (3) Пётр Александрович Ореховский – директор летней школы.
потому что _____ | да <input type="checkbox"/> | нет <input type="checkbox"/> |
| (4) Ян (первый участник) встретил профессора нескольких крупных
российских вузов.
потому что _____ | да <input type="checkbox"/> | нет <input type="checkbox"/> |

7) Multiple-Choice

Прослушайте текст и выберите правильный вариант ответа.

(1) Летняя школа открыта ...

A круглый год

B на каникулах

C четыре месяца в году

(2) Опытные специалисты ...

A являются участниками мастер-класса

B выбирают участников мастер-класса

C являются опытными мастерами в классе

(3) Люди со стороны думают, что летняя школа ...

A даёт стимул к

самообразованию

B не безмятежный отдых

C – безмятежный отдых

(4) Пётр Александрович

Ореховский – это ...

A экономист и директор

российского вуза

B профессор в летней школе

C учёный, специалист высокого уровня

8) Lückendiktat

Слушайте текст и заполняйте пропуски.

Учёба в чистом поле

В Тверской области уже несколько лет подряд работает летняя школа «Исследователь». Это большой образовательный проект, в котором принимают участие школьники, студенты и преподаватели из разных городов России и из-за рубежа. Они приезжают сюда на месяц во время своих законных каникул и отпусков.

Здесь все учат и учатся. Прослушав лекцию, студенты сами становятся преподавателями на следующей паре. А опытные специалисты, прочитав курс лекций, оказываются в числе участников мастер-класса. Летняя школа – это не столько теория, сколько практика.

У человека со стороны такого рода проекты вызывают закономерный вопрос: что заставляет перегруженных учёбой и работой людей отказаться от безмятежного отдыха? Можно долго рассуждать на эту тему. Но лучше почитать выдержки из дневников участников школы.

«Здесь легко дышать. Среди своих вообще дышится легко. Легко живётся, учится, спорится, да что угодно! Школа дает стимул к самообразованию. Я видел, как уже состоявшийся репортёр записывал в блокнот названия фильмов и книжек, о которых услышал именно здесь» (Ян Тяжлов, Белгород).

«В лагерь приехал новый гость, и нас попросили показать ему дорогу к реке. Пока шли, познакомились. Пётр Александрович Ореховский – профессор нескольких крупных российских вузов, экономист, учёный. В моём городе сложно увидеть специалиста такого уровня, тем более так запросто поговорить. Личности такого масштаба встречаются на занятиях летней школы очень часто» (Анастасия Якорева, Саратов).

«Пока ехала домой, думала, как это я за обычные четыре дня столько всего успела. Может, дело в том, что в школе нет посторонних и у каждого свои обязанности? В следующем году хочу приехать на всю смену» (Надежда Боровик, Москва).

«Перелистывал конспекты, скопившиеся, пока учился. Почти вся тетрадь исписана. Много мыслей, много встреч, много информации. Вернусь домой – долго ещё буду всё это переваривать» (Максим Олейников, Ростов-на-Дону).

Musterlösung Aufgabenformate

1) Kurzantworten zu den Fragen

(1) В Тверской области; (2) из разных городов России и из-за рубежа;
 (3) студенты и опытные специалисты; (4) профессор нескольких
 российских вузов, экономист, учёный;

3) Vervollständigung von Sätzen, Tabellen

(1) исследователь; в Тверской области; (2) из разных городов России и из-
 за рубежа; один месяц; (3) безмятежный отдых; (4) экономиста;

4) Zuordnung

Von oben nach unten in der Reihenfolge: (2); (1); (3); (4)

Überflüssige Aussage: Я нашёл здесь новых друзей, а школа мне как семья.

5) Richtig/Falsch ohne Begründung

(1) нет (2) да (3) нет (4) нет

6) Richtig/Falsch mit Begründung

(1) да; (2) да; (3) нет, потому что он профессор нескольких вузов и приехал
 в летнюю школу в гости; (4) нет, например, потому что его встретила
 Анастасия;

7) Multiple-Choice

(1) **B** на законных каникулах; (2) **A** являются участниками мастер-класса;
 (3) **C** не безмятежный отдых; (4) **C** учёный, специалист высокого уровня;

Anhang 2

Liste mit Hördeskriptoren (erstellt an der Universität Innsbruck)

Familiarisierung Hörverstehen (mit Lösung)

H 1 (B1)

Ich kann normalerweise den wesentlichen Punkten einer längeren Diskussion um mich herum folgen.

H 2 (A2)

Ich kann einfache Erklärungen (z.B. wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln an einen bestimmten Ort gelangt) verstehen.

H 3 (B2)

Ich kann genau verstehen, was mir in gesprochener Standardsprache gesagt wird, selbst bei Hintergrundgeräuschen.

H 4 (A2)

Ich kann genug verstehen, um konkreten Bedürfnissen im alltäglichen Leben gerecht zu werden.

H 5 (A2)

Ich kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Aufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen.

H 6 (B1)

Ich kann einem Vortrag oder einem Gespräch eines mir vertrauten Fachgebiets folgen, wenn der Vortrag einfach und klar strukturiert ist.

H 7 (B2)

Ich kann die meisten Reportagen in Standardsprache verstehen und dabei die Stimmung, den Tonfall usw. des Sprechers /der Sprecherin heraushören.

H 8 (B1)

Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet.

H 9 (B2)

Ich kann die Hauptaussagen komplexer Redebeiträge sowohl zu konkreten als auch zu abstrakten Themen, einschließlich technischer Diskussionen innerhalb meines Fachgebiets verstehen.

H 10 (B1)

Ich kann Gesprächen über geläufige, regelmäßig vorkommende Ereignisse die Hauptaussagen entnehmen, wenn deutlich und in Standardsprache gesprochen wird.

H 11 (B1)

Ich kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

H 12 (B2)

Ich kann den wesentlichen Punkten von Vorträgen, Gesprächen und Berichten folgen.

Anhang 3

Checkliste zur Erstellung und Durchführung von HVA

Checkliste (1)

Aufgabenerstellung

- Die Texte sollen möglichst authentisch sein.
- Ein spezielles Hintergrundwissen soll nicht erforderlich sein.
- Antworten dürfen nicht möglich sein, ohne den Text zu hören.
- Die Themen sollen dem Alter der Adressatengruppe entsprechen.
- Texte, Sprechgeschwindigkeit und Länge müssen dem Schwierigkeitsgrad der Kompetenzniveaustufe gerecht werden.
- Innerhalb der Aufgabe darf das Testformat nicht gewechselt werden.
- Eine Aufgabe umfasst mindestens 5 Items.
- Die Items sind gleichmäßig über den Text verteilt.
- Die Reihenfolge der Items ist chronologisch.
- Die Items sind voneinander unabhängig.
- Das erste Item dient als Beispiel.
- Die sprachliche Formulierung der Items liegt unter dem getesteten Schwierigkeitsgrad.
- Die Aufgabe weist einen konkreten Lösungsschlüssel auf
- Das Aufgabenformat wurde im Unterricht geübt.
- Das Layout ist übersichtlich gestaltet.
- Mindestens zwei verschiedene Hörverständnisziele werden überprüft.
- Für HerkunftssprecherInnen kann ein anderes Aufgabenformat gewählt werden oder zusätzliche Items erstellt werden.

Checkliste (2)

Erstellung von MC-Items

- Erstellen Sie MC-Items mit nur einer korrekten Lösung.
- Ein Hörverstehens-MC-Item sollte nicht mehr als drei Optionen (Wahlmöglichkeiten) haben, damit die Teilnehmenden nicht zu viel lesen müssen.
- Die Optionen sollten annähernd gleich lang sein.
- Die Distraktoren (die nicht-korrekten Optionen) sollten plausibel sein.

- Die Optionen sollten gut und leicht verständlich sein, z.B. keine doppelte Verneinung enthalten.
- Wenn Sie mehrere MC-Aufgaben hintereinander einsetzen, achten Sie darauf, dass die korrekte Lösung jeweils an einer anderen Position steht.

Durchführung einer HVA

- Achten Sie auf die Qualität der Datei bzw. der Lautstärke.
- Verteilen Sie die Aufgabe(n) vor dem Hören und geben Sie den KandidatInnen Zeit, diese zu verstehen.
- Spielen Sie die Texte in der Regel zwei Mal ab.
- Lesen Sie den Text nicht vor.
- Geben Sie Zeit zum Niederschreiben der Aufgaben.

Anhang 4

Прослушайте речь завуча (der stellvertretenden Schuldirektorin) школы о спортивных секциях. Перед началом прослушивания у Вас будет одна минута, чтобы прочитать вопросы. Затем Вы прослушаете запись 2 раза. Выберите правильный вариант ответа. Пример (0) уже выполнен. После второго прослушивания у Вас будет одна минута, чтобы проверить правильность Ваших ответов.

СПОРТИВНЫЕ СЕКЦИИ



<https://zelsport.ru>

0. К кому обращается Тамара Николаевна Литвиненко?

- А ко всем школьникам
 В к Николаю Волкову
 С к родителям

1 Какая профессия у Николая Волкова?

- А тренер баскетбольной команды
 В профессиональный спортсмен
 С руководитель спортивного комплекса

2 Чем интересуются 20% учащихся школы?

- А бадминтоном
 В баскетболом
 С бодибилдингом

3 Почему три процента учащихся не хотят заниматься спортом в школе?

- A у них нет времени
 B они уже бегают по утрам
 C они не любят спорт

5 Кто будет оплачивать основную часть стоимости секции?

- A родители
 B школа
 C Николай Волков

7 Что состоится в мае?

- A соревнования
 B поездка на Байкал
 C каникулы

4 Сколько процентов учащихся интересуются хоккеем?

- A 15%
 B 20%
 C 25%

6 Когда начнутся тренировки?

- A в марте
 B в октябре
 C в сентябре

8 Где будет проходить летний спортивный лагерь?

- A в горах
 B на озере Байкал
 C на реке

Набранные баллы: ____ /8

Lösung

0	1	2	3	4	5	6	7	8
A	C	B	B	C	C	B	A	B

Olga Caspers (Berlin)

«Кому, нафиг, сейчас нужна классика?!» (Об использовании мультимедийных материалов по литературе в РКИ)

Dieser Beitrag handelt vom Einsatz multimedialer Materialien, insbesondere aus dem Bereich der Literatur, im RaF (Russisch als Fremdsprache). Zuerst werden Modelle der Analyse von literarischen Werken aus der inter- und transkulturellen Perspektive dargestellt und an Beispielen zeitgenössischer AutorInnen (Linor Goralik, Oxxxymiron und Slava Se) das Potenzial ihrer Anwendung im didaktischen Bereich gezeigt. Dann wird am Beispiel des Schaffens des bekannten russischen Rappers Oxxxymiron demonstriert, wie klassische Texte im RaF berücksichtigt werden können. Außerdem wird hier ein Versuch unternommen, ein Korpus an multimedialen Texten von AutorInnen mit transkultureller Erfahrung zu erstellen, der unter anderem im Bereich des autonomen Lernens nach bereits eruierten Modellen eingesetzt werden kann.

The article presents multimedia texts as a rich and interesting literary material for teaching L2 Russian in German universities. In the beginning the author gives a review of the textbooks and studying materials that are used in Germany to teach the Russian language and literature. Then the author introduces a specific model of teaching literature from the intercultural and transcultural perspective. To illustrate the didactic model the author explains how it works using the lyrics of the popular Russian rapper Oxxxymiron. Besides, the author presents criteria for multimedia texts corpora that help choose the works of writers who have experienced inter- and transcultural communication.

В короткометражном фильме Анны Меликян *Такое настроение, адажио Баха и небольшой фрагмент из жизни девушки Лены* вопрос

значения классики в современной культуре возникает буквально с первых минут. Так, например, гастарбайтеры из Узбекистана, работающие на мусоровозе и уже достаточно давно являющиеся неотъемлемой частью московского быта, видят на улице пианино, стоящее у мусорного бака, и не утилизируют его в надежде на то, что оно еще кому-нибудь пригодится. Когда через неделю пианино все еще никто не забирает, один из рабочих выносит приговор современному состоянию культуры в столице: «Нафиг не нужна сейчас никому классика!», на что его коллега возражает: «Классика – потому и классика, что всегда нужна!» (Меликян 2014, 12:01).

В фильме в целом и особенно в этой сцене заключаются основные тенденции и проблематика преподавания современной российской культуры в сфере РКИ, о которых пойдет речь ниже. Это прежде всего: 1) использование классики и/или обращение к массовой/повседневной культуре; 2) ориентация на приобретение набора компетенций в области меж- и транскультурной коммуникации¹ (МиТКК) в условиях растущей миграции и глобализации, и непосредственно связанная с ней 3) необходимость работы с «транскультурными» материалами, а также 4) т.н. мультимедийность (комплексное задействование на занятиях не только печатных текстов, но и их цифровых разновидностей: современных видео- и аудиоматериалов).

Анна Меликян, на данный момент одна из самых популярных российских режиссеров, родилась в Баку, выросла в Армении, снимает фильмы в России, фиксируя в них, помимо прочего, состояние

¹ Подробнее о транскультурной коммуникации (принцип транскультурности): Билингвальное образование в немецкоязычных странах: модель транскультурного обучения (Касперс 2017), а также Брагина, Н.& Касперс, О. (2018). При этом важно отметить, что меж- и транскультурный подход не исключают друг друга, а взаимодополняют, давая возможность изучения как национальных различий, так и сходств, являясь т.о. более эффективным методом в преподавании языка и культуры. Подробнее: Dawidowski, Christian et al. (2015)

современной российской культуры глазами иностранки. Этот взгляд извне, обыгрывание культурных особенностей, а также выбор тематики и формы (киноновеллы, составляющие на уровне кинотекстов небольшие и удобные для работы пространства) делает ее фильмы интересными как в области методики преподавания, так и в культурологическом, меж- и транскультурном аспекте.

В данной статье речь пойдет об использовании культурологических мультимедийных материалов в рамках РКИ в немецких ВУЗах на основе интернет-порталов, видеоклипов, блогов, фильмов и т.д. Вначале дается обзор учебных материалов, используемых в Германии на занятиях по РКИ, с акцентом на то, как в них задействована художественная литература, после чего будут кратко представлены основные составляющие модели ее преподавания в аспекте меж- и транскультурной коммуникации, а в заключение продемонстрированы возможности работы с мультимедийными текстами на примере творчества «главного российского рэпера» Охxxxуmгona (Нилов 2017).

Политика в области высшего образования в Германии за прошлое десятилетие, направленная, с одной стороны, на структуризацию бакалавриата и магистратуры, с другой стороны, на стандартизацию преподавания иностранных языков, привела к сокращению часов преподавания и тем самым увеличило значение т.н. автономного обучения. И поскольку акцент в преподавании иностранных языков делается традиционно на языковую сторону, это фактически привело к снижению роли литературы в процессе обучения. Использование литературы в рамках преподавания иностранных языков в Германии в этой связи стало ограничиваться задействованием ее меж- и транскультурного аспекта: т.е. для формирования навыков меж- и транскультурной коммуникации, а также – рефлексии прочитанного и усовершенствованию навыков аргументации и анализа (Decke-Cornill & Küster 2015: 237).

Особый потенциал художественных произведений в области меж-/и транскультурной коммуникации, как например, существование нескольких «правильных» интерпретаций литературных произведений и наличие множества точек зрения различных персонажей, дающих возможность смены и координации перспективы, делает художественную литературу бесспорно важным материалом для преподавания РКИ в меж- и транскультурной перспективе именно в Германии. Прежде всего потому, что занятия по РКИ в немецких ВУЗах часто проходят в гетерогенных группах, студенты которых имеют разный миграционный «бэкграунд». Необходимо учитывать эту ситуацию при выборе текстов для работы и использовать практики, связанные с креолизацией культур, а также задействовать уже имеющиеся знания обучаемых в этой области, интенсивнее работая с современной литературой.

Особую группу изучающих русский язык в вузах Германии составляют т.н. «херитажники» (Brüggemann 2016: 39), носители русского языка как семейного/унаследованного (Polinsky 2010: 321), проблемы обучения которых не раз становились темами научных публикаций в последнее время. Для этой группы обучаемых использование творчества авторов, имеющих опыт меж- и транскультурной коммуникации, текстов с интерактивными возможностями (общение в соцсетях, комментирование, участие в разного рода культурных мероприятиях и наличие аудио- и видеоматериалов) представляет оптимальную основу для работы. Кроме того, для этой целевой аудитории важна другая тенденция литературной дидактики – переход от пассивной рецепции литературы к написанию собственных текстов на основе обсуждаемых на занятии.

Традиционно в преподавании РКИ предпочтение отдается работе с русской классической литературой, представляющей традиции и обычаи прошлых веков. В условиях растущей миграции и глоба-

лизации мирового сообщества применение классики в существующем формате лишь отчасти соответствует запросам обучаемых и в связи с этим требуется пересмотр материалов и методических принципов с учетом актуальных требований. Таким образом, меж- и транскультурные модели преподавания становятся особенно актуальными в условиях миграции и глобализации, а также связанных с этими процессами культурных изменений в немецком обществе. И поэтому, при выборе текстов для работы на занятиях по РКИ важно в принципе постепенно отказываться от понятий «русская» или «немецкая» национальная литературы, используя преимущественно т.н. транскультурную литературу в сфере РКИ. При выборе литературы необходимо в идеале учитывать возможность создания корпуса текстов, который может быть использован для автономного обучения. С одной стороны, он должен соответствовать интересам обучаемых, с другой – поддерживать баланс между преподаванием языка и литературы/культуры.

Кроме того, по нашему мнению, при использовании литературы в преподавании РКИ наряду с классикой необходимо переходить к задействованию более современных литературных форм, поскольку накопление символического культурного капитала (Bourdieu 1983) происходит не исключительно на основе классического литературного канона, а все больше за счет потребления продуктов массовой культуры – прежде всего, интернет-порталов и *YouTube* платформы. Современные интернет-порталы, а также каналы различных медийных персонажей на *YouTube* являются важной составляющей массовой культуры, формирующей ценностные установки и модели поведения нового поколения обучаемых. Выбор такого материала значительно повышает их мотивацию, создает благоприятную основу для меж- и транскультурного обучения и должен учитываться в создании новых учебных материалов и программ. Вместе с тем, в выборе литературных текстов важно обращать внимание на особен-

ности восприятия нового поколения студентов-миллениалов. Поскольку ориентация на визуальность для этого поколения является более важной, чем, например, чтение текстов, то работа с текстами обязательно должна быть дополнена работой с визуальными материалами, больше соответствующими потребностям и привычкам миллениалов, чем традиционные (бумажные) учебные материалы.

1. Вузовские учебники: традиция использования художественных произведений в преподавании РКИ

Использование литературы в преподавании РКИ имеет долгую традицию. Современные учебные пособия, составленные российскими специалистами в области РКИ, такие как *Поехали*, *Жили-были* или *5 элементов* активно используются в немецких вузах на занятиях и по-разному задействуют художественную литературу в учебных целях. Если у Эсмантовой в *5 элементах* присутствуют исключительно функциональные тексты (Эсмантова 2009), адаптированные сказки типа *Три медведя* и тексты страноведческой направленности, то в *Жили-были* спектр предложенных литературных текстов достаточно широк (Миллер 2009). Наряду со страноведческими текстами в учебнике предлагается работать с адаптированными вариантами чеховских рассказов, стихотворениями Маяковского, повестями Куприна для внеклассного чтения, а также сатирическими текстами Довлатова и Аверченко. Кроме того, приводятся тексты таких авторов «женской прозы» как Маринина и Токарева в качестве внеклассного чтения, но без методических комментариев и заданий. Немецкие же учебные издательства своевременно отреагировали на изменение в сфере преподавания иностранных языков. Так, например, издательство *Klett*, выпустившее учебник *Мост 1* и *2* для современного преподавания русского языка, ориентируется на

Общеввропейский Языковой Портфель (ОЕЯП). В первой части используются исключительно функциональные неаутентичные тексты, а также дается страноведческая информация на немецком языке. Зато уже вторая часть (уровень B1) содержит в первом уроке отрывок из романа Булгакова *Мастер и Маргарита*, с описанием встречи Берлиозом и Бездомным иностранца (как они думают, немца(!)) Воланда. И если в первом аутентичном тексте учебника задание сформулировано как «Расскажите, что вы узнали об иностранце» (Adler et al. с. 17), то в последней главе учебника уже дается отрывок из дневников Достоевского о его посещении Германии с заданиями, учитывающими требования креативного обращения с текстами, а также особенности межкультурной коммуникации. Авторы учебника выбрали для работы один из отзывов писателя о немцах, в качестве задания к которому обучаемым предлагается сделать дневниковую запись от имени русского классика о сегодняшней Германии (Adler et al. с. 87). В этом задании студентам предлагается не только возможность смены и координации перспективы (немецкий студент – российский классик), но и эксперимент с изменением жанра, исторической среды, а также возможность применения уже приобретенных знаний на занятиях по литературоведению и культурологии.

Другой учебник издательства Klett *Ясно!*, причисляющий себя к учебникам нового поколения, обходится без художественных текстов или даже упоминаний творчества классиков. Но для занятий на основе художественной литературы издательство рекомендует отдельную книгу для чтения на уровне B1 *В поисках лучшей жизни* с текстами, адаптированными, по данным авторов, на 75% - 85% (Genthner et al. 7). Для изучающих русский язык в университете, в том числе и для студентов – филологов, учебное пособие предлагает произведения трёх авторов (Пушкин *Станционный смотритель*, Улицкая *Цю-юрх* и Гришковец *Шрам*), соответствующие всем современным требованиям работы с литературными текстами на

уроках иностранных языков. В нем предлагаются задания, направленные на приобретение или усовершенствование различных компетенций и навыков: выстраивание гипотез по отношению возможного/ожидаемого продолжения действий; логическое выстраивание сюжетного повествования на уровне формы и содержания; задания, предлагающие учащимся работать со сменой/координацией перспективы; написание собственных текстов с учетом прочитанного; презентации и другие виды креативной работы по обсуждаемой тематике. В предисловии авторы указывают на то, что выбранные тексты знакомят читателей с различными историческими эпохами российской истории, представляют авторские концепты «счастья», предлагают материал для дискуссий, и кроме того, дают читателям возможность идентификации или выработки критического отношения к позиции персонажей на основе заданий в области МиТКК.

В учебнике *Отлично!* издательство *Hueber* не использует художественные тексты (A1-B1), но – как и *Klett* – прилагает к учебнику «экспериментальный» сборник легких текстов для чтения, в котором русская классика – *Преступление и наказание*, *Анна Каренина* и *Мастер и Маргарита* – пересказана на уровне A1 от лица главных персонажей. По аналогии можно давать задание студентам создать собственные тексты по мотивам других известных русских классиков или же изменить перспективу рассказчика в уже упомянутых. Этот вид заданий предлагает вести креативную работу с текстами, осмысленно использовать язык и предоставляет студентам отличную возможность уже на начальном этапе владения языком активно использовать приобретенные знания и навыки из области литературы и культурологии. Таким образом, учащийся является не пассивным наблюдателем, а активно включается в процесс создания текста, наполняя его разными смыслами в соответствии со своими языковыми, культурными и другими компетенциями.

Даже такой краткий обзор учебных материалов дает ясную картину того, как обстоят дела с использованием литературы в рамках РКИ: в российских учебниках идет установка на пассивное использование классической (реже массовой литературы – чаще всего так называемых «женских романов» Токаревой или Марининой) литературы: чтение для ознакомления, без заданий, направленных на активную работу с текстами. В немецких учебниках отразились инновации в сфере дидактики последних десятилетий и прежде всего влияние на них литературоведческих теорий (рецептивная эстетика) и теорий меж- и транскультурной коммуникации. В них предпочтение отдается более современным авторам, изображающим в своих произведениях повседневную жизнь, и заданиям, рассчитанным на креативную работу с текстом.

В последнее время в связи с многочисленными и значимыми переменами в сфере культуры и образования в Германии, о которых уже говорилось выше, возникла потребность пересмотреть методические основы использования литературы на занятиях по русскому языку, особенно для филологов-славистов. С одной стороны, изменились цели обучения в связи с переходом на т.н. «ориентированное на компетенции образование» (Bergmann 2016), а с другой, изменился контент обучаемых, с которыми преподаватели работают на занятиях.

Именно для этой целевой группы (херитажники, носители русского как семейного) необходимо использовать наряду с текстами классической и массовой литературы такие альтернативные жанры, как блоги и интернет-литература. А для поднятия «престижа» жанра лирики среди обучаемых рекомендуется работа с рэп-баттлами такого представителя этого направления, как *Oxxxymiron*. Тексты блогеров и т.н. баттлы (например, баттл *Oxxxymiron vs. Слава КПСС* набрал на YouTube платформе больше десяти миллионов просмотров

за один день)² способны быстро реагировать на культурно-общественные изменения, которые происходят в России и на данный момент больше отвечают запросам нового поколения обучаемых, а также предлагают альтернативные форматы работы.

Для студентов-русистов необходимо разрабатывать такие материалы, которые, с одной стороны, соответствовали бы стандартам европейского преподавания, с другой стороны, отражали бы резонансные явления современной российской культуры. Особенно важно при этом, чтобы литературные тексты затрагивали вопросы филологии и создавались авторами, имеющими опыт в области меж- и транскультурной коммуникации. Именно поэтому в Берлинском университете имени Гумбольдта разрабатывается новая модель преподавания РКИ на основе литературы в аспекте МиТКК. Целью этой модели является более интенсивное включение в обучение текстов, прежде всего, современных авторов, активно присутствующих и практикующих общение в цифровых медийных сферах, обучение литературно-эстетическим навыкам и компетенциям, усовершенствование навыков в области меж- и транскультурной коммуникации, увеличение видов креативной работы с художественными текстами, задействование мультимедийных материалов на занятиях и при самостоятельном обучении.

Преподаватели романо-германских языков уже несколько лет используют меж- и транскультурный потенциал художественной литературы. Такие ученые-методисты как Кристиана Фэке и Грит Альтер разработали методологическую базу и модели работы с художественной литературой. Кристиана Фэке (Fäcke 2006) предлагает модель транскультурного обучения на основе литературных текстов, в центре повествования которых находятся практики, связанные с гибридизацией/креолизацией культур. Для преподавания

² Рэп-баттл между Охххумiрон и Гнойным <https://tinyurl.com/y8hjzozj>

испанского языка как иностранного исследователь предлагает работу с текстами, в которых речь идет о повседневной жизни героев, меж- и транскультурных конфликтах, где встречаются пограничные ситуации, описывается жизнь национальных и сексуальных меньшинств. Автор подчеркивает особое значение включения в программу обучения текстов писателей-мигрантов или жителей бывших (британских/испанских) колоний, в которых героями описываются поиски идентичности, проблематизируются культурно-этнические вопросы. Для обучаемых такой материал интересен именно опытом переживания этого процесса и формированием нового вида культурных практик.

Грит Альтер сформулировала критерии транскультурного обучения и разработала модели его преподавания для англичан на основе литературных текстов современных авторов-мигрантов, имеющих опыт проживания в мультикультурных обществах (Alter 2016). Исследовательница также подчеркивает важность выбора текстов и создания определенного пространства на занятиях, в котором для обучаемых возможно конструирование собственной идентичности при работе с т.н. гибридными текстами, отличающимися авторскими многоголосием и полифонией. По мнению Грит Альтер, сплетение культур/размытость их границ должны отражаться и на выборе методов работы и формулировке заданий обучения (Alter 2016, 52).

Учитывая опыт коллег и опираясь на собственные публикации в этой области, автор предлагает системный подход обучения студентов-русистов на базе мультимедийных материалов в меж- и транскультурном аспекте с ориентацией на требования современных стандартов западноевропейского образования.

2. Модель преподавания литературы в меж- и транскультурной перспективе

Модель преподавания РКИ на мультимедийной основе в меж- и транскультурном аспекте была неоднократно описана нами в различных русско- и немецкоязычных публикациях (Caspers 2017; Caspers & Scharlaj 2018; Брагина & Касперс 2018; Caspers 2018). На данный момент этот метод, уже успешно прошедший фазу апробации в разных университетах (Москва, Тайбэй, Зальцбург и Алматы) находится в стадии доработки: дополняется теоретическая база для данной методики, а также ведется работа по составлению корпуса материалов, которые будут применяться при использовании данной модели, в том числе и в области автономного обучения.

Основными инновационными составляющими данной модели являются прежде всего формат работы (мультимедийный подход), выбор теоретической базы для структурированного анализа материалов (теория транскультурности Вольфганга Вельша (Welsch 2010)), лингвокультурный классификатор (Брагина & Касперс 2017), модели транскультурной дидактики Райманна (Reimann 2015), а также корпус материалов авторов, имеющих опыт в области меж- и транскультурной коммуникации (в области литературы – Линор Горалик, Охххуmгon, Слава Сэ). При этом выбор жанра и авторов обусловлен несколькими обстоятельствами. Прежде всего – это наличие у авторов опыта создания меж- и транскультурных текстов и связанный с этим особый взгляд на повседневность, интертекстуальность (регулярные отсылки к классической или современной массовой литературе), небольшой объем текстов, отражение в них культуры повседневности, знакомый для обучаемых формат, возможность «живого» общения с авторами в интернете и социальных сетях (чтение комментариев и постов, комментирование в

Instagram, Facebook и т.д.), и, наконец, актуальность обсуждаемых тем.

3. Корпус текстов: Линор Горалик, Слава Сэ и Oxxxymiron

Мультимедийные тексты авторов, выбранные для данной статьи, предлагают разные нарративные (жанровые) модели, художественные приемы и формы выстраивания сюжета, а также содержат многочисленные отсылки к мировой культуре и особенно литературе, что дает возможность работы с т.н. вертикальным контекстом (Ахманова & Гюббенет 1977). По тематике тексты вышеперечисленных авторов соответствуют запросам возрастной категории обучающихся – так, например, целевая группа творчества Oxxxymiron в России – это студенты и выпускники прежде всего гуманитарных направлений (Рондарев 2017). Но главное, что объединяет этих авторов, – это то, что их произведения можно причислить к т.н. «транскультурной» литературе. Линор Горалик, Oxxxymiron и Слава Сэ – авторы, идентичность которых складывалась в условиях креолизации культур, и которые используют русский язык как *lingua franca* и имеют богатый личный опыт в области меж- и транскультурной коммуникации. Слава Сэ – русскоязычный автор, живущий за границей, описывает окружающую его действительность через призму русского иностранца и делает акцент на факты и события, необычные для носителя российской культуры (примеряя на себя т.н. роль „человека удивляющегося“ (Брагина 2013: 254)). Его тексты интересны именно опытом смешивания традиций и формированием новых культурных практик. Линор Горалик, которая родилась в Украине, выросла в Израиле и уже во взрослом возрасте переехала в Россию, рассматривает окружающую ее российскую повседневность тоже с точки зрения иностранки. Творчество же

Охххутігона, выросшего в Германии, получившего образование в Оксфорде и работающего на данный момент в России, являет собой пример *par excellence* создания транскультурного пространства, пересекающего границы нескольких культур.

Линор Горалик, проживающая с начала 2000-х в Москве, приобрела известность благодаря публикациям в интернете. Российско-израильская писательница является редактором интернет-портала *Букник*, пишет стихи и прозу, проводит лекции по теории современной повседневной культуры и организывает выставки на различных московских культурных площадках. Горалик пишет на русском и иврите, имеет большой опыт в сфере меж- и транскультурной коммуникации благодаря проживанию в странах с высоким уровнем миграции. Писательница, творчество которой сформировалось на границе нескольких культур, литературных жанров и разного рода творческой деятельности (экономист, поэтесса, журналист, блогер, создательница комиксов и стикеров-эмоджи), публикует, кроме того, статьи в онлайн-журнале «Теория моды», которые можно эффективно задействовать при обучении студентов-русистов. Так, например, статья *Стыдно как во сне* (Горалик 2012) уже успешно применялась автором на занятиях в качестве материала по написанию студентами-русистами рефератов и в качестве основы для создания собственных текстов.

Для работы по модели преподавания литературы в меж- и транскультурном аспекте на уровне B2+/C1 (особенно для носителей русского языка как семейного) подходят такие тексты автора как *Недетская еда. Без сладкого* (2007) и роман *Нет* (2017). Первая книга представляет собой особый интерес для межкультурного обучения уже тем, что этот сборник короткой прозы, состоящий из наблюдений за повседневностью в России и других странах, сфокусирован на теме еды. Еда рассматривается автором как способ национальной самоидентификации, конструирования образа своих и чужих, как

способ познания чужой культуры, путь к установлению коммуникативных связей. Кроме того, Горалик активно общается со своими читателями и подписчиками в социальных сетях (Facebook, Twitter и Instagram), комментирует высказывания, отвечает на вопросы, что дает возможность наблюдать за «живым общением» в русскоязычном интернете и на практике способствует укреплению коммуникативной компетенции.

Охххуmiron – псевдоним Мирона Федорова – на данный момент самого известного русскоязычного рэп-исполнителя (Нилов 2017). Он собирает на своих выступлениях – баттлах – огромные аудитории и имеет свыше миллиона подписчиков на популярных платформах Instagram и Twitter. В 2015 году его альбом *Горгород*, своеобразный рэп-роман, состоящий из 11 песен, в которых даже искушенного читателя удивляет плотная интертекстуальная насыщенность отсылками к классике, включающая творчество таких авторов как Осипа Мандельштама, Владимира Маяковского, Демьяна Бедного, Джона Толкиена и братьев Стругацких, стал одной из самых продаваемых пластинок года (Забалуев 2015), а в 2018 вошел в лонг-лист литературной премии имени Александра Пятигорского³.

Выстраивая композиции своих альбомов как многоуровневые аудиоспектакли, зачастую выходящие за пределы однозначных жанровых определений, Охххуmiron создает новые гибридные формы, что транслируется и на уровне музыки. Выпускник престижного университета (в области истории английской литературы) и любитель Серебряного века возродил популярность лирики в слегка измененном формате рэп-баттлов, собирая как раньше Евтушенко или Рождественский полные стадионы поклонников. За последнее время Охххуmiron стал знаковой фигурой российской рэповой

³ Оксимирона номинировали на литературную премию:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y4FUITv2rrc>

субкультуры и уже в 2015 году был выпущен сериал *Лондонград*, созданный на основе некоторых эпизодов из его биографии (Никитин 2015).

Творчество Охххуmirona являет собой пример культуры поэтических споров и особенно интересна в этом плане диалогичность формы его баттлов. Использование текстов этого автора дает возможность наблюдения за способами урегулирования или же разворачивания/нагнетания конфликта (баттл – от слова битва, т.е. сражение двух противников) на примерах живого общения в определенных субкультурах. Кроме того, постоянное присутствие Охххуmirona в СМИ, его видеоклипы и другие выступления представляют собой продуктивный аудио- и видеоматериал для культурологического анализа на уровне B2+/C1. Наличие научно-популярных статей о рэпере способствует задействованию его текстов в работе со студентами-славистами, особенно с т.н. «херитажниками» и билингвами (Нилов 2017, Никитин 2015, Рондарев 2017).

Слава Сэ – псевдоним латвийского автора Вячеслава Солдатенко, также пишущего на русском языке. Рассказы блогера из Латвии являются оптимальным литературным материалом, поскольку он, проживая в Риге в мультикультурном обществе с непосредственным взаимодействием разных культур (русские, латыши, иностранцы из стран ЕС), пишет о происходящем на русском языке. Его тексты предлагают занимательные бытовые ситуации, знакомящие иностранных студентов с артефактами повседневной культуры в процессе ее активного взаимодействия с другими культурами, демонстрируя разные ситуации транскультурного общения (уровень A2+ или B1). Рассказы Славы Сэ характеризуются, кроме того, наличием интертекстуальности (отсылки к классической литературе, музыке, современным отечественным и зарубежным фильмам и т.д.), что дает возможность при работе с короткими текстами применять различные культурологические теории и системно анализировать значимые для

МиТКК явления на практике. Новые тексты блогера появляются несколько раз в месяц на его странице в ЖЖ и на *Facebook*, представляя собой образец ультрасовременной культуры.

Кроме того, рассказы Славы Сэ обычно имеют объем не больше одной страницы, лексика достаточно доступна для понимания, что является немаловажным фактором при отборе текстов для работы с иностранными студентами. Поскольку дочь автора, являющаяся героиней многих его рассказов и постов на ФБ, на данный момент проходит обучение в Германии, то и тематика материалов «обучения за рубежом» делает его творчество еще более эффективным для работы на университетских занятиях. В конце концов, пример непрофессионального писателя, имеющего многотысячную читательскую аудиторию, может мотивировать студентов к написанию собственных текстов в большей степени, чем опыт «профессиональных» авторов (Касперс 2017а).

4. Методика работы с мультимедийными текстами

Начинать работу с мультимедийными текстами рекомендуется с т.н. вводной части, дающей общее представление о теоретической базе меж- и транскультурной коммуникации: основные направления и перспективы, параметры сравнения культур, а также теория транскультурности Вольфганга Вэльша (Welsch 2010)⁴. После этого следует перейти к практической части, различая при этом следующие уровни меж- /и транскультурной коммуникативной компетенции: (1) уровень знаний (фоновые знания о стране изучаемого языка таких,

⁴ Подробнее: Тематический классификатор лингвокультурных моделей и возможности его применения в преподавании славянских языков и культур, in: Wiener Slawistischer Almanach 81 (2018), 33-55.

как политика, социология, религия, география и так далее); (2) уровень языка и культуры, включающий в себя специфику и культурологические особенности словарного запаса, определенные лингвокультурные концепты и т.д.; (3) уровень социокультурных знаний и умений, имплицитный знание и умение узнавать и адекватно реагировать на ритуалы и традиции изучаемой культуры; (4) уровень культурного трансфера (Caspari & Schinschke 2009). При практических заданиях рекомендуется использовать модели анализа мультимедийных материалов в аспекте МиТКК, подробно описанные автором статьи (Касперс 2017, Брагина & Касперс 2018). В заключение стоит сконцентрироваться на т.н. креативной части – написании собственных текстов на основе прочитанного и проанализированного материала.

Поскольку меж- и транскультурная компетенции – сложные, многоуровневые явления, для формирования которых еще не выработано четких методологических установок, то для работы в этой сфере необходимы соответственно и многоуровневые модели преподавания, которые, в свою очередь, могли бы служить основой как для диагностики, так и для тестирования знаний в этой области. В связи с этим предлагается выделять несколько уровней анализа мультимедийных материалов в аспекте МиТКК:

- артефакты: высокая (литература, музыка, театр, изобразительное искусство) и повседневная культура (мода, кулинария, домашний и городской интерьер, спорт и культура тела, сфера свободного времени и развлечений и т.д.);
- национальные особенности культуры: поведенческие стандарты (традиции, ритуалы и т.д.);
- язык и культура: лингвокультурологические концепты (категория вежливости, отношение к правде, закону, деньгам, красоте, здоровью, времени и т.д.);

- система ценностей, параметры сравнения культур (маскулинность/фемининность, коллективизм/индивидуализм, избегание неопределенности, планирование и т.д.);
- стереотипы: русские о других культурах и о себе, другие культуры о русских;
- культурный трансфер/гибридизация культур (вопросы заимствований из одной культуры в другую, их переплетения/смешивания).

Непосредственно работу стоит начинать с описания и выстраивания гипотез о содержании текстов по названию или имеющимся материалам (иллюстрациям, фотографиям, видеоклипам и т.д.) с учетом вопросов культурологии и МиТКК. Такой тип заданий направлен на подготовку дискуссии: они задействуют аффективный уровень и апеллируют к уже имеющемуся опыту обучающихся. Кроме того, они способствуют формированию навыка выстраивания гипотез и аргументации. На этом же этапе работы рекомендуется проводить работу со специфической лексикой, которая облегчит понимание материала. На данном этапе работы можно прослушать тексты в аудио-формате, останавливая прослушивание/просмотр/чтение с последующим заданием рассказать, что будет дальше, аргументируя ответ.

Во время прослушивания/просмотра/чтения можно предложить студентам войти в роль «человека удивляющегося» и фиксировать – на их взгляд – культурные и отклонения в поведении персонажей или развитию сюжетной линии. Крайне важно на этом этапе отмечать моменты незнания/непонимания и недопонимания, чтобы потом обсудить их с преподавателем. Кроме того, необходимо, чтобы при прослушивании/просмотре/чтении материалов студенты искали ответы на поставленные вопросы по содержанию, что позволит сфокусировать их внимание на важных для анализа моментах.

После прослушивания/просмотра/прочтения предлагается обсудить прежде всего проблемы непонимания и недопонимания. При этом акцент здесь можно сделать на сравнение материала с собственной лингвокультурой (когнитивный/аффективный уровень). Затем рекомендуется проводить обсуждение в группах: сначала артефактов высокой и повседневной культуры, потом лингвокультурных концептов, после чего заняться разбором стереотипов и параметров сравнения культур, а после этого перейти к обсуждению культурных сходств – т.о. анализируя транскультурные явления (Подробнее: Брагина/Касперс 2018). Данные задания направлены, прежде всего, на развитие способности к самонаблюдению и саморефлексии, являющейся важной предпосылкой для успешного меж- и транскультурного обучения (когнитивный уровень). Помимо этого, здесь можно тренировать навык рефлексии по отношению к родной культуре и ее сравнение с другой/другими, а также поиск сходных культурных элементов. Для этого подходят материалы с большим количеством перспектив/голосов и трактовок, которые в свою очередь отражают различные культурные влияния. Таким образом, обучаемые, задумываясь над прочитанным, используют материал для самопозиционирования, создания моделей самоидентификации, испытывают сомнения в собственной правоте по отношению к некоторым темам.

После обсуждения и культурологического анализа (особенно интертекстуальных отсылок) рекомендуется дать студентам задание написать собственные тексты с учетом отработанного материала и знаний /умений и навыков, приобретенных на занятиях по литературоведению и культурологии (конативный уровень). Готовые тексты можно разместить на внутриуниверситетских платформах (Moodle) и дать задание в группе: написать рецензию на работы коллег или же прокомментировать их. Кроме того, можно заняться написанием общего текста в группах (т.н. коллаборативное письмо).

5. Пример работы по модели (Oxxxumiron)

В качестве примера для работы по выше предложенной модели были выбраны два трека с концептуального альбома рэп-исполнителя Горгород: *Переплетено*⁵ и *Город под подошвой*.⁶ При выборе материала автор статьи руководствовалась прежде всего прагматическими соображениями (небольшой объем текстов), а также возможностью обратить внимание обучаемых на такой «немодный» на сегодняшний день жанр, как лирика. Выбор трека «Переплетено» был обусловлен еще и тем фактом, что он является наилучшей демонстрацией понятия транскulturности Вэльша, для которого значимую роль играет именно смешивание и переплетение культур. Такие выражения, как *все переплетено, полотно, ткань, сеть* и т.д. являются главными метафорами для объяснения теории транскulturности Вэльша (ср. текст: *Ваша картина мира – сетка/Полотно, текстильная салфетка/Будто работала ткачиха или швейка/Но все переплетено – само собою, набекрень, наискосок*⁷). Кроме того, уже творческий псевдоним исполнителя – Oxxxumiron – дает материал для обсуждения вопросов МиТКК: смешение литературного понятия оксюморон и имени рэпера – Мирон, написанное латинскими буквами, делает введение в тему теории транскulturности оптимальным.

⁵ На платформе YouTube предлагается для просмотра оригинальный видеоклип к песне *Переплетено* <https://www.youtube.com/watch?v=WazC2PUy5v4>, а также видео, сделанное фан-клубом Oxxxumirona, с видеорядом больше подходящим для анализа транскulturной тематики данной композиции <https://www.youtube.com/watch?v=DEhJsRFFFHo>

⁶ Предлагаемый материал был разработан в совместном проекте/сотрудничестве с МГУ и семинаром Марии Араповой в рамках работы по созданию корпуса мультимедийных текстов для анализа в аспекте МиТКК.

⁷ *Переплетено* <https://www.youtube.com/watch?v=DEhJsRFFFHo>

Кроме того, тексты рэпера тематизируют такой типичный для этой субкультуры вопрос, как насилие, являющийся на данный момент одной из основных составляющих современной российской культуры. Известный философ и культуролог Михаил Ямпольский в своей книге *Парк культуры: Культура и насилие в Москве сегодня* указывает на то, что основным вектором современной российской культуры является ее соотношение с разными видами насилия: культурного, символического, психологического, государственного и т.д. (Ямпольский 2018). Эти тенденции взаимного влияния можно проследить и в творчестве Охххуmіgona: парадоксальное сочетание субкультуры российского рэпа, относящейся скорее к низовой культуре (наличие тем разного рода насилия, употребление наркотиков, воспевание брутальности и употребление обсценной лексики) и классики – культуры Серебряного века с ее культом Прекрасной дамы, избранности роли поэта в обществе, элитарностью особой ролью лирики в литературной сфере и т.д.

Декларированный интеллектуализм, а также тематическая близость текстов Охххуmіgona студентам-филологам тоже является одной из причин, по которым автор рекомендует работу именно с этим исполнителем. Личный опыт в области меж- и транскультурного общения с акцентом на креолизацию/сплетение культур, продуктивно сказывается на работе с композициями музыканта в группах со студентами-херитажниками и предоставляет благоприятное пространство для конструирования транскультурной идентичности обучаемых.

Поскольку для Охххуmіgona особенно характерна транскультурная составляющая творчества (пересечение границ, восприятие других культур), то его биография является важным фактором анализа, и начинать работу с текстами рекомендуется с поиска информации о месте рождения и проживания, роде образования, владении языками,

информации о роде деятельности и присутствии в медийном пространстве этого исполнителя (Facebook, Instagram, Twitter). Креолизация культур в его творчестве соответствует гибридности текстов исполнителя: рэп – жанр, соединяющий индивидуальное, национальное и универсальное.

Кроме того, в текстах Охххуmіgоnа переплетаются сферы высокой культуры (античность, современный театр, лирика Серебряного века) с вопросами повседневной культуры (бытовые проблемы выпускника филфака, зарабатывание средств на существование и т.д.).

Работать с композициями Охххуmіgоnа рекомендуется на трех уровнях:

- уровне текста (разбор лексики, специфика лингвокультурологических концептов, культурных артефактов, стереотипов и национальных особенностей)
- уровне метатекста (условия возникновения альбомов и их продвижение в социальных сетях, рецепция)
- уровне интертекста (анализ наличия интертекстуальных связей с русской и мировой литературой, особенно ярко представленных в творчестве этого рэп-исполнителя).

Начать работу с саундтреками рекомендуется с обсуждения заставки к альбому, на которой изображена Вавилонская башня, несомненно являющаяся символом смешения языков и культур. Студентам можно дать задание обсудить в группах возможную тематику альбома с такой заставкой. Перед просмотром необходимо обсудить название треков *Переплетено* и *Город под подошвой* в аспекте теории транскультурности (переплетения/гибридности культур) Вольфганга Вэльша. На уровне работы с лексикой в рамках предтекстовых заданий возможны следующие задания:

- Объясните значение таких слов, как мерч, минивэн, портативные постели, корпоратив.
- Что можно плести? Обратитесь к словарям за дополнительной информацией.
- Какие инструменты используют для плетения?
- Продолжите ряд: плести, переплести, связывать, ткать...
- Разделите слова на 2 группы: клубок, ткань, текстиль, сетка, моток, салфетка, комок нитей, сеть. Объясните принцип своего разделения.

В качестве притекстовых рекомендуются следующие задания:

- Приведите примеры сетей (телефонная, информационная, телекоммуникационная, нейронная, сосудистая, дорожная).
- Прочитайте текст рэп-трека, какие слова, с вашей точки зрения, являются ключевыми для данного текста?
- Как в тексте трека вербализуется концепт СВЯЗЬ?
- Перечислите, что переплетено и связано в Горгороде.

На следующем этапе работы предлагается проводить обсуждение в группах: сначала артефактов высокой и повседневной культуры, присутствующих в тексте трека и видеоклипе; потом лингвокультурных концептов, после чего заняться разбором стереотипов и параметров сравнения культур; после этого перейти к обсуждению культурных сходств – т.о. анализируя транскультурные явления. При обсуждении особое внимание стоит уделить субкультуре рэпа – вопросам моды (спортивный стиль: худи, тренировочные костюмы, кепки), культуре тела (традиция татуировок, пирсинга, ношение украшений и т.д.), городскому и личному пространству (броник, концертные залы), концептам семьи и здоровья (больше чем семья, домашний Парацельс), параметру коллективизма и маскулинности субкультуры рэпа, а также анализу рэпа как транскультурного феномена на музыкальной сцене. Кроме того, можно обсудить

упоминание в тексте саундтрека поэта Сергея Есенина, символизирующего образ народного гения и хулигана, злоупотребляющего как алкоголем, так и матом. Для студентов-литературоведов можно дать задание объяснить понятие хронотопа по Бахтину на примере данной композиции (сочетание принципа дороги и времени: Дон, Волга, Краснодар, Татарстан, Москвабад, МКАД, Мадагаскар, мост в Асгард).

В качестве после-текстовых заданий по треку «Переплетено» рекомендуются следующие:

- выпишите из текста все интертекстуальные отсылки.
- используя справочно-информационные источники, определите их значение, источник, ассоциативный ряд и смысл использования в тексте рэп-трека.

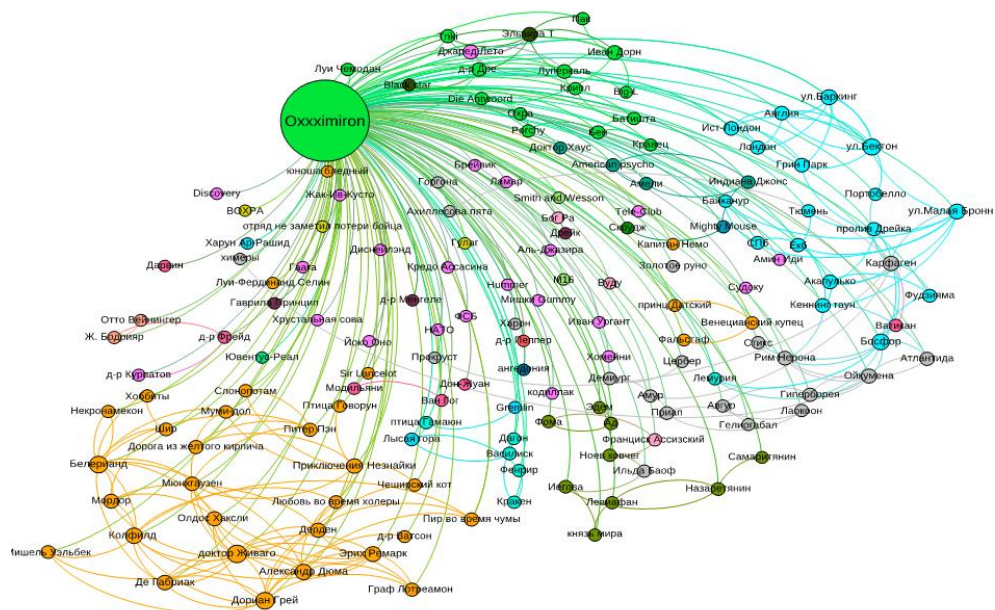


График Gephi 0.9.2

Альбом «Долгая дорога домой»: оранжевый – мировая литература; розовый – современная культура и политика; серый – античность, ярко-голубой – топонимы, светло-зеленый – субкультура рэперов, болотный – библия, малиновый – европейская культура, бледно-розовый – мировые религии, бирюзовый – мифология, сине-зеленый – кинематограф, желтый – советская культура, лиловый – Европейская история, темно-зеленый – музыка, персиковый – философия + фольклор, оружие, спорт, мультипликация, семитская культура, психиатрия, история Ближнего Востока.

На графике, составленном нами при помощи программы Gephi 0.9.2, представлены интертекстуальные отсылки альбома Oxxximiron, демонстрирующие огромное количество культурологических аллюзий в творчестве рэпера. Использовать их можно при составлении

заданий различного уровня языковой сложности. Так, например, можно предложить следующие задания по исследованию вертикального контекста для студентов-херитажников:

- Сравните вертикальный контекст творчества рэпера Oxxxumirona и Eminem, Lil Peep или одного из немецких рэперов на ваш выбор (баттл-лига/Rap am Mittwoch)
- Сравните вертикальный контекст (использование источников аллюзивных фигур) рэп-треков Oxxxumirona и одного из поэтов Серебряного века

После обсуждения вышеперечисленных уровней по модели МиТКК следует дать креативные задания по написанию собственных текстов, а при наличии технических возможностей – по созданию визуального ряда к композиции «Переплетено». Кроме этого, рекомендуется дать задание по написанию отзыва, статьи, эссе или заметки об авторе в перспективе проблем МиТКК, учитывая историю возникновения альбома рэпера «Горгород» и его рецепции. Считывание «интеллектуальной начинки» в треках Oxxxumirona делает его творчество популярным, особенно среди студентов столичных российских вузов. Именно этот аспект является важным для использования уже имеющихся знаний студентами-филологами в области классической русской литературы как в работе с треками рэпера, так и при написании собственных текстов.

6. Заключение

В заключительных кадрах фильма *Такое настроение, ададжио Баха и небольшой фрагмент из жизни девушки Лены*, процитированного во введении к статье, московские гастарбайтеры, собирающие мусор на

улицах, по прошествии нескольких недель все-таки грузят пианино, на котором когда-то играли Баха, в мусоровоз. Пианино – как метафора высокого искусства – в современном городе оказывается никому не нужным. По аналогии можно сформулировать тезис, что эффективное использование русской классики в немецких вузах возможно только в ее «прикладном» аспекте – таком как распознавание интертекстуальных отсылок (т.н. вертикальный контекст), тренировке навыков МиТКК, а также улучшению литературно-эстетических компетенций. При этом на занятиях по РКИ необходимо задействование литературы, которая не только учитывает интересы обучаемых на разных уровнях, а также создает особое транскультурное пространство, в котором возможно создание текстов в рамках размышления над собственной национальной идентичностью. Представленная в статье модель работы с мультимедийными текстами и выбор авторов предоставляют возможность такого использования материалов.

Подводя итоги, необходимо отметить, что работать с классическими произведениями практически невозможно в рамках занятий по РКИ, предусмотренных по программе обучения магистров или бакалавров, но возможно так заинтересовать студентов тематикой и разработать практические материалы для автономного обучения, что они смогут, самостоятельно работая по данной модели, расширять и углублять свои знания в области современной культуры и литературы, анализировать культурные события в России в аспекте МиТКК, а также практиковаться в создании собственных текстов, экспериментируя с формой и жанрами.

Литература

- Alter, G. (2016). Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (50–61). Münster: Waxmann.
- Bergmann, A. (2016). *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Frankfurt am Main; Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2)* (183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Caspers, O. (2017). Bilingual education in German speaking countries: a transcultural model of tuition. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 276–286.
- Caspers, O. & Scharlaj, M. (2017). Party Like A Russian! Zur kulturdidaktischen Analyse von Musikvideos im universitären Unterricht. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *1. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Berlin (12.–14.9.2016)*, (113–135). Innsbruck: innsbruck university press.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. & Walter, B. (Hrsg.) (2015). *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur: Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lampl, E., Cavic-Podgornik, N. & Wurm, B. (2008). *Russisch für Anfänger*. Wien: Verlag Berger.

- Reimann, D. (2014). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen: Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: Ibidem.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (39–66). Bielefeld: transcript.
- Ахманова, О. & Гюббенет, И. (1977). „Вертикальный контекст“ как филологическая проблема. *Вопросы языкознания № 3*, 47–54.
- Брагина, Н. (2013). Лексикон межкультурной коммуникации: межкультурный диалог и «человек удивляющийся». Гаспарян, Г.Р. (гл. ред.), *Русский язык в формате 3D: лингвистика, образование, культура* (254–261) Ереван: Лингва.
- Брагина, Н. & Касперс, О. (2018). Тематический классификатор лингвокультурных моделей и возможности его применения в преподавании русского языка и культуры, *Wiener Slawistischer Almanach 81*, 33–55.
- Горалик, Л. (2012). *Стыдно, как во сне: Адекватность костюма: субъективная тревога и поиск объективных факторов*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/unc2rxo> [12.11.2018].
- Забалуев, Я. (2015). *Как я стал писателем. Вышел второй альбом Оксимирона*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/sa4stqj> [12.11.2018].
- Какие книги упомянули в баттле Оxxxхутимон и Слава КПСС (Гнойный)* (2017). Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/wfty9vy> [12.11.2018].
- Касперс, О. (2017). Формирование меж- и транскультурных навыков в преподавании РКИ на основе современной российской интернет-литературы (на примере работы с текстами Славы Сэ). *Międzynarodowa Konferencja Naukowa: Człowiek Świadomość Komunikacja Internet, UNIWERSYTET WARSZAWSKI, Warszawa, Band 2*, 28–39.

- Касперс, О. (2017). Билингвальное образование в немецкоязычных странах: модель транскультурного обучения, *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. Т. 14. № 2., 276–287.
- Миллер, Л. & Политова, Л. (2009). *Жили-были*, Санкт-Петербург: Златоуст.
- Меликян, А. (2014). *Такое настроение, адажио Баха и небольшой фрагмент из жизни девушки Лены*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/qohg5yt> [12.11.2018].
- Никитин, А. (2015). „По моим приключениям снимается сериал“: *Охххутирон и Михаил Идов о „Лондонграде“*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/twed22q> [12.11.2018].
- Нилов, С. (2017). *От Оксфорда до «рил ток»: Из чего состоит Оксимирон. Творчество главного рэпера страны от А до Я*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/swqpwmh> [12.11.2018].
- Рондарев, А. (2017). *«Наш великий поэт — Оксимирон»*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/t6k4vdf> [12.11.2018].
- Чернышов, С. (2010). *Поехали! Русский язык для взрослых*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Эсмантова, Т. (2009). *Русский язык. 5 элементов*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Ямпольский, М. (2018). *Парк культуры: Культура и насилие в Москве сегодня*. Москва. Новое издательство.

Julia Hargaßner (Salzburg)

Kulturelles Lernen an Texten russischer Migrationsliteratur im Lehramtsstudium

The present situation in our society places high demands of teachers of foreign languages concerning their cultural competences. The article considers the use of texts of Russian-speaking migration literature in the training of future teachers of RFL in the development of the cultural competence with the aim to describe arising difficulties and resources. First, the article introduces the current European concepts of cultural education (inter- and transcultural education, didactics of understanding others). Second, the article presents specific texts of migration literature for teaching RFL in higher education and justifies this choice. Third, the article describes an academic course, in which the texts were treated methodologically. In doing so, the article reveals the potential of migration literature for the cultural education of future teachers. In conclusion, it presents a small research study of the reflexion on cultural education by future teachers of L2 Russian.

Современная ситуация в обществе предъявляет к преподавателям иностранных языков высокие требования в области культурных компетенций. В статье рассматривается использование текстов русскоязычной миграционной литературы при подготовке будущих учителей РКИ с целью описать возникающие в связи с этим проблемы и возможности их решения. Во введении освещены актуальные европейские концепции обучения языку с учётом специфики межкультурного общения (кросскультурное и транскультурное обучение, дидактика понимания других). Далее приведены примеры текстов миграционной литературы для преподавания РКИ в ВУЗах и обоснован их выбор. В основной части

представлен учебный курс, в котором эти тексты были обработаны методически. При этом показаны возможности использования миграционной литературы для подготовки будущих преподавателей в аспекте межкультурной коммуникации. Заключение знакомит с небольшим анализом отзывов участников этого курса, будущих преподавателей РКИ.

1. Kulturelles Lernen

Unter dem Dach des Begriffs *kulturelles Lernen* sind die Konzepte des interkulturellen Lernens, der Didaktik des Fremdverstehens und des transkulturellen Lernens verortet. Sie verfolgen das Ziel, den Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive zu veranlassen und ein Verständnis für kulturelle Alterität zu schaffen. Die Unterschiede zwischen den Konzepten des kulturellen Lernens beziehen sich auf die Definitionen des Kulturbegriffs, der für die jeweilige Ausrichtung des Konzepts ausschlaggebend ist.

So liegt dem im Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ unter der Leitung von Lothar Bredella entwickelten Begriff des Fremdverstehens ein traditionelles Konzept voneinander abgrenzbarer Kulturen zugrunde (vgl. Bredella & Christ 1995). Dieses Kulturmodell ist seit dem Ende des 18. Jahrhunderts durch Johann Gottfried Herder (1774, 1990) geprägt und stellt Kulturen als in sich geschlossene Kugeln dar. Auch interkulturelles Lernen basiert auf der Vorstellung von zwei voneinander getrennten Kulturen, die sich annähern und aneinander stoßen. Es handelt sich um die binäre Opposition des Eigenen und des Fremden und um einen Perspektivenwechsel, der die Sicht der Anderen verständlicher machen soll. Die Sensibilität für kulturelle Unterschiede soll dabei geschärft werden. Sowohl das Fremdverstehen als auch die interkulturelle Didaktik sondern das Fremde aus, mit dem Ziel, es besser zu verstehen.

Somit bleiben diese zwei Konzepte des kulturellen Lernens der Dichotomie des Eigenen und des Fremden verhaftet.

Anstelle der Grenzziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden tritt im Kontext des kulturellen Lernens der durch die kulturelle Hybridität der Gesellschaft bedingte Begriff der Transkulturalität hervor. Im Lichte der Transkulturalität erscheint Kultur als hybrider, prozesshafter und diskursiver Begriff. Wolfgang Welsch widersetzt sich der traditionellen Auffassung von Kultur als einer homogenen Instanz und präsentiert einen veränderten Kulturbegriff, der sich auf stark miteinander verflochtene Kulturen bezieht (vgl. Welsch 2012: 146). Demnach sind Kulturen extern vernetzt und weisen einen internen Hybridcharakter auf: „Da die Heranwachsenden schon alltäglich mit einer weitaus größeren Anzahl kultureller Muster bekannt werden als dies in der Elterngeneration der Fall war, können sie bei ihrer kulturellen Identitätsbildung eine Vielzahl von Elementen unterschiedlicher Herkunft aufgreifen und verbinden. Das gilt nicht etwa nur für Migranten, sondern generell. Heutige Menschen sind zunehmend in sich transkulturell.“ (Welsch 2012: 149)

Dennoch steht ein kompletter Verzicht auf interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht im Raum. Transkulturelles Lernen ergänzt ein friedliches Neben- und Miteinander von Kulturen und entwickelt das Paradigma kulturellen Lernens entsprechend den Anforderungen der globalisierten und hybridisierten Gesellschaft weiter (vgl. Delanoy 2014: 26). Dabei geht es um Transformationen interkulturellen Lernens „im Lichte transkultureller Positionen“ (Delanoy 2014: 32), um die Verstehenserweiterung ohne klare Abgrenzung von Eigen und Fremd.

Kulturelles Lernen erschließt den Fremdsprachenunterricht durch die Entstehung einer dritten Kultur (Kramsch 1993), einen kulturellen Zwischenraum, der die Kulturen der Lernenden und die Kultur der Zielsprache einander öffnet und die Grenzen zwischen Kulturen aufbricht. So wird der Fremdsprachenunterricht zu einem Ort, an dem Mehrdeutigkeiten und

Veränderungen, Überlappungen, Vielfalt und Brüche von eindeutigen Dichotomien zugelassen sind. Der Fremdsprachenunterricht wird zu einem Aushandlungsraum, in dem Fragestellungen außerhalb der Dichotomie des Eigenen und des Fremden lokalisierbar sind. Zahlreiche Konzeptualisierungen kulturellen Lernens (Hallet 2002; Fäcke 2006; Caspari & Küster 2010) im Fremdsprachenunterricht weisen auf eine besondere Relevanz des Entstehens des „Gemeinsamen“ (vgl. Küster 2010: 41) hin.

Kulturelle Kompetenzen in der Lehramtsausbildung der FremdsprachenlehrerInnen

Die Lehramtsausbildung für FremdsprachenlehrerInnen sieht eine Kombination aus Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Sprach- und Schulpraxis vor. Der Erwerb deklarativen Wissens, prozeduraler Fertigkeiten und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen im Studium geht auf den Kompetenzbegriff im GERS zurück, der sowohl allgemeine als auch kommunikative Sprachkompetenzen umfasst. Eine Verknüpfung bereichsspezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien und persönlicher Einstellungen hinsichtlich kultureller Thematik spielt dabei eine tragende Rolle (vgl. o.A. 2016).

Kulturelle Kompetenzen setzen sich aus interkulturellen, interkulturell-kommunikativen und transkulturellen Kompetenzen zusammen. Im Rahmen der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts tritt das Modell von Byram (1997) zur Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenz in den Vordergrund. Dabei wird zwischen der interkulturellen Kompetenz und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz unterschieden. Während die interkulturelle Kompetenz in der Muttersprache zum Vorschein kommt (vgl. Byram 1997: 70 ff), steht ein adäquater Gebrauch der jeweiligen Zielsprache im Fokus der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Die interkulturelle Kompetenz umfasst kognitive, affektive und evaluative Teilkompetenzen (vgl. Bredella 2017: 150) und bildet einen Teil der sozialen Kompetenz. Ein wichtiges Ziel beim Aufbau der interkulturellen Kompetenz ist es, aufzuzeigen, dass die Übernahme kultureller Deutungsmuster aus einer Kultur in eine andere kulturelle Umgebung problematisch ist. Unter kulturellen Deutungsmustern wird ein „im Sozialisationsprozess erworbenes Wissen über die Zeit, das uns in der Alltagskommunikation und im Alltagshandeln Orientierung gibt und so etwas wie eine gemeinsame Wirklichkeit schafft“ (Altmayer 2009: 128) verstanden. Kompetentes interkulturelles Handeln zeigt sich insofern in einer erfolgreichen Bewältigung zwischenkultureller Situationen, als eigene Werte relativiert werden.

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz lässt sich als eine Kombination kognitiver (kulturelles und landeskundliches Wissen), affektiver (Bereitschaft, die Perspektive zu wechseln) und handlungsbezogener Teilfertigkeiten (Interpretations- und Lernfähigkeit) beschreiben (vgl. Byram 1997: 34). Für den fremdsprachlichen Unterricht von LehramtsanwärterInnen ist es von besonderer Bedeutung auch fremdsprachlich-kommunikative, soziolinguistische und diskursive Teilkompetenzen zu fördern, da sie einen wesentlichen Beitrag zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz leisten und sich unmittelbar auf den angemessenen Sprachgebrauch in einer Zielsprache beziehen. Der Aufbau und die Unterstützung interkultureller sprachlicher Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen verstehen sich als grundlegende Elemente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Unter den Fördermaßnahmen im Kontext lehramtlicher philologischer Studien ist die Arbeit mit literarischen Texten besonders hervorzuheben (vgl. Bredella 2017: 234; Freitag-Hild 2017: 149).

Eine weiterführende Ergänzung zu den erwähnten kulturellen Kompetenzen hinsichtlich der Identitätsentwicklung der Lernenden vor dem transkulturellen gesellschaftlichen Hintergrund bieten transkulturelle Kompetenzen. Insbesondere Identitätskompetenz und Bewusstsein für Alterität

(vgl. Alter 2016: 57), die sich auf die Selbstfindung des Individuums und unterschiedliche Ausprägungen des Andersseins beziehen, können als zeitgerechte zielangebene Richtungen des Fremdsprachenunterrichts beschrieben werden. Der Begriff der Identitätskompetenz bezeichnet einen bewussten Umgang mit Repräsentationen von Anderssein, eine kritische Reflexion der eigenen Identität und respektvollen Kontakt mit dem Anderen (ebd.). Bewusstsein für Alterität soll eine oberflächliche und vereinfachte Wahrnehmung des Anderen verhindern und bedeutet, „dass der Andere in seinem Anderssein verbleiben kann“ (ebd.: 58). Auch diesen Teilkompetenzen kommt in der LehrerInnenbildung in der gegenwärtigen Gesellschaft eine tragende Rolle zu, denn die Schule stellt einen Abdruck der modernen Gesellschaft in all ihrer Komplexität, mit unterschiedlichen Formen von Anderssein und kultureller Hybridisierung dar.


Im Rahmen der Lehramtsausbildung zukünftiger FremdsprachenlehrerInnen spielen literarische Texte eine besondere Rolle. Die Verbindung zwischen dem Aufbau kultureller Kompetenzen im Kontext kulturellen Lernens und dem literaturbezogenen Fremdsprachenunterricht steht im Fokus mehrerer Forschungsarbeiten (Hallet 2002; Fäcke 2006; Freitag-Hild 2010; Alter 2016; Ivanova 2016). Diese zeigen, dass literarische Texte zur Förderung kultureller Kompetenzen erfolgreich herangezogen werden können.

2. Textauswahl für kulturelles Lernen

Transkulturelles Lernen bringt transkulturelle Aspekte der Gesellschaft ans Licht und verlangt nach einer veränderten Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Alter 2016: 52). Die Identitäten literarischer Figuren als hybride kulturelle Ausprägungen beeinflussen die Textauswahl.

Der Paradigmenwechsel des kulturellen Lernens zieht den Übergang von inter- zu transkultureller Literatur nach sich. Der Unterschied zwischen den beiden liegt in der Auffassung der Identitätskonstruktionen der Protagonisten. Ethnisches Anderssein spielt in der transkulturellen Literatur eine mindere Rolle, es geht primär um die diversen Formen von Alterität. Grit Alter beschreibt treffend die Merkmale transkultureller Literatur: „(Kulturelle) Identität ist nicht Problem, sondern Faktor und spielt in der Entwicklung der Narration trotzdem eine tragende Rolle – dies jedoch mit einem ergänzenden und elementaren Verständnis als sinnstiftend, kraftgebend und mensch-definierend, nicht problem-definierend. Die Romanfiguren sind nicht das Problem, das gelöst werden muss, sondern werden zu aktiven und selbstbestimmten Problemlösenden. Sie sind aktiv Handelnde, die zum Ausgang der Erzählung durch Kreativität, Energie und Idealismus beitragen, sie sind dabei nicht einseitig positiv dargestellt, sondern aufgeklärt ausgewogen.“ (Alter 2016: 54)

Genauso wie das transkulturelle Lernen das interkulturelle Lernen nicht vollkommen ablösen kann, ist es fast unmöglich eine deutliche Grenze zwischen inter- und transkultureller Literatur zu ziehen. Alter (ebd.: 55) schlägt ein Kontinuum vom inter- zum transkulturellen Lernen vor (Tab. 1).

Interkulturelle Literatur	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsproblem der multikulturellen Romanfigur muss gelöst werden, wobei sich die Romanfigur ändert und nicht die Gesellschaft • Romanfigur als kulturell Anderer
	<ul style="list-style-type: none"> • Romanfigur wird zum/zur Problemlöser/in • Identitätskonstruktion unabhängig von ethnischer Identität • <i>other otherness</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Identitätskonstruktion geht über ethnische Faktoren und Konflikte hinaus • Romanfiguren sind aktiv handelnde, Persönlichkeitsentwicklung als Mensch, nicht Minorität • kulturelle Identität rahmt die Narration, definiert sie aber nicht
Transkulturelle Literatur	

Tab. 1 Kontinuum vom inter- zum transkulturellen Lernen (Alter 2016: 55)

Es zeigt sich, dass die Fokussierung auf die Identität der Protagonisten entscheidende Merkmale zur Bestimmung der inter- oder transkulturellen Ausrichtung der Literatur liefert. Runde, komplexe Charaktere, die als selbstbewusste und aktiv handelnde Personen trotz unterschiedlich ausgeprägter Alterität auftreten, kennzeichnen transkulturelle Literatur.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Migrationsliteratur transkulturell bestimmt ist und sich für transkulturelles Lernen bestens eignet. Migrationsliteratur setzt sich mit der Thematik der kulturellen Alterität, interkulturellen Begegnungen sowie mit Versuchen, die eigene Identität besser zu verstehen bzw. zu definieren auseinander. Darüber hinaus stehen auch allgemeine Themen wie Normen und Werte, Liebe, Familie, Pubertät, Gender, Arbeit sowie soziale und gesellschaftliche Bedingungen im Fokus der Migrationsliteratur. Britta Freitag-Hild (2010) untersucht den Einsatz der Migrationsliteratur aus der Perspektive der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik des Englischen und bestätigt das didaktische Potenzial dieser literarischen Texte aufgrund der folgenden Thesen:

Migrationsliteratur bietet vielfältige Identifikationspotenziale für Lernende, fördert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Aushandlung verschiedener Sichtweisen, veranlasst Lernende zur Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Diskursen und bricht verfestigte kulturelle Deutungsmuster auf (vgl. Freitag-Hild 2010: 8). Darüber hinaus trägt Freitag-Hild zur Erweiterung des Literaturkanons im Englischunterricht durch die Literatur der *British fictions of migration* bei. Trotz der Gefahr einer Reduzierung der Thematik bzw. einer einschränkenden Fokussierung auf den Migrationshintergrund der Protagonisten (vgl. Alter 2016: 52) bietet Migrationsliteratur eine breite Palette an konstruktiven Fragestellungen im Kontext des kulturellen Lernens.

2.1 Warum eignet sich Migrationsliteratur für den Einsatz im kulturellen Lernen der LehramtsanwärterInnen?

Migrationsliteratur ist ein Narrativ, das eine künstlerische Aufarbeitung unterschiedlicher geschichtlicher Ereignisse emotional und personalisiert bietet. Es geht um die Geschichte der Menschheit, in dem konkreten Fall um eine bildliche Darstellung der russischen Migrationsgeschichte durch das Prisma des literarischen Erzählens. Literatur bildet die Realität nicht einfach ab, dennoch können literarische Texte im Lichte des *New Historicism* mit Berücksichtigung des gesellschaftlich-politischen Kontextes gelesen werden (vgl. Kaes 1990: 64). Im Sinne des *wide reading* nach Wolfgang Hallet, wenn literarische Texte auf die Spuren gesellschaftlicher Diskurse geprüft und verstanden werden (vgl. Hallet 2007: 44), lassen sich Texte russischer Migrationsliteratur zu verschiedenen Aspekten des kulturellen Lernens in Beziehung setzen. Dabei spielt die historische Komponente der Texte eine wichtige Rolle für die Kontextualisierung der russischen Geschichte und Literatur.

Migrationsliteratur erlaubt es, kognitivistische Ansätze von kulturellen Kompetenzen mit Emotionen, d.h. affektiven Komponenten, zu verbinden. Hinsichtlich des Einsatzes im Fremdsprachenunterricht geht es um das Zusammenschließen zweier Modi des Denkens nach Jerome Bruner, des narrativen und des paradigmatischen Modus, die konkrete Wege zeigen, Erfahrungen zu ordnen und die Realität zu konstruieren (vgl. Bruner 1986: 11). Migrationsliteratur stellt ein besonders geeignetes Beispiel dar, das den narrativen Modus des Denkens, der durch Unbestimmtheit, Unsicherheit, Anschlussmöglichkeit und Emotionen gekennzeichnet wird und über das Faktische hinausgeht, mit dem paradigmatischen Denken, welches das faktuale Wissen, das das Geschichtliche und Landeskundliche betrifft, verbindet.

Ein weiteres Argument für den Einsatz russischer Migrationsliteratur in der Ausbildung angehender FremdsprachenlehrerInnen ist ein besonderer Umgang mit Sprache(n). Ästhetisch-literarische Aspekte der Migrationsliteratur erlauben in den Texten eine Metaperspektive zu eröffnen, da sie sich nicht auf die Welt beziehen, sondern „Sichtweisen der Welt präsentieren“ (Küster 2015: 22). Nicht nur die Gefühle, die Ereignisse, die in den Texten vorkommen, sondern vor allem die Sprache setzt solche Kategorien in Beziehung wie damals und jetzt, oder hier und dort. Die Sprache greift die für die AutorInnen spezifischen Diskurse auf und reflektiert somit die Flexibilität und Hybridität menschlicher Denkweisen und Kultur. Genauso spannend ist das Analysieren der Migrationstexte in Bezug auf literarische Verfahren, die das Fremde, das Vertraute und das neue Eigene wiedergeben. Im Sinne der sprachlich-kommunikativen Ausrichtung des kulturellen Lernens und der gegenseitigen Bereicherung literarischer und kultureller Lernprozesse im Studium (vgl. ebd. 25) sollen diese Aspekte nicht außer Acht gelassen werden.

Der Zusammenhang zwischen der Geschichte, ästhetischen Aspekten sowie der emotionalen Aufladung der Texte spricht für den Einsatz der

Migrationsliteratur im Kontext des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Küster betont, dass „Verarbeitungstiefe und Nachhaltigkeit des Lernens dann am intensivsten ausgeprägt sind, wenn Kognition und Emotion gleichermaßen beteiligt sind und das Lernen als bedeutsam für eigene Sinnkonstruktionen wahrgenommen wird, d.h. wenn Lernen zu einer persönlichen Erfahrung wird“ (Küster 2010: 42). Im Folgenden wird auf die Texte russischer Migrationsliteratur eingegangen, die sich für kulturelles Lernen im Lehramtsstudium eignen.

2.2 Texte russischer Migrationsliteratur für kulturelles Lernen

Der Begriff der Migrationsliteratur wird relativ breit gefasst. Die literaturwissenschaftliche Perspektive bietet unterschiedliche Zugänge zur Bestimmung dieser Gattung, wie beispielsweise Produktions- oder Rezeptionsparameter, thematische bzw. inhaltliche Kriterien und auch künstlerische Verfahren (vgl. Hausbacher 2009: 25ff). Dies führt zu einem breiten Spektrum der Bezeichnungen, die unter dem Oberbegriff der Migrationsliteratur verortet werden: Exil- und Migrantenliteratur, neue Weltliteratur, interkulturelle/interlinguale Literatur, transkulturelle Literatur. Im russischen Kulturkontext des 20. Jahrhunderts dominiert in diesem Zusammenhang der Begriff der Emigrationsliteratur, der sich auf kritische Auseinandersetzungen von Autoren und Autorinnen mit dem sozialistischen Staat stützt bzw. politisch motiviert ist (vgl. Hausbacher 2009: 31).

Die russische Migration im 20. Jahrhundert gliedert sich in vier Wellen (vgl. Hausbacher 2009: 32), die von politischen bzw. gesellschaftlichen Ereignissen ausgelöst wurden. Die erste Welle beginnt direkt nach der Oktoberrevolution 1917 und dauert während des Bürgerkriegs an. In dieser Zeit des Umbruchs verlassen viele Intellektuelle und Literaten das Land.

Die zweite Welle verläuft während des Zweiten Weltkriegs. Es sind diejenigen BürgerInnen der Sowjetunion, die unabhängig von der Art ihres Kontaktes zu den Westmächten mit einer Strafverfolgung nach dem Krieg rechnen mussten. Die dritte Welle umfasst eine längere Periode, vom Ende der 1960er Jahre bis zum Zerfall der Sowjetunion. In dieser Zeit kommt es sowohl zu politisch motivierten Ausweisungen von Dissidenten als auch zu einer Massenemigration sowjetischer Juden. Die vierte Welle findet in den 1990er Jahren statt, sie ist weniger politisch motiviert. Innere Probleme Russlands in der Kombination mit der Öffnung der Grenzen sind die Auslöser dieser Emigrationswelle. Diese Gliederung zeigt deutlich, dass die Geschichte der Migration die Geschichte des Landes reflektiert. Die literarische Aufarbeitung der Ereignisse, die sich zum Teil in Texten der Migrationsliteratur äußert, begünstigt das empathische Miterleben der Geschichte bei der Rezeption.

Die folgende Textauswahl ist durch die historische Prägung des Erzählten sowie eine spannende Breite der Identitätskonstruktionen der Protagonisten bedingt. Dank der kulturellen Vielstimmigkeit der Texte, die eine eindeutige Leseperspektive nicht unterstützt, wird kulturelles Lernen initiiert bzw. gefördert.

Die Erzählung „V Pariže“ (dt. Übersetzung In Paris) des Nobelpreisträgers für Literatur Ivan Bunin zeigt Szenen aus dem Leben russischer EmigrantInnen in Paris nach der Oktoberrevolution 1917. Eine kurze Liebesgeschichte eines russischen Offiziers und einer russischen Dame offenbart die ganze Tragik des Daseins im fremden Paris. Stellvertretend für viele durch die Revolution gebrochenen Schicksale werden die Gefühle der gut-situierten bzw. adeligen Russen gezeigt, die in der Emigration ihr Leben neu beginnen müssen und um die Vergangenheit trauern. Dennoch erscheint das Licht am Ende des dunklen Tunnels in Gestalt der Liebe, die die Protagonisten zueinander finden. Ein spannender Sprachgebrauch veranschaulicht die Verbindung zur russischen Vergangenheit und der französischen Gegenwart.

Der vierte Roman des Nobelpreisträgers Vladimir Nabokov „Pnin“ (Pnin) zeigt Ausschnitte aus dem Leben eines Emigranten. Der Collegeprofessor Timofej Pnin unterrichtet in den 1950er Jahren in den USA russische Sprache und Literatur. Pnin ist ein Antiheld, seine Versuche, sich an das neue Leben und die gegenwärtige Umgebung anzupassen, scheitern meistens, dennoch stellt dieser Roman ein besonderes Beispiel der Migrationsliteratur dar. Der Protagonist ist eine komplexe, runde Figur, die menschliche Schwächen und Ängste sowie Ambitionen und Pragmatismus liebevoll spiegelt.

Im Zentrum von Vladimir Vertlibs Roman „Ostanovki v puti“ (Zwischenstationen) befindet sich eine russisch-jüdische Familie, die auf der Suche nach Freiheit viele Länder bereist. Die Handlung findet Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre statt. Mehrmals landet die Familie in Wien, wo der Sohn ein Gymnasium besucht. Die unterschiedlichen zum Teil alters- und erfahrungsbedingten Sichtweisen der Familienmitglieder äußern sich in alltäglichen Situationen, die zugleich tragische und komische Seiten des Lebens abbilden. Das stetig anwesende Gefühl der Fremdheit stiftet Unruhe in den Handlungen der Eltern und des pubertierenden Sohnes. Das Thema des Erwachsenwerdens verflucht die Narration. Die Situationsabhängigkeit und kontextuelle Bedingtheit der Sprache der Familienmitglieder stellt ein spannendes Untersuchungsobjekt dar, das die enge Verbindung zwischen der Kultur und dem Sprachgebrauch verdeutlicht.

Julija Kisinias Roman „Vesna na lune“ (Frühling auf dem Mond) präsentiert Kindheitserinnerungen an das Leben in der Sowjetunion der 1970er Jahre aus der Perspektive einer erwachsenen Emigrantin. Die Kindheit der Protagonistin an der Schwelle zum Erwachsenwerden erlaubt keine deutlichen Antworten auf die ewigen Fragen der Liebe, des Todes und des Lebens. Viel Komik sowie Alltagssatire in Kombination mit Nostalgie nach der zauberhaften Zeit der Kindheit zeichnen diesen Roman aus.

Ein besonderes Beispiel der Migrationsliteratur bietet die Novelle Viktorija Tokarevas „Svoja pravda“ (Eine Liebe fürs ganze Leben). Die Protagonistin Marina erlebt die Binnenmigration, als sie nach dem Zerfall der Sowjetunion aus Aserbaidschan nach Moskau umziehen muss. Der Perspektiven- und Stellenwechsel der russischen Frau spiegelt die Verhältnisse in der Zeit des Umbruchs, die Tragik der Situation wird durch die unglückliche Liebe hervorgehoben.

Dina Rubinas Monolog „Vyveska“ (Ein Aushängeschild) vertont die Sicht einer Israelitin auf ihr Leben im gelobten Land in den 1990er Jahren durch das Prisma ihrer russischen bzw. sowjetischen Vergangenheit. Die Kurzerzählung erinnert an alltägliche Gespräche zwischen guten Bekannten, mit einem großen Anteil an Anekdoten und Beschreibungen, zugleich wird aber die Verflochtenheit des menschlichen Denkens deutlich, das sich durch das unmögliche Teilen von Gegenwart und Vergangenheit zeigt.

Die Erzählsammlung „Russendisko“ (Russendisko) Vladimir Kaminers präsentiert humorvolle Reflexionen und Geschichten aus dem Leben eines jungen russischen Emigranten im Berlin der 1990er Jahre. Mit Leichtigkeit spricht der Protagonist über seine Erfahrungen und Herausforderungen in der deutschen Hauptstadt, sowie über Begegnungen und den kulturellen Austausch mit ihren BewohnerInnen. Nicht zu knapp nehmen auch Liebe und Freundschaft ihren Platz in den Erzählungen ein.

All diese Texte bringen unterschiedliche Perspektiven ans Licht und verlangen nach einer Relativierung der russischen Geschichte. Sie vertreten alle Wellen der russischen Migration und ermöglichen ihre Einbettung in die Weltgeschichte durch die Schicksale der Hauptcharaktere. Die Texte wurden in einer Lehrveranstaltung behandelt, die im Weiteren beschrieben wird.

3. Die Lehrveranstaltung „GrenzgängerInnen: Migrationsliteratur und ihr Einsatz im Russischunterricht“ als Prozessinitiiierung im Hochschulunterricht

Ein bildender und zugleich kompetenzentwickelnder Hochschulunterricht muss auch im Hinblick auf drei Arten von Prozessen initiiierend wirken, nämlich auf kognitive, diskursive und interaktionale Prozesse (vgl. Hallet 2013: 19). Das bedeutet, dass Studierende Wissen in einem konkreten Wissensgebiet besitzen, dass sie fachliche und außerfachliche Kommunikation über das zu lernende Thema kennen und daran teilnehmen können, und dass sie an der Aushandlung der Bedeutungen aktiv partizipieren (vgl. ebd.). Diese Punkte sind für die Lehrveranstaltung „GrenzgängerInnen: Migrationsliteratur und ihr Einsatz im Russischunterricht“ ausschlaggebend gewesen.

Das Lehramtscurriculum des Fachbereichs Slawistik der Universität Salzburg sieht ein Proseminar zum Thema „Historische Aspekte der russischen Literatur und Kultur aus fachdidaktischer Perspektive“ vor. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung sollen Studierende Querverbindungen zwischen Fachinhalten, fachdidaktischen Anliegen und der Schulpraxis herstellen und fächerübergreifend agieren. Im Wintersemester 2017 lautete der Titel des Kurses „GrenzgängerInnen: Migrationsliteratur und ihr Einsatz im Russischunterricht“. Die Lehrveranstaltung beschäftigte sich mit den oben beschriebenen Texten russischer Migrationsliteratur. Auf der Basis von theoretischen Texten wurden zunächst kulturelle Entwicklungen der russischen Migration und ihre Bedeutung im literarischen Text erarbeitet. Dann wurden die Studierenden mit den theoretischen Grundlagen des kulturellen Lernens und praktischen Beispielen von Methoden für den inter-/transkulturellen Literaturunterricht vertraut gemacht. In einem weiteren Schritt wurden literarische Texte von den Studierenden analysiert und für den Einsatz im Russischunterricht fachdidaktisch aufbereitet.

In Anlehnung an das Lehrbuch „Grenzgängerinnen: Migrationsgeschichten in der Gegenwartsliteratur“ (Csorba et al. 2018), das im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen der Universität Salzburg und der Universität Debrecen publiziert wurde, wurden die Aufgabenstellungen für die Studierenden vorbereitet. Sie sollten zu den Texten bzw. Textauszügen Fragen und Übungen vorbereiten, die sich in drei große Gruppen gliedern, und zwar Aufgaben vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Außerdem sollten die Studierenden sprachdidaktische Aufgaben erstellen, die darauf abzielen, literarische Texte für den Spracherwerb nutzbar zu machen. Einen der Schwerpunkte bildete das kulturelle Lernen, sodass Studierende beim Aufbereiten der Texte spezielle Aufgaben hinsichtlich der Inter- und Transkulturalität thematisieren sollten. Damit sollte ein Produkt entstehen, das fachspezifische Kenntnisse der Literaturwissenschaft (literaturwissenschaftliche Textanalyse) und fachdidaktisches Wissen (Lehrsaufgaben und Übungsaufgaben zur Entwicklung von Sprechfertigkeit) vereint und zugleich kulturelle Lernprozesse initiiert.

Die Aufgaben für Studierende fokussierten auf das Zusammenwirken von fachlichen und didaktischen Inhalten durch das Prisma des handelnden Subjekts. Die Aufbereitung der ausgesuchten Texte durch die Studierenden wurde als Auslöser für mentale Prozesse betrachtet, dabei ging es um die Kognitionen und Emotionen von Lehramtsstudierenden sowie um ihre Handlungsfähigkeit als Lehrkraft für Russisch. Die intendierten Lernergebnisse der Lehrveranstaltung wurden wie folgt formuliert: Die Studierenden

- können die Phasen der kulturhistorischen Entwicklung der russischen Migration aufzählen,
- sind in der Lage Grundbegriffe und Methoden der Textanalyse anzuwenden,
- können Texte der Migrationsliteratur fachdidaktisch aufbereiten und deren Einsatz im Unterricht planen,

- können Unterrichtssimulationen unter Einbeziehung von Theorien kulturellen Lernens (inter- und transkulturelles Lernen, Didaktik des Fremdverstehens) gestalten.

Das allgemeine Ziel dieser Lehrveranstaltung bestand darin, Lernbedingungen zu schaffen, die den Studierenden die Bedeutung der Verbindung zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik verdeutlichen und veranschaulichen. Die kompetenzorientierten Lernergebnisse befinden sich auf den folgenden Ebenen der Bloomschen Taxonomie der Lernziele: Wissen, Anwendung, Analyse und Synthese (Bloom et al. 1986). Eine solche Kompetenzorientierung erfolgt nach dem fachdidaktischen Prinzip des handlungsorientierten Lernens, das Theorie und Praxis literaturwissenschaftlicher sowie literatur-/und fachdidaktischer Diskurse vereint. Am Ende sollten die Studierenden ein Produkt vorstellen, das aus der Verknüpfung literaturwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse und Fertigkeiten resultiert, die sich Studierende im Laufe ihres Studiums angeeignet haben. Als Ergebnis sollten die Studierenden nach einem vorgegebenen Modell ihre eigenen Unterrichtsbeispiele für die Erarbeitung literarischer Texte im kulturellen Kontext des Fremdsprachenunterrichts erstellen und präsentieren. Die Auswahl der literarischen Texte bedingte die Verortung der Arbeit im Kontext des kulturellen Lernens. In diesem Zusammenhang wurden auch die folgenden Ziele gesetzt, die sich der Identitätskompetenz zuordnen: Die Studierenden können

- vermittelte Repräsentationen von Alterität hinterfragen,
- die eigene Identität und das Selbst reflektieren
- und ein Bewusstsein für kulturelle Ereignisse, Praktiken und Informationen entwickeln.

Während sich die intendierten Lernergebnisse im Bereich der Kognition und der Handlungsfähigkeit als Lehrkraft in einem konkreten Ausmaß relativ leicht überprüfen lassen, ist das Erreichen der Ziele der transkulturellen Kompetenz nicht eindeutig feststellbar. Das deklarative Wissen auf

dem Gebiet der russischen Migration sowie das prozedurale Wissen der literarischen Textanalyse und der fachdidaktischen Aufbereitung des Materials wurde in den von den Studierenden vorbereiteten Lehrunterlagen, Unterrichtsplanungen und Simulationen sowie in einer kleinen schriftlichen Klausur sichtbar. Die Überprüfbarkeit der inter-/transkulturellen Ziele stellt eine größere Herausforderung dar, da kulturelle Kompetenzen schwer messbar sind (vgl. Frederking 2008; Byram & Hu 2009). Byram stellt fest, dass sich interkulturelle Ziele nicht unbedingt als beobachtbares und messbares Verhalten oder Verhaltensänderungen formulieren lassen (vgl. Byram 1997: 49). Dennoch besteht ein Bestreben, Änderungen in der vorgegebenen Richtung wenigstens bemerkbar zu machen. Als eine mögliche Lösung des Dilemmas werden Portfolios zur Selbsteinschätzung vorgeschlagen (vgl. Schulz 2007; Byram & Hu 2009). Sie sollen LernerInnen helfen, eigene Erfahrungen und Begegnungen mit Alterität zu analysieren und zu reflektieren. In unserem Fall wurde eine Reflexion der kulturellen Ziele im Rahmen einer Interviewstudie durchgeführt, die parallel zu der Lehrveranstaltung „GrenzgängerInnen“ abgehalten wurde.

4. Die Interviewstudie „Was Lehramtsstudierende über den Einsatz russischer Migrationsliteratur in kulturellem Lernen denken“

4.1 Forschungsziele und Design

Die Studie beschäftigt sich mit den Prozessen und Zwischenergebnissen des kulturellen und fremdsprachlich ausgerichteten Literaturunterrichts angehender RussischlehrerInnen. Die Studie verfolgt mehrere Ziele, vor allem aber sollte sie den Lernprozess reflektieren. Zum einen sollte die Studie kulturelles Lernen an Texten russischer Migrationsliteratur aus der

Sicht der Studierenden wiedergeben, zum anderen sollten die Reflexionen der Studierenden als Ausgangspunkt zur Optimierung der Lehrveranstaltung dienen. Im Rahmen dieses Beitrags wird der Fokus auf die subjektive Sichtweise der Studierenden gelegt, die deren Annahmen, Wahrnehmungen, Kognitionen und Konzepte individuellen und kooperativen kulturellen Sprachenlernens unter den Bedingungen der Lehramtsausbildung spiegelt. Als Leitsatz gilt: „Die subjektive Dimension allen Verstehens, Erkennens und Erklärens muss daher auch in der Lehre zum expliziten, bewussten Ausgangspunkt möglicher Zugänge zu den Gegenständen werden und am Beginn einer Schrittfolge hin zu intersubjektiver Aushandlung und wissenschaftlicher Fundierung der Erkenntnisse stehen“ (Hallet 2013: 18). Primär geht es in der Studie nicht um die Textauswahl, sondern um die Bedeutungen, die bei den Studierenden entstehen. Somit soll die Untersuchung einen Beitrag dazu leisten, die subjektiven Ansichten der Studierenden in Bezug auf kulturelles Lernen und Migrationsliteratur sichtbar zu machen. Dabei sollte die Breite der subjektiven Bedeutungen aufgezeigt werden.

Die Studie sollte folgende Fragen beantworten: Inwiefern beeinflussen die Lebenserfahrungen der Lernenden ihre Einstellung zum kulturellen Lernen? Welchen Platz nimmt Migrationsliteratur im kulturellen Lernen aus der Sicht der Studierenden ein? Welche Aspekte des kulturellen Lernens an Texten russischer Migrationsliteratur werden von Studierenden für den Fremdsprachenunterricht als bedeutsam empfunden?

Um die subjektive Auffassung des kulturellen Lernens festzuhalten, wurde eine mündliche Form der Befragung, konkret ein qualitatives Interview, gewählt. Qualitative Interviews bringen die Befragten dazu, „selbst Auskünfte darüber zu geben, was und warum etwas für sie relevant ist. [...] Für qualitative Interviews gilt das Prinzip der Offenheit; den Untersuchungsteilnehmern wird Raum für Elaborationen, Klarstellungen und Erklärungen und damit die Option zu tiefgründigeren und glaubwürdigeren Aus-

künften gegeben.“ (Riemer 2016: 162) Die freiwilligen StudienteilnehmerInnen (insgesamt 7) wurden in der Zeit kurz nach ihren Unterrichtssimulationen einzeln zum Interview eingeladen. Die Dauer des Interviews betrug ca. 25 Minuten.

Das Interview war halbstrukturiert-leitfadenorientiert aufgebaut, d.h., dass ein „Kompromiss zwischen z.T. vorgegebenen Fragen und dem Erzählenlassen“ durch „Leitfadenkomplexe [...], die den Themenschwerpunkten entsprechen“ (Bock 1991: 94) zusammen mit den Befragten gesucht wird. Die Fragen wurden auf der Basis der Forschungsfragen vorformuliert, sodass zwei Themenkomplexe gebildet wurden. Die Aufwärmphase als Einstieg in das Gespräch umfasste Fragen, die einen unmittelbaren Bezug zum Studienalltag bzw. den persönlichen Lebenserfahrungen der Befragten haben (1-5). Die Antworten auf diese Fragen konnten ohne Schwierigkeiten und langes Nachdenken gegeben werden. Der Übergang zur Hauptphase, in der die „in Leitfäden skizzierten Themen- oder Fragekomplexe behandelt“ (Reinders et al. 2011: 91) werden, fand beim ersten Themenkomplex statt, dabei ging es um die subjektive Auffassung der Migrationsliteratur und ihrer Position im Fremdsprachenunterricht (6-9). In der gleichen Phase wurde der zweite Themenkomplex „Kulturelles Lernen“ besprochen (10-17).

Zum ersten Themenkomplex wurden die Befragten aufgefordert, Migrationsliteratur beschreibend zu definieren (7), ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht einzuschätzen (8), sowie die Bedeutung historischer Kontexte für das Verstehen der Texte der Migrationsliteratur zu thematisieren (9). Der zweite Themenkomplex wurde durch die Aufforderung, kulturelles Lernen zu definieren (10), seine Bedeutung für die gegenwärtige Gesellschaft zu bestimmen (11) und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu relativieren (12), erfasst. Die Frage nach der Relevanz literarischer Texte der Migrationsliteratur für kulturelles Lernen (13) sollte die zwei Themenbereiche zusammenschließen. Mit Rückgriff auf einen

selbst aufbereiteten Text wurden die Merkmale inter-/transkultureller Literatur abgefragt (14). Auf die Herausforderungen und Bereicherungen der kulturellen Texte gehen die Fragen 15 und 16 ein. Die letzte Frage kennzeichnet zum einen das Ende des Interviews und gibt zum anderen die Möglichkeit, Unangesprochenes in Bezug auf die Themenkomplexe ins Gespräch zu bringen (17).

Als kritische Reflexion der Methode sei einschränkend gesagt, dass lediglich die deklarativen Konzepte des kulturellen Lernens an russischer Migrationsliteratur der LehramtsanwärterInnen erhoben wurden, was ausschließlich deren Aussagen über ihr Verständnis der Themenbereiche umfasst. Keinesfalls wurden die Interviews zum Überprüfen des in der Lehrveranstaltung vermittelten Wissens eingesetzt. Primär ging es um die individuellen Kognitionen und Argumentationen der Studierenden und damit um den Lernprozess im konstruktivistischen Sinne. Denn diesem zufolge ist Lernen „ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion, bei dem Informationen aufgenommen und interpretiert werden und sich dann als individuell repräsentiertes Konstrukt [...] manifestieren“ (Haß 2017: 225). Die subjektiven Interpretationen der angehenden LehrerInnen sind insofern für die Erforschung der Lernprozesse in der Lehramtsausbildung von Bedeutung, als sie potenzielle Einsätze der kulturellen Thematik in ihrer beruflichen Zukunft vorzeichnen. Nicht zufällig betont Hallet den Einfluss subjektiver Annahmen von Studierenden: „Die in der wissenschaftlichen Ausbildung entwickelten und vermittelten Kompetenzen sind nur dann bildungswirksam, wenn sie auch aus Sicht der Studierenden mit den in der außeruniversitären Wirklichkeit erforderten Kenntnissen und Fähigkeiten kompatibel sind“ (Hallet 2013: 22).

An der Studie nahmen sieben Studierende teil. Sie sind zwischen 24 und 37 Jahre alt, fünf Frauen und zwei Männer. Sie kommen aus Österreich (3), Russland (1), der Ukraine (1), Spanien (1) und Großbritannien (1). Alle TeilnehmerInnen haben im Laufe ihrer Ausbildung Kontakt mit min-

destens drei Fremdsprachen. Die Gruppe ist heterogen hinsichtlich des Niveaus der Sprachbeherrschung (ein Muttersprachler, ein Herkunftssprecher, zwei Studierende B2, drei Studierende B1) sowie der Semesterzahlen (9, 7, 10, 9, 11, 12, 7). Wegen der hohen Heterogenität der Gruppe wurden die Texte auf Russisch und Deutsch angeboten, was zum besseren Verständnis der sprachlichen und emotionalen Tiefe des Erzählten führte.

4.2 Forschungsergebnisse

Es ging in der Studie um die mentalen Bilder der angehenden LehrerInnen hinsichtlich zweier Bereiche: des Einsatzes russischer Migrationsliteratur im Kontext kulturellen Lernens und des Verständnisses kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

Der Einfluss der (Lern-)Biografien der Befragten auf die Wahrnehmung des Themas zeigt sich zunächst in ihrer Auffassung des eigenen Bezugs zur Migration. Alle Befragten weisen Erfahrungen mit Migration auf, dabei erwähnen zwei Personen (S3, S5) die Abhaltung von DaF-Kursen für MigrantInnen, ein Proband (S1) verbindet den Begriff mit einer hohen Anzahl von MigrantInnen in Österreich im Allgemeinen, vier Personen (S2, S4, S5, S6) gehen auf biografische Details der eigenen Migrationsgeschichte ein, ein Proband (S7) nennt in diesem Zusammenhang Vorurteile gegenüber und Mitleid mit MigrantInnen.

Die Vorerfahrungen mit kulturellem Lernen beziehen sich auf die Lehrveranstaltungen der universitären Ausbildung (S1, S2, S3, S4, S5, S7) und negative Vorfälle in Bezug auf Bewerbungen im Berufsleben (S6). Auf die Aufforderung, Texte der Migrationsliteratur zu nennen, die sie vor der Lehrveranstaltung gekannt haben, erwähnen zwei der Befragten (S1, S5)

Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschik“, der eine fachdidaktische Reflexion in der Germanistik findet (vgl. Ivanova 2016), sowie den Roman „Löcher“ von Lois Sachar. Ein Proband (S2) erinnert sich an das Buch von Sam Salvin „Londonnes“; drei Probanden (S3, S4, S7) geben an, dass sie keine Texte der Migrationsliteratur zuvor gelesen haben; eine Person (S6) erinnert sich an einen Text von Nabokov.

In der subjektiven Auslegung der Migrationsliteratur als Gattung sind sich die ProbandInnen relativ einig, Migration oder Migranten müssen in der Handlung vorkommen (S1, S2, S4, S5) oder der Autor muss einen Migrationshintergrund haben (S5, S7). Ein Befragter (S3) erklärt Migrationsliteratur sehr umfassend: „Das sind einfach Texte, die sich mit verschiedenen Kulturen befassen, oder auch mit Fremdheit, Identität, einfach die, die die Verschiedenheit und Fremdheit darstellen, es muss nicht unbedingt sein, dass irgendwer auswandert oder in ein anderes Land kommt. [...] Andersartigkeit im eigenen Land kann auch thematisiert werden.“ Solch eine breite Auffassung kann aus der simultanen Behandlung der Migrationsthematik mit kulturellem Lernen resultieren.

Die Bedeutung der Migrationsliteratur für den Fremdsprachenunterricht wird facettenreich erklärt. Angefangen von der allgemeinen Auffassung, dass diese Texte „zentraler Thematik“ (S1) und „sehr bedeutend“ (S2) sind, konkretisieren die Befragten den Stellenwert dieser Literatur als Mittel zur Vermittlung von Informationen über Sehenswürdigkeiten, Straßen, Orte, unbekannte Besonderheiten (S5), des Weltwissens und der Weltkultur (S2, S4, S7), zur Relativierung der eigenen (Familien-)Geschichte (S2) und der Geschichte der Heimat (S4), zur Reflexion der zeitgenössischen Diskurse sowie zur Herstellung einer Verbindung zwischen den historischen und den gegenwärtigen Diskursen (S3). Darüber hinaus veranschaulicht die Migrationsliteratur Menschen und ihre Gefühle (S4) und bietet Anlass zum Nachdenken (S5). Die wenigen Kritikpunkte beziehen sich auf den nicht kanonischen Charakter der Migrationsliteratur (S1), was ihren

Einsatz im Unterricht erschwert, sowie auf die Gefahr einer stereotypen Wahrnehmung anderer Kulturen (S4, S7).

Der Einfluss der historischen Kontexte auf das Verstehen der Texte russischer Migrationsliteratur wird in der Aussage eines der Probanden (S1) repräsentativ für andere Teilnehmer hervorgehoben: „Einen russischen Text zur Migrationsliteratur zu lesen ohne irgendwie die Ereignisse von 1917 und 1945, ohne die sozialistische Wende von 1989-90 zu besprechen, hat wenig Sinn.“ Durch die Kenntnis der Geschichte kann man das Verstehen des Erzählten erhöhen und eine eigene Meinung bilden (S1, S2, S3, S4, S5). Während ein Proband mit muttersprachlichen Russischkenntnissen eine kleine Auffrischung des Geschichtlichen bei der Arbeit mit der Migrationsliteratur für ausreichend hält (S6), erklärt ein anderer (S7), dass er vor dem Studium kein Wissen über die russische Revolution besaß und den Begriff Revolution ausschließlich mit Frankreich verband.

Kulturelles Lernen wurde von den Studierenden wie folgt aufgefasst: Die ProbandInnen S1 und S3 betonten, dass sie selbst als SchülerInnen kulturelles Lernen ausschließlich in Bezug auf landeskundliche Inhalte erlebten, was sich auf die Geschichte, Speisen, Begrüßungen, Gepflogenheiten, Schuluniformen und Weihnachten bezog, „das Große, darauf bezogene hat es eigentlich bei uns nicht gegeben“ (S1). Unter dem „Großen“ wurden kulturelle Konzepte gemeint, die in der Schulausbildung dieser LehramtsanwärterInnen außer Acht gelassen wurden. Dennoch nennen ausnahmslos alle ProbandInnen an der ersten Stelle Kenntnisse über die fremde Kultur, die sich auf Sitten und Traditionen, den Alltag, Personen, Geschichte, Tischkultur sowie Begrüßungen, Bräuche und Sprichwörter beziehen. Erst danach erwähnen die ProbandInnen andere Ziele kulturellen Lernens, wie zum Beispiel die eigene vertraute kulturelle Situation zu relativieren, den Weltblick zu erweitern (S2), andere Kulturen kennen und respektieren zu lernen (S4), statt Differenzen zwischen den Kulturen Gemeinsamkeiten zu finden (S5, S6), über Traditionen und Bräuche zur Mentalität zu kommen und diese zu verstehen (S7).

Die Bedeutung der Migrationsliteratur für kulturelles Lernen wurde allgemein als „sehr wichtig“ (S6) eingeschätzt, konkret lässt sie sich durch die folgenden Aspekte zusammenfassen. Migrationsliteratur gibt Einblicke in die Gründe für Migration (S1) bzw. in die Autorensicht auf die Situation, die als Denkanstoß für SchülerInnen dienen kann, um eigene Positionen feststellen zu können (S3). Migrationsliteratur ist eng mit der Globalisierung Europas verbunden und hilft, Verständnis für andere aufzubauen (S4, S7). Texte der Migrationsliteratur verbinden die kulturelle Thematik mit der Vermittlung von Lexik und Grammatik (S5).

Das Verständnis der Unterschiede zwischen inter- und transkulturellen Texten ist bei den ProbandInnen nicht deutlich. Sie zeigen Unsicherheit bei der Aufforderung, einen der gelesenen Texte als inter- oder transkulturell zu bezeichnen (S1, S2, S3, S4, S6). Dabei versuchen sie diese Unsicherheit zu begründen: „Trans- ist zwischen Kulturen und inter- ist auch zwischen Kulturen“ (S5), „bei der trans- da wird es schon recht vermischt, aber hier ist es schon recht getrennt, das ist interkulturell“ (S3), „interkulturell - man bekommt viele Infos über Leute und den Lebensmodus der Leute“ (S4). Spannend ist die unerwartete Diskrepanz in der Wahrnehmung des Textes von Kaminer. Während Proband S3 „Russendisko“ wie folgt beschreibt: „Das ist schon recht interkulturell, es gibt die Kultur und auf der anderen Seite die andere Kultur, dass man so viel mit den Stereotypen richtig spielt“, argumentiert Proband S7 mit der Beschreibung des Protagonisten für die transkulturelle Ausrichtung des Textes: „Und man hat von ihm gar keine Identitätskrise bemerkt, also bei ihm war da irgendwie kein Konflikt zwischen seiner Identität und der neuen Umgebung. Er war sich seiner Identität bewusst, und er hat sich mehr als zurechtgefunden in der neuen Umgebung“ (S7).

Hinsichtlich der Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen bei der Arbeit mit Texten der Migrationsliteratur heben die Probanden sehr unterschiedliche Aspekte hervor. Es geht um die persönliche Distanzierung bei jenen Texten, die an die eigene familiäre Situation bzw. das Erlebte erinnern (S2)

sowie um die herausfordernde Lexik, die sowohl nach stilistischen als auch thematischen Zusatzerklärungen verlangt (S5, S7). Es betrifft den geschichtlichen Hintergrund des Erzählten, wobei wiederum auf die Differenzen zwischen den MuttersprachlerInnen und RussischlernerInnen hingewiesen wird (S6, S7). Ein Proband (S3) betont die Bedeutung der Abgrenzung zwischen den wahren geschichtlichen Ereignissen und einer fiktiven Erzählung bzw. Perspektive, die im literarischen Text angeboten wird: „Dass man den historischen Kontext verstehen muss, auch die verschiedenen Ansichten herausfiltern muss, die Ansicht des Autoren, vielleicht von der historischen Sicht, was ist vielleicht fiktiv darin, was man vielleicht dazu filtern kann, und auch was ist ein Stereotyp, und was ist wirklich so.“

Auf die Frage der persönlichen Relevanz bzw. möglichen Implikationen für ihr weiteres (Berufs-)Leben nach der Auseinandersetzung mit kulturellen Texten der Migrationsliteratur antworteten die Probanden relativ unpersönlich und allgemein. Wegen der Immanenz des Themas in unserer Gesellschaft würde man diese Lektüre in den eigenen Unterricht mit einbeziehen (S1). Literatur an sich soll im Fremdsprachenunterricht einen verdienten Platz bekommen (S2) und für die Spracharbeit hinsichtlich der Lexik und Grammatik eingesetzt werden (S5). Man würde die Arbeitsweise bzw. den Umgang mit sowie die Fragestellungen zu den Texten der Migrationsliteratur aus der Lehrveranstaltung in den Unterricht übernehmen (S3). Man würde das Niveau der Sprachbeherrschung und das Alter der SchülerInnen (S4) besser berücksichtigen sowie das Vorwissen der LernerInnen in die kulturellen Vergleiche (S5) bei der Arbeit mit diesen Texten mit einbeziehen. Ein Proband sieht als Konsequenz aus dieser Lehrveranstaltung einen starken Impuls zur stetigen Weiterbildung hinsichtlich des geschichtlichen Wissens über Russland (S7).

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie war, die Aussagen der Lehramtsstudierenden nicht verallgemeinernd zu erfassen, sondern die breite Palette ihrer Ansichten und Wahrnehmungen hinsichtlich des Einsatzes russischer Migrationsliteratur im kulturellen Lernen festzuhalten. Dennoch lassen sich gewisse Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede feststellen. Auffallend waren deutliche Schwierigkeiten der Studierenden, ihre Erfahrungen aus der Lehrveranstaltung zu reflektieren, was als mangelnde Diskursfähigkeit interpretiert werden kann. Die Fähigkeit, an der fachlichen und außerfachlichen Kommunikation in Bezug auf das Thema teilzunehmen, stellt aber eine der wichtigsten Komponenten des kompetenzentwickelnden Hochschulunterrichts (vgl. Hallet 2013: 19) dar. Als Konsequenz daraus soll in der folgenden Lehre eine verstärkte Förderung der Diskurskompetenz angeboten werden. Die anderen beiden Prozesse, nämlich Kognition und Interaktion, sind bei der schriftlichen Klausur und den Unterrichtssimulationen der Studierenden deutlich zum Vorschein gekommen.

Aus der Sicht der Studierenden eignet sich die Migrationsliteratur bestens zum Einsatz im kulturellen Lernen. Ausschließlich positive Reflexionen bezeugen ihre Bedeutung in der Ausbildung angehender RussischlehrerInnen.

Die Fragen zur Wahrnehmung des kulturellen Lernens im Unterricht sowie zu persönlichen Implikationen geben Einsichten in die mentalen Konstruktionen, die für die Reflexion der kulturellen Ziele von großer Bedeutung sind. Demnach versteht man unter kulturellem Lernen eine enge Kombination aus landeskundlichem Wissen und den in der Identitätskompetenz verorteten kulturellen Zielen. Das könnte auf das Erreichen der kulturellen Ziele im Rahmen dieser Lehrveranstaltung hinweisen, jedoch deuten die konkreten Ausprägungen möglicher Implikationen für das weitere Berufs-

leben auf eine geringe Bedeutung des „großen Kulturellen“ hin. Der Aufbau kultureller Kompetenzen verläuft sehr individuell und ist durch Persönlichkeitsmerkmale und Lebens-/Lernerfahrungen geprägt. Aus diesem Grund kann die Tiefe der Reflexionsergebnisse eher kritisch wahrgenommen werden, was zur Folge hat, dass die kulturelle Kompetenz nicht deutlich gemessen werden kann.

5. Fazit

Der Beitrag stellt ein Plädoyer für den Einsatz der Migrationsliteratur im kulturellen Lernen dar. Anhand von Migrationsliteratur wurde versucht, sowohl kognitive als auch affektive und persönlichkeitsbezogene Prozesse im Unterricht zu initiieren. Die aktive Teilnahme sowie die durchaus positiven Rückmeldungen der Studierenden zur Lehrveranstaltung verdeutlichen das große Potenzial der Migrationsliteratur für das kulturelle Lernen im Lehramtsstudium. Die Studie zeigt eine Möglichkeit, kulturelles Lernen zu reflektieren, verdeutlicht aber zugleich die Herausforderungen und mögliche Grenzen dieser Reflexion.

Literatur

- Alter, G. (2016). Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur - Implikationen für den Englischunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen. Vermitteln und vernetzen* (50–61). Münster: Waxmann.
- Altmayer, K. (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In A.

- Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (123–138). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bloom, B. (Hrsg.). (1986). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel: Belz Verlag.
- Bock, M. (1991). Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. In J. H. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten* (90–109). München: Psychologie Verlagsunion.
- Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.). (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L. (2017). Literaturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.) (233–237). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard UP.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Caspari, D. & Küster L. (Hrsg.). (2010). *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Csorba, A., Grunda, M., Gürtler, C., Hargaßner, J., Hausbacher, E., Horvath, A., Pabis, E. & Trippo, S. (Hrsg.). (2018). *Grenzgängerinnen: Migrationsgeschichten in der Gegenwartsliteratur. Ein kulturwissenschaftliches Studienbuch*. Wien: Praesens Verlag.
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (19–36). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder biculturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Frederking, V. (Hrsg.). (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabenbeispiele und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Freitag-Hild, B. (2017). Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.) (147–149). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Hallet, W. (2002). *Fremdspracheunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (31–47). Trier: WVT.
- Hallet, W. (Hrsg.). (2013). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Haß, F. (2017). Lerntheorien. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.) (224–226). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Hausbacher, E. (2009). *Poetik der Migration. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen russischen Literatur*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Herder, J. G. (1774, 1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Hu, A. & Byram, M. (Hrsg.). (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ivanova, R. (2016). Gleich im Anders-Sein. Initiierung von inter- und transkulturellen Lernprozessen durch kooperative Lernformen. In

- M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen. Vermitteln und vernetzen* (62–72). Münster: Waxmann.
- Kaes, A. (1990). New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne? In H. Eggert, U. Profitlich & K. R. Scherpe (Hrsg.), *Geschichte als Literatur. Formen, Grenzen der Repräsentation von Vergangenheit* (55–66). Stuttgart: Metzler.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Küster, L. (2010). Die Arte-Sendereihe „Karambolage“ – ein Anlass interkulturellen Lernens im Französischunterricht? In D. Caspari & L. Küster (Hrsg.), *Wege zu interkultureller Kompetenz* (39–50). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Küster, L. (2015). Warum ästhetisch-literarisches lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In L. Küster, C. Lütge & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie - Empirie - Unterrichtsperspektiven* (15–32). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- O. A. (2016). *Mitteilungsblatt 191 - Sondernummer der Paris Lodron-Universität Salzburg. Curriculum für das BA-Studium Lehramt der Universität Salzburg. (Allgemeinbildung) (Version 2016)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/uzymjp3> [03.01.2019].
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (155–172). Tübingen: Narr Franke Attento Verlag.
- Schulz, R. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the course of foreign language instruction. *Foreign Language Annals* 40(1), 9–26.
- Welsch, W. (2012). Transkulturalität. In M. Kirloskar-Steinbach, G. Dharampal-Frick & M. Friele (Hrsg.), *Die Interkulturalitätsdebatte*

- *Leit- und Streitbegriffe* (146–156). München: Karl Aber. Primärliteratur (Original und Übersetzungen)
- Бунин, И. (2008). В Париже /И. Бунин *Темные аллеи* (110–118). Москва: Профиздат.
- Bunin, I. (2000). In Paris. In I. Bunin, *Liebe und andere Unglücksfälle: Novellen* (265–277). Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.
- Вертлиб, В. (2009). *Остановки в пути*. Санкт-Петербург: SYMPOSIUM.
- Vertlib, V. (2003). *Zwischenstationen*. 2. Aufl. Wien, München: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft.
- Каминер, В. (2004). *Russendisko*. Москва: Новое литературное обозрение.
- Kaminer, W. (2000). *Russendisko*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Кисина, Ю. (2012). *Весна на луне*. Санкт-Петербург: Азбука.
- Kissina, J. (2013). *Frühling auf dem Mond*. Berlin: Surkamp Verlag.
- Набоков, В. (1999). *Пнин. Рассказы. Бледное пламя*. Санкт-Петербург: Симпозиум.
- Nabokov, V. (1994). *Pnin*. In V. Nabokov, *Gesammelte Werke*, Bd.9. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Рубина, Д. (2006). Вывеска /Итак, продолжаем (97–107). Москва: Эксмо.
- Rubina, D. (2005). Ein Aushängeschild. In D. Rubina, *Der letzte Eber aus den Wäldern Pontevedras*. (267–274). Wien: Verlagshaus Peregava.
- Токарева, В. (2006). Своя правда /Можно и нельзя (7–80). Москва: Транзиткнига.
- Tokarjewa, V. (2003). *Eine Liebe fürs ganze Leben*. Zürich: Diogenes Verlag.

Heike Wapenhans (Berlin)

**Im Fokus: Das Praxissemester zukünftiger Russischlehrkräfte
Einstellungen und Einschätzungen Berliner
Lehramtsstudierender**

Taking into account the necessity of closer interrelation between the university education and school practice, the first part of the paper investigates what benefits future teachers of Russian as a foreign language can gain before and during the practical semester from the new type of advising offered by the lecturer in the second phase of education as well as from the support of the specially trained in-service teachers. The second part focuses on the results of a survey, conducted with seven students at the beginning and end of the practical semester 2017/18. The survey revealed students' attitudes to and opinions on the preparation and the practical semester, among other things on how they evaluate the interrelation between theory and practice, as well as on the role of individual courses and different forms of support offers.

Исходя из необходимости более тесной взаимосвязи между университетским образованием и школьной практикой, в первой части статьи рассматривается вопрос, какую пользу могут извлечь будущие преподаватели русского языка до и во время прохождения семестровой школьной практики из нововведённой формы консультации, предлагаемой руководителем семинара во второй фазе обучения, а также из кураторства специально подготовленных учителей-практиков. В центре внимания второй части статьи находятся результаты опроса, проведённого в начале и в конце семестровой практики 2017/18 гг. среди студентов-практикантов. При опросе были выявлены представления и мнения студентов по поводу подготовки и прохождения школьной практики,

в том числе – как они оценивают взаимосвязь между теорией и практикой, а также вклад отдельных семинаров и различных форм сопровождения практики.

1. Das Praxissemester für Lehramtsstudierende in Berlin

Seit dem Wintersemester 2016/17 absolvieren alle Lehramtsstudierenden der Berliner Universitäten im 3. Semester ihres Masterstudiums ein fünfmonatiges Praxissemester an einer Berliner Schule. Das Praxissemester ist an die Stelle der bisherigen vierwöchigen Unterrichtspraktika in beiden Fächern getreten und folgt somit der bereits 2005 von der Kultusministerkonferenz (KMK) ausgesprochenen Empfehlung, den „Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktiken [...] stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen“ (KMK 2005: 2). Dementsprechend heißt es im „Leitfaden Praxissemester“ (2018: 7): „Ziel des Praxissemesters ist eine stärkere Verknüpfung von Universität und Schulpraxis.“ Diesem Anliegen und somit der besseren Verzahnung der drei Phasen der Lehrkräftebildung sehen sich all diejenigen verpflichtet, die in die Ausbildung und Lernbegleitung der Lehramtsstudierenden im Praxissemester involviert sind und die Professionalisierung der Studierenden in diesem Ausbildungsabschnitt unterstützen.

1.1 Die LernbegleiterInnen im Praxissemester

In der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Praxissemesters werden die Studierenden bzw. PraktikantInnen durch Lehrkräfte der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften sowie MentorInnen und FachberaterInnen angeleitet und begleitet. Diese LernbegleiterInnen agieren in Abhängigkeit vom (Lehr-)Veranstaltungstyp und Lernort (vgl. Abbildung 1), die in den speziellen Modulen der Studien- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Masterstudiengänge festgelegt sind. So absolvieren die Studierenden im Rahmen des „Moduls 5: Planung, Durchführung und Reflexion von Russischunterricht (Schulpraktikum)“ im Sommersemester ein Vorbereitungsseminar, vom 1. September bis 31. Januar das Schulpraktikum und parallel dazu bzw. im Anschluss ein Begleit- oder Nachbereitungsseminar (vgl. Fachspezifische StO/PO 2015: 13–14).

Für das Fach Russisch liegen das Vorbereitungsseminar und das Begleit-/Nachbereitungsseminar in der Verantwortung der Fachdidaktikerin, die im konkreten Fall von einem Fachberater unterstützt wird. Während des Schulpraktikums sind die MentorInnen auf Grund ihrer räumlichen und zeitlichen Präsenz die wichtigsten Bezugspersonen für die PraktikantInnen. Unterstützung erfahren die Studierenden darüber hinaus auch durch die Fachdidaktikerin und den Fachberater.



Abb. 1 LernbegleiterInnen in den verschiedenen Veranstaltungsformen während des Praxissemesters

Für eine phasenübergreifende Kooperation ist es sinnvoll, wenn die verschiedenen LernbegleiterInnen nicht nur ihr Selbstverständnis offenlegen (vgl. Koch 2015: 87), sondern sich zu ihren Rollen und Aufgaben austauschen und die konkreten Arbeitsfelder untereinander abstimmen. Dazu können und sollen universitätsübergreifende Angebote, wie die Fachberatung (siehe 1.2.) und die Mentoringqualifizierung (siehe 1.3.), die in Berlin bereits im Wintersemester 2016/17 gestartet sind, ihren Beitrag leisten. Bringen sie doch nicht nur die FachdidaktikerInnen, FachseminarleiterInnen (FachberaterInnen) und die LehrerInnen (MentorInnen) zusammen, sondern initiieren und unterstützen aktiv deren Austausch und ihre direkte Zusammenarbeit. Im Fachbereich Russisch kamen diese Angebote im ersten Durchlauf noch nicht zum Einsatz, sollten aber im folgenden Jahr Berücksichtigung finden.

1.2 Fachberatung

Die Fachberatung gilt als innovatives Element im Praxissemester (vgl. Leitfaden 2018: 18), das auf der Grundlage einer engen Kooperation von Fachseminarleitung und Fachdidaktik eine Möglichkeit der Verzahnung von 1. und 2. Phase der Ausbildung aufzeigt.

Um die Fachberatung im Wintersemester 2017/18 auch für das Fach Russisch anbieten zu können, wurde bereits im Dezember 2016 ein Tandem aus Fachdidaktikerin und Fachseminarleiter, der im Praxissemester als Fachberater auftritt, gebildet. Im 1. Halbjahr 2017 durchlief dieses Tandem erfolgreich die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen und plante dann entsprechend den Vorgaben die Integration der Fachberatung in das Vorbereitungsseminar und das Praxissemester. Im Ergebnis gestaltete der Fachberater gemeinsam mit der Fachdidaktikerin im Sommersemester 2017 eine Sitzung zur Strukturierung und Phasierung einer Unterrichtsstunde und eine weitere zur Differenzierung. Die Studierenden lernten so bereits vor dem Praxissemester ihren Fachberater kennen, der sie dann im Oktober in das Verfahren des „Kollegialen Unterrichtscoachings“ nach Kreis & Staub (2013) einführte und ihnen exemplarisch ko-konstruktive Beratungsgespräche (als Beispiel wurde u.a. das selbst aufgezeichnete Beratungsgespräch zwischen Fachberater und Fachdidaktikerin gezeigt) sowie konkrete Beratungstechniken vorstellte, die dann von den PraktikantInnen in eigenen Beratungsgesprächen angewendet, aufgezeichnet und mit dem Fachberatertandem reflektiert wurden. Darüber hinaus ermöglichte der Fachberater den PraktikantInnen nicht nur den Besuch in seinem Unterricht, an den sich eine reflektierte Auswertung anschloss, sondern auch die Teilnahme an einer Fachseminarsitzung, damit sie bereits vor Antritt des Vorbereitungsdienstes (Referendariats) einen Einblick in die Themen und Arbeitsweisen eines Fachseminars erhalten.

1.3 Mentoringqualifizierung

Mit der Überzeugung, dass qualifizierte MentorInnen einen wichtigen Gelingensfaktor im Praxissemester darstellen, wurde im Juni 2017 im Rahmen der Mentoringqualifizierung (MQ) erstmalig das Modul „Fachdidaktik Russisch“ im Tandem von Fachdidaktikerin und einer Fachseminarleiterin angeboten. Damit hatten nun auch RussischlehrerInnen die Möglichkeit, eine MQ abzuschließen und entsprechend vorbereitet die Mentorentätigkeit zu übernehmen. Im Rahmen der insg. 19,5 Stunden umfassenden MQ absolvierten die RussischlehrerInnen zwei Module zur Lernbegleitung (7,5 Stunden) mit Schwerpunkt auf den Orientierungsgesprächen und den ko-konstruktiven Unterrichtsbesprechungen sowie ein Modul Fachdidaktik (12 Stunden). Letzteres verteilte sich auf vier Blöcke à drei Zeitstunden mit folgenden Themenstellungen:

1. Voraussetzungen für das Praxissemester und Anforderungen an die PraktikantInnen, Aufgaben der MentorInnen
2. Russischunterricht planen: Von der Unterrichtsreihe zur einzelnen Unterrichtsstunde, Differenzierung im Russischunterricht
3. Fachdidaktische Fragestellungen: Kompetenzorientierung, Methoden, Medien im Russischunterricht, Sprachbildung
4. Einführung in fachspezifische ko-konstruktive Beratungsgespräche mit Fallbeispiel, Gestaltung eines ko-konstruktiven Beratungsgesprächs mit zukünftigen PraktikantInnen und deren Stundenentwürfen.

Die TeilnehmerInnen der MQ erwarben demzufolge nicht nur fachspezifische Kompetenzen für die zukünftige Lernbegleitung, sondern erhielten detaillierte Informationen sowohl zu den Abläufen und Studieninhalten im Masterstudium als auch zum Stand der Kompetenzentwicklung ihrer zukünftigen PraktikantInnen.

Da im Vorfeld der MQ von der Fachdidaktikerin gezielt RussischlehrerInnen eingeladen wurden, die an potentiellen Praktikumsschulen für Russisch tätig sind, standen im Ergebnis acht MentorInnen für eine qualifizierte Betreuung im Praxissemester zur Verfügung. In der Vorbereitung des Praxissemesters ist es allerdings schwierig, eine Betreuung durch RussischlehrerInnen mit MQ zu garantieren, weil die Zuweisung der Studierenden auf die Schulen immer auch vom 2. Fach abhängt. Aus diesem Grund gilt es in Zukunft weitere RussischlehrerInnen für eine MQ zu gewinnen und somit die Anzahl der qualifizierten MentorInnen zu erhöhen.

1.4 Vorbereitungsseminar

Das Vorbereitungsseminar im Sommersemester 2017 umfasste insgesamt dreizehn Sitzungen mit dem Schwerpunkt „Planung von Unterricht“. Zwei Sitzungen wurden – wie bereits ausgeführt – im Tandem von Fachdidaktikerin und Fachberater zu den Themen „Strukturierung und Phasierung einer Unterrichtsstunde“ und zur „Differenzierung“ durchgeführt.

Die Studierenden durchliefen im Verlauf des Semesters die verschiedenen Elemente bzw. Aspekte der Unterrichtsplanung vom Allgemeinen zum Besonderen, d. h. von der Planung einer Reihe mit verschiedenen Kompetenzschwerpunkten bis zur Planung einer Einzelstunde mit ihren Phasen und entwickelten exemplarisch eine Reihe zum Thema „Meine Hobbies“. Für eine selbstgewählte Einzelstunde erarbeiteten sie einen Stundenentwurf (Verlaufsplan) und stellten ihn in der gemeinsamen Sitzung mit den TeilnehmerInnen der Mentoringqualifizierung in einem ko-konstruktiven Beratungsgespräch einer Russischlehrkraft vor. Bereits im Vorbereitungsseminar gelang es auf diese Art und Weise, den Studierenden die Verzahnung der Ausbildungsphasen aufzuzeigen und erlebbar zu machen. Die guten persönlichen Kontakte zwischen den Tandems aus Fachdidaktikerin

und FachseminarleiterInnen und zu den einzelnen TeilnehmerInnen der Mentoringqualifizierung erleichterten den gegenseitigen Informationsaustausch und das abgestimmte Auftreten im Praxissemester.

1.5 Aufgaben und Anforderungen im Praxissemester

Die Lehramtsstudienordnungen fordern eine Präsenzzeit an der Schule mit 115 Stunden pro Fach (vgl. Fachspezifische StO/PO 2015: 14) an mind. drei Tagen in der Woche und durchschnittlich zwölf Zeitstunden pro Woche, die sich auch auf außerunterrichtliche Aufgaben (Konferenzteilnahmen, Wandertage, Sprachenfest, Elternabend etc.) erstrecken kann. Für das Fach Russisch gelten folgende Festlegungen:

- 30 Hospitationsstunden (à 45 Min.), um Russischunterricht theoriegeleitet mit individuell festgelegten Fragestellungen zu beobachten,
- 16 Stunden mit eigener Unterrichtstätigkeit, davon sollen mindestens neun komplett eigenständig geplant und durchgeführt werden.

Über die Beobachtung, Planung und Durchführung von Russischunterricht hinaus soll insbesondere die Auswertung des erteilten Unterrichts einen gebührenden Platz einnehmen. Wie Bechtel (2015: 79) berechtigt feststellt, „muss den Studierenden Raum gegeben werden, angeleitet über ihre Praxiserfahrungen zu reflektieren, Theoriebezüge herzustellen, Handlungsalternativen zu erarbeiten, eigene Stärken und Schwächen zu analysieren und Entwicklungsaufgaben zu formulieren“. Diesen Raum bieten einerseits die Vor- und Nachbereitungsgespräche mit den MentorInnen sowie die Orientierungsgespräche zur Reflexion der eigenen Stärken und Entwicklungspotentiale und andererseits die Veranstaltungen zum „Kolle-

gialen Unterrichtscoaching“ mit dem Fachberater, aber auch die universitären Begleit-/Nachbereitungsseminare sowie die Gespräche zur Auswertung der Unterrichtsbesuche.

Zu einer weiteren Anforderung des Praxissemesters gehört die Durchführung eines Lernforschungsprojekts (LFP) an der Praktikumsschule. Dieses Projekt wird durch universitäre Begleitseminare der Erziehungswissenschaften (EWI) vorbereitet und angeleitet und dann entsprechend begleitet und betreut. Auch hier bietet sich eine Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik an, da bei der Planung und Ausgestaltung des LFP in der Perspektive die Weiterführung der Forschungsfragen und die Nutzung der erhobenen Daten für eine Masterarbeit in der Fachdidaktik von Relevanz sein können. Aus diesem Grund erscheint es durchaus sinnvoll, bereits in den Vor- und Begleitseminaren der Fachdidaktik interessante fachspezifische Fragestellungen, die in einem LFP untersucht werden könnten, aufzugreifen und die Studierenden in ihrer Themensuche bzw. Themenanbahnung zu unterstützen.

Die Fülle der vorgestellten Begleit- und Betreuungsangebote führt zur Frage nach ihrer Effizienz und Wirksamkeit und danach, wie die PraktikantInnen diese Angebote einschätzen und bewerten.

2. Einschätzungen und Bewertungen zur Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters durch Lehramtsstudierende im Fach Russisch

Die Ergebnisse der Pilotstudien zum Verlauf des Praxissemesters im Wintersemester 2016/17 an der Humboldt-Universität, die zur „Klausurtagung Praxissemester“ (April 2017) vorgestellt wurden, initiierten im Bereich

Fachdidaktik Russisch die Frage, welche konkreten Positionen die Studierenden mit dem Fach Russisch einnehmen bzw. welche Meinungen sie vertreten, wenn sie

- zum Stand ihrer Vorbereitung,
- zur Qualität der Ausbildungs- und Betreuungsangebote,
- zu ihren Erwartungen in Bezug auf das Praxissemester

befragt werden und wie sich

- ihre Antworten in die Ergebnisse der universitätsweiten Erhebungen (vgl. Körbs 2018, Körbs & Wagner 2018, Schaumburg & Körbs 2018) einordnen lassen.

Für den Fachbereich Russisch war in Bezug auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Praxissemesters der folgenden Durchgänge von besonderem Interesse,

- in welchen Bereichen sich Probleme identifizieren lassen,
- welche Impulse für eine Optimierung gegeben werden, um die Veranstaltungen des Fachbereichs effizienter zu gestalten.

Darüber hinaus sollte der erwünschte Mehrwert der erstmalig im Sommersemester 2017 durchgeführten Mentoringqualifizierung für RussischlehrerInnen und der Einsatz des Fachberaters im Vorbereitungsseminar und während des Praxissemesters in der Reflexion der PraktikantInnen sichtbar gemacht werden.

Diese Fragestellungen sowie die dankenswerterweise ermöglichte Einsicht in eine zeitgleich verlaufende Erhebung im Bereich Fachdidaktik Englisch bildeten die Grundlage für die Erstellung des eingesetzten Fragebogens.

2.1 Aspekte der Befragung

Im zweiten Durchgang des Praxissemesters (Wintersemester 2017/18) absolvierten sieben Studierende ihr Praktikum im Fach Russisch. Diese Studierenden ($n = 7$, P1–P7) wurden mittels Fragebogen um persönliche Antworten vor bzw. zu Beginn (August/September 2017) und nach bzw. zu Ende ihres Praxissemesters (Februar 2018) gebeten.

Auch wenn die Fallzahl bereits vorab als sehr klein eingestuft werden muss, wird davon ausgegangen, dass sich aus den subjektiven Sichtweisen der Studierenden in Bezug auf die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters im Fach Russisch in Verbindung mit den Erziehungswissenschaften konkrete Schlussfolgerungen für die nächsten Durchgänge ableiten lassen.

Die Fragebögen zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters (PS) enthielten jeweils 20 Fragen, die nummeriert und mit den Kürzeln B (Beginn) und E (Ende) versehen wurden, sodass z.B. die erste Frage im Fragebogen zu Beginn des PS die Bezeichnung „B-F1“ erhielt. Neben geschlossenen Fragen wurden bewusst Fragen mit Freitexteingabe aufgenommen, um Raum für subjektive Meinungsäußerungen zu bieten.

Inhaltlich lassen sich die 20 Fragen der beiden Fragebögen sieben Themenkomplexen zuordnen (vgl. I–VII, Tabelle 1), die eine zielgerichtete Auswertung ermöglichen.

Themenkomplexe	zum Beginn des PS	zum Ende des PS
I Studium/Studienanteile vor dem PS		
Fächerkombination im Bachelorstudium, Note	B-F1	
Zufriedenheit mit dem BA- und Masterstudium	B-F3, B-F4	

Relevanz der Lehrveranstaltungen für das PS	B-F11	
Studienanteile der Erziehungswissenschaften	B-F11b, B-F11e	
Fachdidaktik-Module (Russisch)	B-F11a, B-F11c, d	
II Persönliche Faktoren		
Unterrichtserfahrung mit (Fremd-)Sprachen	B-F2	
Stärken/Kompetenzen	B-F6	E-F7
Überdenken der Berufswahl	B-F9	E-F5
Erwartungen zum Gewinn	B-F5	E-F8
III Verbindung Theorie + Praxis	B-F7	E-F9
Zeitpunkt des PS	B-F8	E-F4
Anwendbarkeit der vorhandenen Kompetenzen	B-10, B-F11	E-F6
IV LernbegleiterInnen	B-F13	E-F10
MentorIn	B-F14	E-F11, E-F12/13
Fachdidaktikerin	B-F15	E-F14
Fachberater		E-F16
V Forschendes Lernen		
LFP	B-F16	E-F17/18
Beobachtungsauftrag	B-F17	E-F18
VI Weiteres		
Schulische Aktivitäten	B-F18	E-F2
Nebenjob		E-F3
Anzahl der Unterrichtsstunden		E-F1
VII Wünsche für das 4. FS	B-F19	E-F15
<i>Das Praxissemester ist für mich gelungen, wenn ... /weil ...</i>	B-F20	E-F20

Tab. 1 Themenkomplexe der Fragebögen zu Beginn und Ende des Praxissemesters

Von besonderem Interesse waren z.B. die Sichtweisen der Studierenden bzw. PraktikantInnen in Bezug auf die Verbindung von Theorie und Praxis (III), ihre Einschätzung zum Beitrag einzelner Lehrveranstaltungen (I) und zur Betreuung durch die LernbegleiterInnen (MentorInnen, Fachberater, Lehrkraft der Fachdidaktik Russisch, IV). Diese Fragestellungen waren jeweils im Fragebogen zu Beginn (B-F_x) und zu Ende (E-F_x) des Praxissemesters vertreten.

2.2 Einschätzungen zur Vorbereitung auf das Praxissemester und Erwartungen an das Praxissemester

Von den sieben Studierenden, die an der Befragung teilnahmen, studieren fünf Russisch als erstes Fach und zwei als zweites Fach. Die jeweils anderen Fächer sind Deutsch (2x), Englisch (2x), Spanisch, Sport und Theologie. Diese Häufung im Bereich der sprachlichen Fächer eröffnete vielfältige Transfermöglichkeiten im Bereich der Fremdsprachendidaktik.

Die subjektive Zufriedenheit der Studierenden (n=7) mit dem Studium in der Bachelor- und Masterphase wurde mittels Frage B-F3 und B-F4 erhoben (vgl. Tabelle 2).

B-F3: Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit Ihrem BA-Studium? (n = 7)			
sehr zufrieden	mittelmäßig zufrieden	gar nicht zufrieden	weiß nicht
1	5		1
B-F4: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem bisherigen Master-Studium?			
sehr zufrieden	mittelmäßig zufrieden	gar nicht zufrieden	weiß nicht
3	3		1

Tab. 2 Zufriedenheit der Befragten mit dem BA- und Masterstudium

Zur Erklärung ihrer „Unzufriedenheit“ führten die Befragten unterschiedliche Gründe an. Auffallend hierbei ist, dass Studierende mit der Muttersprache Russisch auf Probleme mit dem Studiensystem [P2, P6] und auf den „unterschiedlichen Stil bei der Wissensvermittlung“ [P5] verwiesen. Studierende mit Russisch als Fremdsprache führten als Grund „wenig Kurse auf Russisch“ [P2], „zu wenig Sprachpraxiskurse“ und „zu wenig Zeit, um eigene Interessenschwerpunkte näher zu verfolgen“ [P7] an. Mehr Praxisbezug im Bachelorstudium wünschten sich zwei Befragte [P3, P6]. Dieser Praxisbezug wird demgegenüber in der Masterphase positiv hervorgehoben [P2, P3, P4]. Aus ähnlichen Gründen lässt sich erklären, warum nur zwei Studierende den Zeitpunkt des Praxissemesters (B-F8) als „genau richtig“, alle anderen als „zu spät“ einstufen.

Der Praxisbezug der universitären Ausbildung und die gewünschte „Verbindung von Theorie und Praxis“ im Praxissemester stellen Bereiche dar, die, wie Meinungsäußerungen von Studierenden und Lehrkräften zeigen, sehr von subjektiven Einstellungen geprägt sind und deshalb verdienen, genauer betrachtet zu werden, um sie dann bei passender Gelegenheit in den (Lehr-)Veranstaltungen zu thematisieren und eine wissensbasierte Meinungsbildung zu unterstützen.

Die persönliche Sicht der Studierenden auf die „Verbindung von Theorie und Praxis“ wurde mit verschiedenen Fragen zu Beginn (B-F7, B-F10, B-F11) und zu Ende (E-F6, E-F9) des Praxissemesters erhoben. In den offenen Antworten (B-F7, E-F9) verwendeten die Studierenden dazu folgende Schlüsselwörter:

Theoretische Ansätze [P1], *fachdidaktische Kenntnisse* [P4], *Gelerntes* [P3, P6], *Methoden* [P2, P3, P7] ... *in authentischen Unterrichtssituationen* [P1], *mit „echten SuS“* [P2, P3] ... *anwenden* [P1, P2, P3, P5, P6], *ausprobieren* [P2, P7], *erproben* [P1], *zur Umsetzung bringen* [P4] und *reflektieren* [P3].

Nach dem Praxissemester geben die Studierenden ihre Beobachtungen u.a. wie folgt wieder:

„Die Schere zwischen Theorie und Praxis geht von Lehrkraft zur Lehrkraft unterschiedlich auseinander. Die einen unterrichten fast so, wie es die Theorie besagt, die anderen – so, wie sie es können oder wollen [P2].

Aus den Einschätzungen zum möglichen Beitrag der verschiedenen Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Vorbereitung des Praxissemesters (B-F11) ist erkennbar, dass die Studierenden dem Vorbereitungsseminar eine große Relevanz zuschreiben (vgl. Tabelle 3). Daraus folgt aber auch, dass in den anderen Veranstaltungen noch Potential besteht, den Studierenden die Bedeutsamkeit der Inhalte für die spätere Praxis aufzuzeigen bzw. die Inhalte entsprechend aufzubereiten.

B-F11: Wie schätzen Sie aus heutiger Sicht den Beitrag der verschiedenen Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf das PS ein? (n = 7)				
Lehrveranstaltungen	eher bedeutsam	bedingt bedeutsam	nicht bedeutsam	weiß nicht
a) Fachdidaktik-Modul im BA	3	3		(1)*
b) Studienanteile EWI im BA	1	4	1	1 (1)
c) Fachdidaktik-Modul 5 im Master-Vorbereitungsseminar	7			
d) Fachdidaktik-Modul 6 im Master-Seminar Heterogenität	2	5		
Seminar Problemfelder der Praxis	3	3		(1)
e) Studienanteile EWI im Master	2	4		1
*Klammerausdruck = fehlende Angabe im Fragebogen				

Tab. 3 Sicht der Befragten auf den Beitrag einzelner Lehrveranstaltungen

In Bezug auf ihre Vermutungen bzw. Erfahrungen, in welchem Maße sie an der Universität erworbenes Wissen im Praxissemester anwenden können (B-F10) bzw. anwenden konnten (E-F6), fallen die Bewertungen ähnlich aus. Jeweils drei Studierende entscheiden sich für „in hohem Maße“, die anderen vier für „gelegentlich“. Allerdings blieb die Meinung hierzu

nur bei drei Studierenden [P1, P3, P6] konstant; bei zwei Studierenden fielen die Vermutungen optimistischer aus als dann die Erfahrungen [P2, P4]. Die beiden anderen Studierenden [P5, P7] veränderten ihre Einschätzungen in die positive Richtung.

Die Antworten der Studierenden in Bezug auf den erwarteten persönlichen Gewinn (B-F5) spiegeln wider, dass sich die Studierenden vom Praxissemester Einblicke in das schulische Handlungsfeld erhoffen. Sie schätzen das Praxissemester als „*Realitätscheck*“ [P3], *Einblick in die Alltagspraxis einer Lehrkraft* [P4, P3], *in die reale Schulsituation* [P5, P6] ein und wollen *Schüleralltag aus einer anderen Sicht* [P7] erleben.

Die individuellen Ergänzungen des Satzes „Das Praxissemester ist für mich persönlich gelungen, wenn ...“ (B-F20) verdeutlichen die Erwartungen und Wünsche der angehenden LehrerInnen im Praxissemester,

- eine Bestätigung ihrer Berufswahl zu erhalten:
... ich nach den ersten (sowohl positiven als auch negativen) Erfahrungen im Unterrichten in meinem Wunsch bestärkt werde, trotzdem noch Lehrerin werden zu wollen und den Beginn des Referendariats kaum erwarten kann [P3].
... am Ende des Praktikums das Gefühl habe, in diesem Beruf bleiben zu wollen [P6]. *... mein Wunsch Lehrerin zu werden, nicht vergeht* [P5].
- den Anforderungen gewachsen zu sein:
... das Gefühl habe, dem Lehrerberuf (u. zunächst natürlich erst einmal d. bevorstehendem Referendariat) gewachsen zu sein [P4].
- „gut“ zu unterrichten:
... ich mit Sicherheit sagen kann, dass ich selbstständig eine „gute“ Unterrichtsreihe in allen Klassenstufen planen und durchführen kann [P1].

... ich gute Stunden abgehalten habe und den Zugang zu meinen Schülern gefunden habe [P2].

... ich mit dem Gefühl kompetent und souverän auftreten zu können in eine Klasse gehen kann [P7].

2.3 Einschätzungen zur Arbeit im Praxissemester

Russischunterricht wird in Berlin an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen (ISS) angeboten. Entsprechend verteilen sich die Praktikumsplätze: Zwei Studierende absolvierten ihr Praxissemester an einem Gymnasium, die fünf anderen an einer ISS; zwei dieser ISS-Praktikumsschulen haben keine Oberstufe. Vier Praktikantinnen [P2, P4, P5, P7] konnten bereits vor Beginn des Praxissemesters auf eigene Unterrichtserfahrungen im Umfang von 6–18 Monaten verweisen.

Wie unter 1.1. ausgeführt, sind die MentorInnen während des Praktikums die wichtigsten Bezugspersonen für die PraktikantInnen. Bedingt durch die Schulzuweisungen wurden nur drei der sieben PraktikantInnen von MentorInnen mit einer bereits abgeschlossenen Mentoringqualifizierung betreut. Drei weitere MentorInnen absolvierten diese Qualifizierungsmaßnahme erst im Sommersemester 2018.

Wie zu vermuten war, schreiben die PraktikantInnen der Betreuung durch die MentorIn eine große Bedeutung zu (vgl. Tabelle 4). Der geringer ausfallende Stellenwert für die HU-Lehrkräfte und den Fachberater lässt sich möglicherweise durch die geringeren Kontaktzeiten erklären.

B-F13: Welchen Stellenwert messen Sie aus heutiger Sicht der Betreuung durch die verschiedenen beteiligten Personen im Praxissemester bei? (n = 7)					
Die Betreuung durch	eher bedeutsam	bedingt bedeutsam	nicht bedeutsam	weiß nicht	
MentorIn	7				
Lehrkräfte der HU	4	3			
Fachberater	4	3			
E-F10: Welchen Stellenwert messen Sie rückblickend der Betreuung durch die verschiedenen beteiligten Personen im Praxissemester bei?					
Die Betreuung durch	eher bedeutsam	bedingt bedeutsam	nicht bedeutsam	weiß nicht	
MentorIn	6	1			
Lehrkräfte der HU	5	2			
Fachberater	2	4	1		

Tab. 4 Stellenwert der Betreuung durch verschiedene LernbegleiterInnen für die Befragten

Die PraktikantInnen haben – wie ihre Einschätzungen (B-F14, E-F11) zeigen – hohe Erwartungen an den Austausch mit ihren MentorInnen, insbesondere zu Fragen des Lehrerberufs allgemein, aber auch zum Russischunterricht im Besonderen (vgl. Tabelle 5). Zu den anderen Aspekten verteilen sich die Erwartungen fast gleichmäßig zwischen „eher hoch“ und „eher niedrig“. Möglicherweise ist die Sensibilisierung für die damit verbundenen Inhalte noch nicht ausreichend ausgebildet bzw. erscheinen sie den PraktikantInnen zum gegenwärtigen Zeitpunkt als nicht so relevant.

B-F14: Wie hoch sind Ihre Erwartungen an ... E-F11: Wie schätzen Sie die Qualität des Austausches mit Ihrer MentorIn an der Praxisschule unter folgenden Gesichtspunkten ein:	B-F14		E-F11	
	eher hoch	eher niedrig	eher hoch	eher niedrig
Austausch zum Lehrberuf allgemein	7	–	6	1
Austausch speziell über das Unterrichten von Russisch als Fremdsprache	7	–	6	1
Austausch speziell über das Unterrichten in heterogenen Gruppen	3	4	3	4
Austausch zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Unterricht (z.B. in den Klassen der MentorIn)	4	3	4	3
Austausch zu Diskussionen bezogen auf Ihren Fachgegenstand (Russische Sprache, Literatur und Kultur)	4	3	3	4
Austausch zu fremdsprachendidaktischen Konzepten oder Fragestellungen	3	4	5	2
Austausch mit dem Ziel der kollegialen Vernetzung	4	3	5	2

Tab. 5 Erwartungen der Befragten an den Austausch mit den MentorInnen

Während des Praxissemesters bereiten die PraktikantInnen in den Begleitseminaren der Erziehungswissenschaften ein Lernforschungsprojekt (LFP) vor und führen es während des Praxissemesters durch. Die Einstellungen dazu wurden vor (B-F16) und nach (E-F17) dem Praxissemester untersucht. Die Gründe für die nachweislich geringe Akzeptanz (vgl. Tabelle 6) zu Beginn des Praxissemesters liegen vermutlich darin, dass die PraktikantInnen sich (noch) nicht mit diesen Anforderungen identifizieren und den (Mehr-)Wert nicht erschließen. Die Akzeptanz verändert sich bei den PraktikantInnen, denen es gelang, das LFP mit ihrer zukünftigen Masterarbeit zu verbinden. Dieses Potential gilt es in den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik verstärkt zu nutzen.

B-F16: Bitte geben Sie an, für wie sinnvoll Sie aus heutiger Sicht das LFP im Rahmen des Praxissemesters für Ihre professionelle Entwicklung halten. (n = 7)			
sehr sinnvoll	bedingt sinnvoll	nicht sinnvoll	weiß nicht
–	1	4	2
E-F17: Bitte geben Sie an, für wie sinnvoll Sie aus heutiger Sicht das LFP im Rahmen des Praxissemesters für Ihre professionelle Entwicklung halten.			
sehr sinnvoll	bedingt sinnvoll	nicht sinnvoll	weiß nicht
1	3	3	–

Tab. 6 Akzeptanz des LFP durch die Befragten

Für die Hospitationen im Russischunterricht wählen die PraktikantInnen einen spezifischen, für den Russischunterricht relevanten Beobachtungsschwerpunkt. Auch die Einstellungen dazu wurden vor (B-F17) und nach (E-F19) dem Praxissemester erfragt. Die Ergebnisse (vgl. Tabelle 7) verdeutlichen, dass die Akzeptanz hier offensichtlich etwas größer ist.

B-F17: Bitte geben Sie an, für wie sinnvoll Sie aus heutiger Sicht das Beobachtungsprojekt im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Anteils des Praxissemesters für Ihre eigene professionelle Entwicklung halten. (n = 7)			
sehr sinnvoll	bedingt sinnvoll	nicht sinnvoll	weiß nicht
2	4	-	1
E-F19: Bitte geben Sie an, für wie sinnvoll Sie rückblickend das Beobachtungsprojekt im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Anteils des PS für Ihre eigene professionelle Entwicklung halten.			
sehr sinnvoll	bedingt sinnvoll	nicht sinnvoll	weiß nicht
2	5		

Tab. 7 Akzeptanz des Beobachtungsprojekts durch die Befragten

Aber auch in diesem Bereich kommt es in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters darauf an, das Anliegen dieser Anforderungen und den erhofften Nutzen, in diesem Falle des Beobachtens, Reflektierens und Schlussfolgerns für die weitere Professionalisierung transparent und offensiv zu vertreten.

In der abschließenden Frage [E-F20] schätzen die PraktikantInnen ihr Praxissemester übereinstimmend als gelungen ein, da sie

- sich in ihrer Berufswahl bestätigt sehen [P1, P2]
- Praxis erlebt und erfahren [P2, P4, P5, P6] und einen *realen und ungeschönten Einblick in den Berliner Schulalltag bekommen haben* [P7].

Als persönlichen Gewinn heben sie hervor:

- stärkeres Selbstwertgefühl [P1] bzw. Selbstbewusstsein [P3],
- gewachsene Reflexionsfähigkeit [P7].

Die persönliche Sicht der befragten PraktikantInnen auf das Praxissemester ist positiv geprägt und spiegelt sich in folgenden Worten wider: Das Praxissemester hat *„meine Erwartungen erfüllt, mir einen sehr guten Einblick in mein späteres Arbeitsfeld verschafft und mich sehr gut auf das bevorstehende Referendariat vorbereitet“* [P4].

3. Fazit

In Vorbereitung des zweiten Durchgangs des Praxissemesters für Lehramtsstudierende an Berliner Universitäten ist es gelungen, auch für das Fach Russisch die erwünschte Verzahnung der drei Phasen der Lehr-

kräftebildung für die weitere Professionalisierung der Studierenden auszunutzen. So wurden in enger Zusammenarbeit mit den FachseminarleiterInnen für Russisch erstmalig sowohl die Mentoringqualifizierung als auch die Fachberatung durchgeführt. Von der somit gewachsenen Zahl qualifizierter LernbegleiterInnen profitierten die Studierenden, die im Wintersemester 2017/18 ihr Praxissemester absolvierten. So wurden einige von ihnen bereits von qualifizierten MentorInnen betreut. Alle PraktikantInnen erhielten durch den Fachberater sowohl eine Einführung in ko-konstruktive Unterrichtsbesprechungen, als auch einen Einblick in den Vorbereitungsdienst.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu Beginn und zu Ende des Praxissemesters geben anschaulich wieder, wie die Studierenden ihre Vorbereitung auf das Praxissemester und dessen Anforderungen einschätzen, welche Erwartungen sie mit dem Praxissemester verbinden und wie sie die Betreuungsangebote bewerten. Die dokumentierten Meinungen und Einschätzungen der PraktikantInnen ermöglichen den an ihrer Ausbildung beteiligten LernbegleiterInnen entsprechende Schlussfolgerungen für die weitere Optimierung der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters. Als besonders wichtig erscheint hierbei die transparente und gut nachvollziehbare Darstellung aller Angebote und Anforderungen des Praxissemesters mit Blick auf den zu erwartenden (Mehr-)Wert. Das betrifft in besonderem Maße das Lernforschungsprojekt und das Beobachtungsprojekt der Fachdidaktik.

Literatur

Bechtel, M. (2015). Wandel in der Fremdsprachendidaktik gestalten. Ein Lehrer- und Lehrerinnenbildungskonzept im Rahmen der Schulbegleitforschung. In Doff, S. & Grünewald, A. (Hrsg.), *WECHSEL-*

- Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachendidaktik (75–86).* Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Fachspezifische StO/PO 2015 = *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das lehramtsbezogene Masterstudium im Fach Russisch (Schwerpunkt Gymnasium). Erstes und Zweites Fach. Überfachlicher Wahlpflichtbereich für andere Masterstudiengänge.* Amtliches Mitteilungsblatt der Präsidentin (2015). Verfügbar unter: https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/59/59_2015_Russisch_Gym_PSE_30.07.15_DRUCK.pdf [28.10.2018].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf [28.10.2018].
- Koch, C. (2015). Das Praxissemester als Reflexionsanlass: Offenlegung und Aushandeln des Selbstverständnisses der Fremdsprachendidaktik. In Doff, S. & Grünewald, A. (Hrsg.), *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachendidaktik (87–98)*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Körbs, C. (2018). *Mentoring im Praxissemester. Ergebnisse der Evaluation der Mentoringqualifizierung.* Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/begleitforschung-zum-praxissemester/mentoring-im-praxissemester-ergebnisse-der.pdf> [28.10.2018].
- Körbs, C. & Wagner, S. (2018). *Die Fachberatung – Ergebnisse der Evaluation. Studierendenbefragung sowie Befragung der Fachseminarleitungen & Fachdidaktiken.* Verfügbar unter: https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/begleitforschung-zum-praxissemester/2018_10_18_fachberatung_auswertung.pdf [10.11.2018].

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32), (1–13). Köln: Wolters Kluwer.
- Leitfaden Praxissemester (2018) = Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin, Universität der Künste Berlin (Hrsg.). *Leitfaden zum Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/studium/leitfaden_praxissemester_05_2018_auflage3.pdf [28.10.2018].
- Schaumburg, H. & Körbs C. (2018). *Studierendenbefragung zum Praxissemester. Studierbarkeit & Mentoring (1. & 2. Durchgang im Vergleich)*. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/begleitforschung-zum-praxissemester/studierbarkeit-im-praxissemester-humboldt-tag-der.pdf> [28.10.2018].

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert das Treffen des 2. Arbeitskreises „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Innsbruck (19.–20.02.2018). In ihm publizieren 12 deutsche und österreichische FachdidaktikerInnen und erstmalig auch M.Ed.-AbsolventInnen Beiträge zu drei inhaltlichen Themengebieten: „Empirische Fachdidaktik“, „Theoretische Fachdidaktik“ und „Praxisorientierte Fachdidaktik“. Insgesamt umfassen die Artikel sowohl den hochschuldidaktischen Bereich inklusive der LehrerInnenausbildung als auch den Lernort Schule. Der vorliegende Band dokumentiert eine breite Fülle an unterschiedlichen Ansätzen, Fragestellungen und Methoden. Dabei sind zwei unterschiedliche slawische Sprachen (neben überwiegend Russisch auch Polnisch) vertreten. Die Dreiteilung der Beiträge spiegelt die unterschiedlichen Ansätze wider, die sich gegenseitig befruchten und jeweils unerlässlich für eine solide wissenschaftliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen sind: In theoretischen Ausführungen müssen Desiderata benannt und theoretische Modelle in ihrer Übertragbarkeit auf didaktische Belange hin überprüft werden, in der Empirie müssen eben diese Erkenntnisse aufgegriffen und in der Feldtestung überprüft werden, damit sie schließlich in der Praxis umgesetzt und ihrerseits validiert werden können. Der Tagungsband steht für die Breite fachdidaktischer Forschung im deutschsprachigen Raum, der neben klassischen Themen der Fachdidaktik (wie z. B. Fehlerkorrektur, Umgang mit Heterogenität oder Vermittlung von Grammatik) ebenso aktuelle Forschungsfragen (wie den Einsatz von Medien im Unterricht, Fragen nach der (Inter-)Kulturalität oder zum Testen) aufgreift.

ISBN 978-3-903167-60-1



9 783903 187801