

Anka Bergmann (Hrsg.)

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht



Kolloquium
Fremdsprachenunterricht



PETER LANG
EDITION

Anka Bergmann (Hrsg.)

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht

Der Band beleuchtet das Konzept der Schüleraktivierung im Rahmen eines kompetenzorientierten (schulischen) Russischunterrichts aus verschiedenen Perspektiven: im ersten Teil geht es um die fachhistorische und bildungspolitische Positionierung der Schulfremdsprache Russisch sowie um die konzeptuellen Grundlagen von *Kompetenzorientierung* und *Schüleraktivierung* und deren Bezug zu den institutionellen Gegebenheiten des gegenwärtigen Russischunterrichts. Im zweiten Teil werden Handlungsfelder der Unterrichtspraxis reflektiert und der Blick darauf gelenkt, wie Lernprozesse in unterrichtlichen Arrangements initiiert und unterstützt werden können. Diese Beiträge basieren größtenteils auf

vielfältigen Erfahrungen langjähriger Praktiker, Lehrplanentwickler und Lehrbuchautoren.

Die Herausgeberin

Anka Bergmann ist Professorin für Fachdidaktik Russisch am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen des Russischlernens und -lehrens, den Erwerb von Literalität in der Fremd- und Herkunftssprache, sprachliche und sprachlernrelevante Voraussetzungen der Russischlerner sowie die korpusbasierte Analyse von Lernersprache.

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht

KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Daniela Caspari,
Lars Schmelter, Karin Vogt und Nicola Würffel

BAND 49

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation:*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird
vor der Publikation durch
alle vier Herausgeber der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance
and peer review of this publication:*

Prior to publication,
the quality of the work
published in this series is reviewed
by all four editors of the series.

Anka Bergmann (Hrsg.)

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaglogo:
Christoph Baum

ISSN 1437-7829

ISBN 978-3-631-64695-3 (Print)

E-ISBN 978-3-653-04271-9 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04271-9

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2016

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung in den Band
Zum Status der Schulfremdsprache Russisch, den Aufgaben
der Russischdidaktik und dem Anliegen des Bandes7

Bedingungsfelder des Russischunterrichts

Konrad Schröder

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und
zu lernen: Russisch als Herkunftssprache und als Nachbarsprache
im Rahmen einer gestuften europäischen Mehrsprachigkeit13

Christine Heyer

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung – zwei einander
bedingende Seiten zeitgemäßen Unterrichtens27

Anka Bergmann

Lernvoraussetzungen und Differenzierungsansätze im
Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen
lernerorientierten schulischen Russischunterricht.43

Wolfgang Stadler

Kompetenzorientiertes Testen ist handlungsorientiert,
aufgabenorientiert, integrativ.....71

Handlungsfelder kompetenzorientierten Russischunterrichts

Elke Kolodzy

Schüler für Russisch begeistern: aktivierende Methoden
im Anfangsunterricht Russisch.....93

Grit Mehlhorn

Der Ton macht die Musik! Anregungen zur
Aussprachevermittlung im Russischunterricht 113

Gudrun Seemann

Das Europäische Portfolio der Sprachen – Einsatz im Russischunterricht /
Fremdsprachenunterricht. Motivation zum selbstständigen Lernen..... 149

Ursula Behr / Heike Wapenhans

Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Russischunterricht
der Sekundarstufe I – wie geht das? 167

Michael Maier

Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen 181

Wolfgang Stadler

Деятельностный подход к тестированию русского языка – ein
Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht..... 201

Die Autorinnen und Autoren..... 221

Zur Einführung in den Band

Zum Status der Schulfremdsprache Russisch, den Aufgaben der Russischdidaktik und dem Anliegen des Bandes

Russisch nimmt nach der Anzahl der Schüler¹ seit einigen Jahren stabil den fünften Platz unter den in deutschen Schulen gelernten Fremdsprachen ein. Zumeist ist es im fremdsprachlichen Profil der Schulen als 2., 3. oder 4. Fremdsprache vertreten, in wenigen Schulen mit speziellem Profil wird es als 1. Fremdsprache oder als Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht geführt. Damit unterliegt es – jedenfalls auf den ersten Blick – den gleichen äußeren Rahmenbedingungen wie andere Schulfremdsprachen. Während Englisch die in Deutschland mehrheitlich erste angewählte Fremdsprache ist, stehen alle weiteren in der Schule angebotenen und in der Regel auf Englisch folgenden Fremdsprachen bildungspolitisch als 2. oder 3./4. Fremdsprache prinzipiell gleichberechtigt neben- und in Konkurrenz zueinander. Unterschiede, die sich nicht unerheblich auf die Einstellungen zu den einzelnen Schulfremdsprachen und die Schülerzahlen auswirken, gibt es freilich in der Tradition wie der Wertschätzung der Fremdsprachenfächer: so gilt Französisch nach wie vor als die nach Englisch wichtigste Schulfremdsprache, obwohl es in den letzten Jahren an Popularität eingebüßt hat. Der Nutzen des Lateinunterrichts wird mit Verweis auf den hohen Bildungswert, die Schulung des logischen Denkens wie des Sprachverständnisses bis heute kaum in Frage gestellt, das Fach in einigen Bundesländern von der Bildungspolitik gar protegiert, obwohl die Statistiken der Europäischen Union Latein gar nicht als Fremdsprache führen. Die gestiegene Attraktivität des Spanischen, das seit dem Schuljahr 2003/2004 vor Russisch rangiert, ist eine jüngere bundesweite Entwicklung. Der traditionelle Kanon an Schulfremdsprachen wird in den letzten Jahren im Zuge einer sprachenpolitischen Orientierung am europäischen Mehrsprachigkeitskonzept durch das Angebot weiterer Sprachen allmählich erweitert. Allerdings muss man sagen, dass einer breiten Palette theoretischer Möglichkeiten und guten Gründen für die Wahl einer Sprache auf der praktischen Seite lediglich eingeschränkte Wahlmöglichkeiten gegenüber stehen. Für das Erlernen etwa von Italienisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Türkisch, Chinesisch, Japanisch oder

1 Begriffe zur Bezeichnung von Personen werden in der männlichen Genusform verwendet und dienen der gleichberechtigten Bezeichnung von Personen beiderlei Geschlechts.

Arabisch sprechen Argumente, die auf den Status als Nachbarsprachen oder als Brückensprachen abzielen oder die sich aus der geopolitischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung dieser Sprachen ergeben. Eine zeitgemäße Gestaltung des Angebots an Schulfremdsprachen müsste diese Argumente berücksichtigen und bestrebt sein, Blockaden in Wahlmöglichkeiten zu beseitigen, die etwa durch vorgegebene Sprachenfolgen entstehen.

Die Fremdsprache Russisch hat hinsichtlich ihrer Bedeutung als Schulfach einen gravierenden Wandel aufgrund der spezifischen Konstellationen der äußeren wie unterrichtsinternen Faktoren vollzogen. Es ist die einzige Schulfremdsprache, deren sprachenpolitischer Status und gesellschaftspolitische Bedeutung sich infolge gesellschaftlicher Umbrüche geändert hat: in den östlichen Bundesländern wurde es von der einstigen für alle Schüler spätestens ab Klasse 5 verpflichtenden ersten Fremdsprache zu einer Sprache unter vielen im Wahl(pflicht)bereich. In den westlichen Bundesländern fällt der Wandel nicht so gravierend aus: Russisch hatte hier als Schulfremdsprache in den 1970er und 1980er Jahren als Sprache des schwer zugänglichen Ostens Europas in einem traditionellen Fremdsprachenkanon aus Englisch, Französisch und Latein nicht nur einen marginalen Stand, sondern immer auch einen etwas exotischen Anstrich. Heute bleibt es nach wie vor eine der seltener gelernten Fremdsprachen und gehört aus dieser Perspektive trotz des Status als Weltsprache und *lingua franca* im postsowjetischen Raum eher zu den „kleinen“ Sprachen.

Die Auswirkungen des verpflichtenden Charakters des Unterrichts in einer Fremdsprache auf Einstellungen und Motivation der Lerner wie auf die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung und Wertschätzung dieser Fremdsprache, die im Verbund mit anderen Faktoren auf den Status als Schulfremdsprache rückwirken, sind unseres Wissens bislang nicht untersucht. Auch ohne empirische Fundierung ist freilich offensichtlich, dass das Erbe der damit verbundenen Ideologisierung für den Russischunterricht vor allem in den östlichen Bundesländern auch mehr als zwanzig Jahre nach den Umbrüchen nachwirkt. Es äußert sich insbesondere in der ambivalenten gesellschaftlichen Wertschätzung dieser Fremdsprache. Einem Bedarf an Russischkenntnissen, der vor allem aus den Bereichen des Handels und der Wirtschaft, weniger des Tourismus, erwächst und dem im *Abkommen über das Erlernen der deutschen Sprache in Russland und das Erlernen der russischen Sprache in Deutschland* von 2003 politisch deklarierten grundsätzlichen Interesse an der Förderung des Russischlernens steht eine – erfahrungsgemäß emotional geprägte – Ablehnung seitens vieler Eltern, Schüler, aber auch anderer Fachlehrer und Schulleiter gegenüber. Offenbar haben diese Vorbehalte – wie K. Schröder in seinem Beitrag in diesem Band zeigt – aber auch weitreichendere historische

Wurzeln. Empirisch basierte Erkenntnisse über heutige Einstellungen und Motivationen bei der Wahl der Schulfremdsprache bleiben bislang nicht nur in Bezug auf Russisch Desiderat. Erfahrungsgemäß gibt es immer noch Eltern, die aufgrund ihrer eigenen Erfahrung mit dem Russischlernen, die mäßigen Lernerfolg und wenig Anwendungsperspektiven impliziert, ihren Kindern vom Russischlernen abraten. Russisch gilt dabei als schwere Sprache, der Anwendungsbezug und die beruflichen Perspektiven werden häufig geringer geschätzt als bei anderen Fremdsprachen. Die vielfältigen Verknüpfungen russischer und deutscher Geschichte und Kultur, die aktuelle Präsenz der russischen Sprache in Berlin und anderen mehrsprachig geprägten Städten können ihr Motivationspotential aus verschiedenen Gründen bislang offensichtlich nicht entfalten.

Eine Besonderheit und Herausforderung, die Russisch von allen anderen Schulfremdsprachen unterscheidet, ist zweifellos der Umstand, dass es einen (regional unterschiedlich) hohen Anteil an Lernern gibt, für die Russisch nicht Fremd-, sondern Mutter- oder Herkunftssprache ist. Damit ist eine der meistgesprochenen Migrantensprachen in Deutschland als Schulfremdsprache vertreten. Daraus folgt vor allem, dass die alltägliche Unterschiedlichkeit der Lerner in ihren persönlichen, sozialen, motivationalen, kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, die eine Gegebenheit für alle Fächer ist, im Russischunterricht durch den verschiedenartigen Bezug zum Unterrichtsgegenstand und verschieden umfangliche Vorkenntnisse noch verstärkt wird. Die Lehrkräfte stehen dementsprechend vor enormen Herausforderungen in der Planung und Durchführung des Unterrichts. Hier bedarf es didaktisch-konzeptioneller wie methodischer Entwicklungsarbeit, aber auch der Einordnung, Systematisierung und reflektierten Aufarbeitung vieler Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis der letzten Jahre. Dabei geht es zum einen darum, im Sinne mehrsprachigkeitsdidaktischer Grundsätze den Sprachenreichtum der Lernenden als Ressource zu begreifen und für den Russischunterricht nutzbar zu machen. Zum anderen geht es darum, perspektivisch die Bedeutung des Russischlernens im Sinne der Förderung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in den Blick zu nehmen und unter Berücksichtigung der genannten Spezifika die Zielsetzungen und methodischen Konzepte für den Russischunterricht zu hinterfragen.

Die Vorgaben der Rahmenlehrpläne und Curricula für den Russischunterricht setzen Positionen der Kompetenzorientierung um und sind an den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der Bildungsstandards für die erste sowie denen für die fortgeführte Fremdsprache orientiert. Seit 2008 ist eine neue Generation von Lehrwerken erschienen, die aktuellen Standards eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Ein Blick

auf die vorliegende Literatur zu Konzeptionen, Prinzipien und Methoden des schulischen Fremdsprachenunterrichts, auf einführende Überblicksdarstellungen der Fremdsprachendidaktik macht schnell klar, dass es insbesondere daran mangelt, bestehende theoretische Ansätze auf die Fremdsprache Russisch zu beziehen und an den spezifischen sozialen und motivationalen Voraussetzungen sowie sprachstrukturell bedingten Anforderungen an die Lerner auszurichten. Dies ist eine Aufgabe, die nur in der Verbindung von konzeptioneller und praktisch ausgerichteter Forschungsarbeit sowie reflektierter Praxis zu bewältigen ist, besonders angesichts der mageren institutionellen Ausstattung der Russischdidaktik. In mancherlei Hinsicht ist sicher auch der historisch kontrastierende Blick auf die vielfältigen Arbeiten der Russisch-Methodik in Korrelation zu den Erfahrungen des Russischunterrichts in der DDR aufschlussreich.

Den russischdidaktischen Diskurs (wieder) zu beleben, den Austausch aller an der fachlichen Diskussion um einen zeitgemäßen effektiven Russischunterricht Beteiligten und Interessierten zu ermöglichen, ist Motivation und Zielsetzung für die Tagungen des 2008 gegründeten Fachverbandes Russisch und Mehrsprachigkeit, die mittlerweile jährlich in Zusammenarbeit mit fachdidaktischen bzw. slawistischen universitären Arbeitsbereichen durchgeführt werden. Dieser Band verweist thematisch auf die Ergebnisse der Tagung im April 2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er stellt das Konzept der Schüleraktivierung im Rahmen eines kompetenzorientierten (schulischen) Russischunterrichts in den Mittelpunkt. Dieses wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: im ersten Teil geht es vorrangig um die Ausgangssituation, insbesondere die fachhistorische und bildungspolitische Positionierung und Rahmensetzung der Schulfremdsprache Russisch sowie um die Auseinandersetzung mit den konzeptuellen Grundlagen und begrifflichen Implikationen von *Kompetenzorientierung* und *Schüleraktivierung* und deren Bezug zu den institutionellen Gegebenheiten des gegenwärtigen Russischunterrichts. Im zweiten Teil des Bandes werden Handlungsfelder der Unterrichtspraxis reflektiert und der Blick darauf gelenkt, wie Lernprozesse in unterrichtlichen Arrangements initiiert und unterstützt werden können. Diese Beiträge basieren größtenteils auf vielfältigen Erfahrungen langjähriger Praktiker, Lehrplanentwickler und Lehrbuchautoren.

Bedingungsfelder des Russischunterrichts

Konrad Schröder

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen: Russisch als Herkunftssprache und als Nachbarsprache im Rahmen einer gestuften europäischen Mehrsprachigkeit

В данной статье рассматривается положение русского языка как школьного предмета в образовательной системе Германии и актуальные взгляды на Россию в их исторической обусловленности. Автор приводит ряд аргументов за изучение русского языка в Германии, показывая, что по сравнению с западноевропейскими языками аргументы за изучение русского как иностранного языка в школе не являются одинаково весомыми: очевидно в этой области продолжают действовать идеологические перспективы прошлого. Наряду с политическими, экономическими и культурно-историческими аргументами приводятся лингвистические соображения: русский язык открывает немцам мир славянских языков. Однако, действенность этого аргумента в практике ограничивается представлением о русском как трудно изучаемом языке. Во второй части статьи ставится вопрос, кто с какими соображениями и с какой целью участвует в дискурсе о преподавании русского языка в школах. Автор требует менее эмоциональной дискуссии, согласованной формулировки целей и содержания преподавания иностранных языков и совместных акций для презентации всех обучаемых языков в школе.

1. Gründe genug: Preaching to the Converted

1.1 Der kulturhistorische Aspekt

Das Russlandbild der Gegenwart ist immer noch geprägt durch die deutsch-russischen Tragödien des 20. Jahrhunderts, das Gegeneinander in zwei Kriegen, die Politik der verbrannten Erde, Gewalt, Tod und Vertreibung, durch die Sowjetzeit und durch einen Pakt zwischen zwei Verbrechern, Hitler und Stalin. Wenig bekannt ist die Tatsache, dass mehr als 700 Jahre eines deutsch-russischen Miteinanders diesen Tragödien vorausgegangen sind. Wie jedes Miteinander, so war auch dieses nicht immer nur harmonisch, aber es war harmonisch genug, um immer wieder in neuen Formen fortgeführt zu werden. Man denke nur an die deutsch-russischen Handels- und Kulturbeziehungen schon in der Hansezeit – auch sie waren nicht „sprachlos“ und durften es nicht werden. Da gab es im

hansischen Kontor zu Novgorod die hochbezahlten *Tolke*, die Dolmetscher im deutsch-russischen Dialog: wer einen von ihnen im Streit ermordete, der zahlte das doppelte Sühnegeld, das für einen Kaufmann zu zahlen war. Und da waren die hansischen „Lehrkinder“, die deutschen Novgoroder Sprachschüler, für die in Fällen des politischen Konflikts Sonderkonditionen galten: Der Zar durfte sie nicht abführen oder gar gefangen setzen. Vor allem aber mussten die hansischen Kaufleute in Novgorod nachweislich über Russischkenntnisse verfügen.¹

Frühe Lehrmaterialien wie Schrowes „Russischbuch“ von 1546 (vgl. Alekseev: 1974), Fennes Gesprächsbuch von 1607 (vgl. Hammerich et al.: 1961) und vor allem Ludolphs *Grammatica Russica*, 1696 in Oxford erschienen (vgl. Winter: 1953: 199ff.; vgl. auch Tetzner: 1955, Unbegaun: 1958), waren Versuche, den Spracherwerb weiter voran zu bringen. Russisch wird 1649 im *Methodus Linguarum Novissima* des J. A. Komenský, vulgo Comenius, genannt (als „lingua slavonica, vgl. Hartmann/Kana 1978: 41.). Russischunterricht wird nach 1698 an der Universität Halle erteilt – vor dem Hintergrund der pietistischen Missionsbestrebungen (vgl. Winter: 1953, 1954). Im Berlin des 18. Jahrhunderts ist Russisch präsent durch Botschaftsangehörige, u. a. den Gesandten Alexander Golovkin, der seine Muttersprache an den Berliner Gymnasialdirektor Frisch (Vgl. Eichler: 1967, 1983) weitergibt, der seinerseits Leibniz und den Sprachforscher La Croze daran teilhaben lässt (1705). Der Brückenschlag des Zaren Peter – auch Golovkin gehörte zu den Reisegefährten – und die anschließende Öffnung Russlands nach Westen sind Bestandteil der bürgerlichen deutschen Erinnerungskultur, weniger bekannt ist die Rolle des Petersburger Akademischen Gymnasiums im Verlauf des 18. Jahrhunderts als Stätte des russisch-deutschen Kultur- und Sprachausstauschs (Vgl. Tolstoi: 1886). Der Göttinger Ordinarius August Ludwig Schlözer hat in den Jahren nach 1762 hier gewirkt und sein Russisch gelernt. Den Lernprozess selbst hat er in seiner Autobiographie 1802 ausführlich beschrieben (Schlözer: 1802; Textauszüge bei Schröder: 1991–1999, Bd. IV, Eintrag Schlözer. Vgl. auch Myřnikow: 1985, Pantenius: 1985, Pohrt: 1970). Natürlich gab es auch die quer durch Europa üblichen dynastischen Beziehungen, man denke nur an die 1729 in Schwerin geborene Zarin Katharina II., Tochter des preußischen Generals Fürst Christian August von Anhalt-Zerbst.

Das 20. Jahrhundert bringt, wenn man den Aspekt des Miteinanders in den Vordergrund rückt, zunächst Komplizenschaft: den Transfer Wladimir Iljitsch Uljanows, genannt Lenin, von der Schweiz quer durch das Krieg führende Deutsche

1 Zur Sprachenkenntnis der Hansischen Kaufleute im Russlandhandel vgl. Stieda: 1884 sowie Raab: 1955/56.

Reich und über Schweden und Finnland nach Sankt Petersburg im April 1917, und den schon genannten Hitler-Stalin-Pakt 1939, der dann von Hitler gebrochen wird. Das weitere 20. Jahrhundert bringt aber auch einen ernst zu nehmenden russisch-deutschen Kulturtransfer in den Jahren der SBZ und der frühen DDR, der über Berlin als Viersektorenstadt auch in die Westzonen und die frühe Bundesrepublik ausstrahlt. Man denke nur an die Kinderbuchproduktion des Verlags Volk und Wissen in den späten vierziger und frühen fünfziger Jahren (russische Lizenzausgaben). Genannt zu werden verdient im Kontext des 20. Jahrhunderts auch die Tatsache, dass unmittelbar nach dem Ende des Ersten Weltkriegs die Rudolf-Steiner-Schulen, Waldorf-Schulen genannt, Russisch als grundständige Fremdsprache einführen, nicht um dem just etablierten Sozialismus zu huldigen, sondern weil das Russische die Ausbildung der „Eurhythmie“ bei den Lernenden in idealer Weise unterstützen kann.

Deutlich ist in der russischen Sprache bis heute der Kulturtransfer von West nach Ost, man denke nur an die zahlreichen Lehnwörter: Aus Frankreich kommt das Wort *Coiffeur* nach Deutschland, der deutsche Perückenmacher wird der Friseur der Russen (wobei das französische Wort *perruquier* quer durch Europa wandert). Doch der Kulturtransfer findet, wie schon das obige Beispiel zeigt, durchaus auch in umgekehrter Richtung statt, seit dem 19. Jahrhundert besonders im literarischen und musikalischen (auch: kirchenmusikalischen) Bereich.

Das moderne Europa ist nicht nur das Ergebnis eines „lateinischen“ Mittelalters, wie Lateinlehrer so gerne behaupten. Es gibt da auch die griechisch- und slawisch-orthodoxe, auf Byzanz zurückgehende Tradition, die zu dem vom Europarat immer wieder beschworenen kulturellen Reichtum Europas einen bedeutenden Beitrag geleistet hat und weiterhin leistet. Laut Europarat ist eine Voraussetzung für den Erhalt kulturellen Reichtums aber die Ermöglichung und Förderung von Fremdsprachenunterricht.²

1.2 Der handelspolitische Aspekt

Zur Begründung der „Westsprachen“ als Schulfremdsprachen heute werden immer auch handelspolitische Kriterien genannt. Wirtschaftlicher Bedarf hat eine hohe argumentative Beweiskraft und leuchtet einem breiten Publikum ein. Allerdings gilt das wirtschaftspolitische Argument auch für Russisch als Fremdsprache, denn das wiedererstarkende Russland gehört, wie sattsam bekannt, zu den interessantesten Märkten für deutsche Waren und ist in hohem

2 Der Europarat hat die These seit 1969 in zahlreichen Druckschriften vertreten. Frühe Belege vgl. Christ/Liebe 1981.

Maße Rohstoff-Lieferant. Dass die beste Sprache des Handels die des Kunden sei, ist eine Weisheit, die auf die Fugger als Handelsherren und Großkapitalisten der frühen Neuzeit zurückgeht. In den Jahren nach der „Wende“ konnte sich Deutschland, was das Russische angeht, der Sprachexperten aus der ehemaligen DDR bedienen. Was geschieht, wenn dieses Potenzial nicht mehr zur Verfügung steht? Das wird bald der Fall sein. Vielleicht kommen dann ja die akademisch gebildeten Nachfahren der russophonen Aussiedler der letzten dreißig Jahre zum Einsatz. Aber eine dauerhafte, bildungspolitisch verantwortungsvolle Regelung des Problems der zu geringen Russischkenntnisse in Deutschland ist das nicht.

1.3 Der linguistische Aspekt

Russisch ist eine „Erschließungssprache“ im Sinne der *Homburger Empfehlungen* (vgl. Christ/Schröder/Weinrich/Zapp: 1980): Russischunterricht erschließt den slawischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie. Dabei hat Russisch einen hohen Transferwert auf praktisch alle anderen Slawinen. Das vor dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachigkeitsdiskussion (Motto: Mehrsprachige Unionsbürger für ein multilinguales Europa) populäre und auch stichhaltige Argument der Romanisten, dass man durch den Erwerb einer romanischen Sprache den Schlüssel zu allen übrigen erhalte (zumindest im rezeptiven Bereich), gilt für die Slawinen in noch weit höherem Maße.

Vor dem Hintergrund des neuen Diskurses um Sprachbewusstheit (einem eigenen Kompetenzbereich in den von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in der fortgeführten Fremdsprache* (2012), aber auch im Kontext der anhaltenden Diskussion der Bildungsfunktionen von Schulfächern ist von Interesse, dass Russisch angesichts seiner synthetischen Sprachform (Formenreichtum, grammatische Kategorien, Produktivität im semantischen Bereich, umfangreiche Wortfamilien) die formalbildenden Ansprüche, die das deutsche Bildungswesen stets an den Sprachunterricht gestellt hat, vollauf bedient. Modern und salopp formuliert: *Russisch schult den Geist und man lernt zugleich auch noch etwas Brauchbares.*

Dann also Russisch statt Latein? Kulturell kann Latein im Sinne der *Homburger Empfehlungen* als „Fundamentalsprache“ punkten: Es erschließt eine versunkene, wenn auch immer noch nachwirkende Welt, ein europäisches Fundament – allerdings (siehe oben) eines unter mehreren. Auf jeden Fall aber schärfen Kenntnisse des Russischen die Sicht der Lernenden auf einen neuen, weniger gewohnten und weniger alltäglichen Kulturraum. Damit erweitern Schüler ihre Weltsicht in erheblichem Maße.

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen 17

1.4 Der ethno- und sprachpolitische Aspekt

Russisch ist nicht Amtssprache der EU, sehr wohl aber eine der bedeutendsten Immigrantensprachen. (Nur hat sich die EU um letztere nie wirklich gekümmert.) In einigen EU-Ländern hat Russisch den Status einer Minoritätensprache.

Der Amtssprachenkatalog der EU umfasst derzeit nicht weniger als sechs slawische Sprachen: Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Bulgarisch, Kroatisch. In dieser Situation bietet sich Russisch, da zunächst einmal „brauchbarer“ und schuladministrativ leichter darstellbar, als „Sprachenpforte“ (Komenský) im oben dargestellten Sinne an.

2. Die Handicaps des Russischen als Schulfach: Klischeevorstellungen und ihre Langzeitwirkung

2.1 Russisch als „schwere Sprache“

Die Vorstellung, dass Russisch eine überaus schwere Sprache sei, hat ihre eigene Ideologieggeschichte. Fremdsprachenlernen stellt sich in der neuhumanistischen Tradition verengend dar als Einsichtgewinnung in ein grammatisches Regelwerk mit den dazu gehörigen Ausnahmen. Maß aller Dinge ist dabei die Schulsprache Latein. Verstöße gegen die grammatischen Regeln gelten als schwere Fehler. Zielvorstellungen sind fehlerfreies Konstruieren von Sätzen und die fehlerfreie Rezeption komplexer (literarischer) Texte.

Aus kommunikativer Sicht ist der Ansatz wenig zielführend, bezogen auf einen kompetenzorientierten Unterricht ist er geradezu absurd. Kompetenzen messen sich allenfalls partiell an grammatischen Kenntnissen. Grammatikfehler sind in den meisten Fällen – dann nämlich, wenn sie nicht zu Kulturfehlern werden – leichte Fehler: Sie führen nicht zu einer affektiven Reaktion des Gegenübers. Fehler gehören im Übrigen untrennbar zu jedem Sprachlernprozess; sie begleiten jedwede Kommunikation; auch Muttersprachler machen Fehler. Sprache in kommunikativen Kontexten wird nicht konstruiert und Fehlerfreiheit als Idealkonzept ist eine Chimäre.

Gibt es überhaupt durchgängig „leichte“ und „schwere“ Sprachen? Die Antwort ist „nein“. Sprachen verfügen aus historischen Gründen über „gestärkte“ und „geschwächte“ grammatische bzw. kommunikative Kategorien: Da gleichen sich die Schwierigkeiten weitgehend aus. Die Endungsarmut des Englischen beispielsweise führt zu höchst „schwierigen“ Verhältnissen in den Bereichen Präpositionen und Idiomatik. Dies bewirkt, dass schon elementares Englisch hochgradig idiomatisch und für den Nicht-Muttersprachler schwierig ist – ein Faktum, das im deutschen

Schulwesen viel zu wenig beachtet wird. Das Ergebnis ist unidiomatisches deutsches Pseudo-Englisch.

Russisch hat ein schwieriges Flexions- und Konjugationssystem. Schwierig ist das Verhältnis perfektiver und imperfektiver Formen, und schwierig sind auch die Klangkörper der Vokabeln, die Aussprache und die Betonung. Andererseits hat das Russische nur eine Vergangenheitsform, der Wortschatz ist nicht dissoziiert wie im Englischen, sondern morphologisch einigermaßen regelmäßig und entsprechend produktiv, und die Idiomatik ist durchschaubar. Auch die Orthographie bietet – sieht man einmal von der kyrillischen Schrift ab – nicht jenes Maß an Schwierigkeiten, für die die englische Orthographie berüchtigt ist.

Im Übrigen ist „Schwierigkeit“ immer auch abhängig von der Gestimmtheit der Lernenden sowie den Zielsetzungen und Methoden des Unterrichts, und natürlich von der Güte der Lernmaterialien. Ein positives Herangehen und ein entkrampfter Umgang mit dem Phänomen Fehler, wie sie im GeR gefordert sind, reduziert nicht nur die Ausbildung von kommunikationshemmenden Ängsten und negativem Stress, sondern auch den Grad der gefühlten Schwierigkeit.

2.2 Russisch als „historisch belastete Sprache“

Historisch belastet zu sein ist ein Schicksal, das in der Perspektive der übrigen Europäer das Russische mit dem Deutschen teilt. Beide Sprachen waren im 20. Jahrhundert u. a. auch Aggressoren- und Besatzersprachen. Nur: Welche politisch bedeutsame Sprache dieser Welt ist nicht „historisch belastet“? Die Kolonialsprachen Portugiesisch, Spanisch, Französisch und Englisch etwa? Die Untaten der Kolonialmächte (zu denen im Übrigen vor 1918 auch Deutschland gehörte) sind offenbar weniger ein Bestandteil der *europäischen* Erinnerungskultur, dafür erinnert man sich im außereuropäischen Raum umso präziser. Der Traum vom (amerikanischen) Englisch als „*language of freedom, of democracy and free trade*“ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg eine Zeit lang erfolgreich politisch vermarktet; die vergangenen vierzig Jahre haben ihn jedoch als geradezu infame Ideologie entlarvt. Dennoch sind die USA, positiv betrachtet, *a country of great good faith* mit einer herausragenden demokratischen Tradition und großartigen Menschen, und so hat auch Russland unendlich viele positive Facetten, etwa wenn es um den angestammten Wertekanon, um Glaube, Hoffnung und Liebe, und um die alltäglichen Verhaltensweisen der ganz „normalen“ Zeitgenossen geht.

In der Außensicht nehmen Sprachen den „Geruch“ jener Menschen an, die in ihnen politisch handeln, das heißt aber: Recht oder Unrecht tun. Zur schulischen Einsichtvermittlung in Sprache und Sprachen sollte nicht nur dieses Faktum gehören, sondern auch die Erkenntnis, dass die Penetranz solcher Wahrnehmung auch

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen 19

wieder abhängig ist von der ethischen Fortentwicklung der jeweiligen politischen Systeme und der Nachhaltigkeit der Erinnerungskultur der Außenstehenden.

2.3 Russisch als „hässliche Sprache“

Individuelle Vorstellungen von der Ästhetik einer zu erwerbenden Sprache sind (positiv oder negativ geladene) Motivationsfaktoren ersten Ranges (vgl. dazu und zum Folgenden Schröder/Langheld/Macht: 1983 sowie Kennedy/Schröder: 1992, besonders S. 27). Französisch als Lerngegenstand lebt in Deutschland von seiner angeblichen Klangschönheit, und diese Einstellung hat eine Tradition, deren Wurzeln im 17. und 18. Jahrhundert liegen. Englisch klang noch für das Bürgertum des späten Kaiserreichs und der Weimarer Republik eher hässlich, in den achtziger Jahren dann in etwa neutral; heute klingt es *cool* – auch in den Ohren der russischen Jugend. Negativ-Vorstellungen von Klangschönheit müssen im Unterricht möglichst früh und dauerhaft aufgebrochen werden, da sie den Erwerb der Fremdsprache langfristig und spürbar belasten.

Ungewohnte Klangphänomene, die negative Assoziationen hervorrufen, Konsonantenreichtum und fremd wirkende Konsonanten-Cluster, aber auch historische Belastungen im oben dargestellten Sinne lassen eine Sprache als hässlich erscheinen. In den frühen achtziger Jahren, immerhin vierzig Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg und kurz vor Ende der „kommunistischen“ Periode, galten Russisch und Deutsch in Holland, Belgien und Großbritannien als hässlichste Sprachen Europas. Sprachklänge transportieren eben, wie oben schon angedeutet, in der kollektiven Erinnerung der Menschen die positiven wie auch die negativen Erlebnisse und Empfindungen im Umgang mit den Sprechern.

2.4 Weitere Handicaps

Einige weitere Handicaps belasten Russisch als Schulfach: Russisch hat in den alten Bundesländern seine Exotik verloren. Es ist nicht mehr die Alternative zu den im übrigen Fremdsprachenunterricht vermittelten westlichen Perspektiven auf Welt und Menschsein. In den neuen Bundesländern aber hat Russisch die politisch-ideologische Stützung eingebüßt. Hinzu kommt, dass der russische Staat in den vergangenen 90 Jahren immer wieder Hoffnungen unterschiedlichen Zuschnitts enttäuscht hat, die von Individuen, sozialen Schichten, ja ganzen Regionen in das Land und seine Führung gesetzt worden sind. Damit aber wurden unterschiedliche potenzielle Lernergruppen verprellt. Und leider ist Russland auch – sieht man einmal von wenigen, klassisch gewordenen Standardrouten ab – auf absehbare Zeit keine vorrangige touristische Destination.

3. Der Diskurs um Russisch als Schulsprache: Akteure, Informationsgrade, Interessen

Welche Akteure nehmen derzeit überhaupt am Diskurs um Russisch als Schulsprache teil? Zunächst einmal:

3.1 Die Russischlehrer

Sie durchschauen die oben dargestellten Zusammenhänge historisch und systematisch. Sie haben eine kognitive und emotionale Bindung an die russische Sprache und Kultur. Diese Bindung wollen sie ihren Schülern vermitteln. Sie wollen ihr Fach im Fächerkanon voranbringen. Dabei treffen sie auf die Eigeninteressen konkurrierender (sprachlicher) Fächer. Und sie treffen auf eine Bildungsadministration, die Diversifikation im fremdsprachlichen Bereich mit Argwohn betrachtet (vgl. den administrativen Terminus „Schulfach Fremdsprache“). Darüber hinaus treffen sie auf eine Elternschaft mit einem wenig ausgeprägten sprachlichen und sprachenpolitischen Problembewusstsein und einer zumindest partiell kontraproduktiven Interessenlage (Motto: *Den Nachwuchs möglichst sanft und ohne Ärger zum Abitur bringen*).

Sodann nehmen am Diskurs teil:

3.2 Die Kollegen der anderen (sprachlichen) Fächer

Sie denken fachegoistisch. Sie kämpfen für ihre Sprachen, besonders wenn es sich dabei auch wieder um weniger gelernte Sprachen handelt (Französisch, Spanisch, auch: Latein). Auch sie haben ja eine kognitive und affektive Bindung an ihre Fächer.

3.3 Die Bildungsadministratoren

Sie sind am Einzelfach allenfalls nachrangig interessiert. Ihr Denken ist auf Verwaltungsoptimierung gerichtet. Unabhängig von der politischen Couleur des Landes sind sie gravierenden finanziellen Zwängen ausgesetzt, und sie sind politisch rechenschaftspflichtig, nicht nur den Finanzministern, sondern auch der verfassten Elternschaft (siehe unten).

3.4 Die Eltern

Sie verstehen, sieht man einmal von den wenigen Sprach- und Kulturspezialisten ab, wenig von den unterschiedlichen Schulsprachen und den Kulturen, die sie repräsentieren. Vielmehr teilen sie im Regelfall populäre Klischeevorstellungen

(siehe oben). Auch Sprachlernprozesse und die damit verbundenen didaktischen Fragen interessieren sie allenfalls nachrangig. Eine Einführung in sprachpolitische Problemstellungen und Entscheidungen im europäischen Raum haben sie nie erhalten. Mithin sind sie sprachpolitisch naiv. Sie wollen, dass ihr Kind ohne Stress und ohne den damit verbundenen Ärger in der Familie das Ziel der Schule erreicht, auf welchen fachlichen Wegen ist nicht von zentraler Bedeutung. In dieser Situation sind die Eltern der nicht immer transparenten Werbung konkurrierender Fächer ausgesetzt.

4. Zwischenfazit

Angesichts der Inkongruenzen im Bereich von Information und Interessen ist eine wissensbasierte, fakten- und ergebnisorientierte Kommunikation ohne strategische Winkelzüge zwischen den Akteuren kaum möglich. Es muss zunächst ein gemeinsames Terrain mit gemeinsamen Zielen und Strategien geschaffen werden. Dies kann durch gemischte Gesprächskreise, runde Tische u. dgl. geschehen, wobei von bestehenden Ansatzpunkten (Schulen, die Russisch anbieten; Schulen, die an einer breiteren Sprachenpalette interessiert sind; Sprachenwettbewerbe) ausgegangen werden sollte. Der Weg ist sicher lang und steinig; erfordert werden vor allem Überzeugungskraft und Durchhaltevermögen. Ein Nahziel an den Schulen muss es sein, die Werbung für die einzelnen Fremdsprachen zu entemotionalisieren und im Geist der Fairness zu einer gemeinsamen Präsentation zu kommen. Auf diese Weise nehmen die einzelnen Sprachen dann auch voneinander Kenntnis. Dies ist vielleicht der naheliegendste Ausgangspunkt, um den Diskurs um Russisch als Schulsprache in Gang zu bringen.

5. Den Diskurs um Russisch als Schulsprache intensivieren und effizienter gestalten

- Fachbezogene Emotionen führen zu Achselzucken oder – schlimmer – zu Gegen-Emotionen und verstellen den Weg zu gemeinsamen Plattformen. Der Weg zur gemeinsamen Plattform kann nur rational ausgehandelt werden mit Aussagen, die auch für den weniger Gläubigen nachvollziehbar sind.
- Fachegoismen und fachbezogene Alleingänge erregen allgemeinen Unmut. Transparentes Handeln auch bei Detailfragen der konkreten Planungsarbeit ist unabdingbar.
- In den Kollegien sollten sprachenübergreifende Fachgruppen geschaffen werden: Das Miteinander der an der Schule unterrichteten bzw. wünschbaren Fremdsprachen sollte Generalthema sein (Begründung des Katalogs,

gemeinsame Fachthemen und Probleme, Synergie-Effekte, gemeinsamer Auftritt, gemeinsame Publikumsarbeit, gemeinsame Schülerberatung).

Wie kann es weitergehen? Die Fachgruppe legt das europäische Konzept der gestuften Mehrsprachigkeit ihrem Handeln zugrunde: Mehrsprachigkeit der Unionsbürger für ein vielsprachiges Europa. Sprachen sollen so unterrichtet werden, dass weitere Sprachen innerhalb und außerhalb der Schule möglichst leicht und effizient gelernt werden können. Darin steckt ein umfangreiches Programm gemeinsamer sprachenübergreifender Möglichkeiten und Aktionen. Der Ansatz ist über die Bildungsstandards (Mittlerer Bildungsabschluss und – seit Herbst 2012 – Abitur) und die Lehrplanungen der Länder gedeckt. Zielperspektiven sind die Entwicklung einer sprachenübergreifenden Fremdsprachen-Lernkompetenz bei den Schülern, die Entwicklung von Sprachenneugier und die Ausbildung von übergreifenden, intrinsischen Sprachlernmotivationen.

Der Ansatz führt zur Entwicklung von Sprachenneugier in der Fachgruppe selbst, zu einem gegenseitigen Kennenlernen der unterrichteten Sprachen. Anschließend „Schnupperkurse“ sind möglich, nicht nur für die Schüler. Wichtig ist dabei auch der Austausch von sprachenübergreifend interessanten Phänomenen des Sprachsystems (Beispiel: *Aspekt-Fragen*), aber auch des Kommunizierens.

Jede Schulsprache sollte, wo immer möglich, Fenster öffnen zu den übrigen an der Schule unterrichteten Fremdsprachen, und auch zu den Herkunftssprachen der Schüler. Sie sollte den Unterricht in später einsetzenden Sprachen vorbereiten.

- Dass ein gemeinsames, geeintes Auftreten der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer gegenüber der Schulleitung unabdingbar ist, versteht sich von selbst.
- Nichts geht ohne eine weitreichende Einbeziehung der Eltern. Ein Einstieg sind gemeinsam verantwortete Beratungsbroschüren zur Sprachenwahl. Auch die oben angeregten Schnupperkurse sollten für interessierte Eltern geöffnet werden.
- Sprachenübergreifende Projektarbeit ist ein weiterer, auch publikumswirksamer Schritt: Die Werkstücke können bei Elternabenden und Schulfesten vorgeführt werden. Auf dieser Basis können schulinterne Sprachenfeste organisiert werden, was auch die Eltern wieder einbindet. Gleichzeitig kann die Beteiligung an multilingualen und monolingualen Wettbewerben (Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Olympiaden) ins Auge gefasst werden.
- Ist vor Ort ein positives Image erst einmal hergestellt, kann an ein gemeinsames Einwerben von Sponsorengeldern gedacht werden.

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen 23

- Nicht zu unterschätzen ist das fachpolitische Engagement im Rahmen eines starken und geeinten Verbandes RuM (*Russisch und Mehrsprachigkeit*), der gleichberechtigtes Mitglied ist in einem integrativ konzipierten *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen* (GMF), einem Dachverband für alle Schulfremdsprachen des deutschen Bildungswesens. Allerdings muss ein solcher Dachverband auch funktionieren; dies war in den ersten vier Jahren seiner Existenz eher nicht der Fall.
- Ebenso schwierig wie bedeutsam ist in diesem Kontext eine intensiverte Pressarbeit. Zumindest der GMF sollte eine professionell geführte Pressestelle einrichten.

6. Neue Konzepte in den Russischunterricht integrieren

Welche neuen Konzepte sollten vor dem Hintergrund der obigen Gedankengänge in den Russischunterricht integriert werden? Hier einige Stichpunkte:

- Fenster öffnen zu anderen Slawinen, gerade auch denen der EU.
- Rückbezüge schaffen zu den Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler schon gelernt haben. Sprachenkenntnisse vernetzen.
- Vor dem Hintergrund der zu erwerbenden Sprache Russisch Lern- und Kommunikationsstrategien reflektieren und vermitteln.
- Lebensnähe in den Unterricht bringen: *task orientation*, kein Übermaß an grammatischen *exercises*, mehr Gelassenheit im Umgang mit sprachlichen Fehlern, notionaler Ansatz.
- Russisch als Nachbarsprache unterrichten; Ziel könnte zunächst einmal eine *compétence transfrontalière*, eine lebenspraktische grenzüberschreitende Kompetenz sein, angesiedelt auf Niveau A2 des Referenzrahmens.
- Lernfortschritte den Lernenden immer wieder sichtbar machen, gerade in Kursen, die auch von Herkunftssprachlern besucht werden.
- Und nicht zuletzt: Den Lernenden den mit dem Erwerb des Russischen einhergehenden „Zugewinn“ (im eingangs dargestellten Sinne) deutlich machen.

7. Ein Fazit

Russisch wird auf absehbare Zeit eine der „weniger gelernten“ Schulsprachen bleiben. Dennoch hat die Sprache und ihre Kultur die Potenzen einer „großen“, weit verbreiteten Schulsprache, wenn es gelingt, sie im Diskurs um Bildungsinhalte adäquat zu platzieren, die gegen sie bestehenden Vorurteile zu entkräften, Eltern und Bildungsträger von der Option zu überzeugen, und die Didaktik des Russischen anzupassen an die europäischen Vorgaben (Nachbarsprachlichkeit und gestufte

Mehrsprachigkeit auf der Basis unterschiedlicher Sprachenkombinationen), und anzupassen auch an den in den Bildungsstandards anklingenden neuen Bildungsbegriff, der eine Synthese versucht aus Wissenschafts-, Berufs- und Lebenspropädeutik (Befähigung zur sprachlichen und fremdsprachlichen Bewältigung der eigenen Existenz). In allen drei Bereichen hat das Schulfach Russisch viel zu bieten. Der Übergang zu einem System monolingualer Fachverbände, die *miteinander* und nicht mehr *gegeneinander* arbeiten, ist im hier skizzierten Kontext ein Quantensprung.

Literatur

- Alekseev, M. P. (1974). Thomas Schrowe und das ‚Russischbuch‘ von 1546. In: Ders. (Hrsg.): *Zur Geschichte russisch-europäischer Literaturtraditionen. Aufsätze aus vier Jahrzehnten*. Berlin: Rütten & Loening, 21–31.
- Christ, H. / Schröder, K. / Weinrich, H. / Zapp, F.-J. (1980). *Fremdsprachenpolitik in Europa*. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg: Universität Augsburg. (= Augsburg I&I-Schriften, 11).
- Christ, H. / Liebe, E. (Hrsg.) (1981). *Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen*. Augsburg: Universität Augsburg. (= Augsburg I&I-Schriften, 14).
- Eichler, E. (1967). *Die slawistischen Studien des Johann Leonhard Frisch. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Slawistik*. Berlin: Akademie Verlag. (= Deutsche Akademie der Wissenschaften. Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik, 40).
- Eichler, E. (1983). Johann Leonhard Frisch, 1666–1743. In: Winter, E. (Hrsg.): *Wegbereiter der deutsch-slawischen Wechselseitigkeit*. Berlin: Akademie-Verlag, 39–43. (= Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas, 26).
- Hammerich, L. L. u. a. (Hrsg.) (1961–1986). *Tönnies Fenne’s Low German Manual of Spoken Russian, Pskov 1607*. 4 Bde. Kopenhagen, Bd. 1: Facsimile Copy, Kopenhagen 1961.
- Hartmann, P. / Kana, M. (Hrsg.) (1978). *Johann Amaos Comenius. Methodus Linguarum Novissima und andere seiner Schriften zur Sprachlehrforschung*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Kennedy, F. / Schröder, K. (1992). Foreign Language Learning Experience, Foreign Language Learning Motivation and European Multilingualism. In: Anon. (Goethe-Institut Dublin, Hrsg.): *German in Ireland. A Complete Survey on Learning German in Ireland*. Dublin: Goethe Institut, 16–29.
- KMK (2012). = Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (letzter Aufruf [29.05.14]).

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen 25

- Mył'nikow, A. S. (1985). Schlözer am Vorabend seiner Reise nach Russland, 1761, *Zeitschrift für Slawistik* 1985/30: 645–651.
- Pantenius, M. (1985). Büsching und Schlözer, *Zeitschrift für Slawistik* 1985/30: 560–567.
- Pohrt, H. (1970). August Ludwig von Schlözer und Karl Gottlob von Anton. Ein Beitrag zur frühen deutschen Slawistik im 18. Jahrhundert. In: Lehmann, U. / Grasshoff, H. (Hrsg.): *Studien zur Geschichte der russischen Literatur des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie-Verlag. 313–333.
- Raab, H. (1955/56). Die Anfänge der slawistischen Studien im deutschen Ostseeraum unter besonderer Berücksichtigung von Mecklenburg und Vorpommern. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe* 1955/56/5: 341–402.
- Schröder, K. (1991–1999). *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800*. 6 Bde. Augsburg: Universität Augsburg. (= Augsburger I&I-Schriften 40, 51, 63, 68, 73, 74)
- Schröder, K. / Langheld, D. / Macht, K. (1983). *Wie viele Sprachen für Europa? Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen und europäische Sprachenvielfalt im Urteil von Studierenden des Grundstudiums in Deutschland, Belgien und Finnland*. Augsburg: Universität Augsburg. (= Augsburger I&I-Schriften 24)
- Stieda, W. (1884). Zur Sprachkenntnis der Hanseaten. In: *Hansische Geschichtsblätter* 1884: 157–161.
- Tetzner, J. (1955). *H. W. Ludolph und Russland*. Berlin: Akademie-Verlag. (= Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik, 6).
- Tolstoi, D. A. ([1886] 1970). *Das akademische Gymnasium und die akademische Universität [zu St. Petersburg] im 18. Jahrhundert*. Neudruck: Osnabrück: Biblio-Verlag. (= Beiträge zur Kenntnis des russischen Reiches und der angrenzenden Länder Asiens. 3. Folge, 1).
- Unbegaun, O. (1958). Russian Grammars before Lomonosov. *Oxford Slavonic Papers* 1958/8: 98–106.
- Winter, E. (1953). *Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert*. Berlin: Akademie-Verlag. (= Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik, 2).
- Winter, E. (1954). *Die Pflege der west- und südslawischen Sprachen in Halle im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte des bürgerlichen Nationwerdens der west- und südslawischen Völker*. Berlin: Akademie-Verlag.

Christine Heyer

Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung – zwei einander bedingende Seiten zeitgemäßen Unterrichtens

Zentraler Themen der vorliegenden Studie sind die Kernbegriffe *Kompetenzorientierung* (Ausrichtung auf die Entwicklung von Kompetenzen) und *Schüleraktivierung* (Anregung der Schüler zur Aktivität) im Zusammenhang mit dem Schullehrerunterricht des Russischen als Fremdsprache. Auf Basis einer Analyse aktueller didaktischer Literatur diskutiert der Autor die Modellierung von Kompetenzen und die Möglichkeiten der Umsetzung eines kompetenzorientierten Ansatzes im Schullehrerunterricht des Russischen. Ein zentraler Bestandteil dieses Ansatzes ist für den Autor die kommunikative Aufgabe: Es werden Beispiele für solche Aufgaben, im Weiteren wird über mögliche Handlungen des Lehrers bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts diskutiert.

1. Kompetenzbegriff und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht/Russischunterricht

1.1 Zum Kompetenzbegriff

Im allgemeinen Sprachgebrauch benutzt man den Begriff *Kompetenzen* vor allem in zweierlei Bedeutung:

Man spricht einer Person Kompetenz zu und meint damit zum einen, dass eben diese Person auf Grund ihrer gesellschaftlichen oder beruflichen Position bestimmte Handlungen ausführen darf (z.B. mit der Amtsausübung zusammenhängende Arbeitsprozesse leiten, Unterschriften auf Dokumenten leisten usw.), also zuständig ist, um bestimmte Entscheidungen zu fällen. Zum anderen wird der Begriff benutzt, um eine Person zu bezeichnen, die eine gewisse Effizienz in der Handlungsausführung zeigt.

Eine für unsere heutige Diskussion verbindliche Bedeutung des Begriffs, die eng mit der zuletzt genannten Erklärung zusammenhängt, hat in den letzten zehn Jahren vor allem in der pädagogischen Literatur Eingang gefunden. Der lerntheoretisch untersetzte Kompetenzbegriff ist besonders in der Diskussion um Curricula nicht mehr wegzudenken. Bezugspunkt ist dabei die Kompetenzdefinition von Weinert. Er beschreibt *Kompetenz* als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.).

Die etwas sperrige, auch wenig übersichtliche Aussage von Weinert (der es sich über eigene unterschiedliche Vorgängerdefinitionen genähert hat) gilt als Referenzzitat im pädagogischen Diskurs um Kompetenzen.

Die Konstituenten der Definition bei Weinert habe ich nachfolgend in Begriffsmerkmale umgesetzt und so versucht, einen Blickwinkel einzunehmen, der nach meiner Erfahrung Studierenden in der fachdidaktischen Ausbildung den Zugang zur Weinertschen Definition erleichtern kann:

Tabelle 1:

Definition bei Weinert	Begriffsmerkmale
Kompetenz ist eine Leistungsdisposition, die eingesetzt wird, um Probleme lösen zu können.	Komplexität und Anwendungsbezug
Kompetenz wird in variablen Situationen genutzt.	Transfer
Kompetenz wird so eingesetzt, dass Handlungserfolg gegeben ist.	Erfolgsaussicht und Erfolgsgewissheit
Kompetenz schließt motivationale, volitive und soziale Bereitschaft und Fähigkeit ein, diese Leistungsdisposition einzusetzen.	Engagement, Initiative, Verantwortung

Oelkers und Reusser (2008: 24) haben aus meiner Sicht zu diesem Diskurs zwei wertvolle Aussagen beigesteuert, die das bisher Aufgeführte komplettieren:

Tabelle 2:

Kompetenz (nach Oelkers & Reusser)	Begriffsmerkmale
bezieht sich auf wissensbasierte Fähigkeiten.	Voraussetzung für Kompetenz sind Erwerb und Besitz von Wissen auf bestimmten Wissensgebieten (= Begrenzung)
Kompetenz ist in ihrem Erwerb auf konkrete Anforderungen und Situationen angewiesen.	Entwicklungsaspekt

Machen wir uns das eben Gesagte an einem Beispiel aus dem Fach Russisch deutlich:

Gegeben sei folgende Anforderungssituation für einen Lerner:

Обработайте следующую информацию для ваших русских друзей в Саратове. Нарисуйте столбчатую диаграмму. Добавьте заголовок к диаграмме.

Спросите, сколько учениц и учеников курят в Саратовской школе и добавьте найденные данные к диаграмме. Сравните результаты.

*Статистика установила, что курящих подростков среди мальчиков 60%, а среди девочек 40%. Определите, сколько по статистическим данным курящих подростков **в вашей школе** (в ней 231 мальчик и 245 девочек).*

Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, muss der Lerner u. a.

- diesen kleinen Text lesend verstehen,
- vergleichen und Resultate des Vergleichs in russischer Sprache formulieren können,
- eine einfache mathematische Operation (Prozentrechnung) ausführen können,
- über Wissen verfügen (z.B. lexikalisches, grammatisches: Zahlbegriffe, Rektion von Zahlen),
- wissen, was ein Säulendiagramm ist und wie man es darstellen kann.

Außerdem muss der Lerner den Willen aufbringen, die fiktive russischsprachige Kontaktsituation anzunehmen. Er muss weiterhin passende Formulierungen für den Vergleich finden, auch dann, wenn es ein ungünstiges Vergleichsgefälle gibt. Das schließt ein, dass er eine gewisse Verantwortung für die Wirkung seiner sprachlichen Äußerungen wahrzunehmen hat.

Alles das setzt voraus, dass der Lerner bereits Anforderungen bewältigt haben muss, die vor dieser komplexen Situation liegen und die ihrerseits weniger komplex sind (z. B. das Bedeutungs- und Sinnerschließen von russischsprachigen Texten oder das Formulieren von Vergleichen in russischer Sprache), die also Kompetenzen auf „niederer“ Stufe verlangen.

Das Beispiel zeigt:

- Kompetenzen sind in andere Kompetenzen integrierbar.
- Der Anwendungsbezug wird über eine konkrete Handlung realisiert.

In welchem Maße der Lerner insgesamt erfolgreich ist, wird erst am Resultat der Handlung klar; das Resultat zeigt sich (sichtbar, hörbar) in der Performanz, in

dieser ist es auch in bestimmter Weise messbar. Doch nicht alles lässt sich dem Handlungsergebnis entnehmen, z. B. zeigt sich nicht, welches Motiv der Handlung zugrunde liegt oder wie viel Willen vom Lerner eingebracht wurde.

Bezogen auf die oben angeführten Merkmale von Kompetenz präzisieren wir:

- Der Lerner weist nur in dieser konkreten Situation nach, dass er in der Lage ist, diese Aufgabe zu lösen.
- Vorhandene Kompetenz zeigt sich erst in der Übertragbarkeit auf andere ähnlich gelagerte Situationen; von Kompetenz können wir also nur dann sprechen, wenn wir auf eine bestimmte Anzahl erfolgreich gelöster Probleme eines bestimmten Typs verweisen könnten.
- Um Entwicklungsmöglichkeiten für Kompetenzen zuzulassen, muss der Lerner mehrere Situationen eines Typs bewältigen; die Lehrkraft wiederum muss diese Anforderungen setzen.

Aus dem bisher Gesagten wird außerdem deutlich:

Zu entwickelnde Kompetenzen lassen sich in ihrer Differenziertheit nur schwer sprachlich fassen und nur ansatzweise beschreiben.

Dazu kommt: In der Diskussion um den Begriff wird aus der Perspektive der Linguistik darauf verwiesen, dass eigentlich die Performanz (als Materialisierung der Kompetenz) stärker in didaktisch-methodische Überlegungen des Fremdsprachenunterrichts einbezogen werden müsste.

Trotz dieser Einwände hat sich der Kompetenzbegriff im Fremdsprachenunterricht (wie auch in allen anderen Fächern) durchgesetzt.

Ausschlaggebend für den Eingang des Kompetenzbegriffs in pädagogisch-didaktische Überlegungen war u. E. dessen Anwendungsbezug, der Ziele transparenter werden lässt.

1.2 Zur Kompetenzorientierung im Kompetenzmodell

Natürlich hat sich der Fremdsprachenunterricht der Diskussion um Kompetenzen nicht verschlossen. Im Heft 6/2010 der Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* lassen sich Beispiele dieser Debatte finden. Bei allen berechtigten Einwänden, die sich u. a. auf einen übermäßigen Gebrauch des Begriffs beziehen – Thaler (2010: 6) spricht z. B. von einer Kompetenzobsession – darf ein Fakt nicht übersehen werden:

Mit der Darstellung der Kompetenzbereiche in der Sekundarstufe I in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003: 8 – vgl. Abb. 1) wurden bereits vor der Debatte deutliche Signale für eine Kompetenzorientierung der Fremdsprachenfächer gesetzt.

Bezug genommen wurde dabei auch auf die schon in früheren Dokumenten angelegte Kompetenzorientierung (z. B. auch im GeR).

Abbildung 1: Fremdsprachige Kompetenzbereiche in der Sekundarstufe I (KMK 2003: 8).

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hör- und Hör-/Sehverstehen ▪ Leseverstehen ▪ Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen ▪ Schreiben ▪ Sprachmittlung 	Verfügung über die sprachlichen Mittel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wortschatz ▪ Grammatik ▪ Aussprache und Intonation ▪ Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziokulturelles Orientierungswissen ▪ Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz ▪ Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textrezeption (Hör-, Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen) ▪ Interaktion ▪ Textproduktion (Sprechen und Schreiben) ▪ Lernstrategien ▪ Präsentation und Mediennutzung ▪ Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Einige Anmerkungen dazu:

- Im Modell werden Kompetenzbereiche abgebildet, die zu entwickelnden Kompetenzen werden damit auf sehr hoher Abstraktionsstufe benannt. Damit wird eine grundlegende Kompetenzorientierung zum Ausdruck gebracht und eine Konzentration auf fachliche Schwerpunkte erreicht.
- Das Modell spiegelt die Kompetenzbereiche wider, die aus der Fachperspektive von gesellschaftlichem Interesse sind – und in denen Kompetenzen zu entwickeln sind; damit wird der spezifische Beitrag des Fremdsprachenfaches und mithin des Faches Russisch im gesellschaftlichen Bildungsauftrag umrissen.
- Mit der Hinwendung zu eben diesen Kompetenzbereichen wurde stärker dem spezifischen Anwendungsbezug eines Fremdsprachenfaches entsprochen: Um in interkulturellen Situationen erfolgreich zu agieren, reichen die russischsprachigen Kompetenzen allein nicht aus.

- Mit diesem Modell wurde vor allem in der Diskussion um Curricula im Russischunterricht der Grundstein gelegt für eine stärkere Vereinheitlichung und bessere Verständigung im föderalen Gefüge.
- Kritisch sei angemerkt, dass das Modell eine sehr statische Sicht auf Kompetenzen zeigt und darauf verzichtet, den Hauptbeitrag zu nennen, den das Fremdsprachenfach insgesamt zu leisten hat.

Ungeachtet des genannten Problems spiegeln sich in Curricula für den Russischunterricht, die nach 2003 entstanden sind (vgl. z.B. SBJS 2006; SBW 2007; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012) Veränderungen im Zielverständnis des Faches Russisch auf der Basis des Kompetenzmodells der ersten Fremdsprache wider. Damit wurde die Kompetenzorientierung auch im Fach Russisch im Prinzip unumkehrbar gemacht.

Beispielhaft sei hier das Kompetenzmodell des Lehrplans Sekundarschule Sachsen-Anhalt angeführt (vgl. Abb. 2). Es orientiert sich grundsätzlich am Modell für die erste Fremdsprache, zeigt aber gleichzeitig dessen Entwicklungspotenzen auf, die in der Fortschreibung des Modells ihren Ausdruck finden:

1. Die Hauptaufgabe des Faches – nämlich die Entwicklung einer fremdsprachig-interkulturellen Handlungsfähigkeit – wird in den Mittelpunkt der Darstellung gerückt.

Abbildung 2: Modell funktional-kommunikativer Kompetenzen im Fachlehrplan Sekundarschule Russisch (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012: 4).



Die fremdsprachig-interkulturelle Handlungskompetenz ist natürlich nur in Verbindung mit der Entwicklung methodischer Kompetenzen zu erreichen.

2. Die Verzahnung und die wechselseitige Bezugnahme von kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen, die für die Bewältigung realer Kommunikationssituationen notwendig ist, drücken sich in der optischen Darstellung des Kompetenzmodells aus.
3. Hier wird davon Abstand genommen, den Begriff *Fertigkeiten* für Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung zu verwenden. Fertigkeiten als automatisierte Handlungskomponenten sind nur ein Bestandteil kommunikativer Kompetenzen. Nachträglich findet diese Überlegung der Lehrplanautoren Unterstützung bei Siebold (2012: 5).
4. Außerdem wird die dienende Funktion des Wissens (die Wissensbasierung der Kompetenzen) unterstrichen – und zwar für alle drei aufgeführten Kompetenzbereiche: In diesem Modell wird neben dem zur Verfügung stehenden Wissen über sprachliche Mittel auch das interkulturelle Orientierungswissen und das methodische Wissen angegeben.

1.3 Anmerkungen zu den Kompetenzbereichen

Zum Kompetenzbereich *kommunikative Kompetenzen* nur so viel:

Mit der Aufnahme der Sprachmittlung und der Erweiterung des Hörverstehens zu Hör-/Sehverstehen wird eine stärkere Hinwendung zur realen Kommunikationspraxis angestrebt. Sind beide doch Kompetenzen, die in interkulturellen Situationen häufig vorkommen.

Hinter dem Kompetenzbereich *interkulturelle Kompetenzen* steht ein Bildungsanspruch, der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen entspricht. Mit der Zunahme interkultureller (auch multikultureller) Begegnungssituationen in einer globalisierten Welt gewinnen *interkulturelle Kompetenzen* an Bedeutung, die ein achtungsvolles und auf Verständigung bedachtes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Kulturen bewirken. Sie sind für die Harmonisierung einer multikulturellen, mehrsprachigen Welt unverzichtbar.

Interkulturelle Kompetenzen sind als eine grundlegende Qualifikation anzusehen, zu deren Entwicklung auch der Russischunterricht mit seinen Mitteln und Möglichkeiten beitragen muss.

Diese Kompetenzen fußen auf einem Verständnis von Kultur als universellem System, das Alltagskultur ebenso einbezieht wie Symbole und Moral- und Wertvorstellungen sowie Ideen (vgl. Thomas 2005: 21f.). Damit wird Kultur nicht auf Faktologisches beschränkt. Folglich sind Begegnungssituationen immer auch Situationen, in denen neben Faktologischem unterschiedliche Wertvorstellungen

aufeinander treffen. Fremd-soziokulturelles Orientierungswissen (das eben Wissen über Werte und Normen einschließt) und Wissen über die eigene Kultur bilden die Basis für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, die im Russischunterricht mit Blick auf den russischen Kulturraum spezifiziert wird und die sich in ihrer Gesamtheit etwa so beschreiben lässt:

Lernende

- sind aufgeschlossen für andere Kulturen/für die russische Kultur, erkennen kulturelle Vielfalt (auch im Bereich Sprache: Mehrsprachigkeit) und nehmen Chancen kultureller Bereicherung wahr,
- nehmen Fremdes vorurteilsfrei zur Kenntnis,
- sind in der Lage, fremdkulturelle Erfahrungen auszuhalten, sich auf fremde Situationen einzustellen und angemessen zu reagieren,
- können zwischen der eigenen und fremden Welt vergleichen und erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede,
- setzen sich mit Vorurteilen und Stereotypen des eigenen und des fremdkulturellen Landes auseinander,
- können kulturelle Missverständnisse und Konfliktsituationen erkennen, sich darüber verständigen und bemühen sich um Klärung,
- kennen Kommunikations- und Interaktionsregeln zur Verständigung im russischsprachigen Kulturraum und verfügen über ein Repertoire von Sprachäußerungen, die sie in Standardsituationen anwenden können.

(Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012: 6f.)

Ein weiterer Bildungsauftrag des Russischunterrichts spiegelt sich im Kompetenzbereich *Methodische Kompetenzen* wider. Diese besitzen ebenso wie interkulturelle Kompetenzen sowohl fachspezifischen als auch fachübergreifenden Charakter. Methodische Kompetenzen sind insbesondere darauf gerichtet, eine stärkere Eigenverantwortung für die Ausbildung einer fremdsprachigen Handlungsfähigkeit wahrzunehmen und Grundlagen für lebenslanges fremdsprachig-interkulturelles Handeln zu schaffen. Ihre Präzisierung erfolgt in den einzelnen Rahmenplänen unterschiedlich, im bereits genannten Lehrplan Sekundarschule Sachsen-Anhalt werden den methodischen Kompetenzen die Lernkompetenz, der Gebrauch von Lernstrategien und Lerntechniken sowie die Medienkompetenz zugeordnet (vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012: 8).

2. Zur Schüleraktivierung

2.1 Versuch einer Begriffsbestimmung

Auf die Unschärfe dieses Begriffs weist Mühlhausen (2008: 21) in seiner Publikation *Schüleraktivierung im Schulalltag* hin. Bei seinem Versuch, zur Begriffsbestimmung beizutragen, resümiert er drei unterschiedliche Ansätze in älterer und neuerer didaktischer Literatur (vgl. Abb. 3).

Ohne hier auf seine Argumente einzugehen sei gesagt, dass er jeden Zugang als unzureichend betrachtet, zur Begriffsklärung beizutragen. Meiner Meinung nach spiegeln die drei Richtungen, die wir in der Abbildung 3 zusammengefasst haben, auch gängigen pädagogischen Alltagsdiskurs wider, Schüleraktivität zu belegen.

Abbildung 3: Zugänge zum Begriff Schüleraktivierung nach Mühlhausen (2008: 21ff.)

Drei Zugänge zur Bestimmung des Begriffs **Schüleraktivierung**

- über vorgeblich aktivierende Unterrichtsmethoden (gemeint sind hier Methoden oder Verfahren wie kooperatives Lernen, Projektunterricht, wechselnde Sozialformen)
- über Auflistung beobachtbarer Indikatoren, die angeblich auf Schüleraktivierung schließen (gemeint sind hier bei Unterrichtsgesprächen z. B. viele Meldungen der Schüler oder lebhaftere Unterrichtsdiskussionen; bei Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit längeres Arbeiten ohne Lehreranweisungen; bei allen Arbeits- und Sozialformen z. B. ein Weiterarbeiten nach dem Klinkezeichen)
- über eine Umschreibung als aktive Lernzeit (die unzureichend geklärt ist)

Über eine Reihe von Unterrichtsversuchen, die Mühlhausen vornimmt, bestimmt er Schüleraktivierung wie folgt:

Schüleraktivierung

- ist *selbstständiges* Bearbeiten von Aufgaben bzw. Suche nach Problemlösungen (*erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen, verwerfen, einschätzen*), das an einem in der Regel vom Lehrer vorgegebenen Unterrichtsgegenstand erfolgt (vgl. Mühlhausen 2008: 178 f., *kursiver Zusatz*: C. H.),
- ist bildungswirksames Lernen, indem es Schüler im Sinne des Bildungsauftrags in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voranbringt (vgl. Mühlhausen 2008: 32).

Das erste Merkmal fasst er dabei als das dominierende auf (Mühlhausen 2008: 178).

Ergänzend verweist er auf die in der Literatur übliche begriffliche Identität von Schüleraktivierung und Handlungsorientierung. Von dieser Warte her lassen sich noch weitere Merkmale der Schüleraktivierung anführen (vgl. auch Mühlhausen 2008: 178 mit Bezug auf eine Vielzahl von Belegen in der Literatur); die aufgeführten Merkmale hält er auf Grund experimenteller Untersuchungen jedoch allesamt für entbehrlich:

- Nutzen abwechslungsreicher Arbeits- und Sozialformen,
- Ansprechen möglichst vieler Sinne,
- Ganzheitlichkeit des Unterrichts (Schüler mit all seinen Sinnen wird angesprochen),
- Hinarbeiten auf/Entstehen von Handlungsprodukte(n),
- Beteiligung der Schüler an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts,
- Ermöglichen von differenziertem Lernen.

3.2 Zur Rolle der Aufgaben im Fremdsprachenunterricht/ Russischunterricht

Das nach Mühlhausens Meinung relevante Merkmal der Schüleraktivierung verweist auf die Rolle der Aufgaben im Unterrichtsprozess.

Diese können – weisen sie bestimmte Eigenschaften auf – lernfördernd sein.

Darauf geht Schocker (2011: 9) unter Bezug auf empirische Forschungsergebnisse von Müller/Hartmann und Schocker von Ditfurth (2010) im Englischunterricht ein und führt dazu die folgenden Merkmale für lernfördernde Aufgaben an:

Merkmale lernfördernder Aufgaben

(Zusammenstellung von Schocker 2011: 9 nach Müller-Hartmann/Schocker v. Ditfurth 2010)

- Sie motivieren die Lerner, sich auf die Aufgabe einzulassen.
- Sie orientieren sich an der Lebenssituation der Lerner.
- Sie initiieren in (fiktiven) interkulturellen Situationen Verstehens-, Äußerungs- und Sprachmittlungsprozesse, deren Zweck dem Lerner deutlich wird.
- Sie beziehen sich auf vorhandene Ressourcen und aktivieren diese.
- Sie erlauben eine persönliche Schwerpunktsetzung (Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen, Berücksichtigung individueller Kompetenzen).

Die Merkmale sind u.E. durchaus auch geeignete Prüfkriterien für die Ableitung und Konstruktion von Aufgaben mit lernfördernder Potenz im Russischunterricht. Sie beziehen sich jedoch nicht auf das von Mühlhausen (2008) bestimmte Grundmerkmal von lernaktivierenden Aufgaben, das darin besteht, selbstständiges Problemlösen abzufordern.

Mit Bezug auf den Russischunterricht ergibt sich die Frage, welche Aufgaben in einem kommunikativ orientierten Russischunterricht für selbstständiges Problemlösen geeignet sind bzw. welche Ansatzpunkte für die Gestaltung problemorientierter kommunikativer Aufgaben im Russischunterricht zu finden sind.

Unseres Erachtens gibt es für die diesbezügliche Gestaltung kommunikativer Aufgaben vor allem drei Zugänge:

- Probleme können auf der interkulturell-kommunikativen Ebene im Bereich der Interaktion angesiedelt sein. Die Aufgabe könnte dann darin bestehen, ein Informationsgefälle zu beseitigen.
- Probleme können in Textinhalten liegen. Aufgaben beziehen sich dann auf das inhaltliche Problem (z. B. widersprüchliche Aussagen entdecken, Textbotschaft bei codierten Texten entschlüsseln).
- Ein Problem kann außerdem aus einem bestimmten Umgang mit einem Text und seinen Aussagen erwachsen, der in einer Aufgabe benannt wird: Er kann darin bestehen, Einverständnis oder Widerspruch zu äußern und dies zu argumentieren.

Damit wird gleichzeitig die zentrale Rolle von Texten für das Ableiten von problemorientierten Aufgaben und mithin für eine Schüleraktivierung deutlich.

Das eben Gesagte soll an Beispielaufgaben (Niveau B2/C1) verdeutlicht werden (vgl. Abbildung 4):

*Abbildung. 4: Beispielaufgabe 1.***Beispiel für Sprachmittlung****Russischsprachiger Ausgangstext in Form von statistischen Angaben**

На 5 студентов очной формы обучения в государственных и муниципальных образовательных учреждениях высшего профессионального образования в 2009г. приходился один персональный компьютер, в государственных и муниципальных образовательных учреждениях среднего профессионального образования – на 7 студентов (в 2008г. – соответственно на 5 и 8 студентов).

В государственных и муниципальных образовательных учреждениях высшего профессионального образования доступ в Интернет имелся на 77,4% компьютеров, в государственных и муниципальных образовательных учреждениях среднего профессионального образования – на 54,3% компьютеров.

Aufgabe

Обработайте информацию для тех, кто не понимает русский язык:
Выберите подходящий вид диаграммы и нарисуйте её.

Добавьте заголовок к диаграмме. Не забудьте добавить, откуда вы взяли информацию.


Сравните с обстановкой в вашей школе.

Die Problematik der Aufgabe ist hier vielschichtig: Die Komplexität des Textes ist zu erfassen, der Textinhalt ist auf spezifische Weise zu verarbeiten.

Ich will ein zweites Beispiel anführen (vgl. Abbildung 5):

Abbildung 5: Beispielaufgabe 2¹.

Aufgabe:
 Ваш русский гость просит вас объяснить ему эту карикатуру.
 Помогите ему.
 Какую актуальную проблему общества отражает эта карикатура?



Die Problematik dieser Aufgabe besteht darin, die Botschaft dieses Textes zu entschlüsseln und diese dem (nur) russischsprachigen Gesprächspartner zu erklären. Darüber hinaus ist das hier codierte gesellschaftliche Problem herauszufinden und zu benennen.

3. Beziehungen zwischen Schüleraktivierung und Kompetenzorientierung. Schlussfolgerungen für Planungshandlungen im Russischunterricht

1. Schüleraktivierung im Verständnis einer selbstständig zu lösenden, problembehafteten Aufgabe ist eine Bedingung für Kompetenzentwicklung. Da sich Kompetenzentwicklung stets nur in konkreten Anforderungssituationen (also über konkrete Aufgaben) vollzieht, hat die Lehrkraft eine große Verantwortung bei der Auswahl und auch für die Gestaltung der Aufgabe.

Die Anforderungssituation, die mit der Aufgabe gegeben ist, ist sinnvoll „anzudocken“ an gesellschaftlich gewünschten Kompetenzen. Das Kompetenzmodell (auch wenn man sich über Feinheiten streiten kann) hat hier die Funktion eines Filters und gibt entsprechende Orientierungen.

Eine entscheidende Fragestellung bei Planungshandlungen im Russischunterricht ist demzufolge: Zur Entwicklung welcher Kompetenzen lässt sich mit einer konkreten Aufgabe beitragen?

2. Eine im Bildungsauftrag gewünschte Kompetenz ist nicht über eine Aufgabe allein zu entwickeln. Über die Lösung einer konkreten Aufgabe kann stets nur

1 Der Abdruck der Karikatur erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors Adam Trepczynski www.adamtoons.de.

ein Teilbeitrag geleistet werden. Die Lehrkraft muss stets diesen konkreten Beitrag im Blick haben. Die Aufgabe, einen privaten Brief zu schreiben, stellt andere Anforderungen als einen offiziellen Glückwunsch abzufassen oder ein Formular auszufüllen. Alle eben genannten Aufgaben beziehen sich jedoch auf die im Kompetenzmodell aufgeführte Schreibkompetenz.

In Planungsüberlegungen für Unterrichtsstunden und Stoffeinheiten sollten beabsichtigte Kompetenzentwicklungen konkretisiert werden.

3. Es gilt, die Komplexität der in den curricularen Vorgaben genannten Kompetenzen aufzuschlüsseln und Teilkompetenzen zu bestimmen. An diese lassen sich dann konkrete Aufgaben binden, die die oben aufgeführten Potenzen für Schüleraktivierung und Lernförderung aufweisen.

Ich will dazu ein Beispiel anführen, das sich auf die Kompetenzentwicklung im elementaren Schreiben im Anfangsunterricht Russisch bezieht. Es ist im Zusammenhang mit der Lehrplanentwicklung Sekundarschule Russisch Sachsen-Anhalt entstanden und als Planungsbeispiel gedacht (Fachgruppe Lehrplan Russisch 2010).

Im genannten Fachlehrplan ist das Beherrschen und Anwenden der kyrilischen Schrift als grundlegende Kompetenz ausgewiesen (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2010: 12), die sich in folgende Teilkompetenzen aufsplitten lässt:

- duktusgerechtes Schreiben aller 33 Einzelbuchstaben des russischen Alphabets;
- duktusgerechtes, korrektes Schreiben der lexikalischen Einheiten, die zum Lernwortschatz gehören.

Damit ist die Kompetenz im elementaren Schreiben immer noch auf sehr hoher Abstraktionsstufe beschrieben.

Sie muss zum Zwecke der Ableitung von Lernaufgaben noch weiter konkretisiert werden, dabei wird auch die wechselseitige Verflechtung der Kompetenzen deutlich.

So sind in die Teilkompetenz *duktusgerechtes Schreiben aller 33 Einzelbuchstaben* folgende „niedere“ Kompetenzen integriert, die letztlich das elementare Schreiben in seiner Differenziertheit ausmachen:

- Abschreiben (Nachschreiben) von in Schreibschrift vorgegebenen Klein- und Großbuchstaben,
- Umsetzen von in Druckschrift vorgegebenen Klein- und Großbuchstaben (die in unterschiedlichen Schriftarten vorkommen) in Schreibschrift,
- Schreiben von Klein- und Großbuchstaben bei Angabe des Buchstabennamens,
- Rekonstruieren von Buchstaben.

Des Weiteren sind Kompetenzen enthalten, die sich den eingangs genannten methodischen Kompetenzen und der Selbstkompetenz zuordnen lassen:

- alphabetisches Anordnen von Klein- und Großbuchstaben,
- Benutzen von Hilfsmitteln (z.B. Alphetleiste),
- Überprüfen und ggf. Korrigieren der eigenen Schreibleistung und der Schreibleistung von Mitschülern (mit anderen zusammenarbeiten, Unterstützung geben),
- Einschätzen der eigenen Kompetenzentwicklung.

Im Zusammenhang mit der Arbeit an Buchstaben kann zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen werden: Die kyrillische Schrift ist als kulturelles Gut zu akzeptieren und zu begreifen.

Der Ansatz der Aufschlüsselung von Kompetenzen in Teilkompetenzen auf niederer Abstraktionsstufe wurde genutzt, um „passgerechte“ kompetenzorientierte Aufgaben und Materialien zu entwickeln. Beispielarbeitsblätter sind unter der oben genannten Adresse abrufbar.

Literatur

- Fachgruppe Lehrplan Russisch (2010). *Planungsbeispiel Russisch „Entwicklung von Kompetenzen im elementaren Schreiben“*, Online: http://www.bildung-lsa.de/files/5e829f61f9b3b6dbe0806e4c975c10d5/PlanungsbeispielRussisch_ElementaresSchreiben2009.pdf.
- Jank, W. / Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor, 5. Überarb. Aufl.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2012). *Fachlehrplan Sekundarschule Russisch*. Online: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_russ.pdf.
- KMK (2003) = Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. München. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (letzter Aufruf [10.11.15]).
- Meyer, H. (1991). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2008). *Schüleraktivierung im Schulalltag. Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Müller-Hartmann, A./Schocker von Ditfurth, M. (2010). *Teaching English. Task-Supporting language Learning*. Paderborn: Schöningh. (Quelle bei Schocker, M.).
- Oelkers, J. / Reusser, K. u. a. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Bildungsforschung Bd. 27)
- SBJS = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Russisch*. Online: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_russisch.pdf.
- SBW = Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen (Hrsg.) (2007). *Russisch als zweite Fremdsprache. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 6–10*. Online: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_russisch_gy.pdf (letzter Aufruf [10.11.15]).
- Schocker, M. (2011). „Grammatik und Fremdsprachenkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Basisheft, 2011/1: 8–11.
- Siebold, J. (2010). „Kompetenz“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Basisheft, 2010/6: 16.
- Stadler, W. (2010). „Kompetenz vs. Performanz“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Basisheft, 2010/6: 8.
- Thaler, E. (2010). „Wider die Kompetenz-Obsession“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Basisheft, 2010/6: 6–7.
- Thomas, A. (2005). „Kultur und Kulturstandards“. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, 2. überarb. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 19–31.
- Weinert, F. E. (2001). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz. 17–31.

Anka Bergmann

Lernvoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht.

In dieser Studie wird ein Überblick über Faktoren gegeben, die die aktuelle Situation des Russischunterrichts in deutschen Schulen bestimmen. Eine charakteristische Besonderheit ist die Anwesenheit von Schülern mit russischer Muttersprache, d.h. mit Vorkenntnissen der russischen Sprache. In den meisten Fällen sind diese Schüler Kinder von Migranten, für die Russisch die erste und häusliche Sprache ist. In der Studie wird diskutiert, unter welchen Voraussetzungen diese Schüler erfolgreich in der Fremdsprache lernen können und wie der Lernprozess zu gestalten ist. Für die Lehrer stellt die Situation eine Herausforderung dar: Sie müssen in der Praxis Wege zur Differenzierung des Unterrichts in heterogenen Gruppen finden, die Lernziele und -methoden festlegen. In der Studie wird die Möglichkeit diskutiert, die individuellen Besonderheiten der Schüler bei der Differenzierung des Unterrichts in der Sprachanalyse und in der Entwicklung der Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten zu berücksichtigen.

1. Einführung

Die Kompetenzorientierung als didaktisches Leitprinzip zielt darauf ab, Leistungsgruppen besser gerecht zu werden und Schüler individuell zu fördern. Ein zentraler Gedanke ist, dass die geforderten Kompetenzen nur ausgebildet werden können, wenn es gelingt, die Organisation des Lernprozesses an die individuellen Voraussetzungen der Schüler anzupassen. Gerade im Russischunterricht ist dies eine besondere Herausforderung, da dieser Unterricht in besonderer Weise mit der Heterogenität der Lernvoraussetzungen konfrontiert ist. Die Anwesenheit von Schülern mit Russisch als Muttersprache oder Herkunftssprache schafft eine besondere Situation, die über eine Leistungsorientierung hinausgehende Lösungen erfordert. In den letzten Jahren gibt es zahlreiche praktische Erfahrungen im Umgang mit Herkunftssprachlern im fremdsprachlichen Russischunterricht, die in der Fachliteratur erst wenig abgebildet sind. Eine analytisch-systematisierende Aufarbeitung steht bislang aus. In diesem Beitrag soll es vor allem darum

gehen, ausgehend von einer Kennzeichnung der Rahmenbedingungen des Unterrichtsfaches Russisch die Lernvoraussetzungen systematisch zu reflektieren, die für die individuellen Lernprozesse der Schüler maßgeblich sind. Die Kenntnis dieser Voraussetzungen ist eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Diagnoseverfahren und Differenzierungsansätzen im Russischunterricht.

2. Äußere Rahmenbedingungen: Standardisierung, Kompetenzorientierung und Russischunterricht

Die gegenwärtigen Rahmenbedingungen des schulischen Russischunterrichts haben sich nach 1990 auf der Folie höchst unterschiedlicher Fachtraditionen in Ost und West herausgebildet. Einerseits wirken diese bis heute vielfältig fort: erkennbar etwa darin, dass in den östlichen Bundesländern nach wie vor mehr Russischunterricht angeboten wird und dass Russisch hier auch im Bereich der 2. Fremdsprache und damit in Sekundarschulen eine Rolle spielt. Andererseits wird das heutige Profil des Unterrichtsfaches maßgeblich durch allgemeine sprachpolitische und bildungspolitische Entwicklungen determiniert, die gleichermaßen für den Unterricht aller modernen Fremdsprachen in deutschen Schulen gelten. Die bildungspolitischen Standardisierungsbemühungen und das didaktische Leitprinzip der Kompetenzorientierung bedeuten für die fremdsprachlichen Unterrichtsfächer vor allem gleiche Zielsetzungen unter Orientierung an dem Zielkonstrukt fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit entsprechend den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Diese pragmatische Ausrichtung rückt die Befähigung zum erfolgreichen kommunikativen Handeln in der Fremdsprache und dabei besonders die Mündlichkeit in den Vordergrund; sie determiniert dementsprechend Anforderungen und Bedingungen im Lernprozess und spiegelt sich in Themenfeldern und Aufgabentypologien. Dies gilt in gleicher Weise für alle modernen Fremdsprachen, die in der Schule unterrichtet werden; somit auch für die (Folge)Fremdsprachen, für die bislang keine bundeseinheitlichen Standards vorliegen (zu den Kompetenzmodellen für Russisch vgl. Bergmann / Stadler 2014). Es findet seinen Ausdruck u.a. darin, dass in einigen Bundesländern gar keine spezifischen Rahmenlehrpläne mehr für die einzelnen fremdsprachlichen Fächer vorliegen, sondern entweder ein gemeinsamer Lehrplan für alle modernen Fremdsprachen gilt (z.B. Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) oder die Fachlehrpläne jeweils den gleichen Prinzipien und einer gleichen Strukturierung folgen und letztlich auch gleiche Lernergebnisse für die verschiedenen Fremdsprachenfächer vorgeben (z.B. Baden-Württemberg, Berlin). Eine einzelsprachliche Ausdifferenzierung von Anforderungen im Bereich der Sprachaktivitäten sowie von Themen- und

Stoffkatalogen, die Spezifika der zu lernenden Sprache oder Besonderheiten der Lernerschaft berücksichtigen würden, ist von diesen Lehrplänen nicht zu leisten (vgl. dazu Bergmann 2014).

Spätestens in der Unterrichtspraxis erweist sich jedoch, dass gleiche Zielvorgaben nicht automatisch auch gleiche Wege im Lernprozess und gleiche Aufgaben, entsprechend etwa den vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB für die ersten Fremdsprachen entwickelten Beispielaufgaben, erfordern. Eine 1:1-Übernahme in alle fremdsprachlichen Unterrichtsfächer ist nicht ohne weiteres möglich. Zum einen unterscheiden sich die Rahmenbedingungen durch den späteren Lernbeginn und das daraus resultierende geringere Stundenvolumen, das für das Lernen einer 2./3./4. Fremdsprache zur Verfügung steht. Die in der Tertiärsprachendidaktik entwickelten didaktisch-methodischen Prinzipien (z. B. Hufeisen/Neuner 2003) zielen daher zwar auf einen Ausgleich durch den Einsatz von Strategiewissen und die Nutzung von Transferbasen ab, jedoch sind diese für die jeweilige Sprache im Einzelnen zu konkretisieren (für Russisch s. z. B. Behr 2010, Mehlhorn 2011). Für das Russischlernen nach Englisch und Französisch oder Latein sind in erster Linie Lernstrategien als Basis für eine Lernerleichterung relevant. Internationalismen können zwar den Einstieg in den Wortschatz erleichtern, aber viele Dinge sind auch völlig neu anzueignen: die Schrift, bestimmte Aussprachephänomene, grammatische Kategorien wie der Aspekt, Belebtheit/Unbelebtheit, Nullsubjekt; es gibt zwei Nominalkasus mehr als im Deutschen usw. Russisch fungiert für den deutschsprachigen Lerner als Brückensprache in eine neue Sprachfamilie und kann Transferbasen dafür bereit stellen, aber dies ist erst für späteres Sprachenlernen relevant. Insgesamt werden Art und Tempo der Progression im schulischen Unterricht wesentlich durch solche einzelsprachlichen Spezifika determiniert. Für Russisch mit seiner komplexen Morphologie gehören daher Diskussionen um den Anteil und die Art der Auseinandersetzung mit der Grammatik schon immer zu den methodischen Kernfragen. Letztlich ist die Frage, wie schnell und mit welchem Ergebnis eine Fremdsprache unter schulischen Bedingungen gelernt werden kann, offenbar nicht für alle Sprachen gleich zu beantworten und die Angemessenheit bzw. Realisierbarkeit der Zielvorgaben für die einzelnen Fremdsprachen bislang nicht überprüft.

Darüber hinaus bestimmen weitere allgemeine Merkmale des Unterrichtsgegenstandes das Profil eines fremdsprachlichen Schulfaches und die fachspezifischen Anforderungen im Lernprozess. So haben auch folgende Fragen Einfluss auf die Situation des Faches und die potentiellen Lerner (vgl. genauer dazu Schröder in diesem Band).

- Wie nah oder entfernt wird die zielsprachliche Kultur im Bezug zur eigenen Kultur wahrgenommen? Gibt es persönliche Berührungskontexte, z.B. Bekannte, die diese Sprache sprechen, Urlaubsreisen ins Zielsprachenland u.ä.?
- Wie sind die politischen und gesellschaftlichen Kontakte zum Zielsprachenland?;
- Wie sind im Zusammenhang damit die Einstellungen zur gelernten Sprache sowohl auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als auch im persönlichen Umfeld des Lerner*s? usw.

Russischkenntnisse werden zwar in Gesellschaft und Wirtschaft offensichtlich gebraucht, schulischer Russischunterricht jedoch aufgrund verschiedener Faktoren nicht in gleichem Maße wie Englisch und Französisch und neuerdings Spanisch als Notwendigkeit empfunden (vgl. Bergmann/Heyer 2014). Alles dies wirkt sich darauf aus, mit welchen Einstellungen und welcher Lernmotivation die Lerner in den Unterricht kommen, äußert sich aber auch darin, wie umfangreich deren eigene Erfahrungen im Kontakt mit der Zielsprache und der zielsprachlichen Kultur sind, die für den Unterricht nutzbar gemacht werden können.

3. Fachprofil Russisch: Voraussetzungen der Lerner

Die wichtigste Besonderheit des gegenwärtigen Russischunterrichts ist die Heterogenität der Lerner. Die Zusammensetzung der Klassen ist vielerorts geprägt durch eine große Zahl von russischsprachigen Schülern, deren sprachliche Fähigkeiten Resultat eines natürlichen Spracherwerbs sind. Eine besondere didaktische Spannung entsteht dadurch, dass diese Schüler Russisch als ihre Muttersprache empfinden und eine Unterrichtsform besuchen, die als Fremdsprachenunterricht konzipiert ist. In einigen Regionen ist der Anteil solcher Schüler sehr hoch, denn Russisch gehört zu den meistgesprochenen Migrantensprachen in Deutschland¹, manchmal gibt es sogar reine „Muttersprachlerklassen“. Es gibt aber durchaus auch vor allem ländliche Regionen, in denen es kaum russischsprachige Lerner gibt. Der Russischunterricht ist demzufolge in der Gesamtsicht zum Lernraum für Schüler mit sehr unterschiedlichen individuellen Profilen hinsichtlich ihrer sprachlernrelevanten Voraussetzungen, ihrer Motivationen und nicht zuletzt ihrer Zielsetzungen geworden. Letztere orientieren sich in der Regel nicht an den Vorgaben der Bildungspläne, sondern entstehen in einem Netz von unterschiedlichen

1 Anstatt (2011) geht auf der Grundlage statistischer Angaben von ca. 4,5 Mio. russischsprachigen Menschen in Deutschland aus, die verschiedenen ethnischen Gruppen angehören.

Faktoren: Elternmeinungen, Umgebung, Selbstbild in Bezug auf die sprachliche Identität und das eigene Sprachenlernen; und führen zu unterschiedlichen Erwartungen an den Unterricht und Vorstellungen von den Lernergebnissen.

Diese Situation ist eine Entwicklung der letzten 15–20 Jahre und hat die Anforderungen an das Schulfach Russisch in kurzer Zeit stark verändert. Viele Lehrkräfte standen in der alltäglichen Arbeit mehr oder weniger unvorbereitet vor der Aufgabe, sprachlich-kulturell heterogene Schülergruppen zu unterrichten (vgl. zu der Sichtweise der Russischlehrkräfte Tichomirova 2011). Es mussten schnell individuelle Lösungen gefunden werden, um in einer Klasse zu arbeiten ohne immer parallel zwei (oder mehr) Gruppen zu unterrichten und letztlich keiner ganz gerecht zu werden. Dabei war weder genügend Zeit noch Gelegenheit, die Ziele, Inhalte, Wege vorab theoretisch zu bedenken und zu begründen. Viele Lehrer mussten sich der Herausforderung stellen Schüler zu unterrichten, die gut Russisch sprachen, manchmal sogar besser (akzentfrei, flüssig, mündlich-umgangssprachlich) als die Lehrkraft. Die zu lösenden Fragen reichen über den Unterrichtsalltag hinaus in den Bereich der fachlichen Ziele und Inhalte, die für die unterschiedlichen Lernergruppen relevant sein können. Auf der pädagogisch-psychologischen Ebene ist der Umgang mit Schülern zu regeln, die von ihrem „Expertentum“ völlig überzeugt sind und für sich keine Entwicklungsmöglichkeiten im Unterricht sehen, aber auch der Umgang mit Erwartungen seitens der Eltern an den Unterricht und an die Lernergebnisse ihrer Kinder, die sich ebenso aus der eigenen Bildungssozialisation wie aus der Überzeugung speisen, dass jemand, der Russisch sprechen kann, automatisch erfolgreich in dem Fach sein muss.

Die Lehrkräfte haben aber auch die Aufgabe, die Interessen der deutschsprachigen Lerner zu berücksichtigen, die Russisch als Fremdsprache wählen (oft „echte Lerner“ genannt), und nicht „abgeschreckt“ werden sollten, denn die Perspektiven des Russischen als Schulfach hängen entscheidend auch von der Motivation dieser Lerner und deren Bereitschaft ab, diese Sprache zu wählen. Wie Tichomirova (2011: 111–112) belegt, fühlen sich Lehrer dabei nicht selten überfordert, und bei Schülern können unbefriedigende intuitive Lösungen zur Abwahl und Abwertung des Unterrichtsfaches Russisch führen.

Dennoch kann man aus der heutigen Sicht die Präsenz der Herkunftssprachler im schulischen Russischunterricht als positiven Faktor für die Gesamtsituation des Faches einschätzen. Sicher hat dieser Umstand dazu beigetragen, dass der Rückgang der Lernerzahlen seit Mitte der 1990er Jahre nicht noch stärker ausfiel; an vielen Schulen wären sonst gar keine Russischkurse möglich gewesen (zur Entwicklung der Lernerzahlen s. Bergmann/Heyer 2014). In Berlin gibt es Schulen, die angesichts der Tatsache, dass sie viele russischsprachige Schüler haben, das

Fach auch als 2. Fremdsprache „reaktiviert“ haben. Damit werden wieder eine längere Lernzeit und das Erreichen höherer Kompetenzstufen in diesem Fach möglich. Die russischsprachigen Schüler haben zudem die russische Sprache in den unmittelbaren Erfahrungsbereich aller Lerner gerückt, sie sind authentische Sprecher, denn für sie erfüllt die russische Sprache Funktionen im Alltagsleben.

In der Praxis des Russischunterrichts liegen mittlerweile einige Erfahrungen im Umgang mit den so genannten „Muttersprachlern“ und Herkunftssprachlern (zur Begrifflichkeit folgen genauere Ausführungen im nächsten Abschnitt) und im binnendifferenzierten Unterrichten vor, die in der fachdidaktischen Literatur bislang nur punktuell abgebildet sind (z. B. Maier in diesem Band). Es fehlt noch an systematisierender Analyse der tatsächlichen Effekte differenzierender Lernarrangements, darauf basierender Entwicklung strukturierter Lehr- und Lernmaterialien sowie Unterrichtskonzepte. Es bedarf sicher auch einer Diskussion der Lernziele, denn in der Praxis gelten die Anforderungen der Bildungsstandards und der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur für alle Schüler ungeachtet ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen. Die Bildungspläne der Länder berücksichtigen nun, wie oben ausgeführt, nicht in ausreichendem Maße die Bedürfnisse dieser Lernergruppe und die daraus resultierende Spezifik der Lernziele und Anforderungen an die Organisation des Lernprozesses. Eine Differenzierung der Lernziele ist daher zwar in Teilzielen im Lernprozess möglich, nicht aber in der Gesamtperspektive des Curriculums.

4. Lernergruppen im Russischunterricht

Wenn es im Unterricht um eine Einteilung der Lerner in Gruppen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen geht, dann ist die Trennung nach Schülern mit und ohne Russisch-Vorkenntnisse naheliegend. Dabei erweist sich allerdings auch, dass es in den so gebildeten Gruppen noch viele Unterschiede und zudem vielfach Übergangsphänomene gibt, die eine Zuordnung einzelner Schüler erschweren. Um diese zu erkennen und mit der Wahl der Differenzierungsmaßnahmen möglichst vielen Schüler gerecht zu werden, ist genauer zu thematisieren, worin sich die Voraussetzungen der Schüler im Einzelnen unterscheiden und was dies für das fachliche Lernen bedeutet.

Die relevanten Faktoren sind in drei Bereichen zu verorten:

- (1) in der spracherwerblichen Situation der Schüler: Sprachenfolge, Art des Erwerbs/Lernens, Menge/Qualität des Input;
- (2) in soziolinguistischen Merkmalen der Lernautsprache: in der Art und im Umfang des verfügbaren Wissens (linguistisches und Sprachgebrauchswissen)

und in der Beschaffenheit der Lernaltersprache (typische und individuelle Schwierigkeiten);

- (3) in der motivationalen Orientierung: in den Einstellungen der Schüler zum Lernen der russischen Sprache und zum Unterrichtsfach sowie in ihrer generellen Leistungsbereitschaft.

In den folgenden Ausführungen geht es insbesondere um den ersten und dritten der genannten Bereiche. Auf der Grundlage vorliegender Untersuchungen zur sprachlichen und soziokulturellen Situation der Herkunftssprachler werden Schlussfolgerungen für die Organisation des Lernprozesses im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht diskutiert. Ergänzend ziehe ich Daten aus einer nichtrepräsentativen Fragebogenstudie heran, die in Berliner Klassen mit Russisch als 2. Fremdsprache erhoben wurden. Bei den Erhebungen, die im Laufe zweier Studienjahre zum Teil im Rahmen von Masterseminaren mit den Studierenden durchgeführt wurden, ging es darum, in Klassen, die gerade mit dem Wahlpflicht-Russischunterricht begonnen hatten, Einblicke in die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler, in die Motive bei der Wahl von Russisch als 2. Fremdsprache sowie in den Bereich individueller Zielsetzungen, die die Schüler mit dieser Wahl verbinden, zu gewinnen. Außerdem war von Interesse, welche Erwartungen die Schüler an den Unterricht haben und wo sie Schwerpunkte beim Russischlernen für sich sehen. Insgesamt wurden 173 Fragebögen ausgefüllt, eine Gesamtauswertung der Daten liegt bislang nicht vor. Daher werden hier nur punktuelle Beobachtungen herangezogen.

Die spracherwerbliche Situation der Lerner mit Russischvorkenntnissen zeichnet sich dadurch aus, dass diese Schüler ihre Sprachkompetenz auf natürlichem Wege, also ungesteuert in der sozialen Interaktion erworben haben. Sie haben in der Regel keine institutionalisierte formale Bildung in ihrer L1 erhalten. Um ihre Voraussetzungen für das schulische Lernen der Sprache einschätzen zu können, ist in erster Linie von Interesse, welche Faktoren auf den Umfang und die Qualität des Spracherwerbs wirken, welche Funktionen die als Unterrichtsgegenstand figurierende Sprache außerhalb des Unterrichts für diese Lerner erfüllt, mit welchen Partnern sie interagieren und was ihren Sprachgebrauch kennzeichnet. Diese Faktoren bilden lernerseitig die Basis für den Lernprozess und spiegeln sich in Merkmalen der Lernaltersprache wider.

Die Schüler ohne Vorkenntnisse lernen Russisch in der Schule als Fremdsprache, das bedeutet, dass diese Sprache aktuell nicht die Funktion eines Kommunikationsmediums außerhalb des Unterrichts für sie erfüllt. Sie „starten“ in die fremde Sprache im Rahmen des institutionalisierten Unterrichts. Ihre Lernaltersprache entwickelt sich unter dem Einfluss der Muttersprache, der vorgelesenen

Fremdsprachen und kann von Spezifika der Unterrichtssituation beeinflusst sein (z.B. *overuse* in Folge der ausführlichen Behandlung eines Phänomens im Unterricht oder *underuse*, weil eine Erscheinung nicht im Unterricht vorkommt).

Wir haben es folglich mit ganz unterschiedlichen Ausgangssituationen und Perspektiven auf die zentralen Inhalte des Faches, auf die russische Sprache, Literatur, Kultur als Unterrichtsgegenstand zu tun. Es ist naheliegend, dass die Lerner mit und ohne Russischvorkenntnisse(n) sich außerdem noch darin unterscheiden, aus welcher Motivation heraus sie das Fach gewählt haben, und dass daraus auch Unterschiede in den individuellen Zielsetzungen resultieren. Anzunehmen ist auch, dass diese durch den gezielten Einsatz adäquater Methoden und Materialien gefördert werden können.

5. Voraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler mit der Herkunftssprache Russisch

In der schulischen und ebenso in der universitären Sprachpraxis werden Lerner mit L1-Vorkenntnissen bislang zumeist recht pauschal als „Muttersprachler“ bezeichnet. Damit wird dem russischsprechenden Schüler aus Sicht des Lehrers, aber auch aus der Perspektive der Mitschüler ein Expertenstatus verliehen. Dieser beruht darauf, dass diese Lerner über Vieles von dem, was als Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts konzipiert ist, bereits verfügen. Insbesondere sind das: eine weitgehend akzentfreie Aussprache (die der Fremdsprachenlerner evtl. nie so erreicht), Flüssigkeit in der mündlichen Sprachproduktion, beruhend auf einem sicheren und weitgehend automatisierten Zugriff auf einen umfangreichen Wortschatz in Bereichen der Alltagskommunikation sowie einer weitgehend fehlerfreien Grammatik. Für die Sicht der betroffenen Schüler bedeutet das zwar zum einen, dass sie zu Recht mit ihren Fähigkeiten wahrgenommen werden, dass sie in ihrem Stolz darauf Russisch zu können bestärkt werden. Studien zu den Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zeigen, dass der Einbezug der Herkunftssprache in den Unterricht und eine Wertschätzung der kulturellen Identität lernmotivierend wirken (vgl. Göbel/Rauch/Vieluf 2011). Auch Anstatt (2011) weist für ihre Probanden nach, dass die Jugendlichen stolz auf ihre Russischkompetenzen sind. Allerdings kann diese Wahrnehmung auch einseitig dazu führen, dass mögliche Lernziele und die Notwendigkeit der gezielten Förderung der Sprachkompetenz im Russischen nicht wahrgenommen werden. Hier einen Ausgleich zu praktizieren und Lernbedürfnisse zu bestimmen, ist allerdings für Lehrkräfte nicht einfach. Nach unseren Beobachtungen im Rahmen von Schulpraktika und Erfahrungen in der universitären Ausbildung in Lehramtsstudiengängen gibt es einen großen Bedarf an der Ausbildung diagnostischer Kompetenzen. Ohne eine

fundierte Diagnose und daraus resultierende Definition der Anforderungen werden die Grenzen der Sprachbeherrschung, unsichere Bereiche und mögliche Ziele der Beschäftigung mit der Sprache oftmals gar nicht erkennbar.

In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis gibt es nur noch wenige Muttersprachler, jedoch viele Lerner mit einem breiten Spektrum ganz unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten. Zunehmend setzt sich der aus der amerikanischen Forschung kommende Begriff *Herkunftssprachler* (heritage speaker) und *Herkunftssprache* (heritage language) in letzter Zeit auch im schulischen Bereich durch. Ohne hier die umfassende Diskussion des letzten Jahrzehnts wiedergeben zu können, möchte ich die wesentlichen Merkmale des Konzepts kurz vorstellen.

Die allgemein anerkannte Definition von Valdés (2000) nennt als grundlegende Merkmale von Herkunftssprachlern den Erwerb einer anderen als der Umgebungssprache in der Familie sowie einen gewissen Grad an Bilingualität in Bezug auf die dominante Umgebungssprache und die Familiensprache. Kagan / Polinsky (2007: 368) weisen zudem darauf hin, dass die Herkunftssprache zwar in der Erwerbsfolge an erster Stelle steht (L1), darüber hinaus sehen sie aber insbesondere den Wechsel der Sprachdominanz von der Familiensprache (L1) zur Umgebungssprache (L2) als weiteres wesentliches Merkmal an. Aufgrund des Dominanzwechsels, der zumeist an den Schuleintritt geknüpft ist, wird die L1 als Herkunftssprache meist nicht vollständig erworben oder geht sogar in gewissem Maße verloren; sie wird wieder abgebaut (vgl. dazu Anstatt 2011, Brehmer 2007) und unterscheidet sich im Ergebnis in verschiedener Hinsicht von derjenigen Sprachvarietät, die gleichaltrige Muttersprachler in zielsprachlich dominanter Umgebung erwerben und die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht ist. In Deutschland findet der Wechsel der sprachlichen Dominanz vor allem im Kontext der Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung verbunden mit Bemühungen um die Förderung der bildungssprachlichen Deutsch-Kompetenz von Migranten Beachtung. Die russischsprachigen Migranten stehen dabei nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit, denn ihnen (der jungen Generation) wird ein hohes Maß an Integrationserfolg bescheinigt, gemessen etwa daran, wie viele ein Studium absolvieren, also eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in Deutschland aufweisen (vgl. Anstatt 2011). Überhaupt wenig Aufmerksamkeit wurde bislang der Bedeutung und der systematischen Förderung der Herkunftssprachen für das Sprachprofil und die Sprachkompetenz eines Sprechers gewidmet.

Mittlerweile ist in der Spracherwerbsforschung, aber auch in der slawistischen linguistischen Forschung bzw. am Schnittpunkt dieser Disziplinen ein zunehmendes Interesse für Fragen des Spracherwerbs und der Sprachkompetenz mehrsprachiger Individuen, insbesondere die sprachliche und soziokulturelle

Situation mit einer slawischen Sprache zu beobachten und es liegen zum Russischen nach der umfangreichen Untersuchung von Meng/Protasova (2001) zu russlanddeutschen Sprachbiografien bereits weitere Arbeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten vor: Goldbach (2005) stellt auf der Basis von Gesprächsaufnahmen die individuelle Sprechweise russischsprachiger Studierender in Berlin in der Sprachkontaktsituation mit dem Deutschen dar. Pabst (2007) untersucht Fallbeispiele russisch-deutscher Bilingualität und zeigt dabei die Verschiedenartigkeit und Individualität von Zweisprachigkeit. Anstatt (2011) verknüpft in einer Untersuchung zur sprachlichen und soziokulturellen Situation von Jugendlichen mit der Herkunftssprache Russisch Selbsteinschätzungen und die Auswertung von Sprachproben der bilingualen Sprecher. Der Spracherwerb russisch-deutsch bilingualer Kinder wird zudem in mehreren Projekten im Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin untersucht, die sich bislang hauptsächlich auf Kinder im Vorschulalter beziehen (vgl. Gagarina 2014), perspektivisch aber darüber hinausgehen. Um die Entwicklung narrativer Strukturen in der Ontogenese mono- und bilingualer Kinder geht es in Anstatt (2012).

Aus linguistischer Perspektive sind einige grammatische Kategorien, insbesondere der Aspekt (Anstatt 2008a-c), das Genus (Dieser 2009) sowie lexikalische Phänomene (Klassert/Gagarina 2010, Karl 2012) im bilingualen Erwerb untersucht worden. Eine umfassende Arbeit zu strukturellen Besonderheiten des Russischen in Deutschland liegt mit Rethage (2012) vor. Diese beschreibt Tendenzen in der Entwicklung der russischen Sprache in Deutschland. Hieraus wird vor allem deutlich, dass der Gegenstand des Spracherwerbs sich bei Herkunftssprachlern in Deutschland von dem monolingualer Sprecher in zielsprachlicher Umgebung nicht nur quantitativ (Umfang des Input) unterscheidet. Der Input ist gekennzeichnet durch Besonderheiten, z. B. die regionale Varietät, der Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Kagan/Polinsky (2007: 372–373) bezeichnen diese Sprachform in Anlehnung an die Begrifflichkeit der Kreolsprachen-Forschung als *baseline language*:

The baseline language for a heritage speaker is the language that he or she was exposed to as a child. [...] As heritage speakers of language L are typically not exposed to the language norm through formal schooling, their baseline is the particular variety of L that such speakers were exposed to in the home, and should not be identified with the standard language available to fully competent speakers of L.

Darüber hinaus sind Qualität und Quantität des Input individuell unterschiedlich im Hinblick auf die Begrenztheit der Register und der Kommunikationsgemeinschaft (Anzahl der Kommunikationspartner). Bislang werden Erkenntnisse dazu in der Didaktik nicht systematisch berücksichtigt.

Aus Untersuchungen zu Herkunftssprachen ist bekannt, dass der Faktor Alter bzw. Zugehörigkeit zu einer Migrantengeneration einen entscheidenden Einfluss nicht nur insgesamt auf die Integration, sondern insbesondere auf die sprachliche Situation hat. Während die erste Migrantengeneration – zumeist die Eltern der heutigen Schüler, die selbst migriert sind – noch monolingual oder dominant russischsprachig ist, gehören die jetzigen Schüler der zweiten Migrantengeneration an. Dies sind Sprecher, die nicht selbst migriert sind, sondern entweder als kleine Kinder mit ihrer Familie zugewandert oder bereits im Land geboren sind und Russisch als L1 in der Familie erwerben. Untersuchungen zeigen, dass ihr Sprachgebrauch durch eine Asymmetrie in der Verwendung der beiden Sprachen bei zunehmender Dominanz der deutschen Umgebungssprache gekennzeichnet ist:

Immigrant parents who are dominant in a minority language generally speak to their second generation children in their native language, while their children tend to respond in the language of the host society. This well-documented phenomenon usually leads to relatively rapid transition (language shift) over a single generation. It can also contribute to the development of multiple identities. (Walters u.a. 2014: 45)

Die Frage nach Altersgrenzen bzw. sensitiven Phasen im Spracherwerb ist eine der zentralen Fragen der Spracherwerbsforschung, die bislang nicht endgültig geklärt ist (vgl. Grotjahn/Schlak/Berndt 2010). Eine genaue Grenze zu ziehen für bestimmte Merkmale des Herkunfts- und Zweitsprachenerwerbs bei bilingualen Sprechern ist aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren nur schwer möglich. Die Ergebnisse bei Anstatt (2011) zeigen einige Unterschiede in den Angaben zum Sprachgebrauch zwischen den bis 10-jährigen und den über 11-jährigen Probanden. Während die jüngeren Schüler angeben auch in der Kommunikation mit Freunden aus russischsprachigen Familien meist Deutsch zu sprechen, nutzen die älteren in der Kommunikation mit Freunden aus russischsprachigen Familien noch mehr die russische Sprache. Sprecher dieser Migrantengeneration sind in der Folge in unterschiedlichem Maße bilingual. Die Ausprägung der Bilingualität ist vor allem dadurch determiniert, ob die Kinder und Jugendlichen noch eine schulische Ausbildung in ihrer Sprache im Herkunftsland erfahren haben oder ob der Erwerb ausschließlich in der mündlichen Interaktion in der Familie, Verwandtschaft, im näheren Freundeskreis stattfindet und dann mit Schuleintritt und Wechsel zum dominanten Deutschen de facto abbricht. Der fehlende Schulbesuch wirkt sich als Fehlen der Bildungssprache aus (vgl. Kagan 2010, Kagan/Polinsky 2007, Anstatt 2011), eines formellen sprachlichen Registers, das sich durch ein hohes Maß an Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit auszeichnet und über Wortschatz und Strukturen verfügt, die die Wiedergabe kognitiv anspruchsvoller Sinnzusammenhänge ermöglichen (vgl. Gogolin 2010). Diese Sprachform wird

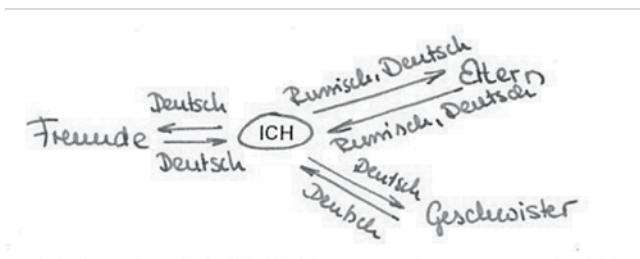
in der Muttersprache in der Schule bewusst angeeignet, dazu gehören sowohl themengebundener (Fach)Wortschatz, komplexe morphologische Kategorien als auch Textsortenkonventionen. Der familiäre Kontext ist dafür zumeist nicht ausreichend. Selbst wenn die Eltern ihren Kindern lesen und schreiben beibringen, fehlt die Einbindung in alle Funktionen der öffentlichen Kommunikation, des Bildungskontextes. Diskurstraditionen werden so nicht umfassend erworben und es fehlen zudem kommunikative Rollenvorbilder.

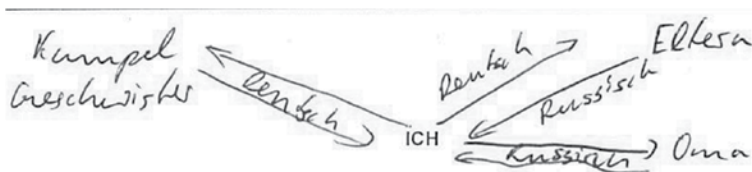
Hieraus resultiert das bekannte Phänomen der breiten Variationsspanne der sprachlichen Fähigkeiten, die auf den ersten Blick kaum eine Systematisierung erlaubt, wie Kagan/Polinsky (2007: 370–371) für Russisch-Herkunftssprecher in Amerika feststellen:

All of these speakers are different and seem to know different things [...]. Their speaking abilities fall within a continuum, from rather fluent speakers, who can sound almost like competent native speakers, to those who can barely speak the home language. In heritage languages, however, the range of variation is much greater, and it often leads to the suggestion that heritage languages are not systematic or, using a milder version of this claim, do not have any categorical distinctions. We would like to argue that this is not true. The illusion of endless variation comes from our neglecting to look closer and recognize groups within the accepted variation range.

Die Ergebnisse aus unseren Fragebögen zeigen darüber hinaus, dass die Tendenz zur Verwendung des Deutschen zunehmend in den Bereich der Familienkommunikation hineinreicht: nicht nur mit gleichaltrigen Freunden, sondern auch mit Geschwistern, also innerhalb der Familie, wird überwiegend Deutsch gesprochen. Russisch wird in der Kommunikation mit den Eltern und Großeltern, allerdings auch nur mit den Großeltern noch durchgehend produktiv, verwendet. Darüber hinaus wird aus den Angaben zu den verwendeten Sprachen bei der Mediennutzung ersichtlich, dass die Schüler konstant mit deutschsprachigen Medien in Berührung kommen, jedoch nicht regelmäßig mit russischsprachigen.

Abbildung 1: Beispiele für Angaben zur Verwendung der Sprachen in der alltäglichen Kommunikation aus den Berliner Fragebögen.





Es gibt nicht nur, wie bereits gesagt, große Unterschiede, wie stark Kinder und Jugendliche über den engeren Familienkreis hinausgehend in russischsprachige soziale Netzwerke (Kirchgemeinde, Freizeitaktivitäten u.ä.) eingebunden sind, es gibt regional auch sehr unterschiedliche Möglichkeiten der institutionellen Förderung der Herkunftssprache. Dies betrifft bereits den vorschulischen Bereich mit Möglichkeiten zum Besuch einer bilingualen Kindertagesstätte. Auch in den Familien selbst gibt es Unterschiede im Hinblick auf den Umfang des Zugangs zu russischsprachigen Medien, auf (Vor)Lesegewohnheiten und Geschichten erzählen. Dabei hat die Inputquantität Auswirkungen auf die Performanz bei bilingualen Vorschulkindern, wie z.B. die Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen im Vorschulalter bei bilingualen Kindern bei Gagarina (2014) zeigen. Der Bereich vorliteraler Erfahrungen ist nach Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung für den weiteren Ausbau einer Sprache und die spätere Entwicklung von Schriftsprachlichkeit (*literacy*) nicht unbedeutend. Für ältere Schüler liegen aber bislang kaum Untersuchungen dazu vor, wie und unter welchen Bedingungen sie ihre Herkunftssprache erfolgreich weiterlernen können.

Alle genannten Faktoren äußern sich in Merkmalen der Herkunftssprache, die linguistisch beschreibbar sind. Die linguistische Forschung liefert uns vor allem Angaben darüber, welche Kategorien nicht vollständig erworben werden oder instabil sind, und worin Unterschiede zum Erwerb gleichaltriger monolingualer Sprecher bestehen. Dies ist die Basis für die Definition von relevanten Lernzielen für herkunftssprachliche Schüler oder die Konzeption entsprechender Curricula. Von Veränderungen sind in der Herkunftssprache alle sprachlichen Ebenen betroffen. Am offensichtlichsten ist sicherlich das eingeschränkte lexikalische Spektrum und damit verbunden auch Phänomene des *code-switching* und bilingualer Lexik als Ausdruck eingeschränkter Funktionsbereiche der Herkunftssprache. Darüber hinaus sind morphologische und syntaktische Entlehnungen aus der dominanten Umgebungssprache auffällig, z.B. im Bereich der Kollokationsregularitäten und Diskursorganisation, Veränderungen in der Bedeutung und Gebrauch der Verben nach deutschem Muster, die teilweise syntaktische Veränderungen nach sich ziehen, abweichender Präpositionsgebrauch sowie Deklination der Zahlwörter.

Für die Entwicklung von Curricula und die Planung des Unterrichts ist darüber hinaus relevant, wie sich die Sprachfähigkeiten im rezeptiven und produktiven Umgang mit der Sprache gestalten. Schauen wir aus der Perspektive der Fertigkeiten („sprachliche Aktivitäten“ nach der Terminologie des GeR), die traditionell im Fremdsprachenunterricht ein grundlegendes didaktisch-methodisches Gerüst darstellen, so weisen die Herkunftssprachler ganz offensichtlich im Bereich des mündlichen Sprachverstehens (Hör- und Hör-Seh-Verstehen) die besten Kompetenzen auf. Auch die mündliche Sprachproduktion dürfte ihnen zumindest im Bereich der Niveaustufen, die für den schulischen Russischunterricht relevant sind, kaum Schwierigkeiten bereiten. Die Themen sind hier bis zum Niveau B1 in den Bereichen der privaten und öffentlichen Alltagskommunikation an den persönlichen Erfahrungsbereich geknüpft, die Anforderungen beziehen sich auf klare Standardsprache (vgl. GeR, Kap. 3.3 Globalskala). Etwas schwieriger wird es auf B2-Niveau, das für Russisch als 2. Fremdsprache zum Abitur erreicht werden soll, denn hier wird eine flüssige, spontane Kommunikation zu einem breiteren Themenspektrum erwartet, das sich auch auf Fachwissen bezieht und eine klare, detaillierte Ausdrucksweise sowie eine Darlegung des eigenen Standpunkts erfordert.

Kagan/Polinsky (2007: 385–386) nehmen eine Korrelation der Sprachfähigkeiten der Herkunftssprachler mit den in Amerika gebräuchlichen Skalen des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL 1999) vor und schätzen die Gruppe der Lerner ohne Schulbesuch im Herkunftsland als *Intermediate low/mid* ein. Nach den Beschreibungen des ACTFL würde das in etwa dem Niveau B1 des GeR entsprechen, während der Bereich *Intermediate high* und *Advanced*, der in etwa B2 entspricht, von Sprechern erreicht wird, die in Russland noch wenigstens eine Zeitlang die Schule besucht haben.

Darüber hinaus zeigen Kagan/Polinsky (ebd.) eine Skala der Selbsteinschätzung der Sprecher im Hinblick auf die Fertigkeiten, die zeigt, dass die meisten Probanden sich als fortgeschritten im Bereich des Hörens einschätzen, die Sprechfähigkeit wird von den meisten dem Bereich *Intermediate* bis *Advanced* zugeordnet, jedoch von etwas weniger Probanden als native-like eingeschätzt. Die schriftgebundenen Fertigkeiten Lesen und Schreiben beherrschen nach eigener Einschätzung demgegenüber nur sehr wenige Probanden auf einem mittleren bis hohen Niveau (die meisten Angaben beziehen sich auf den Bereich *Low*). Die Auswertung der Fragen zu den Vorkenntnissen für den Russischunterricht in unseren Fragebögen zeigen gleiche Ergebnisse, die mitgebrachten Kenntnisse werden von den Befragten im mündlichen Bereich eingeordnet. Nur ganz wenige geben an, dass sie vor Beginn des Russischunterrichts in der Schule bereits schreiben

können. Interessant ist darüber hinaus, dass bei den Erwartungen an den Unterricht als gewünschter Schwerpunkt von einigen Schülern Orthografie genannt wird.

Es geht aber letztlich nicht nur darum, welche Fertigkeiten bei den Herkunftssprachlern besser oder schlechter ausgeprägt sind. Wenig Beachtung findet bislang der didaktisch relevante Umstand, dass diese Lerner aufgrund ihrer spezifischen Voraussetzungen in ihrem Sprachenlernen viel schneller voranschreiten, wie etwa Kagan (2010) das für einen Studenten beschreibt. Die Voraussetzungen, über die sie im Unterschied zu den Fremdsprachenlernern dafür verfügen, liegen vor allem im Bereich des impliziten (prozeduralen) Sprachwissens im Sinne einer psycholinguistischen (nicht sprachwissenschaftlichen) Grammatik (Tschirner 1997: 3), die es ihnen „ermöglicht, grammatisch richtig zu sprechen“ (ebd.: 1) ohne über schulgrammatische Kenntnisse zu verfügen. Auch wenn sie im Vergleich zu Muttersprachlern aufgrund der begrenzten Kontaktzeit und der beschränkten Inputmenge weniger Erfahrung aufweisen und sich dies darin äußert, dass das Sprachgefühl nicht in dem Maße zur Verfügung steht wie bei monolingualen Muttersprachlern, so wissen sie doch in vielen Fällen, welche grammatischen Formen die richtigen sind und „welche Sätze aus der unendlichen Menge grammatisch richtiger Sätze gebräuchlich sind“ (ebd.), jedenfalls im Bereich der mündlichen Alltagskommunikation.

6. Zwischenfazit: Russisch-Herkunftssprachler im schulischen Russisch-als-Fremdsprache-Unterricht

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf das Russische als Herkunftssprache feststellen: Diese Sprache ist eine Sprachform, deren Register auf den Bereich der Familie und des Alltags begrenzt sind, die in der Familie erworben wird und weiterhin vor allem dort funktioniert, d.h. in einem vorwiegend mündlichen Modus. Hieraus resultieren besondere Merkmale dieser Varietät. Wenn Lehrkräfte dies beachten und die entsprechenden Unterschiede zur Standardsprache im Zielsprachenland berücksichtigen, die Gegenstand des Unterrichts ist, können sie die Lernbedürfnisse der herkunftssprachlichen Lerner in den Blick nehmen.

Ganz offensichtlich ist die Präsenz russisch-herkunftssprachiger Lerner im regulären Fremdsprachenunterricht Folge dessen, dass es im deutschen Bildungssystem keine ausreichenden Regelungen und Angebote für herkunftssprachlichen Russischunterricht gibt, und dass auch die Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte trotz vieler praktischer Erfahrungen erst am Anfang steht. Die gegenwärtige Mehrsprachigkeitsforschung hat sich im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Bildungsbenachteiligung von Lernern mit Migrationshintergrund bislang auf die Förderung der Bildungssprache Deutsch konzentriert.

Ein Bewusstsein dafür, dass die herkunftssprachlichen Ressourcen der Schüler ein sprachliches Potential im gesamtgesellschaftlichen Maßstab darstellen, setzt sich erst allmählich durch. Es liegt bei genauerem Hinsehen auf der Hand, dass die Gesellschaft auf diese Ressourcen nicht verzichten sollte: die schulische Förderung der Herkunftssprache bietet die Chance, höhere Niveaustufen in der Sprachkompetenz zu erreichen als bei Fremdsprachenlernern, vor allem wenn Russisch erst als 3./4. Fremdsprache möglich ist. Dies wird darin deutlich, dass die bildungspolitisch per Rahmenvorgaben avisierten Niveaustufen (B1 für MSA bzw. im Abitur bei spät einsetzendem Fremdsprachenunterricht und B2 im Abitur der 2. Fremdsprache) eine hohe Hürde darstellen und in der unterrichtlichen Praxis nur schwer zu erreichen sind. Darum schreiben auch vor allem viele Herkunftssprachler das Abitur in Russisch, diese Feststellung beruht auf Beobachtungen, genaue Zahlen liegen hierfür leider nicht vor.

Aber Lerner, die bereits mit einer mündlich ausgeprägten Kompetenz in der russischen Sprache in den Unterricht kommen, brauchen eine andere didaktische Konzeption als Fremdsprachenlerner, damit sie ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können.

Im schulischen Russischunterricht gibt es derzeit (mindestens) die folgenden Gruppen von Lernern:

Auf der einen Seite gibt es eine Gruppe von Lernern, die bei Beginn des Unterrichts gar nicht über Russischvorkenntnisse verfügen. Diese Schüler sind zumeist monolingual mit der Muttersprache Deutsch und haben mindestens Englisch, evtl. auch noch eine weitere Sprache als Fremdsprachen gelernt. Sie stellen die klassische Zielgruppe des schulischen Fremdsprachenunterrichts dar.

Darüber hinaus gibt es auch noch Schüler mit anderen Familiensprachen als Russisch, für manche ist das eine andere slawische Sprache. Für diese Schüler ist Russisch dann bereits die 3. oder 4. Sprache in ihrem sprachlichen Profil, Mehrsprachigkeit gehört zu ihrem persönlichen Erfahrungsbereich.

Auf der anderen Seite gibt es Lerner, die Russisch als Muttersprache erworben haben, dieser Sprache bringen sie ideelle Wertschätzung entgegen. Der Funktionsbereich ist auf alltägliche Nahkommunikation eingeschränkt, entsprechend sind Wortschatz und stilistische Variationsmöglichkeiten begrenzt. Die dominante Sprache für diese Schüler ist spätestens seit Schuleintritt Deutsch. Ungeachtet dieser grundsätzlich gleichen Voraussetzungen unterscheiden sich die Lerner im Bereich ihrer Russischkompetenz: manche verfügen überhaupt nur über mündliche Sprachfähigkeit, einige haben Lesen und Schreiben gelernt im familiären Umfeld oder evtl. in einer Samstagsschule, wenige haben in der Schule Lesen und Schreiben gelernt, entweder in Russland oder in einer bilingualen (Grund)Schule.

Russisch kann für einige Schüler aus dem postsowjetischen Raum, z. B. bei Herkunft aus dem Kaukasus-Gebiet, aber auch Zweitsprache sein, die sich durch einen deutlich begrenzten Wortschatz, fehlerhafte Grammatik, nicht korrekte Aussprache auszeichnet und die nicht oder in geringerem Maße die Sprache einer emotionalen Bindung ist.

In Klassen mit Lernern aus diesen verschiedenen Gruppen den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lerner das Gefühl haben, dass ihre Lernbedürfnisse wahrgenommen werden, sie in ihren Lernzielen unterstützt werden und darauf abgestimmte Materialien zur Verfügung stehen, ist zweifellos eine große Herausforderung. Es sei an dieser Stelle noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass die Voraussetzungen der herkunftssprachlichen Lerner und der Fremdsprachlerner sich so weit unterscheiden, dass ihre Lernbedürfnisse insbesondere im Anfangsunterricht eigentlich nicht vereinbar sind.

Jedoch besteht in der schulischen Praxis sehr selten die Möglichkeit zu äußerer Differenzierung in Form von getrennten Kursen oder wenigstens zeitweiligem Teilungsunterricht, etwa beim Einsatz von Referendaren oder Sprachassistenten. Doch auch damit sind ja nicht alle Probleme gelöst, denn da die „Herkunftssprachler“ keine homogene Lernergruppe darstellen, enthebt das nicht der Notwendigkeit einer systematischen Analyse der sprachlernrelevanten Voraussetzungen. So tritt auch bei äußerer Differenzierung die Anforderung auf, Kriterien als Basis für die Zuordnung zu identifizieren. Da sich die sprachlichen Kompetenzen der Schüler mit Vorkenntnissen eher als Kontinuum darstellen, sind eindeutige Grenzziehungen und Zuordnungen schwierig. Unsere Beobachtungen zeigen, dass es bspw. dort, wo Teilungsunterricht angeboten wird, Situationen gibt, in denen eine Gruppe „starker Muttersprachler“ gebildet wird, die lesen und schreiben können, die in aller Regel motiviert arbeiten und offensichtlich eine Neigung zur Beschäftigung mit Sprache(n) haben, während die „schwachen Muttersprachler“, die nicht alphabetisiert sind, die über ein sehr eingeschränktes Wortschatzspektrum verfügen, die evtl. auch keine einwandfreie Aussprache haben, mit den Nichtmuttersprachlern gemeinsam eine Gruppe bilden, die noch nicht lesen und schreiben kann. Die so gebildete Gruppe ist natürlich wiederum sehr heterogen, denn auch die „schwachen Muttersprachler“ bzw. die nicht alphabetisierten Lerner verfügen ja über mündliche Sprachkompetenz, die eine qualitativ andere Lernvoraussetzung darstellt als die Null-Kenntnisse eines „echten“ Lerners. Eine solche Teilung hat Auswirkungen nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf die Selbstwahrnehmung und Motivation der Schüler, die zuweilen bis zu Lernverweigerung reichen kann, wenn ein Schüler nicht bereit ist, sich mit etwas zu beschäftigen,

was er „schon kann“. Besteht keine Möglichkeit zu Teilungsunterricht, werden die Gruppen gemeinsam unterrichtet.

7. Differenzierung im fremdsprachlichen Russischunterricht

Basierend auf den vorausgegangenen Darlegungen zu den Voraussetzungen der herkunftssprachlichen Lerner ist dann zu überlegen, in welchen Bereichen des Lernprozesses sich jeweils unterschiedliche Schwerpunkte für die Lernergruppen, aber auch Schnittmengen ergeben, die bei der Organisation des Lernprozesses berücksichtigt werden können. In didaktischer Hinsicht geht es zum einen darum, die Bereiche zu identifizieren, die für die Lernergruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen jeweils relevant sind, zum anderen ist zu überlegen, wie gemeinsames Lernen ermöglicht wird. Dies ist mit Entscheidungen auf drei Ebenen verbunden: der Ebene der Lernziele, der Curriculums- sowie der Aufgabenentwicklung.

Während diese für den Fremdsprachenunterricht wie eingangs dargestellt aus Rahmenvorgaben resultieren, hängt der Umgang mit und vor allem die Förderung der herkunftssprachlichen Lerner(n) eher vom Bemühen und Geschick der einzelnen Lehrkraft ab. Eine ausgereifte didaktische Konzeption für russischherkunftssprachlichen Unterricht, die dabei als Orientierung dienen könnte, liegt bislang nicht vor. Der an Herkunftssprachler gerichtete Unterricht z.B. in bilingualen Schulen oder in außerschulischen Kursen orientiert sich sowohl an Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts als auch mehr oder weniger explizit an muttersprachlichen Curricula, ohne allerdings die besondere Situation der bilingualen Lerner und den Einfluss der dominanten Umgebungssprache Deutsch auf das Russischlernen systematisch zu berücksichtigen. Spezielle Lehrpläne und tatsächliche Angebote für herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland (auch muttersprachlicher Unterricht genannt) gibt es für Russisch lediglich in Nordrhein-Westfalen (2006), Hamburg (2011) und Rheinland-Pfalz (2012). Einen Sonderfall stellen die Staatlichen-Europaschulen als bilinguales Unterrichtsmodell in Berlin dar, ansonsten gibt es Angebote privater Träger für die außerschulische Förderung der Herkunftssprache (Samstagschulen) oder für eine bilinguale Erziehung und Ausbildung in Kindergärten und Schulen. Die in den entsprechenden Konzepten formulierten Ziele decken sich zusammengefasst in etwa mit den von Valdés (2000: 390) für spanischherkunftssprachlichen Unterricht in Amerika genannten Zielen und liegen in folgenden Bereichen:

- Erhalt der Herkunftssprache,
- Erweiterung des bilingualen Spektrums,

- Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz (*literacy*) und
- Erwerb der standardsprachlichen Norm.

Für weitere Überlegungen ist es hilfreich, diese Ziele und die Unterrichtsinhalte im Vergleich zu denen für mutter- und fremdsprachlichen Unterricht zu betrachten. Die folgende Tabelle gibt in Bezug auf die bereits diskutierten Lernvoraussetzungen (Zeile 1) einen Überblick über entsprechende bildungspolitisch definierte Unterrichtsziele für verschiedene institutionalisierte Lernsettings bzw. Lernerguppen (Zeile 2) im Bereich der sprachlichen Ausbildung. Davon ausgehend können im Weiteren inhaltliche Schwerpunkte gegenübergestellt werden und auf ihre Angemessenheit für die Lernerguppen hin besprochen werden.

Tabelle 1: Voraussetzungen und Ziele im Muttersprachen-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht

		Muttersprachlicher Unterricht	Fremdsprachenunterricht	Unterricht für Herkunftssprachler
Voraussetzungen²	Vorerfahrung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand	Natürlicher Spracherwerb (L1) in L1-Umgebung; reichhaltiger Input; vorliterale Erfahrungen (Geschichtenvorlesen, Reime, Lieder etc. in vorschulischen Einrichtungen)	Keine Vorkenntnisse in der Zielsprache; (Fremd)sprachenerfahrung; L1 Literalität	Natürlicher Spracherwerb in der Familie bei dominanter L2; funktional begrenzter Input; vorliterale Erfahrungen in Anhängigkeit von der Familie
	Sprachumgebung	Entspricht dem Unterrichtsgegenstand	L1-Umgebung; L2 kommt in der Umgebung nicht vor	L1 auf die Familie begrenzt; L2 dominante Umgebungssprache
	Input	Vielfältig	Künstlich-konstruiert; institutionell; keine reale kommunikative Funktion	Beschränkte Register; begrenzter Sprecherkreis

2 In Anlehnung an Monrul 2008.

		Muttersprachlicher Unterricht	Fremdsprachenunterricht	Unterricht für Herkunftssprachler
Ziele		Entwicklung funktional differenzierter mündl. und schriftl. Handlungsfähigkeit; Schrift(sprach)erwerb	niveaugestufte Erwerb fremdsprachiger interkultureller Handlungsfähigkeit (RLP, GeR); Schwerpunkt auf Mündlichkeit	Weiterentwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit; Mündliche und schriftliche Beherrschung der Herkunftssprache; Erwerb soziokultureller Fähigkeiten; Pflege kultureller Muster, die mit dem eigenen Erfahrungsbereich verbunden sind

Gemäß den Rahmenlehrplänen Deutsch, z. B. Berlin Grundschule (2004) und Sekundarstufe 1 (2006) wird betont, dass für die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der Muttersprache der Schriftspracherwerb eine besondere Bedeutung hat. Der schulische Unterricht in der L1 Deutsch ist darauf ausgerichtet, zu lesen und zu schreiben sowie Lesen und Schreiben zu nutzen, um sich situationsangemessen und adressatengerecht zu verständigen, die kreativen Möglichkeiten von Sprache zu gebrauchen, über Sprache und Sprachgebrauch zu reflektieren, Sprache in ihrer kulturellen, interkulturellen und ästhetischen Funktion zu verstehen (vgl. ebd.). Mit dem übergeordneten Ziel sprachlicher Handlungsfähigkeit, verstanden als normengerechtes, situationsangemessenes und differenziertes Sprechen und Schreiben, sollen Schüler sich auch über sprachliche Phänomene und kommunikative Probleme verständigen können (vgl. RLP Sek I Berlin 2006). Dem Bereich Sprachwissen und Sprachbewusstsein kommt deshalb eine besondere Bedeutung für die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz zu. Das erworbene Sprachwissen soll die Schüler in die Lage versetzen, „sprachliche Handlungen zu verstehen, zu reflektieren und bewusst auszuführen“ (ebd.: 9).

Hingegen geht es im Fremdsprachenunterricht in erster Linie um die Aneignung einer grundlegenden Kommunikationsfähigkeit, die Schüler sollen vor allem sprechen können und erfolgreich in der Fremdsprache interagieren. Der Unterricht soll daher am Sprachgebrauch orientiert sein und nur in bestimmten Fällen Regeln vermitteln, denn explizites Wissen geht nicht notwendigerweise mit

flüssiger Sprachproduktion einher. (vgl. Raupach 2002: 103) Sprachbewusstheit soll vorwiegend zur Unterstützung des Spracherwerbs dienen sowie helfen, Fehler zu erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen zu können. Auf der soziopragmatischen Ebene geht es um die Fähigkeit, z.B. durch Höflichkeitsformeln Verständigungsprobleme zu überwinden.

Es gibt folglich im Vergleich von Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Schwerpunkte und unterschiedliche Perspektiven in den grundlegenden Bereichen jeglichen Sprachunterrichts: Sprachgebrauch und Sprachreflexion. Die Herkunftssprachler nun stehen irgendwie dazwischen: ebenso wie ein Muttersprachler, wenn er in die Schule kommt, können sie ja bereits *sprechen*, sie verfügen bereits über ein „implizites, begrifflich kaum fassbares Umgangswissen“ über den Gegenstandsbereich Sprache, „das sich in Form unseres Sprachgefühls als der Summe unserer Erfahrungen über die Strukturordnungen und die Funktionsmöglichkeiten der Sprache manifestiert hat.“ (Köller 2006: 3) Dieses unsystematische Wissen ist untrennbar mit dem Gebrauch der Sprache verbunden. Im Unterricht bildet es die Basis für die Erarbeitung expliziten Gegenstandswissens als Bestandteil der differenzierten Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten. Die in der Regel unbewusst befolgten sprachlichen und kommunikativen Regeln, die überwiegend im Sprechen aktualisiert werden, werden durch Sprachanalyse bewusst gemacht. Dabei wird Sprachbewusstheit als eine „Fähigkeit [verstanden], die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren.“ (Eichler / Nold 2007: 63) Im Kontext des Schriftspracherwerbs erfolgt ein Transfer des Wissens auf neue Funktionsbereiche, es geht dabei für die Herkunftssprachler vor allem um Wortschatzerweiterung und -differenzierung sowie um das Schreiben von Texten unterschiedlicher Genres. Die Tabelle kann also folgendermaßen ergänzt werden.

Tabelle 2: Inhaltsbereiche verschiedener Formen des Sprachunterrichts

	Muttersprachlicher Unterricht	Fremdsprachenunterricht	Unterricht für Herkunftssprachler
Inhalte	Wissenserwerb; Entwicklung von Routinen des Schriftsprachgebrauchs; Erwerb schwieriger gramm. Einzelphänomene (können nur noch kognitiv/sprachbewusst erworben werden); Reflexion über Sprache und Grammatik als eigenes Lernziel	Erwerb (mündlich und schriftlich) von Wortschatz und Strukturen; Sprachbewusstheit zur Unterstützung des Spracherwerbs; Auflistungen sprachlicher Mittel, Hinweise auf Redeintentionen und Sprachfunktionen, Regelmäßigkeit erkennen; Übung und Sprachverwendung hat Vorrang vor Sprachanalyse	Entwicklung von Sprachbewusstheit zur Erschließung des impliziten Wissens; Wortschatzerweiterung, stilistische Differenzierung; Routinen des Schriftsprachgebrauchs; (bedingt Nähe zu muttersprachlichen Ansätzen)

Das heißt, sowohl Fremdsprachenlerner als auch Herkunftssprachenlerner müssen sich im Lernprozess mit den sprachlichen Strukturen auseinandersetzen, Sprachbewusstheit entwickeln, verfügen dafür aber über unterschiedliche Voraussetzungen und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Beide Gruppen müssen auch Sprachgebrauch üben, aber mit unterschiedlichen Perspektiven v.a. im Hinblick auf Mündlichkeit/ Schriftlichkeit. Eine Differenzierung in den Lernzielen sollte auch unter den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule erfolgen, und zwar durch unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Lernbereichen Sprachbewusstheit und Sprachverwendung. Folgt man diesem Konzept, so ist daraus der Schluss zu ziehen, dass Fremdsprachenlerner einen Schwerpunkt auf Automatisierungsprozessen brauchen, um erfolgreich produktiv tätig zu werden und dass Herkunftssprachler in erster Linie Gelegenheit zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprache benötigen, um ihr implizit zur Verfügung stehendes Wissen für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz zu nutzen. Letzteren hilft die Grammatik, indem sie Erklärungen bietet für das, was schon beherrscht wird, grammatisches Wissen unterstützt die Rechtschreibung und Wortschatzerweiterung; Morphemkenntnisse können ein Schlüsselement im Schriftsprach-erwerb sein.

Bei der Suche nach Modellen binnendifferenzierten Arbeitens sollten solche Kriterien Berücksichtigung finden und Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Schüler an kognitiv und sozial aktivierenden Aufgaben auf verschiedenen Kompetenzstufen arbeiten können. Differenzierung durch unterschiedliche

Bearbeitungszeit oder reinen Bearbeitungsumfang, durch methodische Darbietung des Stoffes ist ebenfalls erforderlich, aber greift alleine genommen zu kurz. Bei Differenzierungsformen auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene besteht die Möglichkeit, sowohl verschiedene Inhalte und Ziele anzustreben als auch diverse Lern- und Lösungswege zu erproben. Die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen und Interessen innerhalb der Klasse ist vor allem in offenen Arbeitsformen und Projektarbeiten möglich, die Lösungswege freigeben. Ideal wäre eine Abfolge von Etappen, die Raum für die jeweils unterschiedlichen Zugänge lässt, die Schüler aber in einem gemeinsamen Ergebnis zusammenführt:

1. Gemeinsamer Einstieg in ein (Lektions)Thema
2. Differenzierungsphase sowohl mit eigenständiger Arbeit als auch Formen kooperativen Lernens:
 - a) Fremdsprachenlerner: v.a. Lexikerwerb, Automatisierung von Strukturen, Training von Fertigkeiten
 - b) Herkunftssprachler: v.a. Systematisierung von Wissen zu Strukturen und Funktionen sprachlicher Formen, grammatische Paradigmen, Wortarten, Wortbildungsstrukturen usw.; auf dieser Basis Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, z.B. bei Informationsentnahme aus Texten, variative Formulierungen im Schreiben, d.h. Schwerpunkt auf den schriftgebundenen Aktivitäten
3. gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe (im Sinne aufgabenorientierten Lernens), bei der die jeweiligen erarbeiteten Kenntnisse und Fertigkeiten für die Erstellung eines gemeinsamen Produkts eingesetzt werden.

8. Fazit

Um Herkunftssprachler zum einen gewinnbringend in den regulären Russischunterricht einzubinden und sie zum anderen auch angemessen in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern, sind ein didaktisches Konzept und daraus abzuleitende Differenzierungsszenarien erforderlich, die die heterogenen Lernvoraussetzungen und die Lernbedürfnisse der Schüler berücksichtigen. Kernbereiche eines solchen Modells sind m.E. die Entwicklung von Sprachbewusstheit zum einen und der Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit (Sprachgebrauch) zum anderen. Grundlage für deren Erfolg ist die Befähigung der Lehrkräfte, den Lernbedarf der Schüler, ihre Stärken und Schwächen wahrzunehmen und auf dieser Basis Aufgaben zu konstruieren, in denen die Schüler Lernerfolg haben und Motivation erfahren. Eine Kultur der Wertschätzung der mitgebrachten sprachlichen

Ressourcen in der Schule zu etablieren setzt seitens der Lehrkräfte Wahrnehmung der Lerner in ihren individuellen Profilen voraus. Abschließend sei betont, dass die Notwendigkeit des Umgangs mit einer heterogenen Lernerschaft keine Spezifik des Russischunterrichts ist, sondern zunehmend alle Fächer betrifft. Es ist offensichtlich, dass sich die Schüler einer Klasse in vielen Merkmalen unterscheiden, die für das erfolgreiche Lernen relevant sind und es liegt nahe, dass nicht jedes Heterogenitätsmerkmal für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in einem konkreten Fach relevant sein kann.

Die Heterogenität der Schüler in Bezug auf ihr Vorwissen im Fach, auf die sprachliche Ausgangskompetenz, die sprachlich gebundene soziokulturelle Identitätskonstruktion jedoch ist ein Spezifikum des Russischunterrichts. In diesem Ausmaß betrifft es kein anderes Fremdsprachenfach, das derzeit an deutschen Schulen unterrichtet wird. Darum ist der Kern aller Differenzierungsbemühungen im Russischunterricht der Umgang mit den herkunftssprachlichen Lernern in einem als Fremdsprachenunterricht konzipierten Fach und die entsprechende Organisation des Unterrichts in einer Klasse mit heterogenen Lernergruppen.

Literatur

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). ACTFL Proficiency Guidelines: Speaking. Online: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Guidelines.pdf> (letzter Aufruf [30.11.15]).
- Anstatt, T. (2008a). Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children. *Russian Linguistics* 32/1: 1–26.
- Anstatt, T. (2008b). Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder. In: Kempgen, S. / Udolph, L. / Gutschmidt, K. / Jekutsch, U. (Hrsg.): *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008*. München: Otto Sagner. 13–25.
- Anstatt, T. (2008c). Lexikalisierung des Aspekts? Alpha- und beta-Verben bei bilingualen russisch-deutschen Kindern. In: Brehmer, B. / Fischer, K.B. / Krumbholz, G. (Hrsg.): *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen: Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag*. Hamburg: Kovač. 13–28.
- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Eichinger, L.M. / Plewnia, A. / Steinle, M. (Hrsg.) *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 101–128.
- Anstatt, T. (2012). Zur Ontogenese des narrativen Redetyps. In: Aumüller, M. (Hrsg.): *Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen*

- philologischer und anthropologischer Orientierung*. Berlin, New York: De Gruyter. 185–202.
- Behr, U. (2010). Zur Typologie von Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. In: Doyé, P. / Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr. 107–116.
- Bergmann, A. (2014) Themen für den Russischunterricht. Ein Überblick zu historischen und gegenwärtigen Zielen und Inhalten des Russischunterrichts in deutschen Schulen. In Lange, H. / Sinning, S. (Hrsg.): *Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution. Bd. 10 Kommunikation und Verstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 133–157.
- Bergmann, A. / Heyer, C. (2014). Bedingungen des Russischlernens in Geschichte und Gegenwart. In: Bergmann, A. (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 13–29.
- Bergmann, A. / Stadler, W. (2014). Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht. In: Bergmann, A. (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 57–81.
- Brehmer, B. (2007) Sprechen Sie Qwelia? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto. 163–185.
- Dieser, E. (2009). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München, Berlin: Otto Sagner.
- Eichler, W. / Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In: Beck, B. / Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim [u.a.]: Beltz. 63–82.
- Gagarina, N. u.a. (2014). Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children. In: Silbereisen, R. / Titzmann, P. / Shavit, Y. (Hrsg.): *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. Farnham: Ashgate Publishing. 63–82.
- GeR = Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Straßburg: Europarat.
- Göbel, K. / Rauch, D. / Vieluf, S. (2011) Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16/2: 50–65.
- Gogolin, I. / Lamge, I. (2010). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag. 107–127.

- Goldbach, A. (2005). *Deutsch-russischer Sprachkontakt: Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- Grotjahn, R. / Schlak, T. / Berndt, A. (2010). Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/1: 6. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Einleitung.htm> (letzter Aufruf [30.11.15]).
- Hufeisen, B. / Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat. 13–34.
- Kagan, O. (2010) Russian Heritage Language Speakers in the U.S.: A profile. *Russian Language Journal* 60: 213–228.
- Kagan, O. / Polinsky, M. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368–395.
- Karl, K.B. (2012). *Bilinguale Lexik: Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München, Berlin: Otto Sagner.
- Klassert, A. / Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5/4: 413–425.
- Klassert, A. / Gagarina, N. / Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 17/1: 73–88.
- Köller, W. (2006) *Narrative Formen der Sprachreflexion. Interpretationen zu Geschichten über Sprache von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Mehlhorn, G. (2011). Slawische Sprachen als Tertiärsprachen: Potentiale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 111–136.
- Meng, K. / Protassova, E. (2001). *Russlanddeutsche Biographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Montrul, S.A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pabst, B. (2007). *Russisch-deutsche Zweisprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- Protassova, E. (2005). Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland. In: Meng, K. / Rehbein, J. (Hrsg.): *Kinderkommunikation: einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann. 259–292.

- Raupach, M. (2002). Explizit/implizit in psycholinguistischen Beschreibungen: Eine unendliche Geschichte? In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb: Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 99–117.
- Rethage, W. (2012). *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland: Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München, Berlin: Otto Sagner.
- Tichomirova, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Mehlhorn, G. / Heyer, C. (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg. 109–133.
- Tschirner, E. (1997). Wissen und Bewusstheit im Erwerb fremdsprachlicher mündlicher Kompetenz. In: Demme, S. / Henrici, G. (Hrsg.): *Dem Fremdspracherwerb auf der Spur: Dokumentationen des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung“*. Jena: Universitätsdruck. 101–113.
- Valdés, G. (2000). Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. In: Kagan, O. / Rifkin, B. (Hrsg.): *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*. Bloomington, IN: Slavica. 375–402.
- Walters, J. u.a. (2014). Language Proficiency and Social Identity in Russian-Hebrew and Russian-German Preschool Children. In: Silbereisen, R. / Titzmann, P. / Shavit, Y. (Hrsg.): *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. Farnham: Ashgate Publishing. 45–62.

Weitere Quellen

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Herkunftssprachen*. Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/2376238/data/herkunftssprachen-gym-seki.pdf> (letzter Aufruf [15.03.16])
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Deutsch*. Online: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1447852932&file=sek1_deutsch.pdf (letzter Aufruf [15.03.16])
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) (2004): *Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch*. Online: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_deu_1_6.pdf?start&ts=1450262874&file=gr_deu_1_6.pdf (letzter Aufruf [15.03.16]).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2012). *Rahmenlehrplan Herkunftssprachenunterricht*. Online: http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/Broschueren__Lehrplaene/Rahmenplan_Herkunftssprachenunterricht.pdf (letzter Aufruf [15.03.16]).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006). *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7-10*. Online: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=3759> (letzter Aufruf [15.03.16]).

Wolfgang Stadler

Kompetenzorientiertes Testen ist handlungsorientiert, aufgabenorientiert, integrativ

In der Studie wird die aktuelle Praxis des Lehrens von Fremdsprachen in Deutschland untersucht, wobei ein theoretisches Modell der Sprachkompetenz in Lehrplänen und Lehrbüchern dargestellt wird. Auf Basis der Diskussion der Begriffe *Kompetenz* und *aktivitätsorientierter Ansatz* wird festgestellt, dass kommunikative Aufgaben nicht nur ein zentraler Bestandteil des Unterrichts, sondern auch der Bewertung und der Beurteilung der Ergebnisse sind. In der Zeit, in der Aufgaben, die eine integrierte kommunikative Aktivität der Schüler erfordern, zweifellos als Schlüsselbestandteil des Unterrichts und der Lehrmaterialien, werden bei der Bewertung dieser Aufgaben bis heute nur selten verwendet. Ihre Konstruktion und die Bewertung der Ergebnisse sind komplex. Der Autor diskutiert die Möglichkeiten der Bewertung der sprachlichen Aktivität der Schüler auf der Grundlage der vorgeschlagenen Lehrpläne und der zugehörigen Dokumente, Kriterien und entwickelt Kriterien, die strategische und pragmatische Kompetenzen der Schüler berücksichtigen.

Der folgende Beitrag will anhand des Rahmenlehrplans Russisch für die gymnasiale Oberstufe des Bundeslandes Berlin (vgl. SBJs) und der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung Russisch (KMK 2004) klären, ob bzw. wie kompetenzorientiertes Testen in diesen Dokumenten angelegt ist.

1. Kompetenz

Eine Definition des Begriffs „Kompetenz“ scheint eingangs notwendig, ist dieses Wort mittlerweile doch eines der Schlüsselwörter im Fremdsprachenunterricht geworden. Das Durchsuchen eines beliebigen (Rahmen-)Lehrplans für eine Fremdsprache liefert eine Vielzahl von Belegen für die Verwendung dieses Begriffs. Kompetenz scheint als Einzelwort und als Kompositum auf: kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz, Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung, Kompetenzorientierung, Kompetenzbereich, Kompetenzniveau und Handlungskompetenz. „Kompetenz“ ist zweifellos ein multidimensionaler und Vieles umfassender Terminus: Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Strategien, aber auch

motivationale, volitionale und soziale Aspekte, Erfahrung(en) und konkretes Handeln (vgl. Positionspapier der DGFF 2008: 3) werden darunter verstanden.

Kompetenz meint vor allem Problemlösungs- oder Handlungsfähigkeit, was auch durch die Sicht des GeR auf kommunikative Sprachverwendung unterstrichen wird. Der Referenzrahmen mit seinem handlungsorientierten Ansatz sieht Sprachverwendende als sozial Handelnde, „die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (GeR, 2.1). Diese kommunikativen Aufgaben erfordern den Einsatz o.a. Kompetenzen, um ein bestimmtes Ergebnis (результат) in der Zielsprache erreichen zu können. Ohne Kompetenzen, so der (russische) Referenzrahmen, ist Handeln nicht möglich: „Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия“ (ОКВИЯ 2005: 8).

Kompetenzen sind demnach die Summe aus Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten etc. und die Basis für sprachliches Handeln, für Performanz. Mit anderen Worten: Kompetenz zeigt sich in der Performanz.

Der Begriff „Kompetenzorientierung“ fokussiert somit auf sprachliche Fertigkeiten oder Aktivitäten (виды речевой деятельности), deren Performanz teils direkt beobachtbar ist – wie beim Sprechen und Schreiben –, teils indirekt – wie beim Hören und Lesen. Darauf – auf die sprachliche Performanz also – sollte in einem kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht der Schwerpunkt gelegt werden. Die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz (компетенции) bilden dem GeR zufolge gemeinsam mit den allgemeinen Kompetenzen (знания) die Basis für sprachliche Produktion, Interaktion, Rezeption und Sprachmittlung.

Die für die sprachliche Performanz notwendigen Kompetenzressourcen sind – so der Referenzrahmen weiter – allgemeiner (deklarativer, prozeduraler, persönlichkeits- und lernfähigkeitsbezogener) und kommunikativer (linguistischer, soziokultureller, pragmatischer) Natur (vgl. GeR, 5.1–5.2). D. h., dass wir vor, während und auch nach einer sprachlichen Aktivität (wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben oder Sprachmitteln) Weltwissen einsetzen, sozio- und interkulturelles Wissen abrufen, praktische Fertigkeiten nützen, persönliche Eigenschaften und Wertvorstellungen ins Spiel bringen, immer wieder auch Lernfähigkeit demonstrieren und Sprach- und Kommunikationsbewusstsein an den Tag legen müssen. Vor allem aber setzen wir lexikalische, semantische, syntaktische, morphologische, phonetische, prosodische und orthografische Kenntnisse ein, machen uns Regeln und Konventionen sprachlicher Höflichkeit zunutze, verwenden unterschiedliche sprachliche Register, gebrauchen Strategien und pragmatische

Kompetenzen, um unseren Diskurs zu organisieren, zu strukturieren und zu arrangieren, um in der Interaktion zu bestehen und erfolgreich zu sein.

Das Vollziehen sprachlicher Handlungen ist situationsbedingt (was die Zeit und den Ort der mündlichen/schriftlichen Äußerungen betrifft), kontext-, referenz- und adressatengebunden. Sprache verfolgt einen gewissen Zweck, der bei handlungsorientierten Aufgaben auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Meines Erachtens ist dies auch ein wesentlicher Unterschied zu Übungen (didaktischer Art), die im Unterricht eingesetzt werden, um z.B. Aussprache, grammatische Strukturen oder Wortschatz zu trainieren oder zu wiederholen und die dem Lehrer die Möglichkeit geben, lenkend einzugreifen. Solche Übungen (упражнения) – mit einem Stadium vor, während und nach der Aktivität – dienen der Ergebnissicherung und der Festigung des Gelernten, während Aufgaben (коммуникативные задачи) die reale Sprachverwendung simulieren, die Selbstständigkeit des Schülers in den Mittelpunkt rücken und auf die Überprüfung seiner Sprachkenntnisse auf einer bestimmten Niveaustufe fokussieren (vgl. dazu Bergmann 2014: 92ff. bzw. 99ff.).

Bei Aufgaben geht es immer auch um „die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen“ (GeR, 7.1), die in der Performanz beobachtbar sind. „Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren“ (GeR, 7.1). Die sprachlichen Mittel – so formulieren es die Rahmenlehrpläne – haben „dienenden Charakter“. Da aber Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil von solchen Aufgaben ist, bei denen Sprachverwendende mit Interaktion, Produktion, Rezeption oder Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche befasst sind, ist die Bewertung der sprachlichen Umsetzung nicht bedeutungslos und sollte bei der Beurteilung von Testaufgaben neben der Aufgabenerfüllung ebenfalls ein Kriterium darstellen. Kommunikative Kompetenz schließt – nach dem GeR – neben Sprachverwendung (пользование языком) auch die Kompetenzen des Sprachverwendenden (компетенции пользователя) mit ein.

2. Handlungsorientiertheit

Der Begriff des handlungsorientierten Ansatzes scheint auf den ersten Blick einfacher zu sein als jener der Kompetenzorientierung. Sprachverwendende steuern auf ein Ziel zu, „um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen“ (GeR, 4.3.1), die je nach Domäne oder Lebensbereich (сфера общения) unterschiedlich ausgerichtet sein können bzw. müssen. Allerdings zeigt ein Blick in die russische Fassung des Referenzrahmens, dass der Begriff

der Handlungsorientiertheit sowohl mit Handlung (деятельность) an sich als auch mit Aufgaben (задачи) in Verbindung gebracht wird.¹ Das Ausführen von handlungsorientierten Aufgaben, das sprachliche (und nonverbale) Handeln also, verfolgt ein bestimmtes Ziel in einer konkreten Kommunikationssituation, wozu Kompetenzen „strategisch planvoll“ eingesetzt werden.

Sprachliches Handeln ist kommunikativ und integrativ. Selten verwenden wir nur eine Fertigkeit, wenn wir sprachlich zum Ziel kommen wollen oder müssen. So findet Hören nicht nur transaktional, sondern häufig interaktional statt. Lesen kann mit mündlichen Erörterungen oder der Diskussion eines Textes verbunden sein. Ein geschriebener Text kann eine Reaktion in Form eines Telefonats oder einer E-Mail nach sich ziehen. Ein effektiver Fremdsprachenunterricht versucht daher, die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert zu vermitteln und zu üben. Eine Schwierigkeit ergibt sich, wenn es darum geht, integrierte Fertigkeiten oder *real life tasks* bewerten bzw. beurteilen zu müssen (s. Abschnitt 5).

Was bestimmt eigentlich den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe? „Kommunikative Aufgaben (...) spielen in vielen Lehrplänen, Lehrwerken, Unterrichtssituationen und Tests eine große Rolle, wenn auch für Lern- und Prüfungszwecke häufig in abgeänderter Form“ (GeR, 7.1). Leider wird diese Feststellung aus Abschnitt 7.1 des GeR nicht weiter ausgeführt. Die „abgeänderte Form“ könnte bedeuten, dass kommunikative Aufgaben für Testzwecke anders formuliert sein müssen, wenn sie die Bewältigung von Alltagsaufgaben zum Ziel haben. Kommunikative Verständlichkeit ist bei der Erreichung des Ziels aber sowohl für Lern- und Übungs- als auch für Test- und Bewertungszwecke oberste Priorität.

Wenn Testaufgaben (тестовые задания) handlungsorientiertes Lösen nach sich ziehen sollen, bedeutet das, dass Aufgaben aus integrierten Fertigkeiten bestehen und eine problemlösende Aufgabenstellung enthalten sollen, die eine zielgerichtete Handlung in den Mittelpunkt stellen: „Задача определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели“ (ОКВИЯ 2005: 9).

Auch im Russischunterricht sind integrierte Fertigkeiten nicht mehr wegzudenken. Sie bilden die Basis für kommunikative Lehr- und Übungsmaterialien, die kompetenzorientiert, integrativ und handlungsorientiert ausgerichtet sind. Beim Testen drängen sich aber item-basierte, *discrete point*-Aufgaben in den

1 Aus dieser doppelten Referenz rühren auch die nebeneinander in Verwendung stehenden Begriffe *action-oriented* und *task-oriented*.

Vordergrund, weil sie in den Augen mancher Lehrer leicht zu erstellen und noch leichter zu bewerten sind. Das Konzept der Aufgabe, dem im Unterricht eine zentrale Stellung eingeräumt wird (vgl. Surkamp 2010: 7), geht beim Testen leider verloren. Die Balance zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen ist nicht mehr gegeben. Negativer Washback kann sich einstellen: „Negative washback is said to occur when a test’s content or format is based on a narrow definition of language ability, and so constrains the teaching/learning context“ (Taylor 2005: 154). Das Zusammenspiel von Funktion des Tests und Format der Aufgabe(n) beeinflusst wesentlich die Einstellung der Schüler/innen zu den Testaufgaben und das Testergebnis selbst. Aber auch die Lehrkräfte richten ihren Unterricht an den geforderten Kompetenznachweisen aus und vernachlässigen wegen des Übergewichts der Sprachtätigkeiten Lesen und Schreiben im Abitur die mündliche Sprachausübung bei der Kursgestaltung (vgl. Heyer 2012: 86).

3. Aufgabenorientiertes Testen

Aufgabenorientiertes Lernen geht u. a. zurück auf Arbeiten von Nunan (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Ellis (2003) und Willis & Willis (2007). Wir wollen uns in der Folge auf eine Definition aus dem GeR stützen, die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen von *task-based teaching* in sich vereint:

Коммуникативные учебные задачи имеют целью активное вовлечение учащихся в содержательное общение. Эти задачи актуальны, сложны, но выполнимы. Они дают заметный результат. Такие задачи включают в себя «коммуникативные» задания, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения. Кроме того, учащийся чувствует в выборе задачи, ее выполнении и оценке, что в процессе изучения языка становится неотъемлемой частью самих задач (ОКВИЯ: 147).

Bachman und Palmers Definition von Aufgabe (*task*) als Aktivität (*activity*) kommt jener Begriffsbestimmung im GeR sehr nahe: Ihrer Meinung nach gebrauchen Sprachverwendende Sprache, um in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Bachman/Palmer 1996: 44), wobei die Autoren unter Situation „die Verwendung der Zielsprache“ sowohl auf den Unterricht im Klassenzimmer als auch auf das „Leben draußen“ beziehen. Was macht aufgabenorientiertes Testen aus? Es ist auf alle Fälle nicht das bloße Kopieren einer *realen* Aufgabe in einen Test. „Designing and scoring performance assessment is not a simple task of copying a real-world activity to a test“, hält Kim (2004) fest. Das Finden einer Lösung, die Lösung eines Problems, der korrekte Ablauf von Handlungen ist im wirklichen Leben schon deswegen anders als in einer Testsituation,

weil die Demonstration fremdsprachiger kommunikativer Aktivitäten und Strategien nicht in einer *target language use situation* und unter einer Gruppe von *native speakers* erfolgt, sondern im Klassenzimmer, in einer muttersprachlichen Umgebung und unter Gleichaltrigen, die ebenfalls dabei sind, eine Sprache zu lernen.

Indirektes Testen und die Verwendung von zahlreichen *discrete point items*, die nicht kontextverortet sind, führen dazu, dass Schüler/innen in Testsituationen eine andere Sprache verwenden müssen als sie von einem integrativen Unterricht gewohnt sind. Daher ist es sinnvoll, integrierte Testaufgaben einzusetzen, die mehr als eine Fertigkeit testen. So sagt auch der RLP, dass „in Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung kombinierte Aufgaben, bestehend aus einer Textaufgabe und einem sprachpraktischen Teil, als Klausur gestellt werden können“ (SBJS:28), wobei mit dem sprachpraktischen Teil eine Mediationsaufgabe oder eine Hörverständnis- (Hör-Sehverständnis-)Aufgabe gemeint sind. Allerdings sind kombinierte Aufgaben im Sinne der EPA keine integrierten Aufgaben, da sie Fertigkeiten nicht in einer Aufgabe vereinen, sondern auf zwei Aufgaben verteilen.

In Hinblick auf die Abiturprüfung sind bereits in der Aufgabenstellung von Klausuren angemessene Operatoren (слова-импульсы) zu wählen, die die erforderliche Performanz in den drei Anforderungsbereichen Reproduktion/Textverstehen (z. B. *изложите, опишите, составьте резюме ...*), Reorganisation/Analyse (z. B. *докажите, обоснуйте, объясните ...*) und Gestalten/Auseinandersetzen/Werten (z. B. *прокомментируйте, оцените, обсудите ...*) generieren.²

Abgesehen von einer präzisen und unmissverständlichen Formulierung der Arbeitsanweisung mit ausgewählten passenden Operatoren, die dem Zweck der Aufgabe und des Tests entsprechen, orientiert sich eine integrative Aufgabe nach Bachman/Palmer (1996: 47) an folgenden Aspekten: *Setting, test rubric, input, expected response, relationship between input and response*. Unter *Setting* verstehen die Autoren das Umfeld, in dem der Test stattfindet, was neben den Teilnehmer/inne/n auch den Ort, die Verwendung der Materialien und Medien, den Zeitpunkt des Tests u.ä. berücksichtigt. *Test rubrics* meint die Sprache und den Schwierigkeitsgrad der Arbeitsanweisung, den Aufbau des Tests und die Anzahl sowie die Abfolge der Aufgabe(n) und Items, die Zeitdauer und die Bewertungskriterien. Mit *Input* meinen die Autoren die Art des Formats (schriftlicher Text, Foto, Video, Audiotext etc.) sowie die schriftlichen Charakteristika des Inputs; Ähnliches (wie sprachliche Mittel, Textsorte, Länge etc.) gilt auch für *expected response*. Unter *relationship between input and response* verstehen Bachman/Palmer die

2 Siehe dazu die Richtlinien zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch (KMK 2004).

Interaktion, die beim Lösen der Aufgabe zwischen Kandidat und Aufgabe selbst entsteht (reziprok, nicht-reziprok, direkt, indirekt).

Wenn der Zweck von integrativen Testaufgaben im Erkennen und Messen von kommunikativer Sprachverwendung in einzelnen Domänen der Zielsprache besteht, so ist ein Rahmen für solch eine Sprachverwendung und deren Domänen unumgänglich. Nur so können Testersteller reliable Ergebnisse mit diesen Aufgaben erzielen. Die Interpretation der Ergebnisse durch die Beurteiler soll in Bezug auf das Testkonstrukt zu validen Aussagen über die Leistung der Schüler führen. Nur eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben durch die Schüler/innen und eine richtige Interpretation der Ergebnisse durch die Lehrenden führen zu gewünschtem positiven Washback: „Акцент в задачах делается на успешном их выполнении, соответственно главное внимание уделяется тому, как учащиеся реализуют свои коммуникативные намерения. Однако, если задача направлена на изучение или обучение языку, важным становится и смысл, и как этот смысл понимается, трактуется и обсуждается“ (ОКВИЯ 2005:148).

4. Aufgaben- bzw. handlungsorientierte Beispiele für den Russischunterricht

Kompetenzorientierte Aufgaben fördern den Gebrauch des Russischen als kommunikative Tätigkeit, sie sind authentisch, realitätsbezogen und integrativ, sie stellen den Inhalt in den Mittelpunkt, fördern Kooperation und die Verwendung von Strategien und zielen auf ein konkretes Endprodukt hin (siehe Surkamp 2010:7). Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe II, wie jener für Russisch an den gymnasialen Oberstufen in Berliner Schulen, heben die Wichtigkeit des Umgangs mit authentischen Texten hervor, sie betonen die Notwendigkeit der Vielfalt an Aufgabenarten zu Sprachmittlung und kreativer Textproduktion sowie die Präsentation von Ergebnissen durch die Schüler(SBJS:V). Aufgabenstellungen, so heißt es im RLP weiter, sind kompetenzorientiert, offen, lebens- und arbeitsweltbezogen und liefern einen Beitrag zur Vorbereitung auf Studium und spätere berufliche Tätigkeit (SBJS:7).

Bei Aufgaben zur Fertigkeit Sprechen ist lt. RLP die Verwendung von pragmatischen Kommunikations- und Kompensationsstrategien von Bedeutung sowie die Beherrschung soziolinguistischer Besonderheiten wie der Gebrauch von sach-, situations- und adressatengerechten Redemitteln. Schüler sollen Gespräche initiieren, aufrecht halten und angemessen beenden können (SBJS: 14).

Für die Fertigkeit Schreiben bedeutet Kompetenzorientierung lt. RLP, dass Schüler selbstständig unterschiedliche Textsorten (z. B. Beschreibungen, Erfahrungsberichte) produzieren können. Außerdem sollen sie Erfahrungen und Informationen vermitteln können, sich begründet für oder gegen eine Position aussprechen, entscheidende Details sprachlich hervorheben, Stellung nehmen und Schlussfolgerungen ziehen können (SBJS: 15).

Bei Mediationsaufgaben steht neben der korrekten Wiedergabe des wesentlichen Inhalts auch eine angemessene sprachliche Gestaltung der Aufgabe im Mittelpunkt (SBJS: 15).

Wenn der Fokus der bisherigen Betrachtungen auf den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie der Aktivität des Sprachmittels im Rahmenlehrplan lag, so hat dies damit zu tun, dass produktive Fertigkeiten und auch die Sprachmittlung direkt beobachtbar sind. Jedoch schließen Aufgabenstellungen zu produktiven Fertigkeiten oder Sprachmittlung nicht aus, dass auch rezeptive Fertigkeiten in die Aufgabenstellung integriert werden.

Kompetenz- oder handlungsorientierte Aufgaben erfordern einen hohen Grad an kommunikativer Kompetenz, die – eingebettet in einen natürlichen, situativen Kontext – die Besonderheiten der Zielsprache in vergleichbaren Situationen (TLUS) widerspiegeln. Natürlich sind sich Lehrende der Tatsache bewusst, dass die Situation im Klassenzimmer eine andere ist bzw. sein muss als jene in der Zielsprache: Die Klassenzimmersituation simuliert lediglich die Wirklichkeit und muss dennoch zur Bewertung herangezogen werden können. Der Fokus von handlungsorientierten Aufgaben im wirklichen Leben liegt mehr auf der Bedeutung als auf der Form der Sprache. Das bedeutet, dass wir uns bei der Beurteilung Gedanken darüber machen müssen, ob Form oder Bedeutung oder beides im Mittelpunkt der Bewertung stehen sollen.

Aufgabenstellungen können nicht ohne Bezug auf ein sprachliches Kompetenzmodell oder ohne Bezug auf Testspezifikationen realisiert werden. Sprachliche Kommunikationsmodelle wie jenes von Canale/Swain (1980) oder Bachman/Palmer (1996) sind einander ähnlich und stellen – wie auch das folgende russische Kommunikationsmodell – die kommunikative Kompetenz in den Fokus ihrer Überlegungen.³

3 Unterschiedlich sind jeweils die einzelnen Subkomponenten. So besteht bei Canale/Swain (1980) kommunikative Kompetenz aus grammatischer, soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Kompetenz, während Bachman/Palmer (1996) zwischen organisatorischer (Grammatik- und Textkompetenz) sowie pragmatischer Kompetenz (illokutionärer und soziolinguistischer Kompetenz) unterscheiden.

Abbildung 1: Kommunikative Kompetenz nach Lomteva/Ščegoleva (2004).



Das russische Modell nach Lomteva/Ščegoleva (2004: 65) sieht kommunikative Kompetenz bestehend aus den Subkomponenten der strategischen, diskursiven, soziolinguistischen, linguistischen, soziokulturellen, sozialen und methodischen Kompetenz (wie Lern- und Arbeitstechniken, Text- und Medienkompetenz etc.). Alle der genannten Kommunikationsmodelle sind mit dem handlungsorientierten Ansatz des GeR-Modells vergleichbar, auch wenn sich der GeR auf drei Komponenten (die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz) beschränkt.

Für Lehrende dürfte im Unterricht nicht so sehr von Bedeutung sein, welchem der einander ohnehin ähnlichen Kommunikationsmodelle sie folgen, sondern vielmehr, welche Kompetenzen sie ihren Aufgabenstellungen zu Grunde legen, die sie in der Performanz beobachten und bewerten können. Sowohl der RLP mit seinem Fokus auf fremdsprachige Handlungsfähigkeit, die sich „im Zusammenspiel von kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenz [entwickelt]“ (SBJS: 10), als auch der GeR mit seinem handlungsorientierten Ansatz und seiner Orientierung auf linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz wie auch die erwähnten Kommunikationsmodelle, die grammatische, diskursive,

strategische und soziolinguistische Kompetenz in den Mittelpunkt stellen, stehen letzten Endes exemplarisch für jedes prozessorientierte und auf kommunikative Kompetenz ausgerichtete Modell. Die zu überprüfenden Kompetenzbereiche sind in Testspezifikationen für die jeweilige Klasse bzw. das jeweilige Lernjahr festzuhalten.⁴ Sie bestimmen das Testkonstrukt und nur mit Bezug auf dieses Konstrukt können und dürfen Testaufgaben erstellt werden. In den Testspezifikationen ist ebenfalls festzuhalten, ob die Beurteiler bei der Bewertung einem *strong* oder einem *weak assessment* (siehe McNamara 1996) folgen wollen; d. h. ob sie auf die Form, die sprachliche Umsetzung der Aufgabe (*weak assessment*), oder ausschließlich auf die Bedeutung, die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabe (*strong assessment*), Wert legen. Für Sprachstandtests in der Schule und für Qualifikationsprüfungen, wie das Abitur, scheint aber eine Kombination dieser beiden Bewertungsformen sinnvoll.

5. Aufgabenorientierte Bewertungsformen

Zur Förderung einer ganzheitlich ausgerichteten Handlungskompetenz werden bei der Bewertung von Schülerleistungen neben den fachlichen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Kooperationsbereitschaft und Selbstreflexion berücksichtigt, sofern dies in der Aufgabenstellung angelegt ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn Lernprodukte im Team erstellt werden oder Projektarbeit stattfindet (SBJS: 27). Für die Beurteilung von Klausurarbeiten zählt der RLP folgende Kriterien als die wichtigsten auf:

- Beachtung der Aufgaben
- Berücksichtigung der vorgelegten/geforderten Textsorte
- Konzeption und Strukturierung des Beitrags
- Folgerichtigkeit der Argumentation
- Textökonomie
- Anwendung von Strategien
- fachliches und allgemeines Wissen
- sprachliche Korrektheit
- kommunikative Verständlichkeit
- sprachliche Ausgestaltung

4 Ein Muster für Testspezifikationen (Beispiel Hörverstehen auf B2-Niveau) für die standardisierte Reifeprüfung in Österreich finden Sie auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung unter www.uibk.ac.at/srp/PDFs/Listening_Test_Specifications_B2_v10.pdf.

Diese Auflistung legt ein analytisches Bewertungsmodell nahe, das eine Bewertung für jedes einzelne Kriterium vorsehen würde. Solche Bewertungsverfahren sind detaillierter und vermitteln zweifellos ein breiteres Bild von der Schreibperformance eines Kandidaten als holistische Beurteilungen. Aber eine Konzentration auf zehn verschiedene Kriterien bei einer Beurteilung ist schwer zu bewerkstelligen, auch wenn dahinter die verständliche Absicht steht, dem Konstrukt Schreiben möglichst ausführlich gerecht werden zu wollen. In der Fachliteratur umfassen die meisten Bewertungsskalen für Schreibproduktionen zwischen drei und sechs Kriterien. Das genügt, wenn man bedenkt, dass jedes Kriterium auch noch auf Grund der Notenskala von sehr gut bis ungenügend (oder nicht genügend) einzustufen ist. Aus diesen Gründen wird man die Auflistung der Kriterien in den RLP wohl als Auswahlliste zu verstehen haben.

Hinsichtlich des Konstrukts ist in den EPA selbst festgelegt, welche kommunikativen Leistungen bei schriftlichen Textproduktionen zu erwarten sind (KMK 2004: 7):

- Äußerung in klarer Form (zu Themen aus fachlichen und persönlichen Interessensbereichen)
- Vermittlung von Informationen und Begründungen für oder gegen eine Position
- Herausstellen und Vermittlung der Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen
- Produktion unterschiedlicher Textsorten und stilistisch adäquater Adressatenbezug.

Ausgehend von den drei Anforderungsbereichen wird erwartet, dass für den Anforderungsbereich I (Reproduktion/Textverstehen) Inhalt in bereit stehenden Sprachstrukturen wiedergegeben werden kann; für Aufgabenbereich II (Reorganisation/Analyse) steht die adäquate Nutzung eines erarbeitenden Fachvokabulars im Mittelpunkt und für Aufgabenbereich III (Gestalten/Auseinandersetzen/Werten) ist eine stilistisch reflektierte, selbstständige Textgestaltung gefragt. Der Fokus liegt gleichermaßen auf inhaltlicher Leistung (Textverständnis, Themenentfaltung und wertende/problemorientierte Einordnung in größere Zusammenhänge) und sprachlicher Leistung (Eigenständigkeit, Angemessenheit, Differenziertheit und Sprachrichtigkeit) (vgl. KMK 2004: 19).

Für die Bewertung dieser sprachlichen Gesamtleistung werden wieder 11 Kriterien aufgelistet, die reduziert werden müssten, wenn Beurteilende ein praktikables Bewertungsverfahren vorfinden sollen. Diese Reduktion scheint insofern auch gerechtfertigt, als die tabellarische Übersicht zu guten bzw. ausreichenden Prüfungsleistungen je vier bzw. fünf Deskriptoren für die Beschreibung der erreichten

inhaltlichen und sprachlichen Leistung verwendet (s. KMK 2004: 20–21) – also insgesamt acht bis neun Kriterien. Die EPA setzen also auf eine Gleichberechtigung von Inhalt und Sprache bei der schriftlichen Textaufgabe.

Im Sinne einer praktikablen analytischen Beurteilung scheint es mir sinnvoll, die inhaltlichen Leistungen unter Aufgabenerfüllung zusammenzufassen und drei weitere Kriterien für die Bewertung der sprachlichen Leistung anzusetzen. Ein Vorschlag für eine Reduktion könnte folgendermaßen lauten:

- Aufgabenerfüllung (Ausführung der Arbeitsanweisungen in allen Teilen und Nachweis der erforderlichen Kenntnisse und Methodenkompetenzen)
- Textaufbau (differenzierte und transparente Verknüpfung)
- Sprachliche Differenziertheit und Angemessenheit des Vokabulars
- Sprachrichtigkeit (Normverstöße vs. kommunikative Ziele)

Dabei müsste das Kriterium der Aufgabenerfüllung ein Knock-out Kriterium sein, d. h.: Ist das Thema verfehlt bzw. die Aufgabenstellung (weitestgehend) nicht erfüllt oder die Methodenkompetenz nicht nachgewiesen, so wird die Arbeit negativ bewertet, ohne dass die anderen Kriterien zum Tragen kommen.

Auch nur mit diesen vier Kriterien dürfte eine Beurteilung der schriftlichen Textaufgabe(n) bei der Abiturprüfung dem Kompetenzmodell, das in der Sekundarstufe II dem Russischunterricht zugrunde gelegt wurde, einigermaßen gerecht ausfallen. Methodenkompetenz wird mittels des Kriteriums „Aufgabenerfüllung“ eingefordert, inhaltliche Aspekte kommen überdies in der lebenspraktischen, adressatengerechten und authentischen Aufgabenstellung zum Tragen. Kommunikative und interkulturelle Kompetenz können durch die Kriterien Sprachrichtigkeit bzw. sprachliche Differenziertheit und (soziolinguistische) Angemessenheit des Vokabulars abgedeckt werden. Ob ein Zusammenspiel dieser Kriterien ausreicht, um fremdsprachige Handlungsfähigkeit zu garantieren, bleibt vorerst offen. Vielleicht könnte diesem Kriterium Rechnung getragen werden, wenn man die Aufgabenstellung differenzierter, d. h. integrativer und somit auch handlungsorientierter gestalten würde.

6. Das Problem der strategischen und pragmatischen Kompetenz

Zwei wesentliche, wenn auch schwierig einzufordernde und noch schwieriger zu bewertende Kriterien sind die strategische und pragmatische Kompetenz. Während die in den EPA als Vorschlag aufgelisteten Aufgabenstellungen für die Abiturprüfung und die dafür vorgesehenen Kriterien zur Bewertung zwar den Kompetenzkomponenten Grammatik, Diskurs, soziolinguistische Angemessenheit

(nach Canale/Swain) oder den Komponenten Grammatik- und Textkompetenz (nach Bachman/Palmer) gerecht werden, so scheinen sie vor allem strategische, aber auch pragmatische Kompetenzen weitgehend unberücksichtigt zu lassen.

Strategische Kompetenzen sind – in der mündlichen Kommunikation – am augenscheinlichsten, *wenn man sie nicht bemerkt*. Canale und Swain verstehen unter strategischen Kompetenzen die Beherrschung von verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, mit deren Hilfe ein Abbruch der Kommunikation verhindert bzw. kompensiert wird (Canale/Swain 1980: 30). Dazu zählen sie Strategien wie Wiederholung, Paraphrase oder langsames Sprechen. Für die schriftliche Produktion sind wiederum andere Strategien von Bedeutung, nämlich solche, die nachweisen, dass der Textproduzent planen, ausführen, kompensieren, kontrollieren und ggf. auch reparieren kann. In den EPA wird von den Schülern im Rahmen der Textproduktion gefordert, „Strategien der Informationsverarbeitung“ bewusst anwenden zu können (KMK 2004:9). Doch wie Informationsverarbeitungsstrategien in Aufgabenstellungen integriert bzw. bei der Bewertung in Betracht gezogen werden, wird nicht gesagt. In Bachman und Palmers Kompetenzmodell (1996: 71–73) wird die strategische Kompetenz als Fähigkeit verstanden, Sprachverwendung in der Interaktion angemessen bewerten, planen und ausführen zu können.

Der GeR (2.1.5) sieht die Relation zwischen Strategie(n), Aufgabe und Text von der Aufgabe(nstellung) abhängig: „Die Beziehung zwischen Strategien, Aufgabe und Text hängt von der Art der Aufgabe ab.“ Strategien selbst werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, „die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen“ (GeR 4.4). Auf B2-Niveau sollten im Rahmen des Textverständnisses Strategien des Typs „Hinweise identifizieren und erschließen“ genutzt werden, was sich in den Abituraufgaben wohl in der Aufgabenerfüllung zeigen müsste: „Умею использовать разные стратегии для того, чтобы добиться понимания, [...] проверяю правильность понимания по контекстуальным опорам“ (4.4.2.4).

Produktive Strategien zielen auf das „Ausnutzen der Stärken und Herunterspielen der Schwächen“ ab (vgl. GeR 4.4.1.3). Hinsichtlich Aufgabenstellung bedeutet das, dass Textproduzenten sich an diese anpassen und wenn sie sprachliche Defizite bemerken, diese kompensieren sollten. Was also der bewusste und gelungene Einsatz einer Strategie sein kann, kann u.U. bei der Beurteilung als negativ angemerkt werden, wenn diese Kompensation zu offensichtlich ist oder vom Beurteiler einem mangelnden lexikalischen Spektrum des Kandidaten zugeordnet wird.

Dem Schüler könnte also eine Problemlösungsstrategie als Vermeidungsstrategie ausgelegt werden.

Im Bereich der Sprachmittlung kommen vor allem Strategien wie Planen (Hintergrund entwickeln, Bedürfnisse des Gesprächspartners abwägen ...), Ausführen (antizipieren, vorausschauen, Lücken überbrücken), Evaluieren (Kongruenz zweier Versionen prüfen) und Korrigieren (Verfeinern durch Befragen von Experten und Nutzung von Quellen) zum Tragen (4.4.4.3), für die aber im GeR weder Skalen noch Deskriptoren vorhanden sind. Auch wenn eine Aufgabenstellung solche Strategien vorschreibt oder verlangt, ist ihre Beobachtung bei der Beurteilung von Sprachmittlungsaufgaben problematisch. Dennoch sollte aus der Aufgabenstellung hervorgehen, auf welche Informationen sich Textproduzenten beim Textverstehen konzentrieren und welche Strategien sie bei den produktiven Aufgaben aktivieren sollen.

Die pragmatische Kompetenz scheint zumindest aus der Sicht des GeR mit Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Flüssigkeit und Genauigkeit einherzugehen. Unter pragmatischer Kompetenz sind im GeR Diskurskompetenz, Schemakompetenz und funktionale Kompetenz subsumiert. Mit Diskurskompetenz meint der GeR vor allem die Fähigkeit, kohärente Textpassagen produzieren zu können. Außerdem schließt Diskurskompetenz thematische Organisation und logische Anordnung, aber auch Stil und Register mit ein. Weitere Skalen existieren zu Flexibilität, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion. Während die Skala zu Flexibilität vor allem Raum für Strategien lässt, sind die Skalen zu Themenentwicklung bzw. zu Kohärenz und Kohäsion eher für das Beurteilungskriterium Textaufbau relevant. Das Beurteilungskriterium „Sprachliche Differenziertheit und Angemessenheit des Vokabulars“ könnte pragmatische Aspekte aus Stil und Register in sich vereinen.

Die funktionale Kompetenz, die u. a. das zum Ausdruck bringen von Einstellungen meint, scheint ebenfalls durch das Kriterium „Aufgabenerfüllung“ abgedeckt, wobei sich in der Textproduktion beobachten lassen müsste, inwieweit Fakten, Wissen, Modalitäten etc. tatsächlich zum Ausdruck gebracht werden können.

Für eine reliable und valide Beurteilung einer Textproduktion ist notwendig, dass die einzelnen Beurteilungskriterien klar voneinander abgegrenzt sind, sodass keine Überschneidungen und somit „Doppelbeurteilungen“ möglich sind. Die einzelnen Kriterien müssen genau beschrieben und durch ein Benchmarking-Verfahren⁵ abgesichert und bestätigt sein.

5 “The establishing of a standard against which to measure subsequent progress” (Davies 1999: 15).

7. Die Kompetenzorientiertheit der EPA-Aufgaben

Anhand von zwei Textaufgaben, einer kombinierten aus Sachtextaufgabe und Sprachmittlung (Почему молодёжь не читает книг / Какие книги ты хотел бы почитать?), für den Grundkurs Russisch – Fortgeführte Fremdsprache (S. 55–57) und einer Textaufgabe (Почему молодёжь не читает книг) für den Leistungskurs – Neu einsetzende Fremdsprache (S. 49–50) soll gezeigt werden, welche Kompetenzen auf Grund der Aufgabenstellung von den Schülern zu erwarten sind.

Betrachtet man die Operatoren, so sind im Grundkurs Russisch im Rahmen der Textproduktion Aufzählung⁶, Beschreibung, Diskussion und Darlegung der eigenen Meinung vorgesehen (Können TV, Internet, Computerspiele und CDs Bücher ersetzen?)⁷. Die kombinierte Aufgabe dazu verlangt das Verfassen eines Artikels in deutscher Sprache für die Schulzeitung auf der Basis eines russischen Input-Textes.

назовите причины / опишите ... / обсудите ... / изложите своё мнение

Für den Leistungskurs gilt das Gleiche, doch statt der Präsentation der eigenen Meinung ist eine wohlwollende Rezension eines selbst gewählten Werkes der russischen Literatur vorgesehen.

назовите причины / опишите ... / обсудите ... / напишите рецензию

In beiden Fällen kann man von integrierten Aufgaben sprechen. Die Aufgaben fokussieren neben der Fertigkeit Leseverständnis auch auf die Fertigkeit Schreiben, sie stützen sich einerseits auf im Unterricht Gelerntes (Textsorten, Texterschließung, Textanalyse, Themenbehandlung). Die Lesetexte sind authentisch,⁸ sie entsprechen der Lebens- und beruflichen Domäne der Schüler. Andererseits geht es bei der Lektüre um das Erfassen eines (neuen) Problems und bei der Textproduktion um das Beschreiben dieses Problems sowie darum, gewonnene Informationen begründet zueinander in Bezug setzen bzw. Informationen zusammenfassen zu können (KMK 2004 51,58). Die sequentiellen Aufgaben betreffen

-
- 6 Die Formulierung Назовите причины lässt leider offen, ob die Aufzählung in einem zusammenhängenden Text erfolgen muss oder auch als bloßes Auflisten von Stichworten erfolgen darf.
 - 7 Etwas seltsam mutet die Formulierung in den EPA an: „Die Beantwortung der vierten Aufgabe *zwingt* die Schülerinnen und Schüler, sich kritisch mit der Vielfalt der gegenwärtigen Medienlandschaft auseinander zu setzen und Vermutungen über die Entwicklung auf diesem Gebiet zu äußern“ (KMK 2004: 58).
 - 8 Die Texte enthalten eine Liste von ca. 20 Erklärungen zu Vokabeln, die die Authentizität allerdings deutlich trübt.

die (kommunikative) Schreib- und Methodenkompetenz, die Formulierung der Arbeitsanweisung fordert darüber hinaus jedoch explizit keine weiteren Kompetenzen ein. Interkulturelle Kompetenz ist indirekt gefordert, fremdsprachliche Handlungsfähigkeit beschränkt sich inhaltlich auf Text- und Problemverständnis und sprachlich auf das selbstständige, korrekte, transparente und stilistisch angemessene Verfassen von Texten in der Fremd- und in der Muttersprache. Die Frage nach der Eigenständigkeit liegt sowohl beim Verfassen der Rezension als auch bei der Produktion eines Schulzeitungsartikels auf derselben Ebene: wie sehr beeinflusst die gezielte Vorbereitung eines Themas im Unterricht („Jugendspezifisches Verhalten im heutigen Russland“) die Selbstständigkeit in der Abiturprüfung? Wie sehr können Kandidaten der Präsentation der eigenen Meinung freien Raum geben? Strategische Kompetenzen sind dabei gefragt und werden vielleicht auch erwartet. Aber das geht weder aus den Arbeitsanweisungen noch aus dem skizzierten Erwartungshorizont die Leistung betreffend hervor. Es fehlt außerdem eine geforderte Wortanzahl bei den einzelnen Schreibaufgaben.

8. Anstelle eines Schlusswortes

Obwohl in den EPA der Erwartungshorizont hinsichtlich der inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen für eine gute und eine ausreichende Leistung beschrieben ist, wird nicht deutlich, ob die Beschreibung der Erwartungshaltung auf ein *Benchmarking* zurückgeht. Für Lehrer sind diese Beschreibungen sicherlich hilfreich, doch wäre eine auf ein *Benchmarking* basierende Bewertungsskala, die sich auf ein klar abgestecktes Konstrukt stützt, vorzuziehen. Da sämtliche Beispiele für Aufgabenstellungen in den EPA auf die Überprüfung von Leseverständnis und Textproduktion abzielen, wäre es ebenfalls hilfreich, eine Gewichtung der Lese- und Schreibleistung vorzunehmen. Ein mangelndes Verstehen des Zeitungsartikels „Почему молодежь не читает книг“ beeinflusst in der Folge die Schreibproduktion. Wie sehr kann bzw. muss solch eine Vermischung von Leistungen bei der Beurteilung berücksichtigt werden? Deskriptoren zur Aufgabenerfüllung könnten diese Schwierigkeit für Lehrende/Beurteilende entschärfen. Außerdem wäre durch die Verwendung von B2-Deskriptoren sicher gestellt, dass die Aufgabe auch auf B2-Niveau erfüllt wurde. Leider fehlen diese.

In Anlehnung an andere Beurteilungsraster, wie z. B. den von CLES⁹ (Fischer u. a. 2011: 82), wäre zu überlegen, ob man die Kriterien für die Vergabe des B2-Levels nicht in linguistische und pragmatische Kompetenzen teilt, wobei alle

9 *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* – ein nationales Beurteilungsraster für Fremdsprachenerwerb auf Hochschullevel.

sieben Kriterien erfüllt sein müssen, um das Kompetenzniveau B2 verliehen zu bekommen. Eine notenbezogene Skala (Fischer u. a. 2011: 83–85) unterscheidet des Weiteren die Kriterien Inhalt (Gewichtung 25%), pragmatische Kompetenz (Gewichtung 25%) und linguistische Kompetenz (Gewichtung 50%). Diese ausführliche Skala kommt auch den umfangreichen Erwartungsvorstellungen der EPA nahe und könnte in Verbindung mit der Erstellung eines Konstrukts für Abituraufgaben und einem Benchmarking-Procedere nach diesen modifiziert werden.

In dieser notenbezogenen Skala ist das Kriterium Inhalt unterteilt in Aufgabenerfüllung, Richtigkeit, Relevanz und Originalität; das Kriterium Pragmatik in Funktionalität und Aufbau (Kohärenz, Layout) und das Kriterium Linguistische Kompetenz in Sprachliche Korrektheit und Spektrum sprachlicher Mittel. Leider bleiben auch in dieser Skala die strategischen Kompetenzen unberücksichtigt.

Dennoch lässt sich an Hand dieser Beispiele sagen, dass der Versuch, kompetenzorientierte Abiturprüfungen zu erstellen, die mehr als eine Fertigkeit testen, gelungen ist. Bei einer Überarbeitung der EPA könnte eine Verbesserung die Authentizität der Texte betreffen und eine zweite sollte das Konstrukt der integrierten Lese- und Schreibkompetenz deutlicher in den Vordergrund rücken. Eine offensichtlichere Abgrenzung zwischen den Kriterien Inhalt (= Aufgabenerfüllung), linguistische und pragmatische Kompetenz wäre wünschenswert, wobei die Beschreibung der einzelnen Kriterien eher auf der Basis der GeR-Deskriptoren erfolgen sollte als auf einer Kurzbeschreibung von (subjektiven) Erwartungshaltungen. Als Anregung könnten dazu auch die Bewertungsraster für die schriftliche Reifeprüfung¹⁰ in Österreich dienen.

Literatur

- Bachman, L. F. / Palmer, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bewertungsraster B1/B2 und Begleittext*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517>. (letzter Aufruf: [10.11.15]).

10 Die schriftlichen Bewertungsraster finden Sie unter folgenden Links: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517> (Bewertungsraster B1 und B2 mit Begleittext) auf der Homepage des Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens).

- Canale, M. / Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1–47.
- Davies, A. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, J. u. a. (2011). *Guidelines for task-based university language testing*. Graz: Council of Europe Publishing.
- GeR = Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: Straßburg: Europarat.
- Heyer, C. (2012). Zu Problemen der Umsetzung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen Russisch* in länderspezifischen Regelungen (am Beispiel des Bundeslandes Sachsen-Anhalt). *Die Neueren Sprachen* 3. 82–89.
- Kim, H. (2004). *Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider*. Online: www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/HyunjooForum.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- KMK (2004) = Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch. Beschluss vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004. Online: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/epa/russisch.pdf> (letzter Aufruf [10.11.15])
- Lomteva, T. N. / Ščegoleva, O. N. (2004) = Ломтева, Татьяна Николаевна/Щеголева, Ольга Николаевна: *Ключевые компетенции специалиста-лингвиста и способы их формирования*. Online: www.rae.ru/snt/pdf/2004/6/40.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ОКВИЯ (2005) = *Общие европейские компетенции владения иностранным языком*: Страсбург: Департамент по языковой политике.
- Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Online: www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15]).
- SBJS = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*. Russisch. Berlin: Oktoberdruck. Online: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_russisch.pdf?start&ts=1429785405&file=sek2_russisch.pdf(letzter Aufruf [10.11.15]).

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17/1. 38–62.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal* 59/2. Online: eltj.oxfordjournals.org/content/59/2/154.full.pdf (letzter Aufruf [10.11.15])
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York, London, Toronto: Prentice Hall.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Willis, D. / Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Handlungsfelder kompetenzorientierten Russischunterrichts

Elke Kolodzy

Schüler für Russisch begeistern: aktivierende Methoden im Anfangsunterricht Russisch

Methoden aktiven Lernens sollten in einem verbindlichen Rahmen auf dem ersten Lernstadium des Russischunterrichts in Gymnasien eingesetzt werden. In diesem Aufsatz wird der Autor auf Basis einer detaillierten Beschreibung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den Grundschulen Thüringens, sowie auf Basis persönlicher Erfahrungen bei der Überführung der Schüler in das Gymnasium, die Aktivierung der Schüler, die Erhöhung ihrer Motivation und Selbstständigkeit – dies sind die Ziele pädagogischer Maßnahmen und Methoden im Rahmen des kreativen und effektiven Unterrichts des Russischunterrichts auf dem ersten Lernstadium. Die Erreichung dieser Ziele wird durch die vorgestellten Übungen und Spiele, die mit Empfehlungen auf Basis der praktischen Erfahrung des Autors versehen sind, erleichtert.

1. Begründung für den Einsatz aktivierender Methoden

Um das Verständnis für die Notwendigkeit schüleraktivierender Methoden in der SEK I zu vertiefen, ist es wichtig, nach einer Situationsbeschreibung zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule die Lernvoraussetzungen der Schüler nach dem Wechsel an eine weiterführende Schule zu benennen und diese um Beobachtungen aus dem Unterricht in der Klassenstufe 5/6 zu ergänzen. Hierzu werden Erfahrungen aus dem Tätigkeitsbereich der Autorin in einem Thüringer Gymnasium und als Fachberaterin herangezogen.

1.1 Fremdsprachenlernen an der Grundschule

Die Thüringer Grundschulen haben verschiedene Fremdsprachenprofile, z. B.:

- Englisch als 1. Fremdsprache ab Klasse 1,
- Englisch als 1. Fremdsprache ab Klasse 3,
- Rotationsmodelle zum Kennenlernen der 2. Fremdsprache ab Klasse 3,
- Französisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 3,
- Selten Russisch, Spanisch, Italienisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 3 bzw. 4.

Diese unterschiedlichen Profile beeinflussen das Sprachenangebot an den Grundschulen und die Fremdsprachenwahl in den weiterführenden Schulen. Oft ist es v. a. der Wunsch der Eltern, die bereits begonnene Fremdsprache fortzuführen.

Dementsprechend werden die weiterführenden Schulen, besonders Gymnasien, gezielt nach diesen Fremdsprachenangeboten ausgewählt.

Die Qualität des frühen Fremdsprachenerwerbs hängt in entscheidendem Maß von der Qualifikation des Lehrpersonals an den Grundschulen ab. So, wie Freude und spielerische Angebote die Schüler motivieren und neugierig auf weitere Sprachangebote bzw. auf die Fortführung der Sprache machen, so kann eine unzureichende Qualifikation der Lehrer die Lernfreude und den Lernerfolg der Schüler negativ beeinflussen. Leider sind ausgebildete Grundschullehrer für Russisch in Thüringen eine Seltenheit. Fachkundige Unterstützung und Anleitung erfahren die involvierten Kollegen im Arbeitskreis „Russisch an der Grundschule“ am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Eine gleichfalls entscheidende Rolle spielen die Lehr- und Lernmaterialien, die für den Unterricht zur Verfügung stehen. Diese werden v. a. für Englisch und Französisch in zahlreicher und vielfältiger Form von mehreren Verlagen zur Verfügung gestellt. Für Russisch beschränken sich die Angebote auf die Verlage Klett und Cornelsen, die allerdings nicht das Russischlernen in der Grundschule berücksichtigen. Russischlehrer müssen mehr Aufwand betreiben, wenn sie ihren Unterricht lebendig und vielfältig gestalten wollen. Die Materialien der anderen Fremdsprachen, insbesondere die Ideen und Aufgabenformate, lassen sich in großen Teilen auf den Russischunterricht übertragen. Zusatzmaterialien bieten auch verschiedene Internetseiten (s. Literaturverzeichnis unter weitere Quellen)

Weiterhin ist anzumerken, dass in Thüringen Lesen und Schreiben im Grundschulunterricht in der 2. Fremdsprache keinen Zielstatus haben. Die Schüler eignen sich eine Sprachkompetenz auf elementarem Niveau (A1) an, die auf lexiko-grammatischen Einheiten (*chunks*) aufbaut und auf die explizite Grammatikvermittlung verzichtet.

1.2 Lernvoraussetzungen der Schüler nach dem Wechsel an eine weiterführende Schule und der Umgang mit ihnen

Schüler in Thüringen wechseln nach der 4. Klasse in eine weiterführende Schule. Vielen von ihnen gelingt der Wechsel ohne Probleme. Grund dafür sind Fähigkeiten und Erfahrungen, die sie aus der Grundschule mitbringen, wie:

- hoher Grad an sozialen Lernerfahrungen,
- Kenntnis offener Unterrichtsformen,
- Offenheit gegenüber dem Unterrichtsfach und dem Lehrer,
- keine Angst vor Neuem, Neugier und Freude überwiegen,
- schnell motivierbar,

- Wunsch nach beständigem Tätigsein,
- Fähigkeit zu schnellem Feedback auf Lehrer- und Schülerhandeln,
- Wissen aus Muttersprache, 1. Fremdsprache, ggf. 2. Fremdsprache.

Es lassen sich aber auch eine Reihe von Defiziten feststellen, deren Ursachen hier nicht weiter erläutert werden sollen, die aber v. a. für das Lehrerhandeln in dieser Schülergruppe von Relevanz sind.

Zuhören

Eine beständige Reizüberflutung durch unterschiedliche Medien beeinflusst die Konzentration nicht immer positiv. So gehört es schon zum normalen Alltag, dass Radio, Handy und MP3-Player in jeder freien Minute in Betrieb sind und sogar andere Aktivitäten begleiten. Dabei besteht die Gefahr, dass viele Informationen verloren gehen. Zuhören wird zur Nebenerscheinung und nützliche Regeln der Kommunikation gehen verloren, wie

- sich beim Sprechen ansehen,
- einander ausreden lassen,
- Rückfragen stellen usw.

Auf diese Regeln sollte im Russischunterricht von Anfang an Wert gelegt werden, da sie für das dialogische Sprechen bzw. für die Teilnahme an Gesprächen von Relevanz sind. Es ist also durchaus hilfreich, wenn die Schüler dem Gesprächspartner nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Körper zuwenden. Das Zuhören zu trainieren, verlangt vom Lehrer ein hohes Maß an Konsequenz. Er muss darauf achten, dass Ablenkungen beseitigt werden und die Schüler sich wirklich auf das Hören konzentrieren können. Hilfreich sind z. B. folgende Hinweise:

- *„Damit unsere Finger nicht wieder zur Federmappe spazieren, setzen wir uns jetzt alle auf die Hände. So merken wir am schnellsten, wenn die Hände etwas anderes machen wollen“ (nur kurzzeitig anwendbar).*
- *„Heute halten wir einmal unsere Oberarmmuskeln fest“ (sorgt meist für eine gesunde Sitzhaltung).*
- *„Wir verstärken unsere Ohrmuscheln mit den Händen, dann empfangen wir besser.“*

Ein Schüler kann sich selbst beim Sprechen oder beim lauten Lesen besser hören, wenn er mit gewölbten Händen Kopfhörer nachgestaltet und so andere Geräusche etwas abschirmt.

Lesen der Aufgabenstellungen

Aufgabenformate wiederholen sich und sind den Schülern i. d. R. gut bekannt. So erkennen sie an der Form beispielsweise schnell Lückentexte oder auch Auswahlantworten. Deshalb sind Schüler nicht immer willig, die Aufgabenstellung noch einmal gründlich zu lesen und weitere Informationen zu erfassen, wie beispielsweise: „Schreibe in gedruckten Großbuchstaben“. Oftmals werden die Operatoren nicht korrekt beherrscht bzw. nicht einheitlich von den Lehrern verwendet.

Schriftbild

Kopiervorlagen, Zeitdruck und zu wenig Üben haben zur Folge, dass die Motorik der Schüler immer schlechter wird, was sich gleichfalls auf Schriftbild und den Umgang mit den Arbeitsmaterialien auswirkt. Es fällt Schülern zunehmend schwer, Linien einzuhalten, mit Lineal und Bleistift Tabellen zu zeichnen, einen Rand zu ziehen und mit Schere und Leim umzugehen – sie benötigen für derartige Anforderungen wesentlich mehr Zeit.

Bereitstellung aller Hausaufgaben und Arbeitsmittel

Die neuen Unterrichtsfächer machen es notwendig, dass die Schultasche täglich gepackt werden muss. Auch das ist neu und bedarf einer ständigen Kontrolle durch das Elternhaus. Leider wird das nicht immer geleistet. Aber auch die Arbeitsblätter und Materialien, die die Schüler während des Unterrichtes erhalten, müssen eingeordnet werden. Deshalb ist es günstig, die Arbeitsblätter bereits gelocht auszugeben und Zeit für das sofortige Abheften einzuplanen.

Arbeitsplatzgestaltung

Raumwechsel stellt an den weiterführenden Schulen oft eine neue Herausforderung für die Kinder dar. Schüler müssen schnell einpacken, den neuen Raum aufsuchen, ggf. die Garderobe umhängen und Zeit finden, die Toilette aufzusuchen, und die Arbeitsmittel wieder neu bereitstellen. Gleichzeitig soll aber auch Zeit für Bewegung gefunden, gegessen und getrunken werden. Immer wieder lässt sich beobachten, dass in diesen kurzen Pausen auch Gespräche mit den Lehrern stattfinden, Dienstleistungen getätigt werden (z. B. Klassenbuch irgendwohin tragen, ins Sekretariat gehen, etwas kopieren lassen). Aus diesem Grund ist es oft unmöglich, den Arbeitsplatz korrekt vor Stundenbeginn einzurichten. Aus der Grundschule sind es die Schüler gewohnt, dass man ihnen sagt, mit welchen Materialien nun gearbeitet wird, jetzt sollen sie das selbstständig leisten. Hinzu kommt, dass der

Fachlehrer nicht immer rechtzeitig vor Unterrichtsbeginn präsent ist, um auf einen vorbereiteten Arbeitsplatz bei den Schülern zu achten.

Sich selbst kritisch hinterfragen

Es fällt den Schülern nicht leicht, eigenes Wissen und Handeln kritisch zu betrachten. Fehler in den eigenen Mitschriften werden zunehmend seltener gefunden. Aus diesem Grund sollten v. a. Aufzeichnungen immer wieder auch mit dem Lernpartner ausgetauscht, Korrekturen beständig kontrolliert werden. Aber auch der Lehrer muss sich Zeit nehmen, gemeinsam mit Schülern über Lernzuwachs, probleme, und strategien zu sprechen. Den Schülern muss deutlich gemacht werden, dass die Verantwortung für erfolgreiches Lernen nicht nur beim Lehrer liegt.

Die o. g. Beobachtungen haben Konsequenzen für das Lehrerhandeln. So sind im Russischunterricht bei der Einführung der Schrift z. B. folgende Aspekte wichtig:

- Bereitstellung der Grundschullinien (Schreibheft für die Schüler, Lineatur an der Tafel)
- Bereiche der Lineatur verdeutlichen: Mittelbereich für die kleinen geschriebenen Buchstaben, oberer Bereich für die Großbuchstaben und die Buchstaben *б* und *в*. Unterer Bereich für die Buchstaben *д, з, р, у, ф, и, ш*.
- Rolle des kleinen Häkchens, wenn vor *м, я, л* ein anderer Buchstabe steht (Erkenntnis der Schüler: Die Großbuchstaben bekommen kein Häkchen, weil vor ihnen kein anderer Buchstabe steht). Der Hinweis, dass dieses Häkchen keinen *i*-Punkt bekommt, ist wichtig und gilt auch für die geschriebenen Buchstaben *и* und *ш*.
- Unterschied zwischen Betonungszeichen und Haken bei *щ*.
- Unterschied zwischen *в, ч, в, в* und *ш*. Da diese Buchstaben von den Schülern immer wieder verwechselt werden, sollten für sie Merkhilfen formuliert oder Buchstabenbilder gezeichnet und im Raum aufgehängt werden.
- Ähnlichkeiten bei oberflächlichem Schreiben von *и, н, ш, н, м* führen dazu, dass Schüler ihre eigenen Buchstaben nicht mehr korrekt lesen können.
- Verwechslung von *ч, в* und *з*, wobei *ч* und *з* auch mit dem lateinischen *z* verwechselt werden.
- In Buchstaben verstecken sich Bilder (z. B. *Ж* = Käfer oder Schmetterling; geschriebene Großbuchstaben *Т* = großer Tempel, *П* = mittlerer Tempel, *Г* = kleiner Tempel, *Ф* = Männchen mit den eingewinkelten Armen). Schüler prägen sich Buchstaben, ihre Lautung und ein Wort dazu sehr gut mit Buchstabenkarten ein, die zu jedem Buchstaben ein Tier o. ä. zeigen.

Gleichfalls rücken folgende Maßnahmen in das Blickfeld des Lehrers:

Verstärkte Kontrollen des Schriftbildes

In den ersten sechs Wochen des Schreibkurses werden regelmäßig Hefte zur Kontrolle eingesammelt. Dabei wird den Schülern deutlich gemacht, dass diese Kontrollen eine Chance sind, die Fehler rechtzeitig zu entdecken und sie nicht zur Gewohnheit werden zu lassen. Lob und Anerkennung spielen eine wichtige Rolle. Zunächst sollte gelobt werden (z. B. Linie und Rand eingehalten, Buchstaben gleichmäßig geschrieben, Rundungen deutlich, Häkchen nicht zu groß), danach können Hinweise folgen, wo sich ein Fehler versteckt hat bzw. was verbessert werden kann. Die Schüler sehen so in der Kritik keine Bedrohung und nehmen die Hinweise gern an, geben sogar freiwillig ihre schriftlichen Arbeiten zur Kontrolle ab. Einsammeln kann man das Schülerarbeitsheft, das Schülerheft oder auch einzelne Arbeitsblätter. Das Schreiben auf OHP-Folie und an der Tafel ist gleichfalls sinnvoll, wenn die Ergebnisse anschließend gemeinsam ausgewertet und so alle Schüler in die Fehlersuche einbezogen werden.

Ebenfalls lohnenswert ist der Einsatz des Rotationsprinzips bei der Kontrolle von Schreibübungen durch die Schüler. Jeder Schüler kontrolliert die Ergebnisse eines anderen Schülers und unterstreicht Fehler nur mit Bleistift. Die Fehlerkorrektur wird anschließend von dem jeweiligen Schüler selbst vorgenommen. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Berichtigung deutlich ausgewiesen und das ganze Wort noch einmal geschrieben wird. Unterstützend können Tafel und alphabetisches Wörterverzeichnis eingesetzt werden, wobei letzteres kein Angebot zur Schreibschrift macht. Die beständige Kontrolle ausgewählter Beispiele kann im Laufe der Zeit minimiert, sollte aber nie völlig abgebrochen werden, da es in erster Linie um Hinweise und Hilfestellungen und nicht um Bewertungen und Zensierung geht.

Bei Aufgabenformaten, die unterschiedliche Lösungswege und Lösungen zulassen, sollte stets die Frage gestellt werden: *А у кого есть другой вариант?* So erhalten die Lerner die Möglichkeit auch ihren Lösungsansatz vorzustellen.

Einführung von Ritualen

Hier geht es darum, festgelegte Arbeitstechniken (z. B. Aufgabenstellungen gemeinsam lesen, Schlüsselwörter markieren, Rand ziehen) regelmäßig zu wiederholen, damit die Schüler Sicherheiten in der Anwendung erhalten, z. B.:

„Ergänze den fehlenden Großbuchstaben in Schreibschrift“ (SAH Dialog 1, 2008: 2).

Entsprechend der Vorgabe sehen die Schüler bereits die Buchstaben und vor ihnen eine Schreiblinie. Es wäre also durchaus klar, dass etwas geschrieben werden muss. Wichtig ist also zu erkennen, dass es der Großbuchstabe in Schreibschrift sein muss.

„Ergänze die Namensschilder. Die vorgegebenen Silben helfen dir dabei. Male die Karten mit Mädchenamen rot und die mit Jungennamen blau aus“ (SAH Dialog1, 2008: 7).

Hier verstecken sich zwei Einzelhandlungen: Ergänzen, Ausmalen. Der Schüler muss im zweiten Satz der Instruktion erkennen, dass dieser die erste Handlung unterstützt. Die Vorgabe der Farben für das Ausmalen der Namen ist eine weitere unterstützende Information. Als Schlüsselwörter gelten also: *ergänze* und *male*. Weitere Informationen zu den Schlüsselwörtern sind demnach: *Silben helfen*, *Mädchenamen rot* und *Jungennamen blau*.

Bei umfangreichen Aufgabenstellungen erweist sich die Wiedergabe mit eigenen Worten als hilfreich.

Nutzen der Arbeitstechniken aus dem Ergänzungsunterricht

Der Ergänzungsunterricht ist am Zabel-Gymnasium in der Klassenstufe 5 auf das Methodentraining ausgerichtet. Dort erwerben die Schüler lernpraktische Kompetenzen, deren Anwendung im Fachunterricht trainiert werden soll. Das können sein:

- Anlegen und Verwalten eines Arbeitshefters,
- Umgang mit Arbeitsmaterialien,
- Strategieneinsatz bei bestimmten Operatoren, z.B. Vergleiche – Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden, Erkenntnisse in einem Satz formulieren, Ergebnisse in einer Tabelle darstellen,
- Verschiedene Lesetechniken, z.B. Schnellesetechnik, 3-Schritt-Lesetechnik, 5-Schritt-Lesetechnik, Diagonallesen,
- Vorgehen beim Markieren, Mindmapping, Vorträge halten,
- Auswerten von Tabellen und Grafiken.

Darüber hinaus sind folgende Maßnahmen für die Arbeit des Russischlehrers in den 5. Klassen wichtig:

- Dokumentation vergessener Hausaufgaben und Arbeitsmaterialien,
- Ständiger Kontakt zu Klassenleiter und Elternhäusern,
- Wahl unterschiedlicher Arbeitsformen, um alle Lerntypen zu erreichen,
- für sich selbst Erholungsphasen planen (hilfreich sind Stillarbeitsphasen),
- Unterricht klar strukturieren, auch den Schülern transparent machen, was sie am Ende der Stunde/Lektion können sollen und was von ihnen erwartet wird (Zielformulierung),
- Ersatzmaterialien bereithalten.

Methodenvielfalt als fester Bestandteil eines anspruchsvollen Fremdsprachenunterrichts bildet eine wichtige Voraussetzung für Schüleraktivierung und spiegelt die Professionalität des Lehrers wieder.

Die Notwendigkeit des Einsatzes aktivierender Methoden lässt sich über die bereits erwähnten Argumente hinaus wie folgt begründen, sie:

- wecken die Sinne über andere Kanäle,
- räumen auch schwächeren Schülern die Möglichkeit ein, sich aktiv am Sprachunterricht zu beteiligen,
- bringen Bewegung in den Unterricht,
- lösen (oft) die herkömmliche Sitzordnung auf,
- machen das Lernen zum Wettbewerb,
- gestatten die Anwendung sozialer Lernformen,
- regen Schüler an, sich selbst intensiver auf den Unterricht vorzubereiten und eigene Ideen einzubringen.

2. Aktivierende Methoden im Anfangsunterricht

Unterrichtsmethoden organisieren und unterstützen Lehr- und Lernprozesse. Sie dienen unterschiedlichen Zielen, wie z. B. der Entwicklung eines Themas, der Vermittlung von Lehr- oder Lerninhalten, dem Einüben von Fertigkeiten oder der Entwicklung von Kompetenzen. Sie unterstützen die Kommunikation innerhalb des Lernprozesses und tragen somit für Lehrer und Schüler zu einem Kompetenzzuwachs (Wissen, Können und Einstellungen) bei.

Auch aktivierende Methoden können unterschiedlich eingesetzt werden. Ziel ist es, alle Schüler einzubeziehen, sie aus ihrer Passivität herauszuholen. Unter Berücksichtigung möglichst vieler Lernkanäle sollen Schüler den Unterrichtsgegenstand nicht nur rezeptiv aufnehmen, sondern sich in unterschiedlichen Lernarrangements damit selbstständig auseinandersetzen und produktiv tätig werden. Diese Methoden dienen der Auflockerung, der Entfaltung der Kreativität, der Ideenfindung und unterstützen Lernprozess und Lernmotivation maßgeblich.

Aktivierende Methoden:

- öffnen verschiedene Lernkanäle,
- regen zum Handeln an
- beziehen viele Schüler ein,
- initiieren Selbststeuerungsprozesse,
- führen zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen,
- berücksichtigen die soziale Komponente.

Das hat zur Folge, dass Lehrer und Schüler den Unterricht als aktiver und kreativer bzw. origineller und schöpferischer empfinden. Sie erleben die Sinnhaftigkeit dessen, was getan wird, deutlich intensiver und nachhaltiger. So wird Unterricht als Erlebnis wahrgenommen und die verwendeten Methoden als Instrumente für das eigene Lernen („so lerne ich am besten“) erlebt und verstanden. Ein derartiger Unterricht löst die Frontalarbeit auf, bringt Abwechslung in den Schulalltag, zeigt auf, dass Lernen auch Spaß machen kann und verdeutlicht, dass jeder Schüler Verantwortung für seinen Lernfortschritt trägt.

Die Suche nach unterstützenden Lehr- und Lernmaterialien, die diesen Ansprüchen gerecht werden, führt zu folgenden Ergebnissen:

- Materialien zu den Lehrwerken inkl. Download-Angebote, die von den Verlagen angeboten werden,
- verschiedene Übungs- und Spielesammlungen (vgl. Bauer 2010)
- Aktionsmaterialien (z. B. Koosh-Ball, Schaumstoffwürfel zum Bestecken, Fliegenklatschen, Tücher, Spielunterlagen, Würfel, Flipchartpapier oder Angebote in den Katalogen für die Grundschule bzw. www.villa-bossanova.de)
- selbsterstellte Materialien (z. B. Trminos, Bingos, Bild- und Wortkarten, Schautafeln, Übersichten),
- Internetangebote zum aktiven Sprachenlernen (vgl. 1.1),
- Motivationsmotive (vgl. Abb. 1), um soziales Lernen zu bewerten und Lern-tendenzen sichtbar zu machen,
- russische Tastatur oder entsprechende Bildschirmtastatur,
- digitale Medien und interaktive Tafel.

Abbildung 1: Motivationsmotive.



3. Ausgewählte Beispiele aus den Klassenstufen 5/6

Da die Thüringer Lehrpläne jeweils Doppeljahrgangsstufen ausweisen (vgl. Thüringer Lehrplan Russisch 2011), beschränken sich die vorgestellten Methoden auf den Anfangsunterricht in den Klassenstufen 5/6 und beziehen sich auf die Einführung in das Fach, relevante Unterrichtsthemen inkl. ihrer Schwerpunkte und auf praktisch erprobte Formate für eine Stationsarbeit zur Wiederholung sowie Möglichkeiten zur Integration von Bewegungsangeboten.

3.1 Einführung in das Fach

Für die Einführung in das neue Unterrichtsfach und das damit verbundene Lernen einer neuen Fremdsprache sollten zwei bis drei Stunden eingeplant werden. Um die Schüler dauerhaft für die Sprache und das Fach zu begeistern, bietet es sich an, ihre Motivation zu hinterfragen. Hier kann auf den Kurzfilm „Warum Russisch?“ und die gleichnamige Powerpoint-Präsentation der Stiftung *Deutsch-Russischer Jugendaustausch GmbH* zurückgegriffen werden, die verschiedene Argumente für das Russischlernen anschaulich darstellen (vgl. www.stiftung-drja.de/foerderung/russisch-kommt).

Die Eingangsphase wird durch erste Begrüßungsformeln *Здравствуй(те)!* und *Привет!* eingeleitet. Es folgen das Erschließen, Nachsprechen und Einüben dieser Wendungen. Gleichzeitig wird den Schülern deutlich gemacht, bei welchen Gelegenheiten diese Begrüßungsformeln zur Anwendung kommen.

Auf die Frage „Warum lernst du Russisch?“ geben die Schüler ihre unterschiedlichen Standpunkte zum Erlernen dieser Sprache wieder. Erstaunlich dabei ist, dass die Schüler in diesem Lernalter meist eine sehr klare Vorstellung vom Spracherwerb haben, oft sogar an Schnupperstunden und eigene Erfahrungen mit dieser Sprache anknüpfen. Deutlich erkennbar ist hier die Rolle des Elternhauses bei der Wahl der 2. Fremdsprache.

Diesem Gespräch folgt i.d.R. das gemeinsame Erforschen des Schülerbuches und seiner Begleitmaterialien. Als Hausaufgabe durchlaufen die Schüler die Schülerbuch-Rallye (2010) zu Dialog 1.

Im Anschluss wird ein Arbeitsblatt bearbeitet, das einerseits Vorkenntnisse der Schüler zu den ihnen bereits bekannten Sprachen abfragt und andererseits Informationen zu Russland bereitstellt. Eine Vorstellung von der Größe des Landes vermittelt z.B. die Darstellung Russlands auf dem Globus. Anschließend tragen die Schüler weitere Informationen über das Land zusammen und bearbeiten bekannte Bildimpulse (z.B. *матрёшки, самовар, водка, конфеты, Буратино, крокодил Гена и Чебурашка*).

In einer weiteren Stunde geht es darum, die Wiedergabe des eigenen Namens mit kyrillischen Buchstaben kennenzulernen und weitere Informationen zum Land zu erhalten. Vorbereitete Papierstreifen mit den gedruckten und geschriebenen Namen der Schüler (jeder Schüler erhält den Streifen mit seinem Namen) sind die Arbeitsgrundlage des ersten Stundenabschnittes. Dazu werden die Schüler einzeln nach ihren Namen befragt: *Как тебя зовут? – Меня зовут ...* und aufgefordert, sich ihren Papierstreifen abzuholen. Auf diese Weise erhalten die Schüler erste Informationen über die Schrift, erkennen selbst Buchstaben wieder und stellen fest, dass eine 1:1-Wiedergabe der Buchstaben keinesfalls möglich ist. Es liegt nun im Ermessen des Lehrers, zusätzliche Informationen zu geben. Wichtig ist für diesen Abschnitt, dass die Schüler bereits Buchstabenverbindungen erkennen und sich diese einprägen. Deshalb schreiben alle nach reichlicher Übung ihren Namen an die Tafel. Danach werden gleiche Buchstaben in den Namen gesucht (markiert, eingekreist, unterstrichen) bzw. die Groß- den Kleinbuchstaben zugeordnet. Im Anschluss folgen weitere Informationen zu Land und Leuten zu folgenden Aspekten:

- Geographie (Flächenvergleich der Länder: USA passt ca. 2x, Deutschland ca. 47x in die Fläche Russlands hinein; Städte (insbesondere Partnerstädte), Gebirge, Flüsse usw. Unterstützende Medien sind Wandkarte und Bilder von den Städten.
- Figuren aus Filmen, Büchern usw. (Чебурашка, Буратино, матрёшка, Незнайка, Мишка).

Bereits in der nächsten Stunde erhalten die Schüler die Möglichkeit, die russische Tastatur zu erforschen und das Land weiter kennenzulernen. Alle Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit einer Abbildung des kyrillischen Tastaturlayouts, das sie ggf. nutzen können, sofern keine Tastaturaufkleber vorhanden sind. Das Arbeitsblatt kann außerdem beim Schriffterwerb zum Einsatz kommen, indem die neu erlernten Buchstaben nachgezeichnet werden.

Im weiteren Stundenverlauf wird an die landeskundlichen Informationen der vorangegangenen Stunden angeknüpft und Wissenswertes zu Politikern, Interpreten, Sportlern, Wissenschaftlern, Schriftstellern oder Souvenirs, Speisen und Getränken ergänzt. Des Weiteren erhalten die Schüler eine Ausmalvorlage (vgl. *раскраски* unter www.solnet.ee) zur Gestaltung des Deckblattes ihres Hefters.

3.2 Relevante Unterrichtsthemen und ihre Schwerpunkte

Im Folgenden werden exemplarisch einzelne relevante Themen mit ihren Schwerpunkten vorgestellt.

Die russische Schrift am Computer

Schwerpunkte dabei sind:

- Auffinden der Bildschirmtastatur (Systemsteuerung\Erleichterte Bedienung\Center für erleichterte Bedienung > Bildschirmtastatur starten).
- (Ab-)Schreiben am PC üben unter Beachtung der Orthografie. Hier sind v. a. Lehrwerkstexte hilfreich. Der Schwierigkeitsgrad steigt, wenn Texte in Schreibschrift zum Abschreiben angeboten werden. Da der Schreibprozess noch sehr lange dauert, sind i.d.R. vier Zeilen ausreichend.
- Erste Internet-Recherchen z.B. nach Personen und Städten bzw. *Золотое кольцо* (vgl. Dialog 1, 2008: 21).
- Kombinationen mit dem Medienkundeunterricht, wie Anfertigen von Tabellen, Schreiben in Absätzen, Markierungen vornehmen usw.

Russische Namen

Schwerpunkte dabei sind:

- Gemeinsamkeiten finden,
- Herkunft der eigenen Namen erforschen,
- Vatersnamen und ihre Bedeutung kennenlernen,
- Veränderungen bei Vaters- und Familiennamen erforschen und auf die Unterschiede zwischen Vaters- und Familiennamen bei weiblichen und männlichen Personen eingehen,
- Kosenamen im Russischen,
- Einführung in das Genus der Substantive: Überleitung vom natürlichen Geschlecht, z. B. bei den Namen (beginnen mit männlichen auf harten Konsonanten auslautenden – *Антон, Олег* und weiblichen auf -a auslautenden – *Рита, Тамара*) zum Genus der Substantive, später sächliche auf -o: *молоко, озеро* ergänzen,
- Personalpronomen: *он, она, оно*, deren Zuordnung gleichfalls über Namen bzw. Genus der Substantive erschlossen werden kann.

Weihnachten in Russland

Schwerpunkte dabei sind:

- Erlernen eines Weihnachtsliedes, z. B. „*Ёлочка*“: Der Liedtext wird als geschlossener Blocktext mit folgender Aufgabenstellung vorgelegt:
„In diesem Lied kann man leider die Strophen und deren Zeilen nicht erkennen. Höre aufmerksam zu und setze senkrechte Striche dort, wo du eine neue Zeile

vermutest. Unterstreiche oder markiere die von dir gesetzten Striche, bei denen du den Anfang einer neuen Strophe erwartest“.

- Weihnachtskarten selbst gestalten und schreiben: Auch wenn die Lexik noch nicht bekannt ist, macht es Sinn, dieses Fest als Anlass für das Gestalten einer Karte zu nehmen. Dabei kann auch der PC zum Einsatz kommen – Text schreiben und ausdrucken, dann anschließend auf die Karte kleben oder Karte vollständig am PC gestalten.
- Weihnachten und Neujahrsfest in Russland mit Herausarbeitung der Unterschiede zwischen Weihnachtsmann und Väterchen Frost unter Einsatz russischer Kinder- und Trickfilme:
z. B. Морозко, Как ёжик и медвежонок встречали новый год, Дед Мороз и серый волк, Новогодняя ночь, В лесу родилась ёлочка, Когда зажигаются ёлки, Машиа и медведь: Раз, два, три – ёлочка гори!

Die Zahlen

Schwerpunkte dabei sind:

- Bedeutung der Zahlen im Alltag: Zunächst reflektieren die Schüler, wo und wann sie Zahlen benötigen. Für Schüler sind folgende Bereiche relevant: Altersangabe, Telefon-, Auto-, Hausnummern, Postleitzahl, Seitenzahlen, Uhrzeit, Zahlen als Mengenangabe. Die Zahlen werden schrittweise eingeführt: zunächst bis 10, dann bis 20, schließlich bis 100. Empfehlenswert ist die Erweiterung bis 199. Das Baukastenprinzip (Zehnerzahl + Einerzahl) kann gleichfalls auf die Zahlen ab 100 (Hunderterzahl + Zehnerzahl + Einerzahl) übertragen werden.
- Anfangs ist es durchaus legitim, die Telefonnummer mit einstelligen Zahlen anzugeben. Besonders viel Freude bereitet dabei das Erfragen der eigenen Telefonnummern (soweit es von den Schülern datenschutzrechtlich zugelassen wird), aber auch Auswahlantworten, die einander sehr ähnlich sind, wecken das Interesse der Lerner, z. B.:
5386274: a) 5286284; b) 5386274; c) 5376286
974398821: a) 874399821; b) 974389821; c) 974398821
Es ist sinnvoll, die komplette Lösung vorzutragen und sich bei den Antworten nicht auf das Nennen von a), b) oder c) zu beschränken.
- Als Gesprächsanlass bieten sich kleine Dialoge an, z. B.:
– *Алло! Говорит (Мария).*
– *Привет, (Мария). Это я – (Марк).*
– *(Марк), у тебя есть номер телефона (Тобиаса)?*
– *Да, есть. Это ...*

- Я не понял(а). Повтори, пожалуйста!
- Ещё раз ... Понял(а)?
- Да, понял(а). Спасибо! Пока!
- Пока!

3.3 „Stunde des Könnens“ – Stationsarbeit

Die Durchführung dieser Doppelstunde bietet sich zu Beginn des 2. Halbjahres zur Wiederholung und Festigung an. Dabei werden sowohl neue Übungsangebote unterbreitet, als auch bereits praktizierte aufgegriffen. Um eine räumliche Trennung der Stationen zu gewährleisten, sind große Räume, wie Aula oder Speisesaal zu bevorzugen. Die „Stunde des Könnens“ versteht sich als Lernangebot, bei dem die Schüler vollkommen selbstständig entscheiden, was sie lernen bzw. wiederholen möchten. Die Angebote sind deshalb auf Einzel- und Partnerarbeit ausgelegt, auf einen Laufzettel wird verzichtet. Um dem Lehrer die Möglichkeit zur Beobachtung seiner Schüler zu geben, werden an den Stationen Lösungszettel ausgelegt. Den Schülern werden auf diese Weise ein angstfreies Arbeiten und die Selbstkontrolle ermöglicht.

Vor der eigentlichen Stationsarbeit empfiehlt sich ein Rundgang, um die einzelnen Stationen mit Verweis auf die Aufgabenstellungen und die Sozialform vorzustellen. Dieser Rundgang hilft bei der Entscheidungsfindung und verhindert unnötiges Herumlaufen.

Exemplarisch werden im Folgenden einige Stationen vorgestellt.

Mindmap „Это я“

An dieser Station gestalteten die Schüler eine Mindmap. Dabei werden einige Impulse bereits vorgegeben. Für Schüler mit russischsprachigem Hintergrund wird ein Differenzierungsangebot unterbreitet, das bereits bestimmte Vorlieben und Freizeitinteressen vorgibt. Die fertigen Mindmaps werden beim Lehrer zur Kontrolle abgegeben und liefern in der darauffolgenden Stunde den Anlass, die eigene Person noch einmal vorzustellen.

Einen Text in Schreibrift umwandeln

















Grundlage sind zwei verschiedene kleine Texte aus dem Schülerbuch, die als Kopien vorliegen. Sinnvoll ist hier Partnerarbeit: die Kontrolle des geschriebenen Textes erfolgt gegenseitig. Nach der Berichtigung bestätigt der Partner mit seiner Unterschrift den Abschluss der Arbeit. Die Partnerarbeit leistet hier einen großen Beitrag für die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz, da vom

verantwortungsvollen Arbeiten der Partner das erfolgreiche Absolvieren der Station abhängt.

Domino

Diese Station bietet den Schülern die Möglichkeit, den Abbildungen die entsprechende lexikalische Einheit zuzuordnen (vgl. Abb. 2). Die Dominoteile liegen bereits zerschnitten und gebündelt (mit Büroklammer, Ringgummi oder im Briefumschlag) am Arbeitsplatz. Gleichfalls werden für diese Station Klebstift und Papier bereitgestellt.

Abbildung 2: Dominobogen.

старт ►	самовар		книга		компьютер
	рюкзак		телевизор		диск
	машина		карта		Фильм
	дом		дедушка		кот
	четыре	4	буква		солнце
	глобус		шоколад		◀ финиш

Бюроклammern stecken

Voraussetzung für diese Station ist eine umfangreiche Auswahl an farbigen Büroklammern und laminierten Wortlisten. Hier geht es um die Frage *Ты откуда?*, wobei das Genus der Substantive (der Ortsangaben) zu bestimmen und diesen Wörtern die richtige Endung zuzuordnen ist. Eine weitere Station bietet eine ähnliche Übung, in der nur das Genus der Substantive bestimmt wird. Die Selbstkontrolle erfolgt durch das Wenden der Wortlisten. Die Farbe der richtigen Antwort muss mit der Farbe der Büroklammer übereinstimmen.

Wörter legen

Verschiedene Buchstabenwürfel (*кубики*) veranlassen die Schüler, selbstständig Wörter zu legen oder zu bauen. Das Ziel besteht darin, das längste Wort bzw. einen Satz zu bilden (vgl. Abb. 6). Diese Station ist bei den Schülern sehr beliebt. Aus diesem Grund wird sie in zwei Varianten angeboten – Würfel mit Einzelbuchstaben und Würfel mit Silben. Der Erwerb dieser Materialien ist möglich unter: www.rumir.de, www.posylka.de.

Abbildung 3: Mit Würfeln arbeiten (Quelle: Foto privat).



Fehlerkorrektur

Ziel der Station ist es, durch aufmerksames Lesen versteckte Fehler zu finden, sie zu kennzeichnen und zu korrigieren. Als Hilfsmittel kommt das alphabetische Wörterverzeichnis im Schülerbuch zum Einsatz.

Tandembogen

Hier wird die Uhrzeit geübt. Auf einer Seite sind die Zeitangaben als Abbildung vorgegeben, auf der anderen stehen sie im Wortlaut. Die Schüler sprechen sich also wechselseitig die Zeitangaben vor.

Weitere Angebote für Stationen könnten sein: Laufdiktat, Spiegelschriftbotschaften, halbierte Wörter, Schüttelwörter bzw. -dialoge, Satzzeichen ergänzen, Wörter in Themenfelder einordnen, welches Wort gehört nicht in diese Reihe, Kreuzworträtsel, Hören von fehlenden Wörtern/ von Zahlenreihen/ der richtigen Betonung, Wahr-Falschaussagen erkennen usw.

3.4 Bewegung im Unterricht

Auch im Russischunterricht sollte Bewegung nicht zu kurz kommen. Bedenkt man den Umfang der Sitzleistung von Schülern pro Tag, so erübrigt sich eine

Erläuterung der Notwendigkeit zur Integration von Bewegung in den Unterricht (vgl. z. B. Härdt 2005: 67ff., Klupsch-Sahlmann 2010). Im Folgenden werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, wie Bewegung – neben den v. a. im 1. Lernjahr praktizierten Ritualen zu Beginn jeder Stunde (z. B. *руки вверх, руки в сторону, руки вниз*) – initiiert werden kann.

Buchstabenstandbilder

Die Schüler werden aufgefordert, sich in Partner- oder Kleingruppen so zu stellen, dass sie einen Buchstaben bilden (vgl. Abb. 7). Den jungen Lernern fällt es nicht schwer, mit ganzem Körpereinsatz zu agieren und ihrem Einfallsreichtum nachzugehen.

Abbildung 4: Buchstaben Φ , Π , \mathcal{K} (Quelle: Foto privat).



Laufdikate und Schreibposter

Diese Angebote trainieren v. a. die Merkfähigkeit der Schüler und sind für das Wettbewerbslernen geeignet. Entstandene Produkte können nach Ausstreichen der offensichtlichen Fehler im Raum ausgehängt werden. Sie veranschaulichen den Lernstand der Klasse und werben gleichzeitig für das Fach. Als Materialien empfehlen sich die Rückseiten von Plakaten, die es i. d. R. reichlich in der Schule gibt, und Flipchart-Schreiber.

Geheime Botschaft

In diesem Fall wird ein Buchstabe oder Wort auf den Rücken, Handteller oder Handrücken des Vordermannes oder des Banknachbarn geschrieben (vgl. Abb. 9). Als Mannschaftsspiel ist die „Botschaft“ bis zum letzten Schüler weiterzuleiten und dann auf das Lösungsblatt zu schreiben (vgl. Stille Post). Als besonders sensibel erweist sich der Handteller: das Schreiben wird eher als Kitzeln wahrgenommen.

Wenn diese Übung als Mannschaftsspiel durchgeführt wird, empfiehlt es sich, den ungestörten stummen Ablauf durch Regeln zu sichern, z. B.:

Auf die rechte Schulter des Vordermannes klopfen, wenn der Schreibprozess abgeschlossen ist, Schulterzucken des Vordermannes, wenn er nicht verstanden hat und um eine Wiederholung des Schreibens bittet.

Fliegenklatsche

An der Tafel stehen verschiedene Wörter, die die Schüler schnell mit der Klatzsche anschlagen müssen. Zunächst werden Mannschaften gebildet – jedes Mannschaftsmitglied erhält eine Nummer; Nummer 1 hält die Fliegenklatsche hoch, alle anderen stehen hintereinander. Der Lehrer nennt eine Vokabel, nach zwei Sekunden Bedenkzeit, in der alle Schüler die Möglichkeit haben, die Vokabel an der Tafel zu suchen, wird eine Nummer aufgerufen. Die Schüler mit dieser Nummer rennen vor, greifen dabei nach der Klatzsche und schlagen schnell die Vokabel an. Die Aufgabe des Lehrers besteht in der Dokumentation des Punktestandes. Diese Übung trainiert die Vokabelkenntnisse und das Reaktionsvermögen der Schüler.

Musik mit Holzlöffeln und anderen Instrumenten

Bei vielen russischen Liedern bietet es sich an, selbst aktiv zu werden: nicht nur zu singen, sondern auch Bewegungen einzubringen. So kann man bei *Дважды два – четыре* die Zahlen ganz schnell mit den Fingern zeigen. Gerade zu diesem Lied gibt es zahlreiche Angebote im Internet.

Gleichfalls können parallel zum Singen auch Instrumente eingesetzt werden. Dazu leiht man sich beim Musiklehrer Klanghölzer, Triangel u. ä. Instrumente aus. Schüler bringen i.d.R. bereitwillig Instrumente von zu Hause mit bzw. lassen sich originelle Instrumente einfallen (Blechdosen, Rasseln, Kamm u. ä.).

Vokabelbingo

Dieses Spiel lässt sich gleichfalls auf unterschiedliche Weise praktizieren. Eine Möglichkeit besteht darin, die Schüler bereits zu Hause Vokabeln der Lektion in ein Raster von 6x6 oder 10x10 eintragen zu lassen. In diesem Fall liest der Lehrer in der nächsten Stunde die einzelnen Wörter vor und die Schüler suchen diese in ihren 4er Reihen. Ebenso ist es möglich, bereits vorbereitete Kärtchen (Blancovorlagen und fertige russische Vorlagen unter www.4teachers.de) an die Schüler auszuteilen. Um ein mehrfaches Verwenden zu gewährleisten, sollten diese Kärtchen laminiert sein. Dann können die Markierungen mit wasserlöslichem Fineliner vorgenommen werden.

Wörter bzw. Tiere stellen

Jedes Teammitglied bekommt zwei Tafeln umgehängt (jeweils unterschiedlichen Buchstaben vorn und hinten). Diese Buchstaben muss man sich merken. Der Lehrer nennt Tierbezeichnungen. Aufgabe der Schüler ist es nun, sich stumm so zu aufzustellen, dass die Buchstaben die Tierbezeichnung ergeben (vgl. www.4teachers.de).

Versteckte Wörter im Buchstabengitter

Aus einem Buchstabenpool, der auf einem Arbeitsblatt gegeben ist, müssen zum Thema *зопод* möglichst viele Wörter gefunden werden. Für neue Wörter steht der Pool immer wieder vollständig zur Verfügung, es dürfen allerdings keine anderen Buchstaben verwendet werden.

Gezeichnete Diktate

Hier gibt der Lehrer den Impuls vor und die Schüler zeichnen das, was sie hören, z. B. Adjektive, die das Äußere von Personen und Gegenständen wiedergeben oder Farbadjektive. Eine weitere Möglichkeit ist das Zeichnen, z. B. der Körperteile, ohne auf das eigene Blatt zu schauen.

Zeichnen nach Musik

Diese Übung bietet sich v. a. dann an, wenn das Thema *Musik* selbst Unterrichtsgegenstand ist. Hier haben die Schüler die Möglichkeit, die Wahrnehmung durch Bewegung (Führung des Stiftes oder Pinsels) und Farbe nachzuempfinden. Anschließend kann sich darüber ausgetauscht werden.

Die vorgestellten Methoden und Übungsangebote zeigen exemplarisch, wie Schüler im Anfangsunterricht Russisch zum selbstständigen, freudbetonten Arbeiten aktiviert werden können. Die demonstrierte Methodenvielfalt unterstützt dabei die verschiedenen Lerntypen und berücksichtigt das Lernen mit allen Sinnen.

Literatur

Bauer, F. (2010). *Давай поиграем! Komm, spiel mit mir! Spielesammlung für den Russischunterricht*. Eisenstadt: E. Weber Verlag.

Dialog 1 (2008) = Wapenhans, H./Behr, U. (Hrsg.). *Диалог 1. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen, Volk und Wissen.

- Härdt, B. (2005). *Bewegte Schule*. In: *Informationsdienst zur Suchtprävention* Nr. 18. Online: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info18/I1826Haerd_E.pdf (letzter Zugriff [30.01.2014]).
- Klupsch-Sahmann, R. (2010). *Mehr-Bewegung-in-die-Schule.de*. Online: www.mehr-bewegung-in-die-schule.de/ (letzter Zugriff [30.01.2014]).
- SAH Dialog 1* (2008) = Wapenhans, H./Behr, U. (Hrsg.): *Диалог 1. Schülerarbeitsheft*. Berlin: Cornelsen, Volk und Wissen (Bd. 1).
- Schülerbuch-Rallye (2010). Online: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-5136/ra-6347 (letzter Zugriff [30.01.2014]).
- Thüringer Lehrplan Russisch für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (2011). Online: www.schulportal-thueringen.de (letzter Zugriff [30.01.2014]).
- weitere Internetquellen (letzter Zugriff 16.3.2016):
- www.russian-online.net
 - <http://russisch-verbindet.blogspot.de/>
 - www.gaertig.at/schule/49/49/88001/liste9.html
 - www.russischstunde.de
 - www.4teachers.de
 - www.russischlehrer.at
 - solnet.ee
 - www.urya.ru
 - <http://www.texts.cie.ru/>

Grit Mehlhorn

Der Ton macht die Musik!

Anregungen zur Aussprachevermittlung im Russischunterricht

Nesмотря на то, что правильное произношение имеет очень большое значение для успешной коммуникации, на уроках русского языка произношению уделяется часто недостаточно много внимания. В то время, как для учителей английского и немецкого языков существует много дополнительных материалов, предложение для учителей русского языка как иностранного ограничивается только лишь редкими фонетическими упражнениями в учебниках или пособиях для начинающих. В данной статье автор предпринимает попытку восполнить этот пробел. При этом систематизируются принципы обучения русскому произношению, адаптируя методику других иностранных языков к особенностям русского произношения; приводится классификация фонетических упражнений, основанная на логической прогрессии от осознанного восприятия через развитие фонематического слуха к репродуктивным и продуктивным упражнениям; описываются разные методы обучения произношению: аудитивные, визуальные, тактильные и когнитивные. Кроме того, автор представляет различные возможности фокусирования внимания на фонетической форме, способы индивидуальной фонетической диагностики, разнообразные методы и приёмы, а также стратегии при обучении произношению.

1. Einleitung

Die Rolle der Aussprache für die fremdsprachige Kommunikation wird – trotz anderslautender wissenschaftlicher Erkenntnisse – häufig unterschätzt. Dabei liegt es auf der Hand, dass ein starker Akzent nicht nur die Verständlichkeit erschwert und die Zuhörer anstrengt, sondern dass der betroffene Lerner selbst wenig Freude am Sprechen haben wird, wenn er immer wieder über bestimmte Laute und Wörter „stolpert“ und aufgrund fehlender Automatisierung artikulatorischer und prosodischer Phänomene ständig daran gehindert wird, sich flüssig in der Zielsprache auszudrücken.

Während für Englisch oder Deutsch als Fremdsprache eine Fülle an zusätzlichen Aussprachelernmaterialien einschließlich Lehrerhandreichungen vorliegt, beschränkt sich das Angebot für Russisch auf wenige Ausspracheübungen in den Lehrwerken für die ersten Lernjahre (vgl. Böhm 2012). Mit diesem Artikel wird der Versuch unternommen, Vermittlungsprinzipien für die russische Aussprache

zu systematisieren und Ideen zur Ausspracheschulung aus anderen Fremdsprachen für russische Aussprachephänomene zu adaptieren.

2. Kognitiverende Verfahren

Eine rein imitative Aneignung der russischen Aussprache stößt nicht nur bei erwachsenen Lernenden, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen, die Russisch als zweite oder dritte Fremdsprache lernen, schnell an ihre Grenzen. Diese Lernenden haben jedoch ein großes kognitives Potenzial, das für die Aussprachevermittlung genutzt werden sollte. Wenn Lernende die Logik von Ausspracheregeln erfassen und verstehen, wie die Artikulation bestimmter Laute erfolgt, werden diese sprachlichen Phänomene für sie bewusst lernbar und kontrollierbar. Eine systematische Ausspracheschulung verknüpft die folgenden kognitiv-analytischen und imitativen Verfahren sinnvoll miteinander (vgl. auch Aßbeck & Hilgart 2011: 12):

- kognitive Orientierung: die Lerner müssen auf das Ausspracheproblem aufmerksam gemacht werden und seine Bedeutung erkennen;
- auditive Orientierung: die Lerner hören das Aussprachemodell und nehmen bestimmte Perzeptionskategorien (z. B. den Unterschied zwischen palatalisierten und nicht palatalisierten Konsonanten) bewusst wahr;
- visuelle Orientierung: Artikulationsstelle und -modus werden visuell verdeutlicht;
- kinästhetische Orientierung: es erfolgt eine Phase des Anbildens sowie bewusstes Nachsprechen mit taktile (Selbst)Kontrolle;
- kognitive Verstärkung und Verinnerlichung: bewusstes, intensives Üben und Automatisieren, begleitet von Analyse und kognitiven Hinweisen.

Vor allem in der letzten Phase ist individuelles Feedback zu den Ausspracherversuchen der Lernenden wichtig.

2.1 Formfokussierung

Verfahren zur Steigerung der Aussprachebewusstheit wirken sich förderlich auf die sprachliche Performanz aus. In Tabelle 1 sind formfokussierende Verfahren aufgeführt, die eine Progression von rein impliziten (*input flood*) hin zu expliziten Verfahren (*processing instruction*) darstellen:

Tabelle 1: Formfokussierende Verfahren

Verfahren zur Formfokussierung	Beispiele
<i>Input flood</i> : artifizielle Erhöhung des Auftretens einer bestimmten Form	Text mit gehäuftem Auftreten eines Problemlautes präsentieren
<i>Input enhancement</i> : Form der Inputmanipulierung durch Hervorhebung	typographische Textbearbeitung, z. B. Betonungszeichen, Unterstreichung akzentuierter Wörter; übertriebene Artikulation durch die Lehrkraft; Visualisierung von Intonationsabweichungen (<i>visible speech</i> , vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007)
<i>Consciousness raising</i> : direkte Anweisung des Lerners auf die sprachliche Form zu achten	Aussprachephänomene zum Vergleich anbieten, z. B. in der Muttersprache und der Zielsprache oder Vergleich einer Lerneraufnahme mit einem muttersprachlichen Originaltext
<i>Processing instruction</i> : kognitive Verarbeitungsanweisung, bei der dem Lerner gesagt wird, auf welche Form er sich konzentrieren und was er dabei beachten soll	Lerner ermutigen, bewusst zwischen „alter“ und neu entdeckter Artikulationsstelle zu unterscheiden; Lerner dazu anhalten, beim Sprechen auf zuvor besprochene Abweichungen (z. B. Wortakzent, stimmhafte Realisierung eines bestimmten Konsonanten) zu achten und zu versuchen, das jeweilige Phänomen korrekt zu produzieren

Die sogenannte „Inputflut“ ist das Prinzip, das Zungenbrechern oder auch bestimmten Drillübungen zugrunde liegt. Ein bewusstmachender Aspekt kommt beim *input enhancement* hinzu: Bestimmte Elemente werden visuell oder auditiv so hervorgehoben, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf gerichtet wird, so dass sie bestimmte Phänomene überhaupt erst wahrnehmen können. Das folgende Beispiel zum Satzakzent im Russischen soll verdeutlichen, dass auf diese Weise auch entdeckendes Lernen ermöglicht wird: Die Schüler hören immer länger werdende Sätze und erkennen, dass ein Satz aus unterschiedlich vielen Wörtern besteht, in denen ein Wort (in Einwortsätzen: das Wort) jeweils hervorgehoben, d. h. stärker betont wird. Sie hören die Aufnahme (Beispiele aus Ермаченкова 2008: 36f.) noch einmal, unterstreichen dabei die Wörter, die besonders stark betont werden und erkennen, dass sich diese Wörter am rechten Satzrand befinden. Bei längeren Sätzen kann es neben dem Satzakzent weitere Wortgruppenakzente geben.

Abb. 1: Satzakkzent am rechten Satzrand (Ермаченкова 2008: 36f.).

Папа

Папа **ездит**

Папа ездит на **работу**

Папа ездит на работу на **метро**,

Папа ездит на работу на метро, а **мы**

Папа ездит на работу на метро, а мы **с мамой**

Папа ездит на работу на метро, а мы с мамой **ходим**

Папа ездит на работу на метро, а мы с мамой ходим **пешком**.

Не знаю

Не знаю **почему**,

Не знаю почему, **но**

Не знаю почему, но **сегодня**

Не знаю почему, но сегодня **он**

Не знаю почему, но сегодня он **вернулся**

Не знаю почему, но сегодня он вернулся **домой**

Не знаю почему, но **сегодня** он вернулся домой **рано**.

Anhand dieser Abbildungen und der dazugehörigen Aufnahmen wird für die Lernenden besser nachvollziehbar, dass Sätze aus Sinneinheiten bestehen, die ein prominentes fokussiertes Wort enthalten. Bei neutralen Äußerungen befindet sich die neue Information, die das fokussierte Wort enthält, in der Regel am Satzende. In jedem fokussierten Wort gibt es eine Silbe mit Hauptbetonung. Dieser Satzakkzent markiert die wichtigste Einheit im Verbund mehrerer Sinneinheiten (vgl. die Prosodiepyramide von Gilbert 2008 sowie Meyer 2011a). Nachdem die Lernenden verstanden haben, dass es in jeder Äußerung Wörter gibt, die für den Inhalt besonders wichtig sind (in längeren Sätzen auch mehrere Wörter) und daher besonders akzentuiert werden, kann man in einem nächsten Schritt auch eine Nachsprechübung anschließen. Wenn die Lernenden die Sätze ohne Textsicht imitieren, üben sie nicht nur die Intonation dieser Äußerungen, sondern vollbringen gleichzeitig eine für das Fremdsprachenlernen wichtige Gedächtnisleistung.

Beim *consciousness raising* ist der Grad der Bewusstheit noch höher. Insbesondere bei Aussprachephänomenen, die den Lernenden nicht unbedingt von selbst bewusst werden, können von der Lehrkraft angeleitete Sprachvergleiche mit zuvor gelernten Sprachen hilfreich sein (vgl. Mehlhorn 2012). So eignet sich für die Verdeutlichung der Vokalquantität im Russischen ein Vergleich mit der Muttersprache der Lernenden: Die russischen betonten Vokale haben im Unterschied zu den deutschen kurzen und langen Vokalen eine mittlere Länge, vgl.

- (1) (dt.) *Mitte* – (russ.) *Ми́тя* – (dt.) *Mite*

Die unbetonten russischen Vokale werden nicht so deutlich wie die betonten Vokale gesprochen und sind im Vergleich zu diesen wesentlich kürzer. Der Sprachvergleich kann visuell und auditiv verdeutlicht werden. Danach sollten die Lerner versuchen, den Unterschied zwischen der russischen und deutschen Vokalquantität auch selbst zu produzieren und Feedback zu ihren Artikulationsversuchen erhalten.

Anhand einer Gegenüberstellung von Lehnwörtern aus dem Deutschen mit ihrer „russifizierten“ Form können die Lernenden beim Zuhören selbst entdecken, dass die russischen Wörter häufig auf einer anderen Silbe betont werden, bei längeren Wörtern (z. B. Komposita) oft weiter hinten im Wort als im Deutschen:

- (2) (dt.) *Butterbrot* – (russ.) *бутерброд*
 (3) (dt.) *Wunderkind* – (russ.) *вундеркинд*
 (4) (dt.) *Landschaft* – (russ.) *ландшафт*
 (5) (dt.) *Kurort* – (russ.) *курорт*
 (6) (dt.) *Rucksack* – (russ.) *рюкзак*
 (7) (dt.) *Gastarbeiter* – (russ.) *гастарбайтер*
 (8) (dt.) *Leitmotiv* – (russ.) *лейтмотив*

Die Betonungszeichen auf russischen Wörtern stellen eine wichtige Aussprachehilfe dar und ermöglichen den Lernenden, sich die Aussprache von russischen Wörtern selbst zu erschließen. Auch hier bietet es sich an, dass die Lerner nach der Wahrnehmung des Kontrasts die russischen Wörter aussprechen und dabei auf die Position des Wortakzents achten.

Ein Zugang über das Englische kann hilfreich beim Erlernen der Artikulation palatalisierter russischer Konsonanten sein und in der Phase des Anbildens genutzt werden:

- (9) (engl.) *duty* → (russ.) *дюны, дядя, день, Дима*
- (10) (engl.) *tulip* → (russ.) *тульпан, тетя, текст, тип*
- (11) (engl.) *canyon* → (russ.) *нет, няня, нюанс, Нина*
- (12) (engl.) *million* → (russ.) *миллион, Лена, любить, Оля*

Zwar ist die englische Aussprache der Konsonanten plus [j] nicht identisch mit der Aussprache der russischen palatalisierten Konsonanten, aber das Einschleichen des [j] vor dem folgenden Vokal kann einen sinnvollen Zwischenschritt auf dem Weg zum Erwerb der palatalisierten Aussprache darstellen.

Neben Betonungszeichen und der Kennzeichnung von Wortbindung (*liaison*) dient auch die Verwendung von Transkriptionszeichen in eckigen Klammern der

Bewusstmachung der gesprochenen Form. An Stellen, wo von der Schreibung nicht direkt auf die lautliche Form geschlossen werden kann, sensibilisieren diese Zeichen für die richtige Aussprache, z. B.

- (13) **пока́** geschrieben: <o> gesprochen: [a] bzw. nach IPA: [ɐ]
 (14) **в_сре́ду** geschrieben: <в> gesprochen: [ɸ] bzw. nach IPA: [f]
 (15) **с_дру́гом** geschrieben: <с> gesprochen: [з] bzw. nach IPA: [z]
 (16) **сча́стье** geschrieben: <сч> gesprochen: [щ] bzw. nach IPA: [ʃʲ]

Während in Aussprachewörterbüchern (z. B. Bendixen et al. 2012) komplette Wörter transkribiert werden, nutzen Russischlehrwerke der Einfachheit halber einzelne kyrillische Buchstaben in eckigen Klammern an Positionen, wo Orthographie und Aussprache voneinander abweichen. In jedem Fall stellt die Lautschrift ein „Lernwerkzeug“ (Mendez 2011: 4) zur Bewusstmachung der Aussprache dar. Wenig zielführend ist dagegen eine Pseudotranskription wie z. B. *[schtsch] für den russischen Konsonanten <щ>, weil sie nahelegt, man müsste hier drei Laute aussprechen, so dass eine falsche Aussprache direkt vorprogrammiert ist.

Processing instruction ist das formfokussierende Verfahren mit dem höchsten Explizitheitsgrad (vgl. Rebuschat 2004). Es kann eingesetzt werden, wenn die Lernenden schon für ein bestimmtes Aussprachephänomen sensibilisiert wurden und nun konkrete kognitiverende Hinweise erhalten, die es ihnen ermöglichen sollen, beim Sprechen bewusst auf ihre Aussprache zu achten. So können Lernende bei der Produktion palatalisierter Konsonanten im Russischen versuchen, ein i-ähnliches Element einzuschieben, z. B. *только, тол'ко*, um dem angezielten Laut näher zu kommen.

2.2 Unterrichtstechniken

Im Folgenden werden Unterrichtstechniken und „Eselbrücken“ erläutert, die bei der Aussprachevermittlung eingesetzt werden, um die Bewusstmachung und das Üben der russischen Aussprache zu erleichtern.

2.2.1 Visualisierung

Unsere Aussprache läuft hochautomatisiert ab. Artikulationsphonetische Erklärungen allein sind für die meisten Russischlernenden, die nicht gleichzeitig Phonetiker sind, zu abstrakt und nur schwer nachvollziehbar. Da Menschen in unserem Kulturkreis stark visuell geprägt sind, sollte man – wo immer sich das anbietet – Visualisierungen zur Veranschaulichung nutzen. Neben den schon erwähnten Transkriptions- und Betonungszeichen können das vereinfachte Intonationslinien sein, Abbildungen von Lautpositionen (Sagittalschnitte), Handspiegel,

um sichtbare Artikulationsbewegungen zu überprüfen oder mit einem Modell zu vergleichen (z. B. bei der Artikulation des Konsonanten [ɱ] die vorgewölbten Lippen im Profil). Die Artikulationsbewegungen der Zunge bei der Palatalisierung lassen sich gut mit Handbewegungen darstellen (vgl. Tambor 2010: 48). Um den Unterschied in der Lippenstellung bei der Artikulation der Zischlaute [ɲ] und [ʃ] zu verdeutlichen, eignet sich ein Labiogramm, das die Lernenden selbst erstellen können, indem sie ihre zuvor mit Lippenstift gefärbten Lippen in der entsprechenden Artikulationsposition auf ein Blatt Papier drücken. Abb. 2 verdeutlicht, dass die Lippen bei dem Frikativ [ɲ] stärker gerundet sind als beim [ʃ]. Durch den Spaß, den die Schüler dabei haben, aber auch die Verknüpfung des taktilen und visuellen Sinns prägt sich dieses Artikulationsdetail sicher gut ein.

Abb. 2: Selbst erstellte Labiogramme (Abbildung der Lippenstellung) für die Artikulation des Frikativs [ɲ] (links) und [ʃ] (rechts).



Auch für die Unterscheidung der Vokale [ɪ] und [ɨ] könnte man diese Idee nutzen (vgl. auch die Abbildung im Lehrwerk *Диалог 1* (2008: 15)).

2.2.2 Anbilden

Mit dem Anbilden meint man verschiedene phonetische Tricks, durch die eine phonetische Zielkategorie ein erstes Mal richtig produziert werden kann (Settinieri 2010: 1004). Lernenden, denen es schwerfällt, im Russischen am Wortanfang den Laut [x] zu produzieren (im Deutschen gibt es keine Wörter mit dem Lautkontext an dieser Position), kann man z. B. empfehlen, zunächst die Verbindung *ax_хорошо* auszusprechen, dabei zu versuchen, das Reibegeräusch des [x] zu reduzieren (in Richtung [h]opoшo), dann die erste Silbe nur noch mitzudenken, sie aber nicht zu sprechen.

Bei der Artikulation palatalisierter Konsonanten – der mittlere Zungenrücken wird zum harten Gaumen angeboten – hilft manchen Schülern vielleicht die Vorstellung, dass sie mit der Zunge ein Bonbon an den Gaumen kleben wollen, um diese Artikulationsbewegung ausführen zu können. Барухдарова & Панков (2008: 164) erläutern, dass bei der Artikulation des [щ] die Lippen wie bei einem Lächeln auseinandergezogen werden. Schwierig auszusprechende Wörter, z. B. solche mit Konsonantenhäufungen, kann man silbifizieren, d. h. in einzelne Sprechsilben einteilen und diese erst langsam und dann allmählich flüssiger versuchen auszusprechen.

(17) здра(в)с-твуй-те → здра(в)с-твуйте → здра́(в)ствуйте

(18) взрос-лый → взро-слый → взро́слый

(19) [щи]с(т)-ли-вый → [щи]с(т)-ливый → счас(т)ли́вый

Beim langsamen Sprechen kann man auch die Silbengrenzen, die im Russischen ohnehin weniger eindeutig sind als im Deutschen, verschieben und Wörter, in denen deutsche Russischlerner dazu neigen, einen Sprossvokal einzuschieben (z. B. я люб[э]лю), vom Wortende her aufbauen: ль → лю → блю; лю-блю → люблю. Wichtig ist beim flüssigen Sprechen, die unbetonten Vokale regelhaft zu reduzieren und Konsonanten an Positionen zu tilgen, wo das Muttersprachler auch tun würden (vgl. Beispiel (17) und (19)), um Hyperartikulation (übertriebener Aussprache) vorzubeugen.

2.2.3 Arbeit mit Minimalpaaren

Minimalpaare sind Wörter, die sich nur in einem Laut bzw. einem phonologischen Merkmal unterscheiden. Bei dem Minimalpaar коза́ : коца́ („die Ziege“ vs. „der Zopf“) ist es das Merkmal der Stimmbeteiligung ([z] ist stimmhaft, [s] stimmlos), die Wörter уже́ : у́же („schon“ vs. „enger“) unterscheiden sich durch die Wortakzentposition. Mit Minimalpaaren kann man Schülern verdeutlichen, dass es auch auf den kleinen (phonologischen) Unterschied ankommt.

Tabelle 2: Minimalpaare zur Stimmbeteiligung

	stimmhaft	stimmlos
1.	жить	шить
2.	зуб	суп
3.	дом	том
4.	удочка	уточка
5.	бар	пар

	stimmhaft	stimmlos
6.	Галина	калина
7.	бил	пил
8.	год	кот
9.	бой	пой
10.	зад	сад

Übungen mit Minimalpaaren könnten folgendermaßen aussehen:

1. Um Schüler für das Merkmal der Stimmbeteiligung zu sensibilisieren, könnte man die Wörter in Tabelle 2 zunächst als Wortpaare im Kontrast vorspielen und die Lernenden bitten auf den Unterschied zu achten.
2. Beim zweiten Hören wird jeweils nur eines der Wörter vorgespielt und die Lerner kreuzen an, welches Wort sie gehört haben. Alternativ können sie *flash cards* (z. B. eine grüne Karte für einen stimmhaften und eine rote für einen stimmlosen Konsonanten) hochheben, so dass die Lehrperson schnell sehen kann, wie gut die Unterschiede gehört werden.
3. Die Lerner hören Wortpaare wie *жить – жить, зуб – сун* usw. und müssen entscheiden, ob sie zweimal dasselbe Wort oder zwei unterschiedliche Wörter gehört haben.
4. Bei einer ähnlichen Hörübung mit Reihen aus jeweils drei Wörtern, z. B. *бар – бар – нар, год – кот – год* wird jeweils das Wort markiert, das nur einmal genannt wurde.
5. Lautlabyrinth, Lautbingo und Maldiktat sind weitere Hörübungen in spielerischer Form, in denen es auf „den kleinen Unterschied“ ankommt (vgl. Hirschfeld & Reinke 2009; Mehlhorn 2011b).
6. Werden die Unterschiede gut gehört, können die Wörter nachgesprochen werden. Dabei ist es sinnvoll, zunächst die Minimalpaare selbst – z. B. im Chor – nachzusprechen und dabei das unterscheidende Merkmal bewusst zu kontrastieren.
7. Mit frequenten Wörtern können Wortgruppen, Sätze und Minidialoge gebildet werden. Dabei handelt es sich um reproduktive Übungen in einem konkreten Kontext. Werden die Wörter in Reime eingebaut, lassen sie sich durch den einprägsamen Rhythmus besonders leicht intonieren.

2.2.4 Arbeit mit Rhythmus und Reimen

In der russischen Sprache steckt viel Rhythmus und Melodie, die man sich beim Lernen zunutze machen kann. Besonders Zahlen und die Monate, aber auch die

Reihenfolge des Alphabets oder russische Vor- und Vatersnamen werden durch rhythmisches Vorsprechen besser eingeprägt, z. B.

- (20) Анастаси́я Ива́новна!
- (21) Бори́с Алекса́ндрович!
- (22) Влади́мир Серге́евич!
- (23) Ната́лья Валенти́новна!

Auf diese Weise prägt sich die richtige Aussprache auch derjenigen Namen ein, die deutsche Lerner häufig falsch betonen (vgl. Mehlhorn 2011c).

Noch größer ist der Behaltenseffekt von Sprache in Reimform. Im Russischlehrwerk *Конечно! I* (2008) werden die Schüler angeregt, sich im Portfolio-Ordner eine Seite mit **Reimwörtern** anzulegen (z. B. *где – мне, президент – документ, щи – три – такси, ещё – всё, письмо – хорошо, ты – мы – вы*) und sich Verse zu überlegen, z. B.

- (24) Что ещё? Это всё.
- (25) Я и ты – это мы.
- (26) Мы на Вы, на Вы, на Вы, давайте перейдём на ты.

Phonetische Spiele in Reimform finden sich u. a. bei Милванова (2008). Auch Eselsbrücken für grammatische oder orthographische Regeln in Reimform lassen sich besonders gut merken, z. B.

- (27) *Шёл, шла, шло* und *шли* gehen zurück auf *идти*.
- (28) Nach Zischlaut schreibe *-и, -у, -а* und immer *-и* nach *з, к, х*.

2.2.5 Arbeit mit Chunks

Aussprachephänomene wie Wortbindung, Akzentuierung, Reduktion und Assimilation funktionieren über die Grenze von Einzelwörtern hinweg, vgl.

- (29) в лесу́, не́ за что, по-мо́ему, до сих по́р, вот это да́!
- (30) приятно́го аппети́та, всего́ хоро́шего, короче говоря́, само́ собой
разуме́ется
- (31) с одной́ сторо́ны, с друго́й сторо́ны; во-пе́рвых, во-второ́ых,
в-тре́тьих, ...

Da wir nicht in isolierten Einzelwörtern kommunizieren, ist es empfehlenswert, neue Wörter möglichst schnell in Wortgruppen einzubetten, in denen sie häufig auftreten können. Solche Satzbausteine (engl. *chunks*) können als Versatzstücke für die eigene Sprachproduktion dienen und somit einen sinnvollen Zwischenschritt vom Einzelwort zur komplexen Äußerung darstellen. Muttersprachler

können u. a. deshalb so flüssig sprechen, weil sie in ihrem mentalen Lexikon Tausende von lexikalischen *Chunks* als Kommunikationseinheiten mit einer prosodischen Struktur abrufbar gespeichert haben. Lexikalische *Chunks* sind ebenfalls relevant für die sprachliche Performanz von Fremdsprachenlernern. Um die Flüssigkeit beim Sprechen und die Komplexität der Äußerungen zu verbessern, müssen Wörter in Phrasen und Kollokationen integriert werden. Feste Wortgruppen wie in (30)–(31) beinhalten auch grammatische Informationen, die bei der Erstbegegnung und beim Einprägen der *Chunks* nicht unbedingt sofort wahrgenommen werden („tiefgefrorene Grammatik“), jedoch zu einem späteren Zeitpunkt bewusst gemacht („aufgetaut“) und analysiert werden können (vgl. Ellis 1996). Durch Analogie (z. B. *желать чего?* → *приятного аппетита, всего хорошего*) können weitere Wortgruppen gebildet werden (z. B. *желать счастливого пути, крепкого здоровья* oder *в-четвёртых, в-пятых* usw.). Um den Gebrauch dieser *chunks* zu automatisieren, sind viele Wiederholungen notwendig (vgl. Meyer 2011a: 9). Die Lernenden müssen Gelegenheit bekommen, sich neue Wörter hörend und nachsprechend auch phonetisch anzueignen. Dazu ist es sinnvoll, sie Wortgruppen, die sie in dieser Form für ihre Sprachproduktion übernehmen wollen, aus Texten herausschreiben zu lassen und die Aufmerksamkeit der Schüler auf die rhythmische Struktur dieser Wortgruppen (*phonological chunks*) zu lenken (ebd.: 10). Dazu können bspw. die Betonungsmuster dieser *Chunks* geklopft oder die betonte Silbe mit einer Geste oder Körperbewegung verbunden werden. Für das Vokabellernen ist die Regel hilfreich, sich immer mindestens zwei oder drei zusammenhängende Wörter im Kontext aufzuschreiben. Für die Sprachproduktion bietet es sich an, *Chunks* in Musterdialogen zu identifizieren (*Chunking*-Strategie) und aus den herausgeschriebenen *Chunks* eigene neue Dialoge zu verfassen und vorzutragen. Durch dieses Vorgehen (*recycling*) wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf „verwertbare“ Wortgruppen in zielsprachigen Texten gelenkt und gleichzeitig die Strategie vermittelt, russischsprachige Texte für die eigene Sprachproduktion „auszubeuten“.

2.2.6 Lesetechniken

Im Folgenden werden verschiedene Techniken wie das Mitlesen eines Textes, das Chorsprechen, das Synchronsprechen mit einer Audiovorlage, Karaoke, *Shadowing* sowie die Technik „Lesen-Aufschauen-Sprechen“ vorgestellt. Diese Techniken sollten grundsätzlich nur auf russischsprachige Texte angewendet werden, die den Lernenden in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und Inhalt bereits gut bekannt sind, so dass sie freie kognitive Kapazitäten nutzen können, um sich in diesem Text auf die Aussprache zu konzentrieren und z. B. betonte Silben, Intonationsmuster

oder die Artikulation schwieriger Lautverbindungen wahrzunehmen. Dies kann z. B. durch stilles Mitlesen während der auditiven Textpräsentation geschehen. Bei mehrmaligem Hören können sich die Lerner auf verschiedene Aussprachephänomene konzentrieren und sich im Text Notizen für eine spätere Präsentation machen, akzentuierte Wörter unterstreichen, Pausen durch Schrägstriche markieren, Melodiepfeile eintragen, Transkriptionszeichen über Buchstaben schreiben, die anders ausgesprochen als geschrieben werden, z. B. *мужчина* [ш]. Auch mit Gedichten und Liedern, die für einen späteren Vortrag gedacht sind, kann man so arbeiten.

Das laute Mitlesen bzw. Synchronsprechen eines Textes von einer CD stellt eine erhöhte Anforderung dar und sollte erst nach dem leisen Mitlesen erfolgen. Dabei sind Abweichungen in der Pausierung, bei der Akzentuierung und in der Intonation hörbar und können durch mehrfaches Synchronsprechen minimiert werden.

Ähnliche Effekte lassen sich durch das Sprechen im Chor erreichen. Vorteile liegen darin, dass der Chor einen geschützten Rahmen für den einzelnen Schüler bietet, der in der Gruppe mit weniger Hemmungen spricht als bei Einzelpräsentationen vor der Klasse. Karbe (2000: 53) nennt mehrere Bedingungen für ein erfolgreiches Chorsprechen:

- „Der Inhalt / die Bedeutung der nachzusprechenden Einheit muss den Schülern bekannt sein;
- ein korrektes, deutlich und eindringlich vorg gesprochenes Muster ist erforderlich;
- der Umfang der nachzusprechenden Erscheinung darf die Behaltensleistung der Schüler nicht überfordern; lange Sätze sind zu teilen;
- der Chor ist durch Handbewegungen und evtl. leises Mitsprechen zu führen, um ein schleppendes, arhythmisches Sprechen zu vermeiden;
- die Schüler sollten in angemessener Lautstärke sprechen, damit sie sich gegenseitig hören und die Lehrkraft Fehlleistungen erkennen kann;
- das Resultat des Chorsprechens ist durch Einzelkontrollen zu überprüfen;
- das Sprechen im Chor bzw. in der Gruppe sollte bei besonders schwierigen Erscheinungen eingesetzt werden;
- die Schüler sind von der ersten Begegnung mit der Fremdsprache an das gemeinsame Sprechen zu gewöhnen, damit es auch in höheren Klassen als notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens akzeptiert wird.“

Beim Einüben von Dialogen kann man folgendermaßen vorgehen:

1. Dialog leise durchlesen
2. Dialog von der CD hören
3. Dialog hören und die Rolle von Sprecher 1 sprechen
4. Dialog hören und die Rolle von Sprecher 2 sprechen
5. Dialog synchron mitsprechen

Dabei kann die gesamte Lerngruppe einbezogen werden, indem in einer Art „Dialog-Karaoke“ jeweils eine Klassenhälfte die Rolle von Sprecher 1 bzw. 2 übernimmt. Diese Arbeitsweise lässt sich auch auf Lehrbuchdialoge anwenden.

Bei vielen Schülern ist das Mitsingen russischsprachiger Lieder beliebt. Das Phonetikmaterial von Федотова „*Не фонетика – песня!*“ enthält zu allen phonetischen Liedern auch eine Instrumentalversion zum Mitsingen. Eine Fülle bekannter russischer Lieder bietet die Internetseite <http://www.karaoke.ru/>. Hier wird zusätzlich zur Instrumentalversion der Text zeilenweise unterlegt und rechtzeitig eingeblendet, so dass man bei gut ausgeprägten Lesekompetenzen noch genügend Zeit hat, sich artikulatorisch auf das jeweils folgende Textfragment einzustellen. Die Schüler können ihre russischen Lieblingslieder bei Interesse auch selbst als Karaoke-dateien erstellen.

Bei der Technik des *Shadowing* läuft man einem mündlich präsentierten Text gewissermaßen hinterher: Die Lehrkraft liest einen Text vor, macht kleine Pausen nach Sinnabschnitten, die Schüler sprechen ohne Textsicht mit leichter zeitlicher Verzögerung halblaut nach (wie Simultandolmetscher). Bei Fortgeschrittenen eignet sich diese Technik für das Selbststudium mit Dialogen von einer CD: Bei laufender Aufnahme versucht man so viel wie möglich korrekt nachzusprechen und dabei auch die Intonation zu imitieren. Hierfür sind insbesondere Dialoge mit kürzeren Gesprächsrepliken (z. B. in Беляева и др. 2004, Муханов 2006, Бархударова & Панков 2008, Караванова 2009 – alle mit Aufnahmen auf CD – oder auch Lehrbuchtexte) zu empfehlen, so dass man für das Nachsprechen die kurzen Sprechpausen im Dialog nutzen kann. Diese „Echo-Technik“ kann bei häufiger Anwendung die Flüssigkeit beim Artikulieren und freien Sprechen positiv beeinflussen und sich günstig auf die Behaltensleistung der Gesprächsrepliken und die Intonation in der Zielsprache auswirken.

Die Technik „Lesen – Aufschauen – Sprechen“ (*read and look up*) wird in Siebold (2004) vorgestellt. Die Schüler lesen einen gut bekannten Text Satz für Satz zunächst nur mit den Augen, dann – bei verdecktem Text – blicken die Schüler auf, um das Gelesene halblaut zu wiederholen. Auf diese Weise soll sich jeder Schüler den Text in seinem individuellen Tempo erarbeiten. Eine Erweiterung der Technik findet bei der Partnerarbeit mit Dialogen statt: Jeder Schüler übernimmt jeweils

eine Rolle des Dialogs. Dabei sitzen oder stehen sich die Schüler gegenüber und blicken abwechselnd ins Buch, um ihren Satz mit den Augen zu erfassen, blicken dann ihren Partner an und sprechen den Satz möglichst natürlich: Hinschauen – Aufschauen – Anschauen – Sprechen. Hierbei wird nicht nur das reproduzierende Sprechen geschult, sondern der Text wird gefestigt, flüssiger artikuliert und teilweise sogar memorisiert. In einem nächsten Schritt könnte man die Dialoge individuell abwandeln und somit einen weiteren Schritt in Richtung freies Sprechen gehen.

Bei allen vorgestellten Verfahren ist zu beachten, dass jeder Lerner in unterschiedlicher Weise von einer bestimmten Lerntechnik profitiert. Russischlehrende sollten sich der Diversität ihrer Schüler bewusst sein, entsprechende Lernmöglichkeiten anbieten, die Lernziele der jeweiligen Übungen transparent machen und dafür sorgen, dass die Schüler in der Lage sind, auch bei der häuslichen Arbeit die vorgestellten Lerntechniken anzuwenden.

2.3 Überlegungen zur Vermittlung des gerollten Zungenspitzen-r

Im Folgenden werden anhand eines konkreten Konsonanten Prinzipien zur Vermittlung von Lauten in der Zielsprache vorgestellt. Das /r/ wird nicht nur im Russischen, sondern in vielen anderen Sprachen – z. B. im Türkischen, Italienischen, Spanischen, Polnischen und Tschechischen – mit der Zungenspitze „gerollt“, so dass sich die Investition in seine Vermittlung auch deshalb lohnt. Wer das /r/ so artikulieren kann, wie man das in einigen süddeutschen Dialekten und im Österreichischen tut, hat Glück, denn diese r-Variante ist dem russischen Vibranten [r] recht ähnlich. Vielen deutschen Muttersprachlern bereitet dieser Laut jedoch artikulatorische Probleme, da sie das /r/ weiter hinten im Mundraum, am sog. Zäpfchen (uvular), aussprechen und die rollende Bewegung mit der Zungenspitze völlig ungewohnt für sie ist. Geht man vom Primat der Verständlichkeit aus, ist es zunächst wichtig, dass russische Muttersprachler ein von Deutschen ausgesprochenes /r/ auch als /r/ erkennen können. Das ist nicht selbstverständlich, denn das frikative (geriebene) Zäpfchen-r ist im Gegensatz zum gerollten Zungenspitzen-r wenig prominent und für manche russische Muttersprachler gar nicht hörbar. Hinzu kommt, dass wir im Deutschen nicht jedes geschriebene <r> als konsonantisches /r/ produzieren. Nach langen Vokalen und in der Endung <-er> sprechen wir ein vokalisiertes r, das wie ein kurzes reduziertes a klingt: [ɐ]. So hört man z. B. im Wort *Lehrer* nur ein konsonantisches /r/, das zweite <r> wird vokalisiert: [ˈleːɐ̯]. Wenn deutsche Muttersprachler in Lautkontexten, die im Deutschen ein vokalisiertes r erfordern, auch im Russischen das r vokalisieren, z. B. in *бop* [vɔɐ̯], *myp* [tuɐ̯], hören russische Muttersprachler am Ende ein /a/ und erkennen das betreffende Wort möglicherweise gar nicht. Wichtig wäre daher,

Russischlernenden zunächst beizubringen, dass jedes <r> im Russischen auch als hörbares konsonantisches /r/ realisiert werden muss. Eine Möglichkeit, das konsonantische /r/ prominenter und somit besser verständlich zu machen, ist die Verwendung einer r-Variante, die die meisten deutschen Muttersprachler beherrschen dürften: ein gerolltes hinteres /r/, das man u. a. beim Gurgeln produzieren kann: [r]. Dieser Laut klingt möglicherweise ästhetisch nicht ganz so schön, er ist aber auf jeden Fall als konsonantisches /r/ erkennbar. Lernende, die das gerollte Zungenspitzen-[r] gern wie russische Muttersprachler aussprechen möchten, müssten versuchen, die rollende Artikulationsbewegung auf die Zungenspitze zu übertragen. In Lehrbüchern findet sich häufig der Tipp, dass man mehrmals schnell hintereinander d-t-d-t sagen oder in Wörtern wie *Treppe* oder *Brötchen* anstatt des /r/ ein /d/ einsetzen und dies mehrfach wiederholen soll. Hintergrund dieses Tricks ist, dass die Zungenspitze sich bei der Artikulation von /t/ und /d/ bereits an der Stelle befindet, an der auch das Zungenspitzen-[r] ausgesprochen wird. Durch die rasch aufeinanderfolgende Artikulation von d-t-d-t soll die träge Zungenspitze in Bewegung und schließlich zum Vibrieren gebracht werden. Hierbei sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieser Trick längst nicht bei allen Lernern funktioniert. In der Regel braucht man viel Zeit und Geduld, um neue Artikulationsbewegungen zu erlernen und zu automatisieren.

Es ist generell empfehlenswert, mehrere Sinne anzusprechen und zu erläutern, was bei der Aussprache eines gerollten [r] passiert. Die Lernenden sollten das russische [r] zunächst mehrfach hören – entweder von einer CD oder von Personen, die es gut aussprechen können – und nach Möglichkeit auch sehen, wie es artikuliert wird. Dazu kann es durchaus hilfreich sein, einem russischsprachigen Mitschüler bei der Artikulation des [r] auf den Mund zu schauen. Wenn das [r] mit leicht geöffneten Lippen gesprochen wird, ist die flatternde Artikulationsbewegung hinter den Schneidezähnen gut sichtbar. Bei manchen Schülern kann das gleichzeitige Hören und „Sehen“ des [r] einen Aha-Effekt auslösen, weil sie sich so besser vorstellen können, welche Bewegung die Zungenspitze ausführen soll. Daran kann sich eine Erklärung anschließen, wie das [r] artikuliert wird, während derer die Lernenden gleichzeitig versuchen, die Artikulationsstelle zu finden und die entsprechende Bewegung nachzuvollziehen. Die Lippen sind leicht geöffnet und nehmen die Stellung des nächsten Vokals ein. Die oberen Zähne sind etwas abgehoben, so dass es keinen Kontakt zur unteren Zahnreihe gibt. Die Zungenspitze ist angespannt und berührt die oberen Schneidezähne am Zahndamm, d. h. dort, wo das Zahnfleisch beginnt (Alveolen) – an derselben Stelle, an der auch [t] und [d] artikuliert werden. Der Verschluss am oberen Zahndamm wird dadurch gebildet bzw. gelöst, dass die angespannte Zungenspitze beim Ausatmen

durch den Mund in eine rollende Bewegung (zum Flattern) gebracht wird. Weil gleichzeitig auch die Stimmlippen vibrieren, wird ein stimmhafter Laut produziert (vgl. Bendixen, Krüger & Rothe 2006: 3f.).

Wenn es den Lernern gelingt, ein gerolltes Zungenspitzen-r in bestimmten Wörtern zu produzieren, kann man versuchen, dieses zu automatisieren. Dabei sollte man von leichteren zu schwierigeren Lautkontexten übergehen:

(32) брат, труд, фрукт, мрак, страх

(33) бобр, зубр, кадр

(34) срок, грамм, Крым, храм

(35) курс, карп, парк, торт

(36) сыр, тур, хор, спор, мэр ...

Eher einfach auszusprechen ist das [r] für viele Lerner wahrscheinlich nach vorherigen Konsonanten, die sich bereits in artikulatorischer Nähe zum [r] befinden. Eine Schwierigkeitssteigerung ist die Aussprache dieser Konsonantenverbindung am Wortende. Wenn das gut gelingt, kann man versuchen, das [r] nach weiteren Konsonanten zu produzieren. Besonders schwer ist die Artikulation in Lautkontexten, in denen deutsche Muttersprachler zur Vokalisierung des [r] tendieren.

Zur Übung des [r] eignet sich das Sprechspiel «Доскажи словечко». Die Lehrkraft oder ein Schüler mit russischsprachigem Hintergrund denkt sich jeweils Satzanfänge aus, die von den Lernenden mit einem Wort <r> vervollständigt werden müssen. Hier einige Beispiele aus www.logoped.ru:

Во дворе идёт интересная иг...(ра).

Мама купила Юрику воздушные ша...(ры).

Мы залезли на высокую го...(ру).

Петух потерял в драке пе...(ро).

Дует сильный ве...(тер).

Вика вяжет сви...(тер).

Землю пашет трак...(тор).

Папа включил телеви...(зор).

На перекрёстке свето...(фор).

В чай кладут са...(хар).

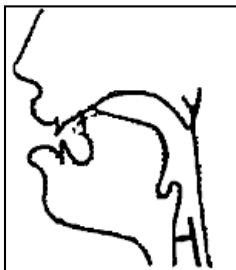
У Васи есть младшая сес...(тра).

Я приехал на ме...(тро).

Саша открыл те...(традь).

Иголка очень ос...(трая).

Abb. 3: Sagittalschnitt gerolltes [r].



Mit phonetischen Liedern wie *Карл и Клара*, *Тридцать три тетери* oder *На дворе трава* kann das [r] singend geübt werden (vgl. das entsprechende Material mit Texten, Noten, Vertonung und Karaoke-Version bei Федотова 2009). Dabei empfiehlt es sich, schwierige Zeilen zunächst sprechend (einzeln und im Chor) einzuüben, bevor das Lied gesungen wird (vgl. Abschnitt 2.2.6).

На дворе трава, трава,
 На траве дрова, дрова,
 На дворе трава, трава,
 На дворе трава.

Карл у Клары украл кораллы,
 А Клара у Карла украла кларнет.
 Им показалось этого мало,
 И каждый украл друг у друга лорнет.

3. Übungstypologie

Eine sinnvolle Progression in der Ausspracheschulung muss berücksichtigen, dass Lernende zunächst verstehen müssen, was sie hören bzw. aussprechen sollen (vgl. die bewusstmachenden Verfahren in Abschnitt 2.1), d. h., dass sie zunächst bestimmte Kategorien perzeptiv unterscheiden sollten, bevor sie diese korrekt produzieren lernen. Daher stehen phonetische Hörübungen am Anfang der Übungstypologie für die Ausspracheschulung. Sie sind jedoch eng mit Ausspracheübungen verbunden, da das Material für Hörübungen sinnvollerweise auch für Nachsprechübungen und angewandte Sprechübungen genutzt werden kann.

3.1 Hörübungen

Phonetisches Hören sollte stets überprüft werden, damit die Lernenden ein Feedback erhalten, inwieweit sie bestimmte phonologisch relevante Kategorien unterscheiden können. Bei phonetischen Hörübungen kann etwas angekreuzt, markiert (unterstrichen oder durchgestrichen), der gehörten Reihenfolge nach geordnet (1., 2., 3.) oder auch transkribiert werden, wobei man sich in der Regel auf die Transkription einzelner Laute konzentriert und nicht etwa die Transkription ganzer

Wörter oder Wortgruppen von den Lernenden verlangt. Auch durch das Schreiben von Hördiktaten (einzelne Wörter oder Lückendiktate für einzelne Laute), das Nachsprechen, bestimmte zuvor verabredete Handzeichen und Körperbewegungen kann überprüft werden, ob die Lernenden etwas korrekt gehört haben.

Typische phonetische Hörübungen sind Diskriminations- und Identifikationsübungen. Bei Diskriminationsübungen sollen Laute oder prosodische Muster voneinander unterschieden werden (Hirschfeld 2003: 279). Häufig dienen Minimalpaare als Übungsmaterial (vgl. Abschnitt 2.2.3). In der folgenden Diskriminationsübung aus Ермаченкова (2008: 94) geht es um die l-Laute und das Phänomen der Palatalisierung. Die Lernenden sollen heraushören, ob die beiden präsentierten Silben jeweils gleich oder verschieden sind:

- (37) Слушайте слоги и ставьте знак «+», если слоги одинаковые, и «-», если слоги разные.
рол – роль, толь – толь, мул – муть, сель – сель, талн – тальн, тельн – тельн, нальн – нальн, калн – кальн.

Hier wäre auch denkbar, dass die Lernenden nach dem Hören jeweils Kärtchen mit den Zeichen „+“ und „-“ hochhalten, so dass die Lehrperson sofort sieht, wie gut die Unterschiede gehört werden.

Bei Identifikationsübungen geht es um das Erkennen von Lauten und prosodischen Mustern. Die Aufgabenstellung für das oben abgedruckte Übungsmaterial könnte z. B. so abgewandelt werden, dass die Lernenden immer die Hand heben, wenn sie ein „weiches“ [lʲ] hören. In der Übung in Tabelle 3 soll dasjenige Wort identifiziert werden, in dem das <e> anders als sonst ausgesprochen wird:

Tabelle 3: Identifikationsübung zur Aussprache von <e> (Балыхина & Немёсина 2008: 20)

Укажите в каждом горизонтальном ряду слово, в котором буква <e> произносится по-другому.

	А	Б	В	Г
1	кекс	лекция	темп	техника
2	ректор	отель	стенд	тембр
3	музей	пионер	нервы	бифштекс
4	сонет	модель	секция	безе
5	экстерн	теннис	антенна	термин
6	эффект	синтетика	гений	комета
7	версия	резюме	кашне	тоннель
8	декрет	комплимент	гротеск	серия

(Lösung: 1в, 2а, 3г, 4в, 5г, 6б, 7а, 8в)

Bei phonetischen Hörübungen sind generell Audioaufnahmen dem Vorsprechen durch die Lehrkraft vorzuziehen, denn auch Muttersprachler können Minimalpaare nicht immer auf dieselbe Weise aussprechen.

Wenn Schüler beim Hören Betonungszeichen auf vorgegebene Wörter setzen sollen, handelt es sich ebenfalls um eine Identifikationsübung. Diese Hörübung kann auch in spielerischer Form als „Betonungslabyrinth“ umgesetzt werden, bei dem die Schüler die Wortakzentposition aus Wortmaterial heraushören sollen, das sich z. B. auf bestimmte Obst- und Gemüsesorten bezieht und nach jeweils drei identifizierten Wortakzenten im Betonungslabyrinth den passenden Preis für diesen Einkauf finden und auf Russisch benennen. Durch die Preisangabe kann gleichzeitig überprüft werden, ob die Wortakzente richtig herausgehört wurden (vgl. Mehlhorn 2011b).

Tabelle 4 enthält einen Vorschlag für eine Hörübung zum Wortrhythmus, bei der die Wörter einer Lektion (hier Lektion 1 aus dem Lehrwerk *Привет 1*, 2009) einem bestimmten Akzentmuster zugeordnet werden sollen. Dabei werden betonte Silben aufgrund ihrer auditiven Prominenz mit großen Punkten und unbetonte, reduzierte Silben mit kleinen Punkten dargestellt:

Tabelle 4: Hörübung zum Wortrhythmus

Ordne die folgenden Wörter dem jeweiligen Akzentmuster zu. Kreuze das entsprechende Muster an!

		●●	●●	●●●	●●●	●●●
1.	пока		X			
2.	чемпион					
3.	карта					
4.	подруга					
5.	Здравствуйте!					
6.	киоск					
7.	это					
8.	телефон					
9.	уже					
10.	ребята					
11.	рюкзак					
12.	семнадцать					
13.	паспорт					
14.	друзья					
15.	бабушка					
16.	дядя					

Die folgende Aufgabe aus Ермаченкова (2008: 11) stellt eine kombinierte Hör- und Ausspracheübung zur Intonation dar.

- (38) Слушайте предложения и ставьте в конце предложения точку (.), вопросительный знак (?) или восклицательный знак (!). Прочитайте предложения с нужной интонацией.

У нас дружная семья

У неё добрый отец

Вот это его средняя сестра

Он самый лучший человек

Это счастливая семья

Твой старший брат весёлый

Это был такой скучный вечер

Ваш брат уже взрослый

Для контроля:

У нас дружная семья.

У неё добрый отец?

Вот это его средняя сестра?

Он самый лучший человек!

Это счастливая семья.

Твой старший брат весёлый?

Это был такой скучный вечер!

Ваш брат уже взрослый?

Darüber hinaus können Diktate als kontrollierte Hörübungen eingesetzt werden, in denen die Schüler ihr sprachliches Wissen und Können einsetzen und überprüfen. Beispiele für Diktate finden sich z. B. in Караванова (2006), Колосницына (2007), Ермаченкова (2008) und Пращук (2009). Phonetische Diktate können Einzelwörter oder Wortgruppen betreffen oder auch als Lückendiktate zum Einüben bestimmter phonetisch-orthographischer Schwerpunkte gestaltet werden, z. B. zum Heraushören der Zischlaute [ч, ш, щ, ж], des unbetonten <о>, das je nach Position im Wort als [ʌ] oder [ə] realisiert wird, oder zur Unterscheidung der Vokale [и] und [ы], stimmhafter vs. stimmloser oder palatalisierter vs. nicht palatalisierter Konsonanten.

3.2 Reproduktive Ausspracheübungen

Reproduktive Übungen sind notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zum freien Sprechen, wobei die Progression mit einfachen Nachsprechübungen beginnen sollte und sich über kaschierte Nachsprechübungen und Substitutionsübungen allmählich hin zu produktiven Übungen und freierem Sprechen steigern sollte. Aber selbst das einfache Nachsprechen gelingt in der Regel erst, wenn die zu reproduzierenden lautlichen Kategorien perzeptiv richtig wahrgenommen werden. Synchrones (halblautes) Mitsprechen mit der Lehrperson oder dem Sprecher auf der CD setzt voraus, dass man den Text mehrmals gehört und sich die Klangmerkmale schon eingepreßt hat. Für die Ausspracheschulung eignen sich Nachsprechübungen, in denen nicht nur einzelne Wörter wiederholt werden, sondern v. a. rhythmische Gruppen. Auch für die Ausspracheschulung gilt, dass das

Übungsmaterial für die Lernenden kommunikativ relevant sein sollte. Deshalb ist es besser, mit sinnvollen *Chunks* als mit sinnfreien Zungenbrechern zu üben.

Lieder verbinden Phonetik mit Musik. Singen kann den Russischunterricht auflockern und zu einer entspannten Atmosphäre beitragen. Bei geeigneten Liedern werden Melodie und Rhythmus sehr deutlich, sie prägen sich gut ein. Falsche Pausierung ist nicht möglich. Man muss jedoch darauf achten, dass im gewählten Lied nicht gerade das verändert wird, was man üben will, z. B. die Wortbetonung. Ist das der Fall, sollte man auf die sprechrichtige Version hinweisen. Das Alphabet-Lied (z. B. im Lehrwerk *Диалог* 1, 2008: 29) ist hilfreich für eine schnelle Memorisierung des russischen Alphabets. Aber auch neuer Wortschatz und *Chunks*, die in Liedern enthalten sind, prägen sich leichter ein. Wenn der Liedtext bekannt ist oder vorliegt, haben die Lernenden die Möglichkeit, sich während des Singens auf die Aussprache zu konzentrieren. Durch das mehrfache Singen und die in vielen Liedern enthaltenen Refrains kommt man schneller als bei anderen Sprechübungen auf die notwendige Anzahl von Wiederholungen für die Automatisierung bestimmter Artikulationsmuster.

Kaschierte Nachsprechübungen beinhalten eine sanfte Schwierigkeitssteigerung, indem bestimmte Elemente aus den Stimulusäußerungen variiert werden. Ein typisches Beispiel sind Fragen, aus denen Material für die Antwort verwendet werden kann. Dabei können ganz unterschiedliche Anforderungen gestellt werden, z. B. die Veränderung der Sprechmelodie: in der Frage steigend, in der Antwort fallend:

- (39) Lehrkraft: *Когда ты будешь свободна? ↑ В воскресенье? ↑*
 Schülerin: *Да, в воскресенье. ↓*

In den Übungen (40)–(41) aus www.logoped.ru sollen Verkleinerungsformen und Possessivadjektive gebildet werden:

- (40) Назови ласково.
Маша – Машенька, Даша – ..., Паша – ..., Миша – ..., дед – ..., зима – ..., изба – ..., хозяйка – ..., камень – ..., хлеб – ..., штаны – ..., мышь – ...
- (41) Измени предложения по образцу.
 У Маши шуба. → *Это Машина шуба.*
 У Миши машина. → ...
 У Паши мешок. → ...
 У Даши шахматы. → ...
 У Алёши шапка-ушанка. → ...

Konjugationsübungen mit Zischlauten wie in Beispiel (42) erweisen sich als eine Art Zungenbrecher, die hier jedoch im Satzkontext erfolgen und dabei sinnvoll Phonetik und Grammatik miteinander verbinden. Auch das Zählspiel in (43) folgt diesem Prinzip und legt den Fokus auf die grammatischen Endungen nach bestimmten Zahlwörtern:

- (42) Шить кукушонку капюшон (я шью кукушонку капюшон, ты ..., он ..., мы ..., вы ..., они ...).
 Шить подушку для кошки – ...
 Шить штанишки плюшевому мишке – ...
 Штопать штанишки плюшевому мишке – ...
- (43) Игра 1–2–3–4–5 (посчитай).
Плюшевый мишка (один плюшевый мишка, два плюшевых мишки и т. д.)

Ausspracheübungen zu den Vokalen [и] und [ы] lassen sich sinnvoll mit den Pluralendungen von Substantiven verbinden. So sollten die Lernenden in der nächsten Übung den Plural der vorgegebenen Substantive ergänzen:

- (44) гостиница –, парк –, час –, ухо –, губа –

In der Übung (45) aus www.logoped.ru werden Äußerungen durch Nachfragen variiert:

- (45) Прочти (послушай), спроси, ответь.

Даша, Антоша и Алёша идут домой.	Кто...?
Даша и Антоша шагают в ногу, а Алеша – нет.	Кто...? Что делают...?
«Алеша, иди шагом, не прыгай», – говорит Даша.	Кто...? Что говорит...?
У Наташи новая шуба и шапка.	У кого...? Что...?
Каждый день Наташа гуляет в новой шубе и шапке,	Кто...? В чем...? Что делает...?
а дома вешает их в шкаф.	Куда...?
Мышонок шуршит в мешке.	Кто...? Что делает...? Где...?
Кошка думает: «Вот бы поймать мышонка!»	Кто...? О чем...?
Но мышонок нашел дырку в мешке и убежал от кошки.	Кто...? Что сделал...? Где...? От кого...?

Bei Übungen dieser Art, in denen Strukturen ergänzt, ersetzt oder umgeformt werden müssen, reproduzieren die Lernenden nicht nur vorgegebenes Wortmaterial, sondern trainieren gleichzeitig ihr Gedächtnis und wenden grammatisches Wissen an, so dass hier bereits das freie Sprechen angesteuert wird.

3.3 Angewandte Sprechübungen

Angewandte Sprechübungen umfassen das Vorlesen und Vortragen eigener und fremder Texte, das freie Sprechen und szenische Gestalten. Dabei ist es hilfreich, phonetisch schwierige Stellen, an denen man z. B. gerade gearbeitet hat, aber auch Gestaltungsmerkmale des Textes wie Pausen, Akzente und Melodieverläufe zu markieren.

Literarische Texte eignen sich besonders zum Vortragen. Auch Muttersprachler, die ein Gedicht vortragen oder einen Text vorlesen möchten, üben dies in der Regel vorher. So ist es fast „natürlicher“, an einem künstlerischen Text zu arbeiten als an einem Alltagstext, der meist nur still gelesen und dann zur Seite gelegt wird. Bei einem literarischen Text kann und darf man sich länger aufhalten. Bei längerem Verweilen, sei es auch bei einer Ausspracheübung, erschließt sich der Text. Literarische Texte können so mit der Zeit interessanter werden. Für Lernende ist es meistens motivierender, mit Originaltexten zu arbeiten. Dadurch fühlen sie sich als Fremdsprachenlernende ernst genommen und kommen dem „wirklichen“ Russisch ein Stück näher. Reime und Gedichte prägen sich leichter ein und haften mit ihren Klangmerkmalen länger im Gedächtnis. Mögliche Schritte bei der Arbeit an einem Gedicht könnten folgendermaßen aussehen:

- hören
- hören, still mitlesen
- Semantisierung
- Bewusstmachung phonetischer Merkmale
- hören, nachsprechen (zeilenweise), schwer aussprechbare Wörter langsam silbenweise lesen und sprechen
- hören, synchron halblaut mitlesen
- vorlesen
- vortragen (spielen)

Die Lust am Aussprechen und Vortragen kann besonders durch Theaterspielen gefördert werden. Hierzu eignen sich z. B. Werbeslogans, die von den Lernenden bewusst emotional deklamiert werden können:

(46) Есть идея – есть IKEA.

(47) Ваша киска купила бы Whiskas.

- (48) Snickers. Не тормози – сникерсни!
- (49) Россия – щедрая душа.
- (50) Танки грязи не боятся (КАМАЗ).
- (51) Это не сон, это Sony!
- (52) Сделай паузу – скушай Twix.
- (53) Всем попробовать пора бы, как вкусны и нежны крабы (Главрыба).
- (54) Кто куда, а я в Сберкассу.
- (55) Вы войдёте в наши гробики. Без диет и аэробики!
- (56) Московская сотовая. Дешевле только молчание.
- (57) Волга. Ты меня удивляешь.
- (58) ГАЗ. Русские машины.
- (59) Skoda. Просто гениально.
- (60) Золотая бочка. Надо чаще встречаться. (пиво)
- (61) Sprite. Не дай себе засохнуть!
- (62) Новое поколение выбирает Pepsi.
- (63) Mirinda. Жизнь хороша, когда пьёшь не спеша.
- (64) Gillette. Лучше для мужчины нет.
- (65) От Парижа до Находки «Отса» – лучшие колготки!
- (66) Рондо. Свежее дыхание облегчает понимание.
- (67) Все любят Мамбу. И Серёжа тоже!
- (68) Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way!
- (69) Русское радио. Всё будет хорошо.
- (70) Philips. Изменим жизнь к лучшему.
- (71) Ням-ням, покупайте Микоян.
- (72) Сам Самыч. Пельмешки без спешки.
- (73) Knorr – вкусен и скорр!
- (74) Danissimo. И пусть весь мир подождёт.
- (75) Називин. Для носов и носиков.
- (76) В животе ураган – принимай Эспумизан.

(Quelle: <http://www.adme.ru/slogan-153639/luchshie-slogany-rossii-59361/>)

Auch Zahlengedichte (*Цифровые стихи*) können eine lustige Abwechslung im Russischunterricht darstellen. Sie enthalten Reim und Rhythmus wie richtige Gedichte und können mit den unterschiedlichsten Emotionen versehen werden. Auf der Seite <http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/cifrovye-stihi-436305/> findet sich Zahlenpoesie verschiedenster Genres, Gedichte nach der Manier von Пушкин, Есенин oder Маяковский, fröhliche und traurige Gedichte und sog. *частушки* – russische Scherzlieder, gesungene Vierzeiler. Die hier abgedruckten Zahlengedichte können in der Art eines Marschs und eines Abzählreimes deklamiert werden:

(77) Марш	Считалка
18 17! 18 16!	2 12 46,
115 13 3006!	48 3 06.
90 17! 90 16!	33 1 102,
240 110! 526!	8 30 32.

Intonation lässt sich gut üben, wenn dabei Emotionen einbezogen werden. So kann man sich zu den hier vorgegebenen Sätzen bestimmte Situationen vorstellen und die jeweilige Äußerung beispielsweise neutral, verwundert, begeistert, resigniert oder ironisch intonieren:

- (78) Я всё понял
 Мы скоро приедем
 Ну вот, приехали
 Какая сегодня погода
 У меня много новых впечатлений

Dialoge oder Polyloge, aus denen positive oder negative Emotionen hervorgehen (wie die hier für das Russische adaptierten Dialoge aus Szalc-Mays 2003), eignen sich auch zum Theaterspielen und zum Vortragen vor Publikum (vgl. außerdem die rhythmischen Sprechstücke in Mehlhorn 2011a).

Дочь:	Мама, мама, папа! Где вы?
Мать:	Тут на кухне, что случилось?
Дочь:	Я сдала! Сдала! Я справилась!
Мать:	Что ты сдала? Как ты сдала? Когда и что ты сдала?
Дочь:	Я не хотела вам об этом рассказывать, потому что страшно боялась этого экзамена, но я сдала! Я сдала физику на четвёрку!
Мать:	Боже мой, потрясающе, вот это да! Как я рада!
Дочь:	А я! С ума сойти! Я сдала! Папа, я сдала!
Гость:	Извините, мы уже полчаса ждём официанта ...
Официант:	Но Вы только что пришли!
Гость:	Ну, знаете ли! Не хватает того, что мы напрасно ждём официанта, так Вы нас сейчас ещё и во лжи обвинили!
Официант:	Я ведь ничего такого не сказал ...
Гость:	Как это Вы ничего не сказали! Как Вам не стыдно! Что это за обслуживание! Что за ресторан! Позовите шефа!
Официант:	Я здесь шеф.

Bei der Erarbeitung solcher Rollenspiele könnte man folgendermaßen vorgehen (vgl. auch Meyer 2011b):

1. Höre den Dialog und lies mit. Achte auf die betonten Silben in jeder Wortgruppe (und/oder auf die Pausen und/oder auf die Melodieveränderungen auf den akzentuierten Silben).
2. Übe den Dialog mit deinem Banknachbarn. Achte dabei besonders auf ...
3. Erfinde deinen eigenen Dialog und markiere die hervorgehobenen Silben.
4. Übe den Dialog mit deinem Nachbarn.
5. Achte darauf, ob dein Nachbar die richtigen Wörter im Text betont.
6. Präsentiert den Dialog vor der Klasse.

Dieses Vorgehen, zuerst Beispieldialoge gut vorzutragen und im Anschluss nach diesem Muster eigene Dialoge einzustudieren und zu präsentieren, lässt sich auf zahlreiche Lehrwerkdialoge anwenden. Während der Präsentation vor der Klasse sollten die Schüler nach Möglichkeit nicht unterbrochen werden. Sinnvoller ist es, Fehler auf einer Folie zu sammeln und im Nachhinein gemeinsam mit den Schülern auszuwerten.

4. Diagnose und gezieltes Feedback

Ein informatives Feedback zu den Ausspracheleistungen der Lernenden ist v. a. dann möglich, wenn die Sprechleistungen aufgezeichnet wurden, z. B. mit einem Diktiergerät oder per Video. Tabelle 5 enthält einen Diagnosebogen mit typischen Ausspracheschwierigkeiten deutscher Russischlernender und ist an den Diagnosebogen aus Dieling & Hirschfeld (2000: 198) angelehnt. Bei der Adaption für Russisch als Fremdsprache wurde die Bewertungsskala auf 7 Stufen zwischen einer fast muttersprachlichen und einer stark abweichenden Aussprache erweitert, um feinere Abstufungen zu ermöglichen und dadurch auch kleinere Aussprachelernfortschritte sichtbar zu machen. Die Diagnose erfordert nicht nur phonetisches Hintergrundwissen, sondern auch ein geschultes Gehör. Sie kann z. B. von der Russischlehrkraft oder einer Fremdsprachenassistentin nach einem gewissen Training im Umgang mit der Diagnose von Ausspracheschwierigkeiten vorgenommen werden. Durch das Ankreuzen der jeweiligen Stufe wird auch für den Lerner sein gegenwärtiger Stand in Bezug auf konkrete Aussprachephänomene deutlich.

In den Aussprachediagnosebogen können konkrete abweichende Wörter aus dem Diagnosetext geschrieben werden, damit das Feedback für den Lerner besser nachvollziehbar wird. Es ist empfehlenswert, dass der Lerner nach dem Feedback zu einem konkreten Text weiter mit dem Diagnosetext arbeitet und nach einer gewissen Zeit (z. B. 3–4 Wochen) eine weitere Aufnahme dieses Textes anfertigt. Anhand desselben Textes können Lernfortschritte besser sichtbar gemacht

werden, da hier ein Vergleich der Ausspracheabweichungen zu verschiedenen Zeitpunkten möglich ist. Für die Russischlehrkraft soll durch den Bogen die Längsschnittdiagnose der Aussprache individueller Lerner und entsprechendes Feedback erleichtert werden.

Hahn (2006) zufolge soll die kognitive Selbstverantwortung der Lernenden in die Analyse der Ausspracheprobleme mit einbezogen werden, um so systematisch „*self-monitoring skills and awareness strategies*“ zu entwickeln. Für fortgeschrittenere Lerner ist daher die Dokumentation der individuellen Aussprachefortschritte zur Selbstanalyse auf Tonträger empfehlenswert. Solche Tondokumente können auch in ein „Aussprache-Dossier“ integriert werden und mit strategischen Hinweisen für das weitere Vorgehen durch die Lehrkraft versehen werden (vgl. Aßbeck & Hilgart 2011: 14).

Tabelle 5: Diagnosebogen für die Aussprache von deutschen Russischlernern

		←—————→						
		1	2	3	4	5	6	7
	<i>Prosodie</i>	1	2	3	4	5	6	7
a)	Wortakzent							
b)	Satzakzent							
c)	grundlegende Intonationsmuster							
<hr/>								
	<i>Artikulation und Koartikulation</i>							
I.	Vokale	1	2	3	4	5	6	7
a)	betontes <ы> [i]							
b)	betontes [o]							
c)	Reduktion; unbetontes Vokale							
<hr/>								
II.	Konsonanten	1	2	3	4	5	6	7
a)	stimmhaft vs. stimmlos							
b)	palatalisierte („weiche“) Konsonanten							
c)	gerolltes Zungenspitzen-[r]							
d)	nicht-palatalisiertes <л> [ʎ]							
e)	Wortbindung							
f)	regressive Assimilation							
g)	Konsonantenhäufungen							
h)	(im Russ. nicht übliche) Behauchung							
	...							

5. Aussprachelernstrategien

Tabelle 6 enthält eine offene Checkliste mit Strategien und Techniken zum Aussprachelernen für Russischlernende. Sie soll Schülern, aber auch erwachsenen Lernenden Möglichkeiten des Aussprachelernens aufzeigen und kann in ausgefüllter Form in ihr Sprachenportfolio integriert werden, soll aber auch als Ideengeber für die Vermittlung eines Strategienrepertoires durch Russischlehrende dienen. Die vorliegende Checkliste beruht auf Erfahrungen mit individueller Aussprache-Lernberatung zum Russischen und Deutschen als Fremdsprache (vgl. Mehlhorn 2007). Einige aufgeführte Strategien wie die Konsultation eines speziellen Aussprachewörterbuchs sind eher für Erwachsene und Personen geeignet, denen eine gute russische Aussprache sehr wichtig ist. Dass eine solche Checkliste nie vollständig sein kann, deuten die leeren Zeilen an, in denen die Lernenden persönliche Strategien und Techniken ergänzen können.

Bei der Strategievermittlung geht es nicht darum, dass die Lernenden alle in der Checkliste genannten Strategien für sich übernehmen. Wichtiger als die Anzahl der angewendeten Aussprachelernstrategien scheint mir, dass die Lernenden erfahren, welche Strategien überhaupt möglich sind, einen Teil davon ausprobieren und dann reflektieren, welche der Strategien ihnen beim Aussprachelernen helfen. Wenn ein Lerner für sich feststellt, dass eine bestimmte Strategie zu abstrakt ist oder für ihn – aufgrund seines Lernstils – nicht in Frage kommt, ist das auch eine wichtige Erkenntnis für ihn und ein Ergebnis, das man als Lehrkraft akzeptieren sollte. Daher enthält die Checkliste neben den ankreuzbaren Kategorien „habe ich gemacht“, „habe ich nicht gemacht“ auch die Möglichkeiten „ist für mich nicht relevant“ und „werde ich ausprobieren“ (diese Spalten werden hier aus Platzgründen nicht bei allen Strategien abgedruckt). Strategien, die für den einzelnen Lerner geeignet sind, können beim weiteren Lernen ausgebaut und verfeinert werden.

Tabelle 6: Checkliste Aussprachelernstrategien

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um deine russische Aussprache zu verbessern. Welche konkreten Strategien du wählst, ist abhängig von deinen bisher gelernten Sprachen, deinen persönlichen Gewohnheiten und Vorlieben (Lerntyp, Lernstil), deiner Motivation und der konkreten Situation. Hier sind einige Möglichkeiten. Kreuze an,

- welche Strategien du bereits anwendest,
- welche du noch nicht angewendet hast,

- welche für dich aus persönlichen oder organisatorischen Gründen nicht geeignet sind und
- welche du in Zukunft ausprobieren willst.

Ergänze weitere Strategien und Techniken, die dir persönlich helfen, deine Aussprache zu verbessern.

Um mein Lernen zu planen, zu organisieren und zu kontrollieren,	habe ich gemacht	habe ich nicht gemacht	ist für mich nicht relevant	werde ich ausprobieren
- überlege ich mir vor dem Üben, welche Ausspracheschwierigkeiten ich habe und welche ich zuerst bearbeiten möchte (z. B. anhand eines Diagnosebogens)				
- höre ich die zu den Lehrwerken gehörenden CDs (Lektionstexte, Hör- und Sprechübungen)				
- arbeite ich mit Sprachlernsoftware				
- nehme ich mir die Bearbeitung eines bestimmten Aussprachephänomens vor				
- beginne ich mit Hörübungen, danach mache ich Ausspracheübungen				
- nehme ich mich selbst auf und vergleiche meine Aufnahme mit dem Originalsprecher				
- bitte ich meinen Lehrer / einen Muttersprachler, Aussprachefehler im Text anzustreichen				
- konzentriere ich mich beim Üben auf die angestrichenen Laute				
- nehme ich nach einiger Zeit (z. B. nach 3 Wochen) den Text erneut auf				
- vergleiche ich mit der älteren Version und halte meine Fortschritte fest (z. B. im Sprachenportfolio)				
- ...				
Um das phonetische Hören vorzubereiten,				
- setze ich mir ein bestimmtes Hörziel für den konkreten Hörtext (z. B. auf die richtige Betonung zu achten)				
- wähle ich Texte aus, deren Inhalt mir bereits vertraut ist				
- arbeite ich mit Übungen, in denen mir die Bedeutung der Wörter bekannt ist (um mich nur auf die Aussprache konzentrieren zu können)				
- versuche ich mit Hörtexten zu arbeiten, zu denen eine schriftliche Vorlage existiert				

- ...
Um das Hören zu trainieren,
- höre ich zunächst den ganzen Text ohne schriftliche Vorlage unter einer bestimmten Aufgabenstellung
- wiederhole ich das Hören so oft, bis ich alle Aufgaben gelöst habe
- höre ich den Text noch einmal und lese nun in der schriftlichen Vorlage mit
- markiere ich Laute, die mir Schwierigkeiten bereiten
- höre ich den Text anschließend noch einmal und lese gleichzeitig in der Vorlage mit
- höre ich den Text öfter nebenbei, wenn ich ihn inhaltlich schon gut kenne
- arbeite ich gezielt mit Diskriminations- (etwas unterscheiden) und Identifikationsübungen (etwas heraushören) bei Lauten, die mir Schwierigkeiten bereiten
- überprüfe ich meine Hörerergebnisse (mit Hilfe der schriftlichen Vorlage, im Lösungsschlüssel, im Aussprachewörterbuch, durch nochmaliges Hören, ...)
- ...
Um meine Aussprache durch Aufmerksamkeitslenkung zu verbessern,
- achte ich während des Hörens auf Wortakzente, Satzakzente, Pausen, Melodieführung u.ä. und markiere diese im Text
- singe oder spreche ich den Text mit dem Original mit
- nehme ich mich selbst auf und bitte einen Muttersprachler oder Russischexperten den aufgenommenen Text zu korrigieren
- markiere ich im Übungstext (z. B. Gedicht, Liedtext) diejenigen Laute, bei deren Aussprache ich noch Schwierigkeiten habe bzw. bitte einen Muttersprachler darum
- mache ich mir eine Liste mit meinen persönlichen Ausspracheproblemen (ggf. mit Hilfe eines Muttersprachlers, vgl. Diagnosebogen)
- höre ich genau hin, wie meine „Problemlaute“ im Originaltext ausgesprochen werden
- achte ich beim Sprechen bzw. Singen gezielt auf die Aussprache der schwierigen Laute
- versuche ich beim Sprechen gezielt auf die Artikulation dieser „Problemlaute“ zu achten, wenn sie mir im Übungstext keine Schwierigkeiten mehr bereiten
- mache ich mir eine kleine Liste mit Wörtern zu einer Ausspracheschwierigkeit und versuche in den nächsten Wochen, diese Wörter korrekt auszusprechen / zu betonen
- ...
Um meine Aussprache durch Imitation zu verbessern,
- höre ich mir Wörter, die schwierig auszusprechen sind, mehrmals an und spreche sie nach, bis ich das Gefühl habe, dass meine Aussprache der des Originals ähnelt
- höre ich mir Sätze mit einer für mich schwierigen Intonation mehrmals an, „brumme“ oder „summe“ die Sprechmelodie mit und spreche die Sätze nach, bis ich das Gefühl habe, dass meine Intonation dem Original ähnelt
- höre ich einen Audiotext stückchenweise, lese gleichzeitig in der schriftlichen Vorlage mit, halte die Aufnahme an und spreche bestimmte Sätze nach
- gehe ich im Text noch einmal zurück, höre mir den Abschnitt wieder an und spreche abermals nach, bis ich mit dem Ergebnis zufrieden bin

- nehme ich mir das nächste Stückchen Text vor, wenn ich das Gefühl habe, dem Original nahe zu sein
- lese ich zum Abschluss den ganzen Text laut vor und versuche dabei die Sprecher nachzuahmen
- nehme ich einen kurzen Text von einem Muttersprachler auf, höre mir diesen Text an und versuche einzelne Sätze nachzusprechen
- schaue ich meinem Lernpartner genau auf den Mund, wenn er einen bestimmten „Problemlaut“ ausspricht und versuche das nachzuahmen (à diese „Mundraub-Strategie“ funktioniert aber nur bei einigen Lauten!)
- spreche ich Texte, die ich schon oft von der CD gehört habe, synchron mit
- spreche ich einfache Dialogteile während des Hörens der CD nach (<i>Shadowing</i>) und versuche die Intonation nachzuahmen (für Fortgeschrittene ohne Anhalten der CD)
- ...
Um mir zu neuen Vokabeln das Lautbild einzuprägen,
- notiere ich mir bei neuen Wörtern, die ich höre oder lese, den Wortakzent
- höre ich Vokabeln und Sätze zu Beginn immer ohne Textvorlage, versuche die Wörter zu identifizieren und mir ihr Schriftbild vorzustellen
- schlage ich im Wörterbuch nach, wenn ich mir bei der Betonung eines Wortes unsicher bin
- schlage ich die Aussprache einer neuen Vokabel in einem Aussprachewörterbuch nach
- höre ich mir die Aussprache einer neuen Vokabel im Online-Wörterbuch an
- notiere ich mir wichtige Informationen zur Aussprache (z. B. Betonungszeichen, reduzierte Vokale, Wortbindung)
- notiere ich mir die Transkription des Wortes, wenn man von der Rechtschreibung nicht auf die Aussprache schließen kann (z. B. bei Assimilation)
- höre ich mir die neuen Vokabeln mehrmals an (z. B. auf der CD zum Lehrwerk, im CD-ROM-Vokabeltrainer)
- spreche ich die neuen Wörter mehrmals laut
- spreche ich die neuen Wörter im Kontext (Wortgruppen, Sätze, Texte)
- merke ich mir den Kontext (z. B. den Satz), in dem das neue Wort vorkam
- versuche ich die gelernten Vokabeln häufig zu gebrauchen
- ...
Um mir die russische Aussprache bewusst zu machen,
- achte ich beim Mitlesen in der schriftlichen Vorlage besonders auf meine „Problemlaute“ bzw. Besonderheiten in der Intonation
- achte ich beim Mitlesen und Mithören auf die Betonungszeichen
- versuche ich beim Hören Assoziationen zu ähnlich klingenden Lauten in meiner Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache zu finden
- schaue ich mir (z. B. in einem Phonetikbuch, auf einer CD-ROM, im Internet) an, wie bestimmte Laute gebildet werden und probiere es selbst aus

- versuche ich, für mich schwierige Laute mit bestimmten Gesten zu unterstützen, die mir bei der Artikulation helfen
- wiederhole ich die Aussprache eines Lautes, der mir gelungen ist, möglichst oft, um mir einzuprägen, wie sich der Laut / die Lautverbindung „anfühlt“
- verwende ich bestimmte Hilfsmittel oder „Eselsbrücken“, um die richtige Artikulationsstelle später wieder zu „finden“
- versuche ich, mir bei neuen Vokabeln Lautbild und Schriftbild gemeinsam einzuprägen
- markiere ich beim Hören von Texten bestimmte Stellen in der Textvorlage (z. B. Pausen, Intonationspfeile), auf die ich beim Nachsprechen achten will
- versuche ich, die Aussprache- und Intonationsregeln zu verstehen
- suche ich nach eigenen Wortbeispielen für die Ausspracheregeln (und überprüfe meine Hypothesen ggf. mit einem Aussprachewörterbuch)
- ...
Um dauerhafte Erfolge in meiner Aussprache zu erreichen,
- wiederhole ich schwierige Laute und Intonationsmuster regelmäßig
- lese ich viel laut vor
- singe ich russische Lieder und achte dabei auf meine Aussprache
- versuche ich, bestimmte Wörter und Sätze auf unterschiedliche Weise (z. B. fröhlich, ärgerlich, neutral, verwundert) auszusprechen
- frage Muttersprachler oder Russischexperten, ob ich bestimmte Wörter richtig ausspreche
- nutze ich jede Gelegenheit zur Kommunikation auf Russisch und achte dabei nach Möglichkeit auf meine Aussprache
- ...

Lernstrategien können v. a. dann erfolgreich angewendet werden, wenn die Lernenden im Russischunterricht die Möglichkeit haben diese auszuprobieren. So könnten die Schüler beispielsweise dazu angehalten werden, eine kurze Liste mit „Problemwörtern“ zu erstellen, in denen das für sie schwierig auszusprechende weiche [ʎ] vorkommt, z. B.

(78) *только, Лена, лист, Валя, жаль, любить, цель*

und in der nächsten Zeit versuchen, das [ʎ] in diesen Wörtern bewusst weich auszusprechen. Wenn die Lehrkraft diese Liste kennt, kann sie individuelles Feedback zu den Ausspracheversuchen der Schüler geben. Generell ist es empfehlenswert, die Strategien, die die Lernenden ausprobiert haben, nach einer bestimmten Zeit wieder im Russischunterricht aufzugreifen, damit die Lernenden ihre Ergebnisse reflektieren können, in der Anwendung hilfreicher Strategien bestärkt werden und die Möglichkeit erhalten, bereits erfolgreich verwendete Strategien weiter zu verfeinern. Auf diese Weise sollen die Lernenden sukzessive in die Lage versetzt

werden, selbstständig an ihrer Aussprache zu arbeiten, beim Russischsprechen mehr Sicherheit zu gewinnen und somit auch in Bezug auf ihr Lernen unabhängiger von der Russischlehrkraft werden.

Literatur

- Amstein-Bahmann, Christine; Borgwardt, Ulf; Brosch, Monika; Denisova-Schmidt, Elena; Gentsch, Danuta; Jakubow, Peter; Reichert-Borowsky, Gisela; Walach, Evelyn (2008). *Конечно! Russisch als zweite Fremdsprache*. Stuttgart, Leipzig: Klett (Bd. 1).
- Aßbeck, Johann & Hilgart, Markus (2011). Ausspracheschulung durch bewusstes Hören? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2011: 12–14.
- Балыхина, Т.М. & Негёсина М.С. (2008). *Тесты по русской фонетике. Учебное пособие*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Бархударова, Е.Л. & Панков, Ф.И. (2008). *По-русски – с хорошим произношением. Практический курс звучащей речи. Учебное пособие для иностранных учащихся гуманитарных специальностей*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Беляева, Г.В.; Горская, Е.И.; Еремина, Л.И.; Луцкая, Н.Э. (2004). *Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте. Пособие по говорению. Диалогическая речь. Для иностранных учащихся. Первый сертификационный уровень*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Bendixen, Bernd; Krüger, Kersten; Rothe, Horst (2006). *Russisch aktuell. Erklärt – geübt – beherrscht. Die Phonetik kontrastiv zum Deutschen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Bendixen, Bernd; Krüger, Kersten; Rothe, Horst (2012). *Russisch aktuell. Erklärt – geübt – beherrscht. Das russische Aussprachewörterbuch. Der Wortschatz des Russischen – Aussprache, Orthographie und Besonderheiten*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Böhm, Mirco (2012). *Aussprachevermittlung im Russischunterricht für Sprecher der obersächsischen Dialektgruppe*. Bachelorarbeit, Universität Leipzig, 72 Seiten.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Ellis, Nick (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 91–126.
- Ермаченкова, В.С. (2008). *Слушать и услышать. Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовой уровень (А2). 2-е издание, исправленное*. Санкт-Петербург: Златоуст.

- Федотова, Н.Л. (2009). *Не фонетика – песня! Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Gilbert, Judy B. (2008). *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hahn, Angela (2006). Korrektive Phonetik: Ausspracheunterricht „revisited“. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. 140–145.
- Hirschfeld, Ursula (2003). Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm; Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 4., vollständig neu bearbeitete Aufl. 277–280.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2009). *33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Караванова, Наталья Б. (2006). *Корректировочный курс фонетики русского языка*. Москва: Русский язык. Курсы, 2-е издание, переработанное и дополненное.
- Караванова, Наталья Б. (2009). *Слушаем живую русскую речь. Пособие по аудированию, для иностранцев, изучающих русский язык*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Karbe, Ursula (2000). Chorsprechen. In: Karbe, Ursula & Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht von A bis Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber. 53.
- Колосницына, Г.В. (2007). *Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте. Интерактивный фонетико-разговорный курс. Для изучающих русский язык как иностранный*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Mehlhorn, Grit (2007). Individual Pronunciation Coaching and Prosody. In: Trouvain, Jürgen & Gut, Ulrike (eds.). *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 211–236.
- Mehlhorn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007). Sensibilisierung von Fremdsprachenlernenden für Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–25. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/start-bei.htm> (letzter Aufruf [26.04.2013]).
- Mehlhorn, Grit (2008). Russisch nach Englisch, Polnisch nach Russisch. Überlegungen zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik der slavischen Sprachen aus phonetischer Sicht. In: Geist, Ljudmila & Mehlhorn, Grit (Hrsg.). *XIV. JungslavistInnentreffen in Stuttgart. 15.–18. September 2005*. München: Kubon & Sagner. 117–145.
- Mehlhorn, Grit (2011a). „Тон делает музыку!“ BeTONung und InTONation. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch* 6/2011: 7–9 (incl. Downloadmaterial unter www.praxis-fremdsprachenunterricht.de/pfur20110607).

- Mehlhorn, Grit (2011b). Spielerische Hörübungen. *Слушайте внимательно! Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch 6/2011*: 10–11 (incl. Downloadmaterial unter www.praxis-fremdsprachenunterricht.de/pfur20110610).
- Mehlhorn, Grit (2011c). Человек умирает, а имя живёт ... Russische Namen richtig aussprechen. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch 6/2011*: 12.
- Mehlhorn, Grit (2012). Phonetik/Phonologie in der L3 – Neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. *Deutsch als Fremdsprache 4/2012*: 201–207.
- Mendez, Carmen (2011). Lautschrift als Lernwerkzeug – nicht nur für Jungen! *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch 6/2011*: 4–7.
- Meyer, Oliver (2011a). Neue Wege in der Ausspracheschulung. Aufgabenbasiertes Prosodietraining. *Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2011*: 8–11.
- Meyer, Oliver (2011b). Prosodietraining. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 6/2011*: 9–11.
- Милованова, И.С. (2008). *Фонетические игры и упражнения. Русский язык как иностранный*. Москва: Флинта, 4-е изд.
- Муханов, И.Л. (2006). *Интонация в практике русской диалогической речи*. Москва: Русский язык. Курсы, 4-е изд.
- Одинцова, И.В. (2008). *Звуки. Ритмика. Интонация*. Москва: Флинта, 3-е изд.
- Пращук, Н.И. (2009). *Сборник диктантов для изучающих русский язык*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Rebuschat, Patrick (2004). Aufmerksamkeit und Formfokussierung im Erwerb fremdsprachlicher Lautsysteme. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 217–241.
- Settinieri, Julia (2010). Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35, Bd. 1), Berlin, New York: de Gruyter Mouton. 999–1008.
- Siebold, Jörg (Hrsg.) (2004). *Let's talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Szelc-Mays, Magdalena (2003). *Coś wam powiem. Podręcznik do nauki języka polskiego, ćwiczenia komunikacyjne. Poziom podstawowy i średni ogólny B1-B2*. Kraków: Universitas.
- Tambor, Jolanta (2010). Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców. In: Achtelik, Aleksandra; Kita, Małgorzata; Tambor, Jolanta (Hrsg.). *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome. 30–51.

- Wapenhans, Heike & Behr, Ursula (Hrsg.) (2008). *Диалог. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen, Volk und Wissen (Bd. 1).
- Wielandt, Irmgardt (Hrsg.) (2009). *Привет! Schülerbuch für den Russischunterricht*. Bd. 1, Berlin: Cornelsen, Volk und Wissen (Bd. 1).

Gudrun Seemann

Das Europäische Portfolio der Sprachen – Einsatz im Russischunterricht / Fremdsprachenunterricht. Motivation zum selbstständigen Lernen.

Автор рассматривает вопрос об эффективном использовании Европейского языкового портфеля (ЕЯП) в преподавании русского языка как иностранного в школе с максимальной пользой для ученика. На основе характеристики составляющих ЕЯП – паспорта, языковой биографии пользователя и досье – выделяется потенциал этих инструментов для развития способности ученика к самооценке и рефлексии, а также для развития его автономности в изучении языков на протяжении всей жизни. На примере учебных планов земли Бранденбурга подтверждается большое значение, придаваемое работе с ЕЯП в настоящее время. Подробно описываются три подхода к реализации обязательных стандартов учебных планов: во-первых, использование ЕЯП, аккредитированного Советом Европы; во-вторых, использование соответствующих заданий из учебных комплексов; в-третьих, использование электронного языкового паспорта. Предложенные рекомендации по использованию ЕЯП на уроках русского языка опираются на практический опыт автора.

1. Ausgangssituation

„Ich soll da so einen Hefter über Sprachen beim Personalchef vorzeigen.“

„Nur weil ich an der Universität kein Sprachenportfolio vorzeigen konnte, musste ich eine Prüfung ablegen, um in den richtigen Sprachkurs zu kommen.“

„Es war das Sprachenportfolio, das ich vorzeigen konnte. Deswegen wurde ich für den Studienplatz ausgewählt.“

Solche und ähnliche Aussagen meiner Schüler in den letzten Jahren veranlassten mich, Portfolioarbeit näher zu beleuchten und praktische Wege in der Unterrichtsarbeit zu finden, damit meine Schüler Vorteile haben.

Die Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen© (vgl. Europäisches Sprachenportfolio 1999, 2000; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 2001) gewinnt auch in Schulen des Landes Brandenburg seit dem Europäischen Jahr der Sprachen an Bedeutung. Erprobt, umgesetzt und weiterentwickelt, liegen nunmehr eine Vielzahl von Portfolios vor, die nicht nur in der Europäischen

Union ihre Anwendung finden (vgl. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений 2001). Bohl spricht sogar davon, dass „seit einigen Jahren [...] Portfolios boomartig in Deutschland thematisiert“ (Bohl 2009: 144) werden. Das Anschaffen dieser Portfolios kostet Geld, was häufig von den Schulträgern nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden kann. Das ist oftmals schon ein Grund, warum keine Arbeit mit dem Portfolio stattfindet.

Die neuen Lehrwerkgenerationen für moderne Fremdsprachen werben damit, die Idee des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) aufgegriffen zu haben und bedienen in aller Regel die wesentlichen Elemente des ESP.

Praktische Unterrichtsarbeit und Erfahrungen zeigen, dass die neuen Lehrwerke sehr dazu beitragen können, die Idee des ESP zu unterstützen, jedoch gibt es noch eine Vielzahl von Kollegen, die der Arbeit mit dem ESP skeptisch gegenüber stehen, weil ihnen konkrete Anregungen und praktikable Realisierungsmöglichkeiten fehlen. Angst, zu viel Zeit auch noch damit zu ‚vergeuden‘, ist ein weiterer Grund, warum keine Portfolioarbeit stattfindet.

2. Aufbau und Potenzen des ESP

Da der Aufbau des ESP mittlerweile hinlänglich bekannt ist, soll hier nur kurz darauf eingegangen werden.

Das ESP ist eine organisierte Sammlung von Dokumenten, die den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Laufe der Schulzeit und darüber hinaus feststellt und reflektierend begleitet. Es gibt in systematischer Weise Auskunft über erreichte Leistungen und erworbene Qualifikationen und soll somit die Fähigkeit des Schülers, sich in einem mehrsprachigen Europa und in der Welt zu verständigen, dokumentieren (vgl. Schärer 2003: 387–390).

Als lebenslanger Lernbegleiter (vgl. Brunner 2006: 13) kann diese Dokumentation bei Bewerbungen und Präsentationen genutzt werden.

Es besteht aus drei Teilen, dem Sprachenpass, der Sprachenbiografie und dem Dossier.

Im Sprachenpass dokumentiert der Schüler am Ende eines Bildungsabschnittes (nach der Grundschule, nach den Sekundarstufen I und II bzw. bei Schulwechsel) seine Kompetenzen in allen erlernten Sprachen, auch in denen, die in der Familie und außerhalb von Schule und formaler Weiterbildung erworben wurden. Er enthält Angaben zu erworbenen Zertifikaten, zu Art und Dauer des Sprachenlernens, zu Auslandsaufenthalten, zu Projekten des interkulturellen und grenzüberschreitenden Lernens. Da der Sprachenpass erst recht spät, am Ende

eines Bildungsabschnittes bzw. bei Schulwechsel, von den Schülern genutzt wird, empfiehlt es sich, ihn auch erst zu diesem Zeitpunkt auszuteilen.

In der Sprachenbiografie werden die Wege des sprachlichen und interkulturellen Lernens dokumentiert. Schüler schätzen eigene Lernfortschritte und Kompetenzen regelmäßig ein und ziehen daraus Schlussfolgerungen für einen bestimmten Zeitraum. Bezüglich der Selbstevaluation sprachlicher Kompetenzen stützen sich die Schüler auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (vgl. GeR 2001). Die für den Schüler zunächst merkwürdig klingenden Formulierungen des Stufensystems der Sprachbeherrschung (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sollten in einem Dialog zwischen Schüler und Lehrer besprochen werden. Die Reflexion über den Verlauf des Spracherwerbs fällt anfänglich schwer, weil Schüler dabei einen Perspektivwechsel vollziehen müssen, denn Feedback und Fehlerkorrektur werden nicht mehr allein durch Lehrerrückmeldungen wahrgenommen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 121). Auch fehlt Schülern zu Beginn dazu der treffende Wortschatz, wenn sie nicht oberflächlich bleiben wollen. Lehrer sollten diesen Prozess unterstützen, indem sie Formulierungsmöglichkeiten vorstellen. Letztendlich wird aber das selbstverantwortliche Lernen gefördert und führt zu einer vorsichtigen Zurücknahme der Rolle des Lehrers (vgl. Endres/Wiedenhorn/Engel 2008: 15 ff.; Zeller 2002: 259 ff.).

Im Dossier werden besonders gelungene fremdsprachige Produkte, Arbeiten, Zertifikate, Urkunden, wertvolle Realia aufbewahrt, mit deren Hilfe Stationen des eigenen Lernens bewusst gemacht und die eigenen Kompetenzen bzw. ihr Zuwachs anschaulich dokumentiert und präsentiert werden können (vgl. Easley/Mitchell 2004: 51ff.). Die Auswahl wird aktiv und allein vom Schüler getroffen, Lehrkräfte können anfangs Anregungen zur Auswahl geben.

Das ESP soll im Besitz des Schülers sein, denn er ist dafür verantwortlich. Alle Eintragungen werden durch ihn vorgenommen. Praktische Erfahrungen haben gezeigt, dass eine behutsame Heranführung an die Arbeit mit dem ESP nötig ist, der Mehrwert wird den Schülern erst später deutlich. Für diese Zeit sollte die Möglichkeit geprüft werden, ob die Portfolios bzw. Teile davon in der Schule aufbewahrt werden können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das ESP abnehmerorientiert ist und lebenslanges, schulisches und außerschulisches Fremdsprachenlernen dokumentiert. Es unterstützt die Idee der Mehrsprachigkeit sowie der kulturellen Vielfalt in Europa und erleichtert Mobilität und Ideenaustausch der Menschen. Es wird zunehmend bedeutsam bei Bewerbungen, Prüfungen und Schulwechsel. Das ESP garantiert durch die Nutzung der Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens internationale Vergleichbarkeit hinsichtlich des Niveaus des

Sprachenlernens, was eine allgemeine Forderung seitens der Wirtschaft darstellt. Es ist eine anerkannte Ergänzung zur Leistungsbewertung durch Zensuren. Nicht zuletzt stärkt das Führen des ESP durch selbstverantwortliches selbstbeurteilendes Lernen die Lernerautonomie, was u.a. eine Forderung in Deutschland nach der PISA-Studie war und ist (vgl. Doff/Schreiner 2007; Bostelmann 2006: 40 ff.; Jäger-Gutjahr 2007: 4 ff.).

Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio berücksichtigt Erkenntnisse der neueren Lehr- und Lernforschung, deren Vertreter „ein Lernen mit Portfolios propagieren, das heißt, sie heben den aktiven, eigenständigen Charakter der Arbeit hervor, betonen die notwendige Situiertheit des Lernens [...], unterstreichen den sozialen Charakter allen Lernens sowie die große Bedeutung der Reflexion bzw. der Selbstbeobachtung des eigenen Lernens“ (Häcker 2006: 17).

Mittlerweile hat sich ein anderer Umgang mit Fehlern im modernen Fremdsprachenunterricht durchgesetzt, man spricht in diesem Zusammenhang z. B. von Positivkorrekturen und kriteriengestützter Bewertung. Zunächst von Lehrkräften skeptisch betrachtet, hieß es doch Abschied nehmen vom ‚ach so objektiven Fehlerquotienten‘. Kriteriengestützte Bewertungssysteme sind transparent, auf kommunikative Leistungen orientiert und verhindern, dass bloßes Addieren formaler Verstöße bei der Bewertung zählt. Das ‚alte‘, konventionelle, bisherige Vorgehen bei der Bewertung hat bei Schülern und Lehrkräften wenig Freude, aber viel Frust ausgelöst, wenn Arbeiten zurückgegeben wurden. „Konventionelle Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung richten ihr Augenmerk auf das, was nicht richtig gemacht wurde und zu verbessern ist. [...] Fehler und Defizite binden im Wesentlichen die Zeit und Energie im schulischen Unterricht. [...] Demgegenüber setzt Portfolioarbeit [...] bei den Kompetenzen an, und lädt beide, Schüler und Lehrer, dazu ein zu zeigen, was die Schüler können. Portfolioarbeit ergänzt also die ausschließlich fremdbestimmte, testorientierte Leistungsfeststellung durch die Lehrkräfte um eine selbstbestimmte Leistungsdarstellung durch die Schüler. Sie setzt der Defizitorientierung eine Kompetenzorientierung gegenüber (Häcker 2006: 16). Häcker betont weiter, dass Lernen in der Schule häufig als psychisch sehr belastend empfunden wird, da es einher geht mit ständigen Leistungsanforderungen, Beurteilungs- und Ausleseprozessen (vgl. Häcker 2006: 16).

3. Bezug zum Rahmenlehrplan Brandenburg

In Brandenburg sind seit 2008/09 neue Rahmenlehrpläne für moderne Fremdsprachen als 1. bzw. 2. / 3. Fremdsprache in Kraft. Sie stellen eine neue Generation von Fremdsprachenplänen dar, da sie für alle modernen Fremdsprachen gelten und über alle Schulstufen hinweg ein einheitlich geltendes Unterrichtskonzept zur

Verfügung stellen. In diesen Plänen ist die Arbeit mit dem Sprachenportfolio für die Grundschule (vgl. PLIB 2002) und Schulen der Sekundarstufe I verbindlich geregelt, für Schulen der Sekundarstufe II gibt es seit 2012 in den neuen Rahmenlehrplänen für moderne Fremdsprachen ebenfalls verbindliche Regelungen geben. Dabei soll sich die Fähigkeit entwickeln, den eigenen Lernprozess sowohl aktiv und kooperativ mitzugestalten sowie ihn auch selbst zu beurteilen. Die Schüler lernen mit Instrumenten für die Kontrolle und Dokumentation des individuellen Lernfortschritts, wie dem Sprachenportfolio, umzugehen (vgl. Implementationsbrief zum RLP SEK I moderne Fremdsprachen 2008, SBJs: 22–23). Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio ist erstmalig als methodische Teilkompetenz definiert, erhält im Rahmen der Methodenkompetenz den Rang eines Standards und ist verbindlich.

Für die Grundschule (Jahrgangsstufe 5 / 6) wird mit Bezug auf die methodische Kompetenz folgender Standard gesetzt:

Lern- und Arbeitstechniken

Die Schüler können...

- eigene fremdsprachige Produkte für das Dossier ihres Sprachenportfolios auswählen
- ihren Lernfortschritt etappenbezogen einschätzen und ggf. in der Sprachenbiografie kennzeichnen (RLP 1. FS 2008: 26)

Für die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9 / 10) werden hinsichtlich der methodischen Kompetenz folgende Standards formuliert:

Lern- und Arbeitstechniken

Die Schüler können...

- den Lernfortschritt in einem Sprachenportfolio darstellen (*1)
- aus dem im Sprachenportfolio beschriebenen Lernfortschritt bewusst Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit ziehen (**2)(RLP 1. FS 2008, 38; RLP 2./3. FS 2008: 20)

Präsentation

- Die Schüler können...
- Arbeitsergebnisse im Sprachenportfolio dokumentieren (*)

1 Niveau grundlegende allgemeine Bildung.

2 Niveau vertiefte allgemeine Bildung.

- Arbeitsergebnisse im Sprachenportfolio dokumentieren und dieses präsentieren (**³) (RLP 1. FS 2008, 40; RLP 2./3. FS 2008: 22).

Die Brandenburger Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (vgl. Sek I-V 2007) ermöglicht in Klasse 9 sogar anstelle einer Facharbeit ein Projekt durchzuführen und eine entsprechende Leistungsmappe zu präsentieren. „Zur Sicherung vergleichbarer Standards in den Klassen oder Kursgruppen werden in der Jahrgangsstufe 8 Vergleichsarbeiten geschrieben. Alle Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 9 fertigen in einem Fach eigener Wahl eine Facharbeit oder eine Leistungsmappe an oder führen ein Projekt durch und präsentieren die Facharbeit, Leistungsmappe oder das Projekt. Die Facharbeit, Leistungsmappe oder die Durchführung des Projekts sowie die Präsentation werden bewertet. Die Bewertung kann besonders gewichtet werden“ (Sek I-V 2007, Abschnitt 4, §13, (4), 9). Damit wird das Führen und Präsentieren einer Leistungsmappe, in unserem Fach eines Sprachenportfolios, hoher Stellenwert eingeräumt und unterstützt das Umsetzen der o. g. Standards. Weitere Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer hat Hermann Zöllner (LISUM Bbg) auf der Grundlage eines Manuskripts von Karl-Heinz Streiter (Seelow) in einem Bericht zu Facharbeit, Portfolio (Leistungsmappe), Projekt als andere Prüfungsform bzw. anderer Leistungsnachweis überarbeitet (vgl. Streiter/Zöllner 2003).

4. Realisierungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden verschiedene Herangehensweisen beschrieben, die zwar differieren, aber alle die Realisierung der o. g. verbindlichen Standards garantieren.

4.1 Nutzung des vom Europarat akkreditierten ESP

Die Nutzung des in 3. vorgestellten ESP stellt die angestrebte Variante dar. Das ESP ist eine geschützte Bezeichnung und wird vom Europarat vergeben. Damit ist eine offizielle Anerkennung gewährleistet, die durch das Europolago bescheinigt wird. Mit diesem ESP ist sichergestellt, dass es eine von verschiedenen in Europa zugelassenen Varianten darstellt, aber dennoch die verbindlichen Prinzipien und Richtlinien (vgl. ELP 2004; Legutke 2001: 20 ff.) sowie die o.g. drei Teile beinhaltet.

Eine kontinuierliche Arbeit mit dem ESP bedeutet, dass sich die Schüler in der Regel im Unterricht halbjährlich in der *Sprachenbiografie* mit den Selbsteinschätzungsbögen befassen. Diese Selbsteinschätzungsbögen sind vor der erstmaligen Nutzung für alle modernen Fremdsprachen zu kopieren. Bei der ersten

3 Niveau erweiterte allgemeine Bildung.

Selbsteinschätzung sollte der Lehrer darauf achten, dass den Schülern die zunächst ungewöhnlichen Formulierungen der Selbsteinschätzungsbögen verständlich sind, und ggf. sollte es dazu einmalig Erläuterungen geben. Nach dem Ankreuzen erfolgt die Selbstreflexion darüber, wie sie die Sprachkenntnisse verbessern sollen:

- Was habe ich erreicht?
- Was ich besser machen möchte?
- Wie ich es erreichen möchte?
- In welchem Zeitraum? (vgl. Das Europäische Portfolio der Sprachen. Sekundarstufe 1. Jahrgang 5–10. akkr. Modell Nr. 46.2003, 2003)

Auch hierbei sollte anfänglich Unterstützung gewährt werden, da der Perspektivwechsel und die Wahl geeigneter Formulierungen zunächst ungewohnt sind.

Die meisten akkreditierten Sprachenportfolios geben den Schülern zusätzliche Hinweise in Form von methodischen Hilfen und Techniken, wie ihr Sprachenlernen verbessert werden kann. (vgl. ebd.)

Das Dossier wird kontinuierlich erweitert. Lehrkräfte weisen zu Anfang darauf hin, was möglicherweise im Dossier gesammelt werden könnte: Produkte in Form von Texten (z. B. Gedichte, Briefe, Klassenarbeiten), Kollagen. Letztendlich werden hier besonders gelungene Materialien, Informationen zu Projekten, Zertifikate und Zeugnisse aus allen gelernten Sprachen aufbewahrt. Über die Auswahl entscheidet immer der Schüler, soll er sich doch mit den Arbeiten ausweisen, die er für präsentabel hält.

Kritiker werfen die Frage auf, ob Originalarbeiten mit Fehlern, z. B. Klassenarbeiten, oder korrigierte Schülerarbeiten für das Dossier ausgewählt werden sollten. Die Praxis zeigt, dass beides möglich ist und dennoch kein falsches Bild vom Lernstand entsteht. Wählen die Schüler nicht korrigierte Arbeiten aus, sind die Fehler ersichtlich, was den Lernstand zu diesem bestimmten Zeitpunkt widerspiegelt. In aller Regel wird der Schüler nur solche Arbeiten auswählen, die er für präsentabel hält, also Arbeiten mit wenig oder keinen Fehlern. Es besteht aber auch die Möglichkeit, diese wenigen Fehler zu korrigieren, die Arbeit abzuschreiben und im Dossier abzulegen. Als Korrektiv dazu dient auch der Selbsteinschätzungsprozess, der in der Sprachenbiografie festgehalten wird, was also letztendlich nicht zu einer Präsentation von verfälschten Leistungen führt.

Die Arbeit mit dem ESP ist ein Prozess und zunächst mit Mehrarbeit verbunden, sein Mehrwert für Schüler erschließt sich bei Schülern und Lehrkräften nicht sofort. Erst wenn es geschafft ist, dass alle Fremdsprachen ihren Beitrag zu einem reich gefüllten und aussagekräftigen Fremdsprachenportfolio leisten, wird der Mehrwert gegenüber einer Mappe, die sich lediglich auf eine Fremdsprache bezieht, deutlich. So fördert die Arbeit mit dem ESP die Zusammenarbeit der

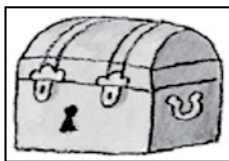
Fremdsprachenlehrer an der Schule. „Bei der konkreten Arbeit mit Portfolios wird sehr schnell die Notwendigkeit zu Kooperation zwischen allen Beteiligten sichtbar. Dieser Effekt ist beabsichtigt [...]“ (ebd., 17), denn hierbei geht es um den Schüler. Er steht im Mittelpunkt, nicht der Hefter für eine bestimmte Fremdsprache. Zu häufig funktioniert die Abschottung der einzelnen Fächer immer noch besser als ihr Transfer. Fortbildungen zu entsprechenden Themen sind erforderlich, um Skeptiker umzustimmen.

Kritisch ist die Tatsache anzumerken, dass alle akkreditierten Fremdsprachenportfolios zusätzlich Geld kosten, die nicht immer der Schulträger bezahlen will bzw. kann. Es gibt Beispiele, wo die Kosten vom Schulträger anstandslos übernommen werden. Darüber hinaus sollte die Möglichkeit genutzt werden, Eltern über den Mehrwert eines Sprachenportfolios und dessen Bedeutung für Bewerbungen zu informieren und ggf. Sammelbestellungen zu günstigeren Kosten zu organisieren. Diese Möglichkeiten gilt es im Einzelfall zu prüfen.

4.2 Nutzung der Lehrwerkangebote am Beispiel der Lehrwerkreihe DIALOG

Neuere Lehrwerke für moderne Fremdsprachen bedienen den Portfoliogedanken, was auch ein Kriterium für die Zulassung als Lehrbuch in den einzelnen Bundesländern ist. Lehrwerke werben mit integrierten Portfolios oder es werden in Lehrbüchern Aufgaben mit Symbolen wie z. B. Schatztruhe (s. Abbildung1) oder Begriffen wie ‚Dossier‘ bzw. ‚Schatztruhe‘ versehen.

Abbildung 1



In der Regel handelt es sich um umfangreichere Leistungen, die in einer Mappe bzw. im Dossier des ESP gesammelt werden können. Selbsteinschätzungsmöglichkeiten bieten einerseits die Lehrbücher, andererseits geben auch passende Arbeitshefte Gelegenheit zur Selbstkontrolle.

Auch bei diesem Umgang mit der Portfolioidee werden die Standards der Brandenburger Rahmenlehrpläne erfüllt. Kritisch ist zu bemerken, dass es bei einer Leistungsmappe für ein Fach bleibt, was den Schüler als Ganzheit z. B. bei

Präsentationen zum Fremdsprachenlernen in Bewerbungsgesprächen nicht widerspiegelt.

Im Folgenden werden Möglichkeiten, die die Lehrwerkreihe DIALOG im Hinblick auf den Portfoliogedanken bietet, zusammengefasst.

Reflexionsanstöße und Hinweise zum Sammeln geeigneter Produkte sind in der gesamten Lehrwerkreihe gegeben. Lehrkräfte werden ausführlich darüber in den Handreichungen für den Unterricht informiert. „Das Sprachenportfolio findet zunehmend Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Es hilft den Schülern nicht nur, das eigene Sprachenlernen zu reflektieren und einzuschätzen, sondern bietet ihnen mit dem Dossier die Möglichkeit, sprachliche Leistungen und interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren. Diesem Anspruch wird das Schülerbuch gerecht, in dem dafür geeignete Aufgaben mit dem Symbol (s. Abb. 1) gekennzeichnet sind. Die Dossieraufgaben im Schülerbuch

- geben dem Schüler die Möglichkeit zu zeigen, was er schon kann,
- erfordern eine komplexere, selbstständige Leistung,
- sind mehrperspektivisch und beziehen verschiedene Gestaltungselemente ein,
- können auch projektartig und in Gruppenarbeit gelöst werden,
- haben nicht den Status von Testaufgaben“ (DIALOG 2. Handreichungen für den Russischunterricht 2009: 5).

Auch das Arbeitsheft spiegelt die Idee des Sprachenportfolios hinsichtlich der Selbstreflexion wider. Es „beinhaltet für jede Lektion eine Testseite. Für alle Testaufgaben findet der Schüler im Anhang *Lösungen und Hinweise*, die das selbstständige Wiederholen und die Selbstkontrolle unterstützen. Eine Portfoliosseite [...] gibt dem Schüler jederzeit die Möglichkeit der Selbsteinschätzung. Zudem bildet die Portfoliosseite das Kompetenzprofil ab“ (ebd., 5), das mit dem entsprechenden Lehrbuch erreicht werden kann. So ergeben sich folgende Korrelationen zwischen Schülerbuch bzw. Arbeitsheft und zu erreichender Kompetenzstufe:

Schülerbuch bzw. Arbeitsheft	zu erreichende Kompetenzstufe
DIALOG 1	A1
DIALOG 2	A2
DIALOG 3	A2+
DIALOG 4	B1
DIALOG 5	B1+

„Mit den Dossieraufgaben im Schülerbuch und der Portfolioseite im Arbeitsheft werden Impulse gegeben für die Verbindung von Fremd- und Selbstevaluation, den Aufbau einer Feedbackkultur sowie für das selbstständige Lernen. Damit fördert das Lehrwerk die Integration des Portfoliogedankens in den Unterricht“ (ebd., 6).

Häufig besteht bei Schülern und Lehrkräften Unsicherheit darin, was für das Dossier ausgewählt werden soll. Wie schon gesagt, entscheidet prinzipiell der Schüler darüber. Als Orientierung dienen die mit dem Symbol (s. Abb. 1) gekennzeichneten Aufgaben zum Leisten im Vergleich zu kleinschrittigeren Übungen zum Lernen. Ein erfolgreiches Lösen dieser ganzheitlichen Aufgaben signalisiert dem Schüler und den Lehrkräften das Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe, die wiederum im besten Fall auch in der Selbsteinschätzung auf der gleichen Niveaustufe formuliert wurde. In der folgenden Tabelle sind Aufgaben aufgelistet, die die Lehrwerkreihe DIALOG 1–4 für das Dossier anbietet.

DIALOG 1 (vgl. DIALOG 1, 2008)	DIALOG 2 (vgl. DIALOG 2, 2009)
<ul style="list-style-type: none"> • SL⁴: Kurzbiografie schreiben • L⁵1: Familie und Freude vorstellen • L1: Antwortbrief gestalten • L1: Mindmap zur Fantasiestadt konstruieren • L2: Steckbrief zur eigenen Person sowie Hobbys gestalten und präsentieren • L3: Grundriss der Wohnung zeichnen • L3: Collage zum Traumzimmer gestalten • L3: Heimat- bzw. Lieblingsstadt vorstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • L1: Katalogseite zu Kleidung erstellen • L2: Schule vorstellen • Stundenplan / Wochenplan gestalten • L2: Bericht über Schule/ Stundenplan / Zensuren erstellen • L2: Arbeitsgemeinschaft präsentieren • L3: Tagebucheintrag über eigenen Geburtstag verfassen • L3: Glückwunschkarte / Geburtstags-Mail schreiben und gestalten • L3: Sketch für Geburtstagsfeier ausdenken und vorspielen • L4: Mindmap zu Vorbildern gestalten und präsentieren • L5: Bericht über Ferien verfassen • L5: E-Mail zu Freizeit / Wetter verfassen • L5: Werbeprospekt zum Heimatort oder anderes Reiseziel in Deutschland für russische Touristenn gestalten und präsentieren

4 SL-Startlektion.

5 L – Lektion.

DIALOG 3 (vgl. DIALOG 3, 2010)	DIALOG 4(vgl. DIALOG 4, 2011)
<ul style="list-style-type: none"> • WL⁶: Autobiografie schreiben • WL: Bericht über Heimatort schreiben • WL: Blogbeitrag über eigene Interessen verfassen • L1: Bericht über Hausarbeit verfassen • L1: Bericht über Familientraditionen verfassen • L1: Umfrage zu Feiertagen durchführen, Grafik erstellen und Ergebnisse präsentieren • L2: Assoziogramm zu Stadt / Land gestalten und präsentieren • L2: Antwortbrief / E-Mail zum Schüleraustausch schreiben • L3: Assoziogramm zu Jugend / Freizeit gestalten und präsentieren • L3: Flyer zu Lieblingsklub / -kino / -theater / -schwimmbad / -café gestalten • L4: Präsentation zu Massenmedien gestalten • L4: Plakat zu Reklame entwerfen • L4: Videoclip zu Reklame gestalten • L5: Lieblingssportler vorstellen • L6: Bericht über Pläne in Sommerferien verfassen • L6: Tagebucheintrag über Eindrücke und Abenteuer in Ferien gestalten • L6: Bericht über schönste Ferien verfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • WL: Reklameposter zu Urlaub gestalten • L1: Lebenslauf / Visitenkarte verfassen • L2: Bild beschreiben • L2: Artikel für Schülerzeitung zu einem Projekt schreiben • L2: Präsentation zu russischem Künstler / russischer Künstlerin erstellen • L2: Vortrag zu Lieblingskünstler / Lieblingskünstlerin verfassen • L3: Plakat / Chronik zur Evolution des Menschen erstellen • L4: Präsentation zu russischem Komponist bzw. Musiker erstellen • L4: Reklameplakat zu Buch / Film / Konzert erstellen und präsentieren • L4: Kurzgeschichte / Gedicht / Lied über Liebe verfassen • L4: Szene gestalten • L5: Plakat über (das historische) St. Petersburg erstellen und präsentieren • L6: Präsentation zu historischen Persönlichkeiten erstellen • L6: Aufsatz zur Bedeutung der russischen Sprache in der eigenen Zukunft schreiben

Es lässt sich leicht erkennen, dass die neue Lehrwerkreihe DIALOG geradezu zur Portfolioarbeit einlädt, indem sie vielfältige Auswahlmöglichkeiten für das Dossier und Reflexionsanstöße bietet. Damit werden die eingangs erwähnten Standards des Rahmenlehrplans erfüllt. Nachteilig ist die Tatsache, dass es keinen Sprachenpass gibt, in dem die erreichten Kompetenzen als Querschnitt

dokumentiert und der Sprachenpass für Bewerbungen genutzt werden können. Eine mögliche Lösung für dieses Problem kann der elektronische Sprachenpass (s. Der Europass-Sprachenpass) sein.

4.3 Nutzung des elektronischen Sprachenpasses

Der elektronische Sprachenpass steht als Europass-Sprachenpass online zur Verfügung. Ihn auszufüllen, setzt einen internetfähigen Rechner als technische Bedingung voraus. Die Nutzung der angebotenen Dokumente ist kostenneutral und damit interessant für Schulen, die nicht mit dem klassischen ESP arbeiten. Ausführlich wird zunächst der Gedanke des Europäischen Sprachenportfolios beschrieben und eine detaillierte Anleitung zum Ausfüllen des Europass-Sprachenpasses gegeben. Dabei wird darauf verwiesen, Einträge knapp, eindeutig, leicht verständlich und relevant zu halten. Die Selbstdarstellung sollte nicht geschönt, sondern realistisch sein, um in Vorstellungsgesprächen nicht in peinliche Situationen zu geraten. Beispiele von Sprachenpässen erleichtern das Erstellen des eigenen Passes (vgl. European Council, Leitfaden, 1 ff.). Die Nutzung des elektronischen Sprachenpasses kombiniert mit der Nutzung der Dossier- und Reflexionsangebote der Lehrwerkreihe DIALOG ist eine gute Alternative zum ESP. Die Standards der Rahmenlehrpläne werden damit ebenfalls erfüllt.

5. Praktische Hinweise zur Überwindung von Anfangsschwierigkeiten

1. Das Führen eines Sprachenportfolios wird sich weiter an Schulen etablieren. Alle an Schulausbildung Beteiligten sollten vom Mehrwert für die Schüler überzeugt werden bzw. sein. So sind neben allen Fremdsprachenlehrern auch die Schulleitung, Eltern und Schüler in geeigneter Weise, z. B. bei Elternabenden, über die Grundidee des Fremdsprachenportfolios zu informieren.
2. Ein Leitfaden für Eltern und Schüler sollte wesentliche Fragen zum Sprachenportfolio beantworten:

Was bedeutet ‚Portfolio‘?	<ul style="list-style-type: none"> • Mappe für eigene, besonders gelungene Lernergebnisse, Dokumente und Zertifikate • Sprachenlerner entscheidet über Auswahl und Eintragungen • lebenslanger Lernbegleiter
Aus welchen Teilen besteht das Portfolio?	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachen-Pass – am Ende eines Bildungsabschnittes ausgefüllt; dokumentiert Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen erlernten Sprachen (schulisch oder außerschulisch erlernt) • Sprachen-Biografie – enthält eigene kontinuierliche Einschätzung über sprachliche Fortschritte; informiert darüber, welches Niveau der Sprachenlerner im Laufe der Zeit in allen Fremdsprachen erreicht • Dossier – Materialsammlung, z.B. eigene Texte, Aufnahmen von Filmsequenzen, Präsentationen, Projektbeiträgen, Bescheinigungen und Zertifikate über Teilnahme an Projekten und Auslandsaufenthalten...
Wozu wird das Portfolio geführt?	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibt Sprachkenntnisse, die der Sprachenlerner auch außerhalb von Schule erworben hat • Erfahrungen mit anderen Kulturen, Ländern und Sprachen werden über mehrere Jahre gesammelt • Dokumentation über Sprachlerner entsteht und wird kontinuierlich, lebenslang, auch nach der Schule erweitert • zusätzliche Qualifikation in vielen Ländern Europas bei Bewerbungen • internationale Vergleichbarkeit erreicht • Sprachkenntnisse beschreibt der Sprachenlerner nicht nach Schulnoten, sondern nach international anerkannten Bezeichnungen (Kompetenzstufen)
Wie wird sprachliches Vorankommen im Portfolio beschrieben?	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachenlerner ordnet sein Sprachkönnen 6 international vergleichbaren Kompetenzstufen zu: A1 / A2 elementare Sprachkenntnisse B1 / B2 selbstständige Sprachkenntnisse C1 / C2 kompetente Sprachkenntnisse • Sprachenlerner schätzt Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ein

Wie unterstützt das Portfolio die Selbsteinschätzung?	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachenlerner macht sich bewusst, <ul style="list-style-type: none"> – wie er lernt und mit welchen Methoden er erfolgreich ist, – welche Stärken er hat, was und wie gut er schon etwas kann, – in welchen Bereichen er noch intensiver arbeiten muss • Sprachenlerner denkt regelmäßig über sein Sprachenlernen nach und übernimmt damit Verantwortung für sein eigenes Lernen
Was hat das Portfolio mit Europa zu tun?	<ul style="list-style-type: none"> • in Europa leben viele Menschen mit unterschiedlichen Sprachen zusammen – internationale Vergleichbarkeit • Portfolio unterstützt lebenslanges Sprachenlernen und mehrsprachige Orientierung • Mehrwert für Sprachenlerner im europäischen Vergleich

3. Die Arbeit mit den verschiedenen Checklisten wird zuerst oft als fremd und ungewöhnlich empfunden, was Schneider mit unliebsamer „Buchhaltermentalität“ (Schneider 1999: 30) beschreibt.
4. Die Niveauunterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzstufen (A1 bis C2) können für Schüler als sehr groß empfunden werden, Zwischenlösungen sind gefragt. Wer zunächst eine Überforderung seiner Schüler beim Ausfüllen der Checklisten vermutet, sollte sie erst an diese komplexe Art der Selbstbeurteilung schrittweise heran führen und konsequent die Möglichkeiten, die die Lehrwerkreihe DIALOG in den Lehrbüchern bzw. Arbeitsheften bietet, nutzen. Darüber hinaus empfiehlt sich die folgende Variante (s. Abb. 2) als Instrument der Selbstreflexion nach längeren Lernabschnitten, z. B. nach umfangreichen Leistungsfeststellungen (Klassenarbeiten, Klausuren) an. Kontinuierlich angewendet, ermöglicht dieses erprobte Beispiel gute Reflexionsmöglichkeiten, die einerseits von Schülern als sinnvoll und hilfreich angesehen sowie andererseits auch für Lehrkräfte und Eltern sehr aufschlussreich sind. Die Schüler werden geschult, über das eigene Lernen nachzudenken und diese Gedanken angemessen sprachlich umzusetzen.
5. Das Führen eines Fremdsprachenportfolios kann nicht alle Probleme lösen. Es sollte nicht als lästig, sondern als positiv ergänzend zum Schulbetrieb betrachtet werden. Wenn alle Fremdsprachenlehrer einer Schule zusammenarbeiten, ist es nur einmal erforderlich, die Idee des Portfolios zu erläutern, was Zeit spart. Schüler und Eltern werden eine gute Zusammenarbeit der Lehrkräfte immer wohlwollend bemerken.

Abbildung 2

Umfrage Name: _____ Fach: _____ Klasse: _____ Datum: _____	
Ich habe im letzten Leistungsnachweis _____ Punkte / die Note _____ erhalten.	
Ich bin mit meiner Leistung	
<input type="checkbox"/> sehr zufrieden. <input type="checkbox"/> zufrieden. <input type="checkbox"/> unzufrieden. <input type="checkbox"/> sehr unzufrieden.	
Beantworte bitte beide Fragen stichpunktartig.	
Warum glaubst du⁷, dass du kein besseres Ergebnis erzielt hast?	Warum glaubst du, dass du ein solch gutes Ergebnis erzielt hast?

6. Die Notengebung wird durch das Führen eines Fremdsprachenportfolios nicht abgeschafft, das Nebeneinander von Notengebung und verbaler Beschreibung der Kompetenzen muss kompatibel und transparent sein. „Die Instrumente im Portfolio können aber helfen, zu verdeutlichen, wofür eine Note möglicherweise steht, und sie können helfen, insbesondere die Noten in Abschlusszeugnissen für Außenstehende zu übersetzen“ (ebd.).
7. Das Fremdsprachenportfolio ist kein Disziplinierungsinstrument, es sollte in erster Linie die Einzigartigkeit und Vielfalt des Lerners lebenslang dokumentieren und das leistungsbezogene Versagensrisiko vermindern (vgl. Brunner 2006: 12; Häcker 2006: 16), positive Motivation am Fremdsprachenlernen und die Lernerautonomie stärken (vgl. Schneider 1999: 31).

7 Diese Variante ist bei älteren Schülern bezüglich der Anrede zu verändern.

Literatur

- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bostelmann, A. (2006). *Das Portfoliokonzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brunner, I. (2006). Begabt, doch für die Schule viel zu dumm. In: I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag GmbH. S. 11–14.
- Das Europäische Portfolio der Sprachen. Sekundarstufe 1. Jahrgang 5–10. akk. Modell Nr. 46.2003. (2003). Hamburg: Behörde für Bildung.
- Decke-Cornill, H. / Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Der Europass-Sprachenpass. (Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training) Online: <https://europass.cedefop.europa.eu/de/documents/european-skills-passport/language-passport> (letzter Aufruf [10.11.15]).
- DIALOG 1 Schülerbuch Russisch. (2008). Berlin: Cornelsen Verlag/ Volk und Wissen Verlag.
- DIALOG 2 Schülerbuch Russisch. (2009). Berlin: Cornelsen Verlag / Volk und Wissen Verlag.
- DIALOG 2. Handreichungen für den Russischunterricht. (2009). Berlin: Cornelsen Verlag / Volk und Wissen Verlag.
- DIALOG 3 Schülerbuch Russisch. (2010). Berlin: Cornelsen Verlag / Volk und Wissen Verlag.
- DIALOG 4 Schülerbuch Russisch. (2011). Berlin: Cornelsen Verlag / Volk und Wissen Verlag.
- Doff, S. / Schreiner, M. (2007). *Looking Ahead with Curiosity – Visions of Languages in Education*. Online: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/ieas/abteilungen/didaktik/Tagungen/CILL_conference_2011/Tagungsbericht_Visionen_Juni_07.pdf (letzter Aufruf [19.05.11]).
- Easley, S.-D. / Mitchell, K. (2004). *Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- ELP (2004) = *European Language Portfolio (ELP), Principles and guidelines with added explanatory notes*. version 1.0. Council for Cultural Cooperation, Education Committee. Language Policy Devison, Straßbourg.
- Endres, W. / Wiedenhorn, T. / Engel, A. (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Europäisches Sprachenportfolio (1999, 2000), In: *Babylonia. Zeitschrift für den Sprachunterricht*. Themenheft. 1. 4.
- European Council. (2004–2010). Leitfaden für das Ausfüllen des Europass-Sprachenpasses. Abgerufen am 19. Mai 2011 von http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1348/type.FileContent.file/ELPInstructions_de_DE.pdf.
- Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В трех частях. (2001). Москва: Златоуст.
- GeR 2001 = Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. . Straßburg: Langenscheidt.
- Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: T. H. Ilse Brunner, *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag. S. 272.
- Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Sekundarstufe I moderne Fremdsprachen (2008). LISUM, Ludwigsfelde.
- Jäger-Gutjahr, I. (2007). *Schritt für Schritt zum Portfolio*. Lichtenau: aol-Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. (2001). *Europäisches Portfolio der Sprachen* (2. Ausg.). (L. f. Soest, Hrsg.) Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler GmbH.
- Legutke, M. (2001). Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? In: *Grundschulunterricht* 48. Sonderheft Fremdsprachen. 20 ff.
- PLIB, 2002 = Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (2002). *Meine Sprachenmappe – Materialien für den Einsatz in der Grundschule. Ein Sprachenportfolio für jede Altersgruppe*. Werkstattheft. Berlin: Verlag Wissenschaft und Technik.
- RLP 1. FS, 2008 = Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2008). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1–10. Erste Fremdsprache. Begegnung mit Sprachen*.
- RLP 2./3. FS, 2008 = Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2008). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. 2./3. Fremdsprache*.
- Schärer, R. (2003). Sprachenportfolio. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 387–390.
- Schneider, G. (1999). *Wozu ein Sprachenportfolio?* Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/pdfs/aufsatz-gu-wozu-pf.pdf> (letzter Aufruf [10.11.15]).
- Sek I-V, 2007 = Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. Sekundarstufe I-Verordnung- Sek I-V (2007). Abgerufen am 19. Mai 2011 von www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43464.de.

- Streiter, K.-H. / Zöllner, H. (Hrsg.) (2003). *Facharbeit, Portfolio (Leistungsmappe), Projekt als andere Prüfungsform am Ende der Jahrgangsstufe 10 und anderer Leistungsnachweis in der Jahrgangsstufe 9*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Zeller, H. (2002). Die Chance bei der Notenvergabe mitzureden. Self-assessment im Russischunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*. 2002/4: 259–262.

Ursula Behr / Heike Wapenhans

Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Russischunterricht der Sekundarstufe I – wie geht das?

В статье рассматриваются специфика и потенциал межъязыкового обучения. При этом особое внимание уделяется межъязыковым компетенциям, а также сознательному отношению к языкам и к процессам их усвоения. К тому же приводятся примеры упражнений и заданий, наглядно показывающие применение межъязыкового подхода в практике преподавания русского языка как иностранного в школе. Эти упражнения и задания снабжены инструкциями по их выполнению. Цель инструкций – направить внимание и деятельность учеников на использование знаний как родного языка, так и других изучаемых языков. Кроме того, перечисляются критерии оценки качества достигнутых результатов в процессе выполнения межъязыковых упражнений и заданий.

Die Frage, wie man in der Schule eine fremde Sprache erfolgreich lernt, ist so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst. Relativ jung dagegen ist die Frage, wie man unter schulischen Bedingungen mehrere Sprachen erfolgreich lernen kann.

Spätestens seit der Forderung des Europarates, dass jeder europäische Bürger beim Verlassen der Schule neben der Muttersprache über Kenntnisse in zwei weiteren Gemeinschaftssprachen verfügen sollte, gerät der Begriff der Mehrsprachigkeit ins Zentrum bildungs- und sprachpolitischer Absichtserklärungen; gewinnt er an Bedeutung in der (fremd-)sprachendidaktischen Diskussion und bestimmt Überlegungen zur Gestaltung des institutionalisierten Sprachunterrichts.

Daraus erwächst auch für den Russischunterricht die Frage, was getan werden muss, um Schülern mehrsprachige Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Schulische Lernzeit ist endlich. Es kann folglich nicht um die Installierung gesonderter oder zusätzlicher Angebote gehen. Vielmehr müssen integrative Sprachlehr- und Sprachlernkonzepte umgesetzt, bestehende Synergien zwischen Spracherwerbsprozessen im Deutschunterricht und in den erlernten Fremdsprachen ausgeschöpft und ein Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung der Sprachen bzw. der Sprachenlehrer füreinander an der Schule geschaffen werden.

1. Bezugsebene 1 für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen: Sprachenübergreifende Kompetenzen als gemeinsame Zielsetzungen jeglichen Sprachunterrichts

Erfahrungen aus Thüringen zeigen, dass es möglich und sinnvoll ist, gemeinsame sprachenübergreifende Kompetenzen zu formulieren und beim Sprachenlernen bzw. bei der Sprachanwendung im muttersprachigen Deutschunterricht und im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Sprachenübergreifende Kompetenzen sind Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt. D. h. es gibt Kompetenzen, die für jeglichen Sprachunterricht von Bedeutung sind und Zielstatus haben. Derartige gemeinsame Zielsetzungen sind nachweisbar bezogen auf:

- die Textrezeption,
- die Textproduktion,
- die Sprachmittlung,
- die Sprachreflexion.

Der nachfolgende Auszug aus dem in allen Lehrplänen für den Sprachunterricht in Thüringen (Haupt-, Realschulabschluss, allgemeine Hochschulreife) enthaltenen Kapitel 1.2 „Sprachenübergreifende Kompetenzen“ (vgl. z.B. Thüringer Lehrplan Russisch für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife 2011) zeigt am Beispiel des Leseverstehens sprachenübergreifende Kompetenzen, die gleichermaßen für die Textrezeption im muttersprachigen Deutschunterricht wie in jeglichem Fremdsprachenunterricht relevant sind:

Sachkompetenz

Der Schüler kann

- *wesentliche Aussagen und Detailinformationen entnehmen und verarbeiten aus sprachlich angemessenen und altersgemäßen*
 - *didaktisierten, adaptierten und authentischen (auch Lernertexten),*
 - *nicht literarischen und literarischen,*
 - *linearen und nicht linearen*

Texten unterschiedlicher Länge, Informationsdichte und/oder Komplexität,

- *verschiedene Textsorten, z. B. Bericht, Leserbrief, Prospekt, Erzählung, Fabel, erkennen und ihre Funktion erfassen, z. B. informieren, appellieren, argumentieren,*
- *die Intention(en) eines Textes erkennen und bewerten.*

*Methodenkompetenz**Der Schüler kann*

- *verschiedene Lesestrategien und -techniken gezielt einsetzen, z. B.*
 - *Leserwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,*
 - *Signalwörter und Schlüsselbegriffe erkennen,*
 - *unbekannte Wortbedeutungen erschließen durch*
 - *Anwenden von Wortbildungskennntnissen,*
 - *Analogieschlüsse und Vergleiche zur deutschen Sprache, ggf. zu seiner Herkunftssprache bzw. zu anderen Fremdsprachen,*
 - *den Kontext,*
 - *Nutzen unterschiedlicher Medien,*
- *Textschemata erfassen, d. h. Gliederung und Aufbau des Textes,*
- *Verfahren zur Textstrukturierung anwenden, z. B.*
 - *wesentliche Textstellen kennzeichnen,*
 - *Zwischenüberschriften formulieren,*
 - *Bezüge zwischen Textteilen herstellen,*
- *Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden,*
- *sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen als Verstehenshilfe nutzen,*
- *Informationen sichern, z. B. durch Notieren von Stichwörtern, Randbemerkungen,*
- *Inhalte veranschaulichen, z. B. durch Mindmap, Flussdiagramm.*

*Selbst- und Sozialkompetenz**Der Schüler kann*

- *konzentriert und über einen längeren Zeitraum lesen,*
- *den Leseprozess entsprechend der Aufgabe selbstständig bewältigen,*
- *in Interaktion mit dem Text treten,*
- *über die eigenen Lesestrategien reflektieren,*
- *mit Authentizität und unbekanntem Wortschatz offen umgehen,*
- *bei Unklarheiten gezielt nachfragen,*
- *Sachverhalte, Vorgänge, Personen und Handlungen aus der Perspektive von anderen betrachten,*
- *seine Kompetenzentwicklung einschätzen und ggf. dokumentieren.*

(Thüringer Lehrplan Russisch für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife 2011, Kap. 1.2)

Die Fokussierung des Sprachunterrichts auf gemeinsame sprachenübergreifende Kompetenzen ist Ausdruck der Vernetzung des Spracherwerbs, zeigt Anknüpfungspunkte für die Abstimmung sprachenübergreifender Lehr- und Lernprozesse sowie für die gemeinsame Verantwortung aller Sprachen/Sprachlehrer. Daraus erwachsen konkrete Bezugspunkte für die schulinterne Sprachkonzeptentwicklung sowie für die gemeinsame Arbeit in der Fachkonferenz Sprachen.

2. Bezugsebene 2 für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen: Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

Die Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte erhält einen ihrer maßgeblichen Impulse aus der Erkenntnis der psycho- und neurolinguistischen Forschung, wonach Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind. Ergebnisse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung (vgl. dazu z. B. die Ausführungen in Behr 2007: 12–15) sprechen dafür, sprachliches Schubkastenlernen und -lernen aufzubrechen, Schüler für den Sprachvergleich zu sensibilisieren, gleichermaßen Sprachstruktur- und Sprachlernbewusstheit zu entwickeln und reflexives Handeln anzuregen.

Daraus folgt als unterrichtspraktische Konsequenz, dem Schüler im Sprachunterricht Gelegenheit zu geben, sich mit der einzelnen Sprache und ihrer Verwendung auch im Sprachvergleich auseinanderzusetzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen (verwandten und nicht verwandten) Sprachen zu entdecken und über das eigene Sprachenlernen zu reflektieren.

Mit dieser Zielsetzung wurde in die Thüringer Lehrpläne ein für jeglichen Sprachunterricht gleichermaßen verbindlicher Lernbereich aufgenommen: „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“.

Dieser Lernbereich ist dezidiert auf die Entwicklung sprachenübergreifenden Lernens ausgerichtet. Er folgt der These, dass der Erwerb grundlegender und ausbaufähiger kommunikativer und interkultureller Kompetenzen maßgeblich befördert wird, wenn Synergien zwischen der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen vom Schüler bewusst wahrgenommen und genutzt werden.

Ein Grundgedanke sprachenübergreifenden Lernens besteht darin, dass die Schüler individuell verfügbares sprachliches, soziokulturelles und strategisches Wissen in der Mutter- und den erlernten Fremdsprachen für das Erschließen (Dekodieren) nutzen. Die wichtigste Technik dabei ist das so genannte Inferieren (vgl. Meißner/Reinfried 1998: 15). Inferenz bezeichnet die Interaktion der sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse mit neuen Lerninhalten sowie deren Einförmung in das deklarative (Was?) und prozedurale (Wie?) Sprachwissen, d. h. in das Faktenwissen bzw. faktisch vorhandene Wissen und das Strategie- / Anwendungswissen bzw. praktisch nutzbare Wissen.

Angewendet auf das Dekodieren fremden Wortschatzes heißt dies, dass der Lerner beim Lesen oder Hören das unbekannte Lexem als Schriftbild oder Lautbild mit den Einträgen in seinem mentalen Lexikon vergleicht (vgl. Raupach 1994: 21). Wird eine ähnliche Form aus einer anderen Sprache (Mutter- oder Fremdsprache) gefunden und das entsprechende Konzept auf die unbekannte Form

übertragen, so spricht man von interlingualem Transfer (vgl. Meißner/Reinfried 1998: 18 ff.).

Der interlinguale Transfer ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit.

Reflektieren wird beim sprachenübergreifenden Lernen verstanden als ein vergleichendes und prüfendes Nachdenken, das gerichtet ist auf die Sprache, ihre Verwendung und den eigenen Sprachlernprozess. Daraus resultiert die (meta)kognitive Dimension sprachenübergreifenden Lernens, d. h. der Schüler ist induktiv-vergleichend tätig und spricht über das, was er festgestellt oder getan hat und wie er etwas festgestellt oder getan hat. Dabei geht es immer um die im Fokus stehende Sprache mit ihrer morphologischen, syntaktischen etc. sowie soziokulturellen Spezifik, einschließlich der Sprachlernstrategien, die mit anderen Sprachen verglichen wird. Damit ist sprachenübergreifendes Lernen gleichermaßen Erhaltungslernen, Vertiefungslernen und Erweiterungslernen und in hohem Maße kognitives und entdeckendes Lernen, da es die Fähigkeit umfasst, sprachliche Phänomene in der Mutter- und Fremdsprache bewusst, d. h. aufmerksam wahrzunehmen, miteinander zu vergleichen und für das Verstehen und Sich-Verständigen in der Fremdsprache zu nutzen.

In diesem Zusammenhang muss auch der Russischunterricht verstärkte Anstrengungen unternehmen und didaktisch-methodische Szenarien schaffen, die Schüler anregen

- russischsprachige Phänomene aufmerksamer und bewusster wahrzunehmen,
- mit vorhandenen Sprachbeständen in der deutschen Sprache, ggf. in ihrer Herkunftssprache, und der/den anderen erlernten Fremdsprache/n sowie anderen slawischen Sprachen zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen,
- Vorgehensweisen und Suchergebnisse zu kommentieren und für das Verstehen und Sich-Verständigen zu nutzen.

3. Unterrichtspraktische Anregungen für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Russischunterricht der Sekundarstufe I

Aufgaben mit sprachenübergreifender bzw. mehrsprachiger Zielrichtung sind darauf gerichtet, dass Schüler lernen,

- sprachliche Phänomene bewusst, d. h. mit erhöhter Aufmerksamkeit wahrzunehmen,
- Einzelphänomene aus komplexen Zusammenhängen zu isolieren,

- dabei gezielt nach Bekanntem und Ähnlichem zu suchen,
- in den Sprachvergleich ihre Muttersprache und die erlernten Fremdsprachen einzubeziehen,
- sinnvoll Vergleichbares zu erkennen,
- Erklärungshypothesen auf der Grundlage von Vorwissen oder anhand von Oberflächenmerkmalen zu entwerfen,
- Hypothesen zu überprüfen,
- ihre Vorgehensweise beim Sprachvergleich und dessen Ergebnisse zu präsentieren,
- über ihr Sprachenlernen (beim Wortschatzerwerb, beim Lesen, bei der Sprachmittlung etc.) zu reflektieren.

Diese Zielrichtung erfordert **Übungsschritte** bzw. **Instruktionen** zur:

- Unterstützung der Wahrnehmung und zur Steuerung der Aufmerksamkeit,
- Anregung vergleichender Operationen,
- Dokumentation und Präsentation der Vorgehensweise und der Ergebnisse des Sprachvergleichs.

Die in Thüringen erprobten Aufgaben zum sprachenübergreifenden Lernen (vgl. Impulsbeispiele 2011, Behr 2005, Behr 2006) zeigen, wie Lerner der russischen Sprache erkennen und erleben können, dass

- es interlinguale Transferbasen (vgl. Meißner 2003: 95) gibt, deren Nutzung das Verstehen erleichtert,
- die russische Sprache in den interlingualen Transfer einbezogen werden kann und zwar sowohl im Hinblick auf verwandte slawische Sprachen, für die sie als Brückensprache genutzt werden kann, wie auf nicht verwandte Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie,
- der Sprachvergleich – unter besonderer Beachtung der Suche nach Ähnlichem und Bekanntem und unter Einbeziehung der Mutter- und aller erlernten Fremdsprachen – das Verstehen weiterer Fremdsprachen erleichtern kann und zudem interessant ist,
- die Übertragung von Lerntechniken und -strategien für das Lernen verschiedener (moderner) Fremdsprachen möglich und hilfreich ist.

Der Einsatz sprachenübergreifender Aufgabenstellungen macht für die Schüler nachweislich den Wert von Vorkenntnissen erlebbar. Sprachenübergreifendes Lernen ist in hohem Maße entdeckendes Lernen. Das führt zu „AHA-Erlebnissen“, die den Schülern Spaß bereiten und zur Steigerung der Motivation für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen führen.

Die nachfolgenden Übungsanregungen wollen die Umsetzung der o. g. Ausführungen exemplarisch aufzeigen. Sie sind praxiserprobten Veröffentlichungen (Impulsbeispiele 2011, Behr 2005, Behr 2006) bzw. Materialien für Lehrerfortbildungen entnommen.

Wortschatz:

Beispiel 1

a) Lies die Wörter und finde heraus, zu welchem Thema sie gehören.

Russisch	Deutsch	Lösung
имейл		Diese Wörter gehören zum Thema: _____
СМС		
чат		
мобильник		
скайп		
блог		

b) Erkläre, wie du die Lösung gefunden hast.

c) Ergänze nun in der mittleren Spalte die deutschen Bezeichnungen. Erkläre, mit welcher Bedeutung diese Begriffe im Deutschen verwendet werden.

Beispiel 2

a) Lies die Wörter aus verschiedenen slawischen Sprachen und ergänze die russische Entsprechung.

b) Erkläre, wie du die Lösung gefunden hast.

(Variante 1: die Spalten sind beschriftet. Variante 2: die Spalten sind nicht beschriftet, die Schüler sollen selbst Vermutungen anstellen, um welche Sprachen es sich handelt und dies begründen, z. B. können besondere diakritische Zeichen auf das Tschechische bzw. Polnische schließen lassen.)

Tschechisch	Polnisch	Russisch
tenis	tenis	
džudo	judo	
fotbalový	piłka nożna	
lehká atletika	lekkoatletyka	
běh	bieg	

Tschechisch	Polnisch	Russisch
plavecký sport	ływanie	
cyklistika	kolarstwo	
krasobruslařstvi	łyżwiarstwo figurowe	
řachy	szachy	

Beispiel 3

Teilnehmer an einem europäischen Tag der Sprachen erhielten Anstecker, die während des Programms getragen werden sollten. Man konnte aus verschiedenen Sprachen auswählen. Der Inhalt war in allen Sprachen gleich.

- a) Schau dir die Anstecker an und finde heraus, wozu die Teilnehmer aufgefordert werden.

Spreek met mij! (Das ist Holländisch.)
 Snakk til meg! (Das ist Norwegisch.)
 Snak med mig! (Das ist Dänisch.)
 Parlami! (Das ist Italienisch.)
 Parla'm! (Das ist Katalanisch.)
 Говори с мен! (Das ist Bulgarisch.)
 Разговарај са мном! (Das ist Serbisch.)

- b) Erkläre, wie du vorgegangen bist, um diese Aufgabe zu lösen.
- c) Wie würdest du auf die Aufforderung reagieren (in Deutsch und in den anderen Sprachen, die du lernst)?

Für das sprachenübergreifende Lernen lassen sich hervorragend Bildimpulse aus dem alltäglichen Umfeld der Schüler nutzen. Das niedersorbisch-deutsche Straßenschild in Cottbus bietet sich für Aufgaben zur Hypothesenbildung (a) und zum Inferieren (b) an.

	
a) Welche russischen oder lateinischen Wörter könnten die Grundlage für eine niedersorbische Form dieses Straßennamens bilden?	b) Welche russischen oder lateinischen Wörter helfen dir, die deutsche Form des Straßennamens zu finden?

Fotos und Aufgaben von Manuela Pohl.

Sprichwörter:

Die folgenden Sprichwörter werden in den verschiedenen Sprachen mit der gleichen Bedeutung verwendet. Sie drücken das Gleiche aus. Schaut man aber genau hin, fallen Unterschiede auf.

- Vergleiche die Sprichwörter der Sprachen, die du kennst. Welche Unterschiede findest du heraus? Nutze ein Wörterbuch.
- Vergleiche dein Ergebnis mit einem Partner.

Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch
Alles zu seiner Zeit.	Everything in its season.	Chaque chose en son temps.	Всему своё время.
Ende gut, alles gut.	All's well that ends well.	Tout est bien qui finit bien.	Всё хорошо, что хорошо кончается.
Irren ist menschlich	To err is human.	L'erreur est humaine.	Человеку свойственно ошибаться.
Wer A sagt, muss auch B sagen.	In for a penny, in for a pound.	Qui dit A doit dire B.	Кто сказал А, должен сказать и Б.
Rom ist nicht an einem Tage erbaut.	Rome was not built in a day.	Paris ne s'est pas fait en un jour.	И Москва не сразу строилась.

Grammatik:

a) Schau dir den Wortsalat an.

my friend	в кинотеатре	gestern	at the cinema	смотрел
фильм	mein Freund	saw	вчера	im Kino
schaute	a film	мой друг	einen Film	yesterday

Bilde/Lege daraus jeweils einen deutschen, englischen und russischen Satz. Schreibe/Lege die Sätze untereinander.

b) In welcher Zeitform sind alle Sätze geschrieben? Begründe deine Antwort.

c) Ordne die richtigen Wörter aus allen Sätzen der gesuchten Wortart in der Tabelle zu.

	Artikel	Possessivpro- nomen	Zeitadverb	Präposition
Deutsch				
Englisch				
Russisch				

4. Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen und Leistungseinschätzung

Kompetenz kann man nur aus der konkreten (Lern-)Handlung erschließen, d. h. Stand und Qualität der Kompetenzentwicklung zeigen sich am Lernergebnis und am Lernprozess.

Die Grundlage für die Leistungseinschätzung bilden folglich:

- eine adäquate Aufgabenstellung,
- ein Erwartungshorizont,
- angemessene Qualitätskriterien,
- geeignete Instrumentarien zur Beobachtung und Dokumentation.

Im Folgenden werden mögliche Qualitätskriterien beschrieben, im Sinne von Parametern, an denen die sprachenübergreifende Lernleistung festgemacht und eingeschätzt werden kann. Diese sind stets in den Kontext der Anforderungen in einer konkreten Aufgabe zu stellen.

1. Qualität der Kenntnis und Nutzung sprachenübergreifender Lernstrategien

Mögliche Leistungsparameter/Einschätzungskriterien:

Korrektheit und Vollständigkeit bezogen auf das:

- Erkennen und Kennzeichnen von phonematischen und graphematischen Merkmalen im Vergleich von deutscher Sprache, erster und/oder zweiter Fremdsprache
 - Erkennen, Kennzeichnen und Nutzen von Internationalismen
 - Erkennen und Benennen bekannter sprachlicher Phänomene sowie syntaktischer Beziehungen
 - Erkennen und Beschreiben soziokultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede
2. Qualität der Dokumentation von Erschließungs-/Vergleichsprozess und/oder -ergebnis

Mögliche Leistungsparameter/Einschätzungskriterien:

- Übersichtlichkeit,
- inhaltliche Richtigkeit,
- Angemessenheit,
- Verständlichkeit

bezogen auf die Darstellung der Ergebnisse und des Vorgehens beim Sprachvergleich entsprechend der Aufgabenstellung.

3. Qualität der Reflexion über Erschließungs-/Vergleichsprozess und/oder -ergebnis

Mögliche Leistungsparameter/Einschätzungskriterien:

- Verständlichkeit,
- Ausdrucksvermögen/Differenziertheit sprachlicher Mittel,
- Stringenz der Darstellung,
- Nachweis über die Nutzung von Möglichkeiten zur Überprüfung des Erschließungs-/Vergleichsergebnisses.

4. Qualität der Arbeitsweise

Mögliche Leistungsparameter/Einschätzungskriterien:

- Effizienz des methodischen Vorgehens,
- Aufmerksamkeit,
- Selbstständigkeit,
- Leistung des Einzelnen in der Gruppe

(z. B. der Anteil an der Aufgabenlösung, die Qualität der Ideen/Vorschläge, die Übernahme von Verantwortung, die Kommunikation in der Gruppe).

Fazit

Wie die angeführten Thüringer Erfahrungen zeigen, ist es möglich und sinnvoll, sprachenübergreifende Kompetenzen für jeglichen Sprachunterricht – sowohl für den muttersprachigen Deutsch- als auch den Fremdsprachenunterricht inkl. Russischunterricht – zu formulieren und diese entsprechend bei den Schülern zu fördern. Ähnliches gilt für die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit mit dem Ziel, Schüler für den Sprachvergleich und interlingualen Transfer sowie das Reflektieren über Sprache, ihre Verwendung und den eigenen Sprachlernprozess zu sensibilisieren. Daraus wird die Forderung abgeleitet, auch im Russischunterricht didaktisch-methodische Szenarien zu schaffen, die es ermöglichen, Synergien zwischen Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen für den Spracherwerb nutzbar zu machen. Die Beispiele aus den Bereichen Wortschatz, Sprichwörter und Grammatik belegen anschaulich, wie sprachenübergreifendes Lernen das kognitive und entdeckende Lernen im Russischunterricht unterstützen kann. Die Bewertung einer sprachenübergreifenden Lernleistung ermöglichen Kriterien, die sich auf die Qualität der Kenntnis und Nutzung sprachübergreifender Lernstrategien, der Dokumentation und Reflexion der Erschließungs- und Vergleichsprozesse bzw. ihrer Ergebnisse und die Arbeitsweise beziehen.

Literatur

- Behr, U. (Hrsg.) (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen*. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen.
- Behr, U. u.a. (2006). *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Deutsch – Englisch – Französisch – Russisch – Latein*. Bad Berka: ThILLM-Reihe „Materialien“ Heft 129.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Impulsbeispiele zur Lehrplanimplementation Russisch. Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren. Online: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/sprachunterricht/sprachenuebergreifend> (letzter Zugriff [15.06.2013]).
- Meißner, F.-J. (2003). Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, F.-J. / Picaper, I. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr.

- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Raupach, M. (1994). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W. (Hrsg.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr. 19–38.
- Thüringer Lehrplan Russisch für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife 2011. Online: www.schulportal-thueringen.de (letzter Zugriff [04.06.2013]).

Michael Maier

Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen

Для многих учителей преподавание русского языка означает работу в группах, которые состоят, с одной стороны, из «настоящих» учащихся, с другой стороны, из носителей русского языка с различными устными и письменными языковыми навыками. Поэтому необходима внутренняя дифференциация. Часто в одной группе находятся ученики с настолько разным уровнем знаний, что, в сущности, нужны различные планировки урока для отдельных уровней. Уроки, полностью соответствующие этим условиям, планируются и проводятся, в основном, лишь в особых случаях, как, например, экзамен или открытый урок. В повседневной же работе не представляется возможным регулярно осуществлять подобную «двойную» подготовку. В этой главе мы представим экономичные методы, с помощью которых осуществима дифференцированная подготовка занятий для гетерогенных групп в обозримое время. На примерах из школьной практики мы покажем возможности внутренней дифференциации на уроках русского языка.

1. Einleitung

Für viele Lehrkräfte bedeutet Russischunterricht inzwischen die Arbeit in Gruppen, die aus „echten“ Russischlernern und Muttersprachlern mit unterschiedlich guten mündlichen und schriftlichen Kenntnissen zusammengesetzt sind, was Binnendifferenzierung unabdingbar macht. Oft ist der Niveaunterschied in den Lerngruppen allerdings so groß, dass ganz unterschiedliche Planungen für die einzelnen Niveaus nötig wären.

Unterrichtsstunden, die diesen Gegebenheiten vorbildlich Rechnung tragen, sind meist Lehrproben oder andere Vorführstunden. In der alltäglichen Arbeit scheint es kaum möglich, diesen doppelten Vorbereitungsaufwand zu treiben.

Im Folgenden soll es daher um ökonomische Methoden gehen, durch die Unterrichtsgegenstände für die Arbeit in gemischten Gruppen mit einem vertretbaren Zeitaufwand ausdifferenziert werden können. Anhand von im Unterricht erprobten Beispielen aus verschiedenen Bereichen wird gezeigt, wie Binnendifferenzierung im Russischunterricht aussehen kann.

Hierzu wurden Unterrichtskonzepte aus verschiedenen Bereichen ausgewählt:

1. Arbeit mit literarischen Texten
2. Grammatikunterricht
3. Arbeit mit Filmen
4. landeskundliche Materialien

Die einzelnen Konzepte verstehen sich dabei nicht als „Musterstunden“, sondern als an einem Beispiel realisierte modellhafte Unterrichtsarrangements, die sich in ähnlicher Weise mit einem vertretbaren zeitlichen Aufwand auch auf andere Inhalte anwenden lassen. Daher soll, auch wenn in den einzelnen Abschnitten die konkreten Beispiele vorgeführt werden, der Akzent auf dem jeweiligen modellhaften Unterrichtsarrangement liegen, das je nach Interesse auf andere Inhalte übertragen werden kann.

1.1 Konzept: Arbeit mit literarischen Texten

Die Grundidee dieses Unterrichtskonzepts ist die Verbindung eines adaptierten literarischen Textes mit einem Originaltext. Als Beispiel wurde der auf Ljudmila Petruševskajas Erzählung „Глюк“ basierende Lehrbuchtext aus Dialog 2 (alte Ausgabe 2002: 111 f.) ausgewählt. Der adaptierte Lehrbuchtext ist illustriert, mit Vokabelangaben versehen und hat einen Umfang von 388 Wörtern. Demgegenüber umfasst die Originalerzählung 2832 Wörter.

Die Grundidee der Unterrichtseinheit besteht in der Verwendung des adaptierten Textes für die Nichtmuttersprachler (NMS)¹ und dem Einsatz des Originals für die Muttersprachler (MS). Hierzu wurde der Text der Erzählung in fünf etwa gleich lange Fragmente im Umfang von etwa 550 Wörtern unterteilt.

In der ersten Doppelstunde der Unterrichtseinheit werden die Schüler in homogene MS- bzw. NMS-Gruppen unterteilt. Die NMS-Gruppen lesen den Text und lösen in Gruppenarbeit ausgewählte Aufgaben aus dem Lehrbuch. Zum einen bietet das Lehrbuch eng am Text verlaufende Inhaltsfragen an, die eine Reproduktion des Textes erleichtern (Aufgabe 5); zum anderen gibt es Anregungen zum Einstieg in die Textanalyse durch Multiple-Choice-Fragen (Aufgabe 8).

Zur selben Zeit werden die MS in fünf Gruppen bzw. Paare eingeteilt. Jede Gruppe bzw. jedes Paar erhält ein Textfragment vergleichbaren Umfangs (hier ca. 550 Wörter) und folgende Impulse:

«Прочитайте со словарём фрагмент рассказа.»

«Проиллюстрируйте фрагмент рассказа комиксом в шести картинках.»

1 Im Folgenden stehen die Abkürzungen NMS und MS für Nichtmuttersprachler und Muttersprachler. Dass der Begriff des „Muttersprachlers“ angesichts der spezifischen Situation seit längerer Zeit in Deutschland lebender Kinder mit russischer Herkunftssprache problematisch ist, ist dem Autor bewusst. Dennoch hat die Unterteilung der Schüler in diese beiden Gruppen bis heute einen praktischen Nutzwert und soll daher im Folgenden weiter gebraucht werden.

Hierzu erhalten die Schüler große Papierbögen (mindestens A2, empfohlene Größe: 70 x 100 cm) und verschiedenfarbige Stifte. Die Schüler sollen das Plakat mit folgender Bildanordnung illustrieren:

Abbildung 1: Muster Bildanordnung für Fragmente der Erzählung.

1	2	3
4	5	6

Der Ausgangspunkt nach der ersten Doppelstunde besteht darin, dass die NMS die ganze Erzählung Petruševskajas – wenn auch mit großen Auslassungen – kennen. Die MS dagegen kennen nur jeweils eines von fünf Fragmenten der Erzählung, diese aber sehr detailliert.

In der anschließenden Doppelstunde wird zunächst das erste Plakat präsentiert:

Abbildung 2: Beispiel Schülerplakat.



Ein Schüler der NMS-Gruppe wird nach vorn gerufen und aufgefordert zu erzählen, was er auf dem ersten der sechs Bilder sieht:

«Расскажи, что ты видишь на первой картинке.»

Falls der Schüler etwas auf dem Bild nicht versteht, muss er Fragen an die MS-Schüler stellen, die das Bild gemalt haben. Nach der Vorstellung seines Bildes ruft er einen anderen Schüler der NMS-Gruppe auf, der das nächste Bild beschreibt. In dieser Phase soll ausschließlich die russische Sprache verwendet werden. Auf diese Weise wenden die NMS-Schüler ihr Wissen in Bezug auf den Zusammenhang der gesamten Erzählung an und versorgen die MS-Schüler nach und nach mit den nötigen Informationen zum Verständnis der Erzählung. Es besteht also ein authentischer Redeanlass, aufgrund dessen die sprachlich weniger kompetenten NMS-Schüler ihr Mehrwissen an die MS-Schüler weitergeben.

Nach dem ersten Plakat werden die weiteren vier Plakate aufgehängt und nach oben beschriebener Vorgehensweise vorgestellt, wobei jeder NMS-Schüler mehrfach an die Reihe kommen sollte:

Nach der zweiten Doppelstunde gibt es weitere Ausbaumöglichkeiten. Oft wird es ein individueller Text nahelegen, eine Schlüsselstelle besonders zu thematisieren, nachdem alle Schüler den Text in groben Zügen kennen gelernt haben. Hierzu kann ein Textauszug ausgewählt werden, der gemeinsam gelesen und besprochen wird.

Anhand der Plakate kann eine Nacherzählung verfasst werden, wobei wiederum eine Differenzierung möglich ist, z. B. MS-Gruppe: 1 Satz pro Bild (30 Sätze), NMS-Gruppe: 3 Sätze pro Plakat (15 Sätze).

Eine schülerorientierte Erweiterung ist auch eine Dramatisierung der einzelnen Abschnitte der Erzählung in Gruppenarbeit, die die Grundlage für ein anschließendes szenisches Spiel oder eine Verfilmung sein kann.

1.2 Konzept: Grammatikübung

Die Grundidee dieses Unterrichtskonzepts besteht darin, einen Text zu einem beliebigen Thema unterschiedlich zu bearbeiten, so dass die NMS den kompletten Text mit Worterklärungen und Grammatikaufgaben, die MS hingegen denselben Text als C-Test² bekommen. Sie müssen also einen Lückentext bearbeiten, in dem

2 Lückentext, in dem nie ganze Wörter ausgelassen sind. Mindestens ein, oft mehrere Buchstaben des Wortes sind vorgegeben. Dadurch wird erreicht, dass nur *eine* zutreffende Lösung möglich ist.

nie ganze Wörter ausgelassen sind: mindestens ein, oft mehrere Buchstaben des Wortes sind vorgegeben.

Als Beispiel wurde hier ein landeskundlicher Text über die Transsibirische Eisenbahn mit dem Titel «Транссибирская магистраль» (Слова в контексте. 1994: 144–147) und einem Umfang von 280 Wörtern ausgewählt.

Wesentlich bei der Übungsform des C-Tests ist, dass nur eine Lösung möglich ist; zum Füllen der Lücken bedarf es aber umfangreicher sprachlicher Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen: Lexik (Wortverbindungen), Morphologie (Flexionsformen, Suffixe), Syntax (Funktion der Satzglieder), Kontextualisierung, landeskundliches Wissen. Als Beispiel sei der erste Satz des Textes zitiert:

«Крупней _____ жел _____ дорога ми _____, Транссибирская магистраль, бе _____ своё нач _____ в южноуральском промы _____ гор _____ Челябинске и закан _____ у бере _____ Японского мо _____, во Владивостоке.»

Durch landeskundliches und lexikalisches Vorwissen in Verbindung mit morphologischen Kenntnissen können spontan ergänzt werden:

«Крупней _____ железная дорога ми _____, Транссибирская магистраль, бе _____ своё нач _____ в южноуральском промы _____ городе Челябинске и закан _____ у бере _____ Японского мо _____, во Владивостоке.»

Um die beiden Verben ergänzen zu können, muss der Leser die syntaktische Struktur und das Thema des Satzes aus dem vorhandenen Material rekonstruieren:

«Крупней _____ железная дорога ми _____, Транссибирская магистраль, берёт своё начало в южноуральском промы _____ городе Челябинске и заканчивается у бере _____ Японского мо _____, во Владивостоке.»

Die verbleibenden Lücken sind durch Anwendung lexikalischer und morphologischer Kenntnisse zu schließen:

«Крупнейшая железная дорога мира, Транссибирская магистраль, берёт своё начало в южноуральском промышленном городе Челябинске и заканчивается у берега Японского моря, во Владивостоке.»

Sinnvolle Alternativen zu dieser Lösung sind nicht erkennbar.

Die Schüler sollten zu Beginn der Stunde kurz auf das Thema eingestimmt werden. Hierzu bieten sich verschiedene Materialien über die Transsibirische Eisenbahn an (Karten, Fotografien, Kurzfilme etc.). Danach werden die Schüler in eine MS- und eine NMS-Gruppe geteilt und räumlich voneinander getrennt. Die MS bekommen den C-Test und füllen die Lücken in ihm aus (Arbeitsblatt 1). Gleichzeitig bemühen die NMS sich um ein globales Textverständnis (Arbeitsblatt 2)

und bekommen anschließend eine Grammatiktafel (Arbeitsblatt 3), die sie ausfüllen sollen.

Die vorgelegte Grammatiktafel versteht sich nur als beispielhafte Anregung. Sie kann den Schülern im Ganzen vorgelegt werden oder nur ein Teil von ihr. Ähnliche Tabellen ließen sich auch zu vielen anderen grammatischen Themen erstellen. Im konkreten Beispiel geht es um Wortarten, und zwar Präpositionen, Verben, Substantive. Diese sind nach verschiedenen Kategorien geordnet in Tabellen einzutragen (die Präpositionen nach dem Kasus, den sie regieren; die Verben nach dem Konjugations-, die Substantive nach dem Deklinationstyp). Die Tabellen sind so gestaltet, dass die Größe der jeweiligen Zelle einen Hinweis auf die Anzahl der einzutragenden Wörter gibt; darüber hinaus ist die Zahl der im Text vorhandenen Wörter zu jeder Rubrik angegeben und ein illustrierendes Beispiel mit Zeilenangabe vorgegeben.

Wenn beide Gruppen fertig sind, sammelt der Lehrer die C-Tests der MS und die Grammatiktafeln der NMS ein. Die NMS erhalten nun den C-Test eines Mitschülers mit dem Auftrag, ihn mithilfe ihres ungekürzten Textes auf Fehler hin zu überprüfen. Die MS erhalten nun auch den ungekürzten Text und die Grammatiktafel eines Mitschülers mit dem Auftrag, diese zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren, womit die Systematisierung grammatischer Kenntnisse auf Seiten der Muttersprachler gefördert wird.

Am Ende der Doppelstunde erhalten die MS ihre korrigierten C-Tests und die NMS ihre korrigierten bzw. ergänzten Grammatiktafeln zurück.

Arbeitsblatt 1

Транссибирская магистраль

Вставь пропущенные части слов.

Крупней___ жел___ дорога ми___, Транссибирская магистраль, бе___ свое нач___ в южноуральском промыш___, гор___ Челябинске и закан___ у бере___ Японского мо___, во Владивостоке.

Путь на вос___ среди зел___ холмов Юж___ Урала ле___ через г___ Курган, располож___ чуть юж___ нефтяной стол___ Западной Сиб___ – Тюмени. Он вед___ через крас___ западносиб___ город Омск, находя___ на бер___ могучей р___ Иртыш. На ю___ от Омска ле___ бескрайние сте___, на се___ и во___ – так же бескрайняя сиб___ тай___.

По___ проходит че___ Новосибирск, са___ крупный г___ в азиатской ч___ России. Новосибирск распол___ на об___ берегах вели___ сибирской р___ Оби. Обь соед___ этот г___ с сев___ Сибири, а ж___ дорога – с зап___ и вос___ регионами стр___ . На бе___ Обского водохрани___ здесь пост___ Академгородок, в к___ находится сиб___ отделение Росс___ Академии на___.

Юг Во___ Сибири – гористый ра___ . Здесь на вы___ берегах р___ Енисей распо___ город Красноярск с его алюминиевыми зав___ . Это центр сельскохозяйст___, машиностроения и хим___ промышленности. Энергетическая ба___ этой индус___ – гигантская гидроэлектроста___, находящаяся в 35 кил___ от Красноярска. Неда___ от города, на бе___ Енисея, нахо___ горный запов___ – национальный па___ «Столбы», люб___ место отд___ альпинистов.

От Красно___ поезд и___ на юго-в___ . На пу___ лежит са___ глубокое в мире о___ Байкал. Его макс___ глубина 1620 м___, длина – бо___ 600 к___ . Ст___ транссибирская магистраль обходит это о___ с юга, н___ (БАМ) – с с___ . Поезд прох___ над Бай___ по высо___ берегу. Впереди – до___ путь по гористой мест___ Забайкалья, зат___ по Приамурской равнине.

Возле г___ Хабаровска п___ поворачивает на ю___, к Приморскому кр___ . Зд___ начинается зо___ муссонного клим___ . Тайга стано___ странной комбина___ северного ле___ и юж___ джунглей – с лианами, гималайскими медве___ и уссурийскими тигр___ .

А впере___ – самый вост___ порт Российской Фед___, город Владивосток. Об этом свособр___ городе тру___ рассказывать, его на___ увидеть св___ глазами.

Arbeitsblatt 2

Транссибирская магистраль

Прочитай внимательно текст.

- Крупнейшая железная дорога мира, Транссибирская магистраль, берёт своё начало в южноуральском промышленном городе Челябинске и заканчивается у берегов Японского моря, во Владивостоке.
- Путь на восток среди зелёных холмов Южного Урала лежит через
- 5 город Курган, расположенный чуть южнее нефтяной столицы Западной Сибири – Тюмени. Он ведёт через красивый западносибирский город Омск, находящийся на берегу могучей реки Иртыш. На юг от Омска лежат бескрайние степи, на север и восток – такая же бескрайняя сибирская тайга.
- 10 Поезд проходит через Новосибирск, самый крупный город в азиатской части России. Новосибирск расположен на обоих берегах великой сибирской реки Оби. Обь соединяет этот город с севером Сибири, а железная дорога – с западными и восточными регионами страны. На берегу Обского водохранилища здесь построен
- 15 Академгородок, в котором находится сибирское отделение Российской Академии наук.
- Юг Восточной Сибири – гористый район. Здесь на высоких берегах реки Енисей расположен город Красноярск с его алюминиевыми заводами. Это центр сельскохозяйственного машиностроения и
- 20 химической промышленности. Энергетическая база этой индустрии – гигантская гидроэлектростанция, находящаяся в 35 километрах от Красноярска. Недалеко от города, на берегу Енисея, находится горный заповедник – национальный парк «Столбы», любимое место отдыха альпинистов.
- 25 От Красноярска поезд идёт на юго-восток. На пути лежит самое глубокое в мире озеро Байкал. Его максимальная глубина 1620 метров, длина – более 600 километров. Старая транссибирская магистраль обходит это озеро с юга, новая (БАМ) – с севера. Поезд проходит над Байкалом по высокому берегу. Впереди – долгий путь по гористой
- 30 местности Забайкалья, затем по Приамурской равнине.
- Возле города Хабаровска поезд поворачивает на юг, к Приморскому краю. Здесь начинается зона муссонного климата. Тайга становится странной комбинацией северного леса и южных джунглей – с лианами, гималайскими медведями и уссурийскими тиграми.
- 35 А впереди – самый восточный порт Российской Федерации, город Владивосток. Об этом своеобразном городе трудно рассказывать, его надо увидеть своими глазами.

Die Transsibirische Magistrale

заканчиваться – zu Ende gehen

чуть – etwas, ein bisschen

могучий – gewaltig, mächtig

бескрайний – endlos

Академгородок (Академический городок) – Akademisches Städtchen

отделение – Zweigstelle, Filiale

Академия наук – Akademie der Wissenschaften

гористый – bergig, gebirgig

горный – Gebirgs-

«Столбы» – “Die Säulen“

альпинист – Bergsteiger

обходить – umgehen

Приамурская равнина – Amur-Ebene

поворачивать – abbiegen

муссонный климат – Monsunklima

джунгли (Pl.) – Dschungel

гималайский медведь – Himalaja-Bär

уссурийский тигр – Sibirischer Tiger

Arbeitsblatt 3

1. Präpositionen

Genitiv (5x) <i>у (3)</i>	Dativ (2x)	Akkusativ (2x)	Instrumental (2x)	Präpositiv (3x) <i>в (2)</i>
------------------------------	------------	----------------	-------------------	---------------------------------

2. Verben

e-Konjugation (8x) <i>берёт -> брать (1)</i>	и-Konjugation (8x) <i>лежит -> лежать (4)</i>
--	---

3. Substantive

maskulinum/hart (36x) <i>мир (1)</i>	maskulinum/weich (4x) <i>путь (4)</i>	
neutrum/hart (3x) <i>начало (2)</i>	neutrum/weich (2x) <i>море (3)</i>	neutrum auf -ие (2x) <i>отделение (15)</i>
femininum/hart (12 x) <i>дорога (1)</i>	femininum/weich (8x) <i>магистраль (1)</i>	femininum auf -ия (5x) <i>академия (16)</i>

1.3 Konzept: Einsatz eines Spielfilms

Die Grundidee dieses Unterrichtskonzepts besteht in der Behandlung eines nicht synchronisierten russischen Spielfilms mit Hilfestellungen für die NMS.

Als Beispiel wurde der Film «Питер FM» (Russland 2006, Regie: Oksana Byčkova) ausgewählt.

Möglicher Einstieg in die Unterrichtseinheit kann das Lehrbuch Вместе – Мiteinander. Russisch für die gymnasiale Oberstufe (2010: 37–39) sein, in dem der Film behandelt wird. Ausgehend von der Abbildung der DVD-Box zum Film mit einem Standbild wird dort gefragt: «Как вы думаете, о чём будет идти речь в этом фильме?» Alternativ könnte der Einstieg auch über das Kinoplatat oder den Trailer erfolgen (siehe <http://piterfm-movie.ru/>).

Bevor ein Ausschnitt des Films vorgeführt wird, sollen die NMS durch eine vorentlastende Vokabelliste (Kopiervorlage des Lehrbuchs Вместе) und durch ein Beobachtungsschema vorbereitet werden. Das Beobachtungsschema fokussiert die Aufmerksamkeit der Schüler auf grundlegende Zusammenhänge des Films (Name, Ort der Handlung) und der Filmsequenz. Sie entnehmen ihm, dass es eine männliche und eine weibliche Hauptfigur gibt, zu der sie eine Reihe von Informationen suchen sollen: Name, Beruf, Charakter, Freunde, Partner, Wohnung, Pläne für die Zukunft. Darüber hinaus sollen sie achten auf 1) die erste Begegnung, 2) das erste Gespräch und 3) die erste Verabredung von beiden:

Название фильма: _____ Где (в каком городе) происходит действие фильма? _____

Главный герой: _____

Профессия: _____

Характер: _____

Друзья: _____

Партнёр/подруга: _____

Квартира: _____

Планы на будущее: _____

Главная героиня: _____

Профессия: _____

Характер: _____

Друзья: _____

Партнёр/друг: _____

Квартира: _____

Планы на будущее: _____

Первая встреча главных героев: _____

Первый разговор главных героев: _____

«Свидание» главных героев: _____

Während die NMS die Vokabelliste durcharbeiten und das Beobachtungsschema lesen und dabei unbekannte Lexeme nachschlagen, können die MS wahlweise durch die Lektüre eines Interviews mit der Regisseurin über ihre Arbeit oder andere Texte (mögliche Themen: Sankt Petersburg im Film, junges russisches Kino) vorbereitet werden.

Danach soll eine längere Filmsequenz (00:00 – 28:30) vorgeführt werden.

Die anschließende Stunde ist der Rekapitulation der inhaltlichen Zusammenhänge der vorgeführten Filmsequenz mithilfe von aus dem Film ausgeschnittener Standbildern³, wie in der folgenden Beispielsequenz ersichtlich, gewidmet:

Abbildung 3: Standbilder als Vorlage zum Nacherzählen.



Die Standbilder (Format A4, nach Möglichkeit laminiert) werden auf dem Boden verteilt. Die Schüler schauen sich zwei Minuten die Standbilder an und suchen sich auf ein Signal hin eines aus⁴. Die Schüler nehmen ihr Standbild mit auf ihren Platz und halten schriftlich in einigen Sätzen fest, was auf ihm zu sehen ist.

Gemeinsam ordnen die Schüler ihre Standbilder nun chronologisch, indem sie sich absprechen, in welcher Reihenfolge sie die Standbilder an die Tafel heften. Jeder Schüler, der ein Standbild an die Tafel heftet, erzählt in einigen Sätzen, was darauf zu sehen ist. Wenn alle Standbilder an der Tafel hängen, kann die Nacherzählung mit einer veränderten Reihenfolge vorstellender Schüler wiederholt werden.

In der nächsten Stunde wird die Erarbeitung der inhaltlichen Zusammenhänge der Anfangssequenz durch ein szenisches Spiel wiederholt. Die Schüler werden in sieben Gruppen (zwei bzw. vier Schüler) eingeteilt und bekommen ein Standbild (verwendet werden nun nur einige ausgewählte Standbilder und die Aufgaben:

-
- 3 Media-Player wie der im Internet frei verfügbare VLC-Player bieten die Möglichkeit, unkompliziert Standbilder aus einem Film zu entnehmen.
 - 4 Da die Zahl der Standbilder nicht beliebig erweiterbar oder reduzierbar ist, müssen je nach Gruppengröße mehrere Schüler ein Standbild bzw. Schüler mehrere Standbilder nehmen.

«Напишите и разыграйте сценку на основе данного кадра из фильма “Питер FM”.»

Die Gruppen erarbeiten schriftlich einen Dialog und üben diesen ein. Anschließend zeigen die Gruppen die szenischen Interpretationen in chronologischer Reihenfolge.

Nach der Vorführung des gesamten Films kann die Unterrichtsreihe ausgebaut werden durch den Einsatz von Hör- und Sehverstehensübungen, wie sie z. B. das Lehrbuch *Вместе* anbietet (Verständnisfragen zu den Zusammenhängen des Films, Lückentext als Kopiervorlage etc.).

Da der Film ein offenes Ende hat, bietet sich eine Weiterführung (schriftlich, szenisches Spiel, Verfilmung) an. In Anlehnung an die Thematik des Films kann den Schülern die Konzeption und Aufzeichnung einer Radiosendung aufgegeben werden (Anregungen zur Ausgestaltung finden sich in den Handreichungen zum Lehrbuch *Вместе*).

1.4 Konzept: Landeskunde

Die Grundidee dieses Unterrichtskonzepts besteht in der Simulation einer Situation, in der ausländische Besucher (NMS) mit Einheimischen in Russland (MS) in einen Austausch treten müssen. Hierzu wird ein fiktiver Rahmen geschaffen, demzufolge NMS-Schüler sich „überraschenderweise“ an einem ihnen unbekanntem Ort in Russland wiederfinden, während jeweils eine Gruppe von MS sich zuvor mit Materialien zu diesem Ort auseinandergesetzt hat und sie nun als „Einheimische“ kompetent auf die Fragen der NMS antworten können.

Die NMS erhalten als Einstieg den Text «Неожиданное путешествие в Россию»⁵ (Arbeitsblatt 1) im Umfang von 584 Wörtern mit Vokabelhilfen. Die NMS erarbeiten selbstständig diesen Text, der sie durch Science-fiction-Elemente (Reise mit einem Raumschiff) an einen unbekanntem Ort in Russland versetzt, an dem sie mit einem Fragebogen (Arbeitsblatt 2) zurückgelassen werden und der Aussicht, wieder abgeholt zu werden, wenn sie den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Während die NMS den Einstiegstext erarbeiten, werden die MS in Gruppen (je nach Klassenstärke) eingeteilt. Jede Gruppe bekommt verschiedenartige Materialien (Texte, Bilder, Landkarten, Filmdateien etc.) zu einem touristisch interessanten Ort und ein Aufgabenblatt (Arbeitsblatt 3).

5 In Ermangelung einer geeigneten Vorlage habe ich diesen Text selbst verfasst.

Sie sollen wesentliche Informationen auf Karteikärtchen notieren und ein Informationsplakat zu ihrem „Heimatort“ erstellen. Die MS geben nach der Erarbeitung alle Materialien zurück, behalten nur ihre Karteikärtchen und das Plakat.

Die touristischen Orte, die für diese konkrete Realisierung gewählt wurden, sollen hier nicht weiter thematisiert werden. Die Auswahl der Orte kann jeweils in Abhängigkeit vom Vorhandensein geeigneter Materialien bzw. persönlicher Vorlieben individuell erfolgen.

Nach der Erarbeitungsphase (1. Doppelstunde) erhalten die NMS in der 2. Doppelstunde ihren Fragebogen (Arbeitsblatt 2) und werden bestimmten Tischen mit Plakaten und den dazugehörigen „Ureinwohnern“ zugewiesen. Zuvor erhalten sie den Hinweis, dass die Fragebögen von ihnen selbst ausgefüllt werden müssen, dass sie nicht die MS für sich schreiben lassen dürfen. Nachdem die NMS durch vollständiges Ausfüllen des Fragebogens die Rückreise verdient haben, treffen sie sich in Kleingruppen (je ein Schüler, der einen bestimmten Ort besucht hat) und tauschen sich über ihre Reiseberichte aus. Dabei sollen sie die wichtigsten Informationen von ihren Mitschülern erfragen und notieren. Hierzu kann in Anlehnung an Arbeitsblatt 2 ein weiteres Arbeitsblatt zum Sammeln der Gruppeninformationen angewendet werden.

Die MS tauschen sich ebenso über ihre touristischen Zentren aus, indem entweder in einer Gruppenarbeit abwechselnd die Vertreter eines bestimmten Ortes vortragen oder je ein Schüler an seinem Gruppentisch und bei seinem Plakat bleibt, um seinen „Heimatort“ vorzustellen, die anderen Schüler aber zum nächsten Tisch weiterrotieren und die Ausführungen des dortigen Schülers anhören, was so lange fortgesetzt wird, bis alle Gruppentische besucht wurden.

Arbeitsblatt 5

Прочитай текст и ответь на вопросы.

Неожиданное путешествие в Россию

- Однажды утром ты просыпаешься со странным предчувствием¹, что сегодня случится что-нибудь необыкновенное. Ты здороваешься со всеми как всегда и не показываешь, что ты на самом деле волнуешься. Ты завтракаешь, чистишь зубы, проверяешь портфель. Учебники, тетради, папки, пенал – всё на месте. Тыходишь из дома и идёшь в школу. Странное ощущение не оставляет тебя. Незнакомые пешеходы, водители трамваев, полицейские – все смотрят на тебя и улыбаются. Ты начинаешь нервничать, постоянно оглядываешься². Перед витриной магазина ты останавливаешься и смотришь на своё отражение³ в стекле. И одежда, и причёска – всё как всегда. Непонятно, почему все так смотрят на тебя.
- 10 Перед школой та же самая картина: все перебивают свои разговоры, поворачиваются и смотрят на тебя.
- Сегодня все свихнулись⁴, – успокаиваешь ты самого себя, идёшь мимо ряда школьников, которые смотрят вслед тебе.
- 15 Ты проходишь через вестибюль⁵ школы, не замечаешь, что на больших часах, которые висят над дверью, исчезли стрелки⁶. Первый урок – русский язык. В коридоре думаешь ещё о домашних заданиях на сегодня и не обращаешь внимание на необыкновенную табличку, которая висит возле двери:
- Таможенный контроль⁷
- 20 Тыходишь в кабинет русского языка, а вместо одноклассников и учительницы видишь мужчин и женщин в формах и вместо парт и доски большой аппарат с лентой⁸ и монитором. Ты открываешь рот, хочешь спросить, что это значит, но вежливый сотрудник в форме даёт тебе понять, что нельзя стоять на месте.
- Положите свой портфель на ленту и идите сюда.
- 25 Ты проходишь через деревянные ворота, точно такие как в аэропорту. За ними другой мужчина в форме тебя обыскивает⁹ и пропускает дальше. Женщина в форме, которая тебе вдруг кажется очень похожей на твою учительницу русского, возвращает тебе с улыбкой на лице портфель и показывает на другой выход. Ты идёшь дальше, дверь бесшумно открывается и закрывается за тобой. На полу сверкают стрелки и показывают тебе дорогу. Ты идёшь по лабиринту коридоров и удивляешься, сколько
- 30 неизвестных мест есть у тебя в школе. Вдруг за углом появляется симпатичный молодой человек в скафандре¹⁰ и со шлемом¹¹ в руках. Он протягивает¹² тебе руку, здоровается с тобой и называет твоё имя.

¹ предчувствие – Vorgefühl

² оглядываться *несов.* – sich umsehen

³ отражение – Spiegelbild

⁴ свихнуться *сов.* – verrückt werden

⁵ вестибюль – Vorhalle, Foyer

⁶ стрелка – Zeiger (auch: kleiner Pfeil)

⁷ Таможенный контроль – Zollkontrolle

⁸ лента – Förderband

⁹ обыскивать *несов.* – durchsuchen

¹⁰ скафандр – Raumanzug

¹¹ шлем – Helm

¹² протягивать *несов.* – entgegenstrecken, reichen

– Давай! Нам пора, иди за мной!

Откуда он знает, как меня зовут? И куда нам пора?

- 35 Минуту спустя вы стоите перед странным аппаратом. Он выглядит как спортивный автомобиль, только колёс у него нет. Молодой человек в скафандре нажимает на кнопку и открывается люк¹.

– Что это такое? – спрашиваешь ты.

– Это космический корабль «Россия»! Не переживай! Садись, друг, мы полетим!

- 40 В этот день случилось так много странного, что ты больше уже не удивляешься и даже не сопротивляешься², когда тебя сажают в космический корабль.

Молодой человек садится возле тебя, закрывает люк и несколько секунд спустя ты видишь свою школу внизу как детскую игрушку, потом уже весь город как тарелку на столе, которая быстро исчезает из поля зрения³.

- 45 Внизу реки, озёра, моря, поля, леса, города... Погода прекрасная. Солнце светит. Земля внизу выглядит свежей, чистой, убранной. Всё время ты хочешь спросить своего загадочного спутника, куда вы летите, но красота полёта тебя так поражает⁴, что ты забываешь о своём вопросе.

Вдруг лётчик нажимает на другую кнопку и земля под тобой быстро приближается.

- 50 Минуту спустя космический корабль стоит неподвижно на маленькой площадке. Всё вокруг тебя незнакомо.

– Прилетели – весело говорит лётчик и снимает шлем.

Из-под сиденья он достаёт трубочку⁵ и протягивает её тебе.

– Возьми! – говорит лётчик с улыбкой. – Внутри твои задания. Когда ты все выполнишь, я прилечу за тобой! Желаю успехов! До встречи!

- 55

Сказал, закрыл люк и исчез. Через несколько секунд ты только ещё видишь пятно⁶ в небе, потом и оно исчезло.

И вот ты неизвестно где в России. Несколько минут ты стоишь и молчишь, потом вспоминаешь о трубочке, открываешь её и читаешь...

Вопросы к тексту:

1. Что тебя удивляет, когда ты идёшь в школу?
2. Как выглядит в этот день твой кабинет русского языка?
3. Куда тебя везёт молодой человек в скафандре?
4. Что тебе сейчас нужно сделать?

¹ люк – Luke

² сопротивляться *несов.* – Widerstand leisten

³ поле зрения – Blickfeld

⁴ поражать *несов.* – beeindrucken

⁵ трубочка – (hier:) Papierrolle

⁶ пятно – Fleck

Arbeitsblatt 6

Поговори с местными жителями и найди ответы на следующие вопросы.

Запиши самое важное.



Отметь на карте место, где ты находишься.

Название места, где ты находишься? _____

Ты в какой части России? _____

Как можно туда добраться (поезд, машина, самолёт, теплоход)? _____

Географическое положение места (река, озеро, море, горы, ближайшие города)?

Климатические особенности? _____

Природа (растения, животные)? _____

Местные жители (национальность, обычаи, традиции)? _____

Какие достопримечательности есть на этом месте?

1. _____

2. _____

3. _____

История этого места?

Где можно переночевать? _____

Какие интересные экскурсии есть по окрестностям? _____

Много ли туристов побывают на этом месте? _____

*Arbeitsblatt 7***Материал:**

Разные тексты, географические карты и фотографии об определённом месте в России, которое является туристическим центром

Комментарий:

На следующем уроке мы разыграем сценки, в которых вы исполните роль коренных жителей того места, которым вы занимались. Поэтому вам нужна информация о

- географическом положении,
- жителях,
- природе,
- климате,
- достопримечательностях,
- истории,
- транспортных связях,
- туристической инфраструктуре

вашего места жительства.

Задания:

1. Прочитайте в группе все данные материалы.

2. Запишите на карточки самую важную информацию (ср. комментарий) ключевыми словами.

Учтите, что материалы нужно сдать в конце урока, а на следующем уроке вас будут спрашивать об особенностях Вашего места жительства. Чтобы ответить, вы сможете использовать свои карточки.

3. Оформите плакат, посвящённый вашему туристическому центру.

Плакат должен наглядно (мало текста, много иллюстраций) проинформировать о вашем туристическом центре (ср. комментарий).

Literatur

Dialog 2 (alte Ausgabe, Neubearb. 2002) = Atze, Ch. / Hoffmann, N. / Wapenhans, H. Dialog 2. Lehrbuch für Fortgeschrittene. Berlin: Volk und Wissen. Cornelsen.

Вместе – Мiteinander. Russisch für die gymnasiale Oberstufe (2010). Berlin: Klett.

Слова в контексте. Тематический Oberstufenwortschatz. (1994) Berlin: Klett.

Wolfgang Stadler

Деятельностный подход к тестированию русского языка – ein Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht

Автор рассматривает деятельностный подход к тестированию как последовательный результат деятельностного подхода в обучении иностранным языкам на базе основных положений Общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Деятельностное обучение является целенаправленным, коммуникативным, интерактивным, интегративным, организованным на базе коммуникативных задач и ориентированным на языковую деятельность учащихся. Для практики преподавания это означает, что организация учебного процесса фокусируется на упражнениях, требующих интегрированной реализации умений и стратегического использования специфически комбинированных компетенций. При аттестации, т.е. в ситуации тестирования, внимание уделяется не только выбору адекватных языковых средств, но и достижению коммуникативной цели, выполнению поставленной задачи. Чем выше уровень языковой компетенции учащихся, тем шире возможности учитывать при оценке социопрагматические компоненты рядом с лингвистическими. На низком уровне владения русским языком главную роль в оценке должны играть выполнение коммуникативной задачи, а не уместность лексических средств и грамматическая правильность. Автором обсуждается пример деятельностной задачи для тестирования на уровне Б1/Б2 (соотв. ТРКИ 1/2). На этом уровне от учащихся требуется способность к конкретной языковой деятельности.

1. Handlungsorientierter Unterricht

Der GeR verfolgt für das „Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachunterricht einen handlungsorientierten Ansatz“, weil er Sprachverwendende als sozial Handelnde (субъекты социальной деятельности) sieht, „die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (GeR 2.1).¹ Diese Bewältigung von kommunikativen Übungen im Unterricht und von Aufgaben in Testsituationen setzt eine kommunikative Sprachverwendung

1 Zitate aus dem GeR bzw. der russischen Übersetzung ОКВИЯ werden nach Kapiteln und Abschnitten, nicht mit Seitenzahlen angegeben. Somit ist für Lehrer mit mehreren

voraus, die den spezifischen Einsatz gewisser Kompetenzen erfordert, um ein bestimmtes Ergebnis (результат) in der Zielsprache Russisch – je nach Level – erreichen zu können. Ohne Kompetenzen ist kommunikatives Handeln nicht möglich. In Russischlehrplänen und -lehrwerken spielen kommunikative Übungen und Aufgaben eine große Rolle, auch wenn sie nicht selten für Lern- und Unterrichtssituationen eine andere Form haben müssen als für Prüfungs- und Beurteilungszwecke. Die Form kommunikativer Tasks sollte aber für die Unterrichtssituation (in Form von Übungen) und für die Prüfungssituation (in Form von Aufgaben) dieselbe sein, genau so wie dem handlungsorientierten Ansatz im Russischunterricht sowohl in der Lehr- und Lernsituation als auch bei der Beurteilung gefolgt werden sollte.

1.1 Kommunikation und Interaktion

Der handlungsorientierte Ansatz des GeR stammt aus der linguistischen Pragmatik, die Sprechen als verbales Handeln versteht oder – wie Anna Wierzbicka interkulturelle (und ich ergänze hier *intra*kulturelle) Kommunikation definiert –, als *possible modes of interaction between you and me* (Wierzbicka 2003: 2). Während ein grammatikorientierter Russischunterricht pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen eher außer Acht lässt, ist ein zeitgemäßer kommunikativer und interaktiver Unterricht bei der Arbeit mit schriftlichen und mündlichen Texten den Besonderheiten der Soziopragmatik verpflichtet (vgl. Harsch 2006: 92). Roever (2011: 463–464) zitiert Crystal (1997: 301), der Pragmatik wie folgt definiert und dabei ebenfalls auf die Wahlmöglichkeiten des Sprechers eingeht: “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”.

Kommunikation findet immer zwischen (mindestens) zwei Personen (aus bestimmten sozialen Schichten), an einem gewissen Ort, zu einem bestimmten Zeitpunkt und aus einem bestimmten Grund statt. Das gilt sowohl für produktive und rezeptive Fertigkeiten als auch für mediative Aktivitäten in der *face-to-face* Kommunikation sowie für Prozesse in der Internetkommunikation oder die interaktive Kommunikation mit einem Buch oder anderen (audiovisuellen) Medien.

Im wirklichen Leben verwenden wir in Kommunikationssituationen selten nur eine Fertigkeit, wenn wir sprachlich zum Ziel kommen wollen oder müssen.

Fremdsprachen auch ein Auffinden in anderssprachigen Ausgaben des GeR leichter möglich.

Sprachliches Handeln ist da meist integrativ (vgl. Bergmann 2014: 85). So findet Hören nicht nur transaktional, sondern häufig interaktional statt. Lesen kann mit mündlichen Erörterungen oder der Diskussion eines Textes verbunden sein. Ein geschriebener Text kann eine Reaktion in Form eines Briefes, eines Telefonats, einer SMS oder E-Mail nach sich ziehen. Ein effektiver Russischunterricht versucht daher, die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert zu vermitteln und zu üben und zeigt den Schülern Möglichkeiten auf, wie sie eine Wahl aus verschiedenen Sprechakten treffen können bzw. wie sie gekonnt Strategien einsetzen, um Hemmnisse zu überwinden oder zu kompensieren.

1.2 Tasks

Im wirklichen Leben ist das Vollziehen sprachlicher Handlungen situationsbedingt, kontext-, referenz- und adressatengebunden. Sprache verfolgt einen gewissen Zweck, der auch bei handlungsorientierten Übungen und Aufgaben auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Meines Erachtens besteht der wesentliche Unterschied zwischen Übungen (упражнения) und Aufgaben (коммуникативные задачи) in der Ergebnissicherung. Übungen dienen der Festigung des Gelernten und sind didaktischer Art. Sie werden im Unterricht eingesetzt, um z. B. Aussprache, grammatische Strukturen oder Wortschatz einzuüben, zu trainieren bzw. zu wiederholen – idealerweise auch in natürlichen Kommunikationssituationen. Meist bestehen diese Übungen aus einer Phase vor, während und nach einer bestimmten Aktivität und sie geben dem Lehrer die Möglichkeit, jederzeit lenkend und unterstützend einzugreifen. Aufgaben hingegen dienen der Demonstration von Performanz, sie simulieren die reale Sprachverwendung, stellen die Selbstständigkeit der Sprachverwendenden in den Mittelpunkt und fokussieren auf die Einschätzung und Überprüfung der Sprachkenntnisse auf einer bestimmten Niveaustufe. Die Ergebnissicherung sollte zum Zeitpunkt der Prüfungssituation bereits abgeschlossen und ein Eingreifen des Lehrers nicht mehr notwendig sein.

Bei Aufgaben geht es um „die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen“ (GeR, 7.1), die in der Performanz beobachtbar und in Folge dessen auch bewertbar sind, und um die erfolgreiche Bewältigung kommunikativer Absichten (GeR, 7.1). Sprachliche Mittel – so formulieren es auch die schulischen Rahmenlehrpläne – haben (lediglich) „dienenden Charakter“. Kommunikative Kompetenz schließt – nach dem GeR – neben der Sprachverwendung (пользование языком) auch die Kompetenz des Sprachverwendenden (компетенции пользователя) mit ein. Aus der Sicht der Pragmatik sind dies Interaktions- und Illokutionswissen sowie metakommunikatives Wissen; aus

der Sicht der Soziolinguistik ist es vor allem das Wissen über soziale Normen und Konventionen sprachlicher Höflichkeit.

Für die Realisierung eines Ziels ist das Formulieren eines Lernziels im Unterricht von Vorteil. Dazu ein Beispiel für eine andere Altersgruppe als die der Jugendlichen (siehe GeR, 6.1.4.1): „Erzählt man Kindern, dass die Aktivität, die sie ausführen sollen, sie in die Lage versetzen wird, in der Fremdsprache ‚Vater, Mutter, Kind‘ zu spielen, so kann dies auch eine Motivation sein, das Vokabular zur Bezeichnung der verschiedenen Familienmitglieder zu lernen (dies ist Teil der linguistischen Komponente eines breiter angelegten kommunikativen Ziels).“

Als Beispiel für zielgerichtete Aufgaben unter oder auf A1-Niveau dienen folgende Deskriptoren (GeR 3.5), die sich auf einfache allgemeine Aufgaben beziehen, denen im Unterricht selbstverständlich entsprechende Übungen voranzugehen haben. Es dürfte relativ einfach sein zu überprüfen, ob Lernende diese Aufgaben – so wie im wirklichen Leben – realisieren können oder nicht, wobei die (grammatische, lexikalische, phonetische, orthografische) Richtigkeit der sprachlichen Äußerung auf diesem Niveau zweitrangig ist. Primär sind die Aufgabenerfüllung, das Erzielen des Ergebnisses bzw. die Realisierung der Illokution und das Erreichen des gewünschten perlokutiven Effekts. So wäre die Verwendung von *Извини* als Grußformel oder *Здравствуйте* als Entschuldigung weder semantisch noch pragmatisch angemessen und entspräche auch nicht einer zielgerichteten Erfüllung der Aufgabe:

- Kann einfache Einkäufe tätigen, wenn die sprachliche Äußerung durch Zeigen oder andere Gesten unterstützt werden kann
- Kann Tag, Uhrzeit und Datum erfragen und angeben
- Kann einige einfache Grußformeln verwenden
- Kann ‚ja‘, ‚nein‘, ‚Entschuldigung‘, ‚bitte‘, ‚danke‘, ‚Tut mir Leid‘ sagen
- Kann unkomplizierte Formulare mit persönlichen Angaben wie Name, Nationalität, Familienstand ausfüllen
- Kann eine kurze einfache Postkarte schreiben

Das Einsetzen von Tasks im Unterricht als Vorbereitung auf die Prüfungssituation beginnt bei einfacheren Aufgaben mit einer Fertigkeit und reicht bis zu komplexeren Tasks, die mehr als eine Fertigkeit bei der Ausführung verlangen und an Situationen in der Zielsprache ausgerichtet sind. Wenn Tasks oder Testaufgaben (тестовые задания) handlungsorientiertes Lösen nach sich ziehen sollen, bedeutet das, dass sie aus integrierten Fertigkeiten bestehen und eine problemlösende Aufgabenstellung enthalten, die eine zielgerichtete Handlung in den Mittelpunkt rückt: „Задача определяется как целенаправленное действие, необходимое

для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели“ (ОКВИЯ, 2.1). Das erfordert eine selbstständige Sprachverwendung der Kandidaten. Das Ziel muss realistisch und anspruchsvoll, aber auch erreichbar sein.

1.3 *Tasks* und *Washback*

Auch im Russischunterricht sind Tasks mit integrierten Fertigkeiten vermehrt auf B1- und vor allem auf B2-Level (B1 und B2 = самостоятельный уровень) einzusetzen. Die Vorteile von integrativen Tasks sind neben der Authentizität die realistische Verbindung von rezeptiven, produktiven Fertigkeiten oder auch von mediativen Aktivitäten bzw. die Performanz- und Kompetenzorientiertheit. Beim Testen drängen sich aber item-basierte *discrete point*-Aufgaben in den Vordergrund, weil sie in den Augen mancher Lehrer leicht zu erstellen und noch leichter zu bewerten sind als task-basierte Aufgaben. Außerdem werden item-basierte Aufgaben für objektiver erachtet als handlungsorientierte. Somit geht das Konzept des Tasks, dem im Unterricht im Idealfall eine zentrale Stellung eingeräumt wird (vgl. Surkamp 2010: 7), beim Testen oft verloren. Die Balance zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen ist zu Gunsten von leicht zu erstellenden Bewertungsformaten (richtig oder falsch), die vorrangig, Lexik-, Grammatik- oder Orthografie-wissen abprüfen, nicht mehr gegeben. Bei Schülern kann sich negativer Washback einstellen: „Negative washback is said to occur when a test’s content or format is based on a narrow definition of language ability, and so constrains the teaching/ learning context“ (Taylor 2005: 154).

Das Zusammenspiel von Funktion des Tests und Format der Aufgabe(n) beeinflusst wesentlich die Einstellung der Schüler zu den Testaufgaben und in Folge auch das Testergebnis selbst. Das heißt, wenn in der Unterrichtssituation zunächst etwas anderes gelehrt als später in der Prüfungssituation gefordert wird, werden sich (manche) Schüler darauf einstellen und ihr Lernen dementsprechend ausrichten bzw. ändern. Positiver Washback kann sich nur zeigen, wenn sowohl die Unterrichtsziele als auch die Kriterien für die Beurteilung von Tasks an den (abschlussorientierten) Standards der Curricula ausgerichtet sind. So zeigt z. B. ein Blick in einen deutschen Rahmenlehrplan für Russisch der Sekundarstufe II deutlich, dass Aufgaben gesellschaftlich relevant sein müssen und die selbstständige Anwendung von fachlichen und methodischen Kenntnissen und Fertigkeiten mit wachsender Sicherheit erfolgen soll (vgl. RLPV). Die Aufgabenarten und -formate müssen unterschiedlich, lebens- und arbeitsweltbezogen sein, eine schriftliche Bearbeitung umfangreicherer Aufgaben ist beispielsweise ebenso gefordert wie

die offene Stellung von Aufgaben, die eine eigene Gestaltungsleistung durch den Schüler ermöglicht (RLP: 7).

2. Handlungsorientiertes Testen

Bevor wir uns handlungsorientierten Tasks ausführlich zuwenden, fassen wir zunächst zusammen, was bisher gesagt wurde: Handlungsorientiertes Testen setzt Tasks voraus, die

- spezifische zielsprachliche Kommunikationssituationen aus der Lebensdomäne der Schüler abdecken,
- eine Kombination von sprachlichen Fertigkeiten und Aktivitäten zulassen,
- die für die Performanz der Sprachverwendenden erforderlichen Kompetenzen (linguistischer, pragmatischer und soziokultureller Art) in Betracht ziehen,
- das Erreichen eines bestimmten Ziels in den Fokus der Beobachtung rücken lassen,
- Aufgabenerfüllung und Bedeutung der Kommunikationssituation über den korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel stellen,
- eine reliable und valide Bewertung ermöglichen, die z.B. dem Standard des Curriculums oder den Forderungen einer Abiturprüfung entspricht.

2.1 Erstellung eines Tasks

Ein Task für Unterrichts- und Beurteilungszwecke kann das sprachliche Handeln im wirklichen Leben nur imitieren bzw. simulieren, die Wirklichkeit sollte aber so gut wie möglich realisiert werden. Bloßes Kopieren von realen Aufgaben in eine Lern- und Testsituation ist unmöglich (vgl. Kim 2004), eine Adaption ist deshalb erforderlich, ein Anlehnen an die Schulwirklichkeit notwendig. Wenn Sprachverwendende Sprache gebrauchen, um in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Ziel zu erreichen, so ist die Verwendung des Russischen im Klassenzimmer klarerweise eine andere als im Alltag. Das Finden einer Lösung, die Lösung eines Problems, der korrekte Ablauf von Handlungen ist im wirklichen Leben schon deswegen anders als in der Unterrichts- und Testsituation, weil die Demonstration kommunikativer Aktivitäten und Strategien nicht in einer authentischen *target language use situation* (TLUS) und unter einer Gruppe von Russinnen und Russen erfolgt, sondern in der Schule in einer mutter- bzw. nur partiell fremdsprachlichen Umgebung und unter Gleichaltrigen, die dabei sind, die Sprache erst zu lernen und nicht über das nötige Hintergrundwissen (sei es kultureller, gesellschaftlicher oder sozialer Art) verfügen.

Einen Ausweg, dem Dilemma der Authentizität zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu entkommen, bieten Bachman und Palmer, indem sie den Lehrenden vorschlagen, ein festgelegtes Set von Aufgaben zu erstellen, die Lernende auch außerhalb der Testsituation vorfinden könnten, um von der Art der Erfüllung dieser Aufgaben auf ihre kommunikatives Sprachvermögen (*communicative language ability*) schließen zu können (vgl. Bachman/Palmer 1996: 44).

Bachman und Palmer bieten fünf Parameter an, die bei der Erstellung von Tasks zu berücksichtigen sind, um zwischen Kandidat und Testaufgabe eine authentische Interaktion entstehen zu lassen. Wenn *setting – rubric – input – expected response – relationship between input and (actual) response*² (Bachman/Palmer 1996: 24) in der Prüfungssituation mit jenen in einer *real life*-Situation korrespondieren, dann lässt sich sehr wohl verallgemeinern, so schließen die Forscher, dass Lernende im wirklichen Leben in vergleichbaren Situationen ebenfalls sprachlich zurecht kämen und entsprechend handlungsfähig seien.

Für Russischlehrer sind bei der Erstellung eines Tasks zwei Faktoren besonders wichtig: Einerseits ist die Domäne abzustecken, aus der ein Set von Aufgaben für eine bestimmte Niveaustufe relevant ist. Dazu ist die Zusammenstellung von Fragen in GeR (Kap. 4) sowie die Tabelle 5 (4.1.2) mit einer exemplarischen Übersicht von situativen Kategorien, geordnet nach den Domänen Privat – Öffentlich – Beruflich – Bildung, hilfreich. Andererseits ist zu bedenken, welche Fertigkeiten sinnvollerweise für einen Task kombiniert werden können, um eine authentische und repräsentative Situation und Interaktion in der Zielsprache zu garantieren. Diese Überlegungen werden wesentlich das Setting der Aufgabe, die Formulierung der Aufgabenstellung und den notwendigen sprachlichen Input bestimmen.

2.2 Ausführung eines Tasks

Die Ausführung eines Tasks ist wesentlich von *setting*, *rubric* und *input* bestimmt. Diese drei Parameter sind verantwortlich und als Handlungsanweisung für den Task zu verstehen. Lehrende sollten sich überlegen, welche Erwartungshaltung sie an die sprachliche und zielorientierte Umsetzung der Aufgabe haben (*expected response*). Welche Aktivitäten sollen ausgeführt werden? Welche Kompetenzen sollen sich in der Performanz zeigen? Was soll das Ziel sein? Wann ist die Aufgabe erfüllt? Sollte der Aufgabenerfüllung oder der korrekten und adäquaten Sprachverwendung mehr Bedeutung beigemessen werden?

2 Diese Parameter werden in Abschnitt 3 (Eine handlungsorientierte Aufgabe zur Diskussion) ausführlicher erklärt und behandelt.

Zweifellos ist die Auswahl geeigneter Aufgaben, deren Erstellung und Beobachtung schwierig. Helfen kann dabei der gekonnte Einsatz von ein- und mehrdimensionalen Operatoren (слова-импульсы), die die Ausführung des Tasks strukturieren und in die gewünschte Richtung lenken, sodass sich jene Kompetenzen zeigen, die anhand der Performanz bewertet werden sollen. Wenn an dieser Stelle Abituraufgaben als Beispiel herangezogen werden, so wird es z. B. des Einsatzes unterschiedlicher Operatoren bedürfen, je nachdem, ob Reproduktion und Textverstehen, Reorganisation und Analyse oder Werten und Gestalten im Mittelpunkt der Formulierung des Tasks stehen. Ein Operator wie *обсудите* aktiviert andere Kompetenzen als *отметьте*. Russischlehrende müssen ein gemeinsames Verständnis entwickeln, was sie konkret unter Operatoren wie *обсудите*, *отметьте*, *изложите*, *опишите*, *проследите* oder *составьте резюме* verstehen und welche sprachlichen Realisierungsformen (*expected response*) sie sich erwarten.³ Für eine Beurteilung müssen *expected* und *actual response* gegenübergestellt und miteinander verglichen werden.

Neben den Operatoren, die Teile der Arbeitsanweisungen (*rubric*) sind, muss auch über den Input, der das Setting der Aufgabe vorgibt, nachgedacht werden. Wenn es sich um einen verbalen Input handelt, ist zu bedenken, wie lang der Text sein soll. Die sprachliche Schwierigkeit des Textes ist zu überlegen. Hier gilt als Richtlinie, dass sowohl *rubric* als auch *input* in einer Sprache verfasst sein sollen, die deutlich einen Level unter der getesteten Niveaustufe liegt. Die Ausführung des Tasks durch den Kandidaten darf nicht an einem Unverständnis der formulierten Prüfungsaufgabe scheitern. Bilder, Grafiken, Tabellen oder Videos als Input müssen authentisch sein und dem Zweck der Aufgabe gerecht werden. Keinesfalls dürfen sie schmückendes Beiwerk sein. Im Gegenteil: sie sollen einen klaren Einfluss auf die sprachliche Realisierung und handlungsorientierte Ausführung des Tasks haben. Für die Ausführung wesentlich ist auch eine Vorüberlegung, ob die Aufgabe einem *weak* oder einem *strong assessment* (siehe 2.3) unterzogen werden soll und welche Mindestanforderungen für eine positive Note erwartet bzw. gesetzt werden. Kandidaten haben ein Recht, diese Information vorher zu erhalten, nicht im Nachhinein.

2.3 Beurteilung eines Tasks

Die Frage, ob z. B. Inhalt oder Sprache, Aufgabenerfüllung oder Performanz, Flexibilität oder Korrektheit im Mittelpunkt der Beurteilung des Tasks stehen, muss

3 Zur Problematik in Zusammenhang mit dem Einsatz von Operatoren im Unterricht siehe den Beitrag von Carmen Mendez in *Praxis Fremdsprachenunterricht* 13/2: 15–16.

vor der Aufgabenstellung und der Aufgabenausführung in Bezug auf das Testkonstrukt geklärt werden. Eine kriterienorientierte Bewertung legt nahe, dass jene Kriterien ausgewählt werden, die die Niveaustufe oder den Standard, der zu demonstrieren ist, am besten widerspiegeln.

Während eine starke Beurteilung (*strong assessment* nach McNamara 1996: 43) den Fokus auf den Task, seine Erfüllung und den Inhalt setzt, legt eine schwache Beurteilung (*weak assessment*) den Schwerpunkt auf die Performanz und die Sprache. Ein Blick auf folgenden Absatz aus dem GeR (7.1) legt nahe, eine Kombination aus starker und schwacher Beurteilung anzusetzen. Wenn sowohl Aufgabenerfüllung, Inhalt und Sprache als auch Form bewertet werden, wird man am ehesten den Charakteristika von handlungsorientierten Aufgaben gerecht, die – wie einleitend festgehalten – zielorientiert, kommunikativ, interaktiv, integrativ, task- und performanzbezogen sind.

„Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung [in einer Test- oder Prüfungssituation, Erg. WS] widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden. Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.“ (GeR 7.1).

Die Schwierigkeit, die sich für Beurteilende ergibt, ist aber nicht so sehr die Trennung von Aufgabenerfüllung einerseits und sprachlicher Performanz andererseits, sondern die Tatsache, dass bei der Beurteilung die einzelnen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – separat bewertet werden müssen, um reliable (zuverlässige und konstante) und valide (= gültige) Ergebnisse zu bekommen bzw. gezieltes Feedback zu den einzelnen Fertigkeiten geben zu können.⁴ Der

4 Auch wenn ein Lehren von integrierten Fertigkeiten ein Beurteilen von integrierten Fertigkeiten nahelegt, muss dennoch davon – noch – Abstand genommen werden:

Integration der Fertigkeiten bei der Erstellung und Ausführung der Aufgabe steht eine Segregation der einzelnen Skills bei der Beurteilung gegenüber. Der Beurteilungsraster für handlungsorientierte Aufgaben (*task specific rating scale*) wird also je nach Kombination der getesteten Fertigkeiten jedes Mal neu zu erstellen sein, je nachdem, ob z.B. Hören mit Lesen und Schreiben oder Hören mit Lesen und Sprechen kombiniert wird. Das folgende Beispiel kombiniert Lesen, Hören und Sprechen/Schreiben (in dieser Reihenfolge), wobei – je nach Anforderungen – sowohl die Sprech- als auch die Schreibaufgabe oder eine der zwei Aufgaben verwendet werden.

3. Eine handlungsorientierte Aufgabe zur Diskussion

Im Folgenden werden Teile einer Aufgabe vorgestellt, deren mögliche Einsatzformen (im Unterricht und in der Testsituation) diskutiert und deren Erstellung, Ausführung und Beurteilung kritisch reflektiert werden soll.

3.1 Input Lesen

Der folgende Text (Quelle: http://old.mosoblgaz.ru/news_2_6154.htm, hier abgebildet im Original) führt in das Setting der Aufgabe ein.

В ПОДМОСКОВЬЕ ПОЯВИТСЯ АЛЬТЕРНАТИВА ПАСПОРТУ

Универсальная электронная карта жителя Московской области будет доступна даже первокласснику. Об этом сообщил министр связи Подмосковья Александр Шарыкин, отвечая на вопросы жителей региона в ходе онлайн-конференции.

Выдавать карту на руки планируется уже с января 2012 года. Она станет альтернативой многим документам, в том числе паспорту.

Кроме того, ею можно будет оплатить проезд в общественном транспорте или покупки в магазине. Перейти на электронный документооборот жители Подмосковья смогут со следующего года в добровольном порядке. Заказать карту сможет любой желающий старше 14 лет. На детей младшего возраста она будет оформляться по желанию родителей.

/«mosobltv.ru»/

„[L]anguage testing methods and test designs have continued to rely on the separation of the four skills and skill subsets probably because a better model for measuring language abilities has not yet been discovered.“ (*The Oxford Handbook of Applied Linguistics*: 120).

3.2 Input Hören

Nach dem Lesen des Textes aus 3.1 werden die Kandidaten ersucht, folgendes Video anzuschauen (Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=FC834N7ZkCg>, Screenshot).

Daran schließen eine Sprech- und/oder eine Schreibaufgabe an.



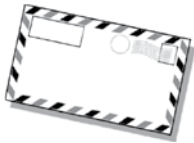
3.3 Input Sprechen

Вам 17 лет. Вы живете в Московской области.

Вчера вы прочитали текст в газете / Вчера вы прослушали текст в новостях о введении электронной карты.

На следующий день вы разговариваете со своим другом о плюсах и минусах нового документа. Ваш друг – за, а вы – против.

Примите живое участие в беседе, передавая ваши эмоции и подчеркивая свою точку зрения.

ЗА⁵ПРОТИВ⁶

- упрощение бюрократических процедур
- повышение информированности граждан
- замена любых документов

- всевозможные смарт-карты
- всякая электронная информация о человеке
- дополнительные расходы

**Закончите диалог,
вовремя взяв на себя инициативу**

3.4 Input Schreiben

Вариант А

Сделайте презентацию в формате POWER POINT под названием „Плюсы и минусы новой СМАРТ-КАРТЫ“. Презентация должна базироваться как на письменном тексте, так и на вашем личном мнении.

5 Auf einer Seite der Kärtchen steht ЗА bzw. ПРОТИВ, auf der Rückseite sind die *bullet points* angeführt.

Вариант В

Напишите письмо на имя директора школы от лица представителя ученического совета. Выразите свое недовольство тем, что администрация школы намерена ввести электронную карточку для пропуска в школу и таким образом контролировать присутствие школьников на занятиях.

Назовите причины, обоснуйте их и приведите аргументы против введения такой карты. Ссылайтесь при этом на мнение министра А. Шарыкина, которое он недавно высказал по телевидению.

4. Diskussion

Die Diskussion der o.a. Aufgabenteile⁶ setzt voraus, dass eigentlich vorher der Zweck der Aufgabe festgelegt werden müsste. Dabei helfen üblicherweise folgende Fragen:

- **Wer** wird getestet?
- **Warum** wird getestet?
- **Wie** wird getestet?
- **Was** wird getestet?
- **Was** wird gemessen?

Frage 1 betrifft die Zielgruppe und es ist wichtig zu klären, ob die Testaufgaben für die Altersgruppe und Niveaustufe der Schüler angemessen sind. Frage 2 fasst die Zielsetzung des Tests, seinen Zweck, ins Auge: Handelt es sich um eine Leistungsfeststellung oder einen diagnostischen Test? Sollen mit dem Test gewisse Vorhersagen getroffen werden, wie Schüler z.B. im wirklichen Leben abschneiden werden? Frage 3 meint die Art (discrete-point, task-based, dynamic) sowie die Formate des Testens (Multiple Choice, Zuordnung, Kurzantworten, Richtig/Falsch etc.). Frage 4 betrifft den Inhalt und die Wahl, ob Fertigkeiten (Hör-/Sehverständnis, Sprechen, Lesen, Schreiben) oder Sprache in Verwendung (Lexik/Grammatik) getestet werden soll. Die letzte Frage zielt auf das Testkonstrukt ab: Wenn ich z.B. Lesen teste: Was sind meine Vorstellungen von Leseverständnis? Detailliertes Lesen? Analytisches Lesen? Globales Lesen? Selektives Lesen? Oder alle der genannten Lesarten?

Nehmen wir an, wir haben die fünf Fragen für unsere Zielgruppe gewissenhaft beantwortet und die Aufgabe(n)teile, die wir im Folgenden als УЭК

6 Diese Aufgabe wurde erstmals am 24. Kongress der Fremdsprachendidaktik im Rahmen der AG 2 „Didaktik der slawischen Sprachen“ in Hamburg (28.9.–1.10.2011) präsentiert.

(Уникальная электронная карта) bezeichnen wollen, für einen Test als geeignet erachtet. Was ist nun konkret für die Erstellung, die Ausführung und die Beurteilung zu beachten?

4.1 Aufgabenerstellung

Der Lesetext-Input umfasst 90 Wörter. Das Video dauert 1:06 Minuten. Während der Lesetext auf B1-Niveau einzuschätzen ist, ist das Video wohl auf Grund des Sprechtempos eher für Level B2 geeignet. Schwierigkeitsgrade von Texten bzw. Aufgaben sind schwer zu bestimmen. So ist der verbale Input für die Sprech- und Schreibaufgabe ebenfalls an B1 orientiert, während die Aufzählungen in 3А и ПРОТИВ eher eine Sprechproduktion auf B2-Niveau erwarten lassen. Die Schreibproduktion muss nach Variante A und B getrennt betrachtet werden. Variante A dürfte auf B1 realisierbar sein; Variante B muss B2 zugeordnet werden, da im Brief eigene und fremde Argumente (z. B. jene von Minister A. Šarykin) dargelegt werden müssen.

Bei der Erstellung einer Testaufgabe muss die Wortanzahl des Inputs bzw. die Länge des Videos angegeben sein. Außerdem wäre festzuhalten, wie lang der Dialog in der Sprechaufgabe dauern, wie viele Folien die Powerpoint-Präsentation umfassen bzw. wie lang der Brief an den Direktor der Schule sein soll. Diese Angaben sind wesentlich für das Kriterium der Aufgabenerfüllung. (In der Unterrichtssituation können beim Üben diese Angaben entfallen; allerdings bereiten sich die Schüler besser auf die Testsituation vor, wenn sie von Anfang an detaillierte Angaben gewöhnt sind.)

Wenn der verbale bzw. audiovisuelle Text nur als Input gedacht ist, um das Setting zu bestimmen, wäre das in der Anweisung für die Testaufgabe deutlich zu machen. Schüler könnten ja erwarten, dass zu diesen Input-Texten Fragen gestellt werden. Ebenso müsste klar herausgestrichen werden, ob nur die Sprechaufgabe oder eine der Schreibaufgaben (z. B. Variante B) zu machen ist oder ob z. B. nach dem Input nur die Schreibaufgabe Variante A auszuführen ist. (In der Unterrichtssituation können alle Aufgaben probiert und trainiert werden; auch sind beide Input-Texte einsetzbar, da der schriftliche Text den audiovisuellen Input sprachlich vorentlastet.)

Die Aufzählungen in 3А и ПРОТИВ garantieren, dass die Kandidaten – sowohl im Unterricht als auch in der Testsituation – selbstständig, aber geleitet zu einem bestimmten Thema, sprechen und keine auswendig gelernten Phrasen oder Wendungen reproduzieren.

Die Vorteile der Aufgabe УЭК liegen auf der Hand: wir haben es mit authentischen Texten und interaktiven Situationen zu tun. Kombiniert werden kann

die Fertigkeit des Lesens und/oder die Fertigkeit des Hör-/Sehverstehens mit Sprechen und/oder Schreiben.

Problematisch eingeschätzt werden könnte die Rollenverteilung: Schüler müssen die Rolle eines 17-jährigen russischen Freundes bzw. eines Schülervertreters einnehmen. Aber auch im wirklichen Leben sind wir gezwungen, Rollen einzunehmen. Während beim Brief an den Direktor (Schreiben, Variante B) angegeben wird, aus welchem Grund dieser Brief verfasst wird, bleibt der Grund für die Erstellung der Power Point-Präsentation (Schreiben, Variante A) offen. Ist diese Präsentation Teil eines Schulreferats oder eines Projekts? Für die Erfüllung der Aufgabe in der Testsituation ist es notwendig, entsprechende Angaben zu ergänzen.

Der *expected response* der sprachlichen Produktion (Sprechen, Schreiben) wird sowohl durch die Aufzählungen (*bullet points*) (Sprechen) als auch durch den Titel der Power Point-Präsentation „Плюсы и минусы“ sowie durch die verwendeten Operatoren (*разговаривать, принять участие, передавать эмоции, подчеркивать точку зрения, начать/закончить диалог, взять на себя инициативу, сделать презентацию, написать письмо, выразить недовольство, назвать причины, обосновать, привести аргументы, ссылаться*) klar vorgegeben. Es ist darüber hinaus sinnvoll, dass sich Lehrende Fragen darüber stellen, welche sprachlichen und soziopragmatischen Realisierungsformen sie erwarten.

4.2 Aufgabenausführung

Setting und Input sind festgelegt. Das Setting ist den Domänen Öffentliches Leben und Privater Bereich entnommen. Der Input – schriftlich oder audiovisuell – macht das Setting authentisch. Was für die Aufgabenausführung (*rubric*) noch fehlt, ist eine eindeutige und unmissverständliche Arbeitsanweisung, die deutlich macht, welche der Aufgabenteile (in welcher Reihenfolge) umzusetzen sind.

Anbei zwei Vorschläge:

a) für eine integrierte Lese- und Sprechaufgabe:

Вам 17 лет. Вчера вы прочитали текст в газете (90 слов) о введении электронной карты.

На следующий день вы разговариваете со своим другом⁷ о плюсах и минусах нового документа. Ваш друг – за, а вы – против.

7 Beachten Sie an dieser Stelle die leichte Modifizierung in der Testaufgabenstellung. Der angesprochene Schüler übernimmt nicht mehr die Rolle eines Jugendlichen aus der Moskovskaja oblast'.

Примите живое участие в беседе (7 мин.), передавая ваши эмоции и подчеркивая свою точку зрения.

b) für eine integrierte Hör-/Seh- und Schreibaufgabe:

Вам 17 лет. Вы живете в Московской области. Представьте себе, что вы прослушали выпуск новостей (ок. 1 мин.) о введении электронной карты.

Напишите письмо (250 слов) на имя директора школы от лица представителя ученического совета. Выразите свое недовольство тем, что администрация школы намерена ввести электронную карточку для пропуска в школу и таким образом контролировать присутствие школьников на занятиях. Назовите причины, обоснуйте их и приведите аргументы против введения такой карты. Ссылайтесь при этом на мнения министра А. Шарькина, которые он недавно высказал по телевидению.

Alles, was in dieser Arbeitsanweisung, die auf Setting und Input verweist, steht, bestimmt Ihre Erwartungshaltung, den *expected response* aus der Sicht des Aufgabenerstellers. Sie können nur beurteilen, was Sie mit der Aufgabe explizit vorgeben. Sollte der *actual response* des Kandidaten ein anderer sein, so ist entweder die Aufgabe nicht oder nur teilweise erfüllt oder der Kandidat hat die Aufgabenstellung nicht verstanden. Es ist auch nicht zulässig, mit einem erwarteten *response* zu rechnen, der aus der Aufgabenstellung nicht hervorgehen kann. Dasselbe gilt für die Beurteilungskriterien, die den Kandidaten vorher auszuhändigen sind. Sie können sich zwar Flüssigkeit und Interaktion im Gespräch erwarten, dürfen aber z. B. deren Fehlen nicht negativ beurteilen, wenn Sie als Kriterien lediglich Spektrum und Richtigkeit gesprochener Sprache beurteilen wollen.

4.3 Aufgabenbeurteilung

Im Rahmen der Entwicklung der standardisierten Reifeprüfung für Fremdsprachen hat man sich in Österreich auf folgende vier Kriterien bei der Beurteilung schriftlicher und mündlicher Produktion/Interaktion festgelegt.

Schriftliche Arbeiten werden nach den Kriterien Aufgabenerfüllung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit bewertet; mündliche Aufgaben nach Aufgabenerfüllung, Flüssigkeit und Interaktion, Spektrum gesprochener Sprache und Richtigkeit gesprochener Sprache.⁸

Auch wenn es sich bei der Aufgabe УЭК um einen handlungsorientierten Task handelt, so können wir nur die schriftliche Produktion (Power Point, Brief) oder

8 Die schriftlichen Beurteilungsraster finden Sie im unter folgenden Links: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517>, die mündlichen unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22024/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf.

mündliche Interaktion (Dialog) beurteilen. Für das Testen sprachlicher Leistungen muss die Leistungsmessung nach den einzelnen Fertigkeiten getrennt werden. Die Notizen, die sich Schüler beim Lesen des schriftlichen Inputs oder beim Betrachten des Videos machen, dürfen nicht zur Beurteilung herangezogen werden. Die Fertigkeiten Lese- und Hör-/Sehverständnis werden lediglich eingesetzt, um in der Sprech- bzw. Schreibperformanz die kommunikative Sprachkompetenz zu demonstrieren.

In der Unterrichtssituation kann der Lehrer selbstverständlich Schwierigkeiten und Mängel in der Sprachproduktion der Schüler auf die Rezeption der Texte zurückführen bzw. erklären, dass sie zu wenig auf die Inputs eingegangen sind oder falsche Schlussfolgerungen gezogen haben.

Wenn wir das Lese- und Hör-/Sehverständnis jedoch bewerten möchten, so müssen zu diesen Texten eigene Items erstellt und separat bewertet werden. Sie wären aber auf Grund des eher geringen Umfangs der Texte nicht repräsentativ, um über die rezeptiven Fähigkeiten der Kandidaten zuverlässige Aussagen zu erlauben. Sollen Lesen und/oder Hören beurteilt werden, wären weitere Aufgaben vonnöten.

Natürlich können Texte, die als rezeptiver Input verwendet werden, die produktive Aktivität beeinflussen. Alles, was der Kandidat schriftlich oder mündlich nicht versteht, wird sich in der Performanz zeigen, es sei denn, er kann diese Schwächen kompensieren. Effiziente Sprachverwender werden Strategien einsetzen, die weniger leistungsstarken Schülern u.U. nicht zur Verfügung stehen. So wie im realen Leben auch beurteilen wir aber das fertige Produkt und nicht den Weg dorthin.

5. Schluss

Der Zweck dieses Beitrags war, ein Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht zu halten, auch wenn die Problematik des Themas durchaus offensichtlich ist. So wurde deutlich, dass die Beurteilung von Aufgaben, die integrierte Fertigkeiten einsetzen, um sprachliches Handeln authentisch und interaktiv ins Klassenzimmer zu bringen, Probleme mit sich bringt. Andererseits sind Schüler eher motiviert, wenn sie Handlungen ausführen können, die zu einem Ergebnis führen. Natürlich werden sich manche Lehrer die Frage stellen, ob man im Unterricht die Zeit hat, kommunikative Aktivitäten wie Rollenspiele o.ä. in diesem Ausmaß durchzuführen. Aber Lehrer nehmen sich auch die Zeit für das (zu häufige?) Trainieren von morphologischen und syntaktischen Besonderheiten, die bei der Kommunikation wieder vergessen oder falsch angewendet werden. Es ist klar, dass handlungsorientierte Tasks im Unterricht geübt werden müssen, bevor sie als Testaufgaben eingesetzt werden. Aber im Unterricht bieten sie

die Möglichkeit, sonst eher vernachlässigte Kompetenzen zu trainieren. Neben Grammatik und Lexik sollen im Russischunterricht zunehmend auch Pragmatik und Soziolinguistik jene Bereiche sein, die im gelenkten Spracherwerb vermehrt Einsatz finden.

Allerdings bieten Lehrwerke dabei noch wenig Unterstützung (vgl. Bergmann / Seidel in Bergmann (Hg.) 2014, 104). Soziopragmatisches und interkulturelles Wissen kommt, wenn überhaupt, eher zwischen Texten oder in Übungen versteckt vor. Thematisiert werden pragmatische und soziolinguistische Besonderheiten nur von jenen Lehrern, die dafür sensibilisiert sind. Der Aufsatz will dazu einen Beitrag leisten – im Unterricht und bei der Leistungsmessung.

Literatur

- Bachman, L. F. / Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bewertungsraster B1/B2 und Begleittext. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517>. (letzter Aufruf [10.11.15])
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Hrsg.) (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fischer, J. u. a. (2011). *Guidelines for task-based university language testing*. Graz: Council of Europe Publishing.
- GeR = Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Straßburg: Europarat.
- Harsch, C. (2006). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen*. Augsburg: Verlag Dr. Müller.
- Kaplan, R. B. (Hg.) (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, H. (2004). Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider. Online: www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Hyunjoo-Forum.pdf (letzter Aufruf [10.11.15]).
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.

- Mendez, C. (2013). Operatoren. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 02/13. Oldenbourg: Cornelsen. 15–16.
- ОКВИЯ (2005) = *Общие европейские компетенции владения иностранным языком* : Страсбург: Департамент по языковой политике.
- SBJS = Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Russisch (2006). Berlin: Oktoberdruck (www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/).
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics.: past and future Online: <http://ltj.sagepub.com/content/28/4/463> (letzter Aufruf [10.11.15])
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. In: *ELT Journal* 59/2. Online: eltj.oxfordjournals.org/content/59/2/154.full.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Willis, D. / Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Die Autorinnen und Autoren

Behr, Ursula, Dr.: Fachreferentin für Russisch am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Curriculumentwicklung, sprachenübergreifendes Lehren und Lernen. Herausgeberin und Autorin der Lehrwerkreihe *Dialog* (Bd. 1–3), Mitherausgeberin der Zeitschrift PRAXIS Fremdsprachenunterricht.

Bergmann, Anka, Prof. Dr.: Professorin für Fachdidaktik Russisch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen des Russischlernens und -lehrens; Erwerb von Literalität in der Fremd- und in der Herkunftssprache; sprachliche und sprachlernrelevante Voraussetzungen der Russischlerner sowie korpusbasierte Analyse von Lernaltersprache. Gutachtertätigkeit für (Re)Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen in Deutschland und Österreich.

Heyer, Christine, HD em. Dr.: em. Hochschuldozentin für Fachdidaktik Russisch. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausbildung von Kompetenzen in kommunikativen fremdsprachigen Tätigkeiten, Entwicklung von Lehrmaterialien, seit 1991 fachdidaktische Beraterin für Konzeptionen und Lehrpläne für das Fach Russisch in Sachsen-Anhalt, Lehrerfortbildungen.

Kolodzy, Elke: Russisch- und Kunsterziehungslehrerin am Osterlandgymnasium Gera und am Zabel-Gymnasium Gera; Fachberaterin Russisch im Schulamtsbereich Ostthüringen; Schulpartnerin für verständnisintensives Lernen. Arbeitsschwerpunkte: Einsatz neuer Medien, Sprachanimation, Autorin des Lehrwerks *Dialog* (Bd. 1 und 2). Blog *Russisch verbindet* (<http://russisch-verbindet.blogspot.de/>), Lehrerfortbildung online.

Maier, Michael: OStR, Lehrer für Deutsch, Ethik, Philosophie und Russisch am Max-Planck-Gymnasium in Berlin, Fachseminarleiter Russisch am 2. Schulpraktischen Seminar Berlin-Lichtenberg. Arbeitsschwerpunkte: Personale Pädagogik, Kompetenzbegriff, Methoden zur Schüleraktivierung, Grammatik im Russischunterricht, Unterrichtssprache und Operatoren, Differenzierung und Individualisierung.

Mehlhorn, Grit, Prof. Dr.: Professorin für Didaktik der slavischen Sprachen an der Universität Leipzig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausspracheerwerb, Sprachlernbewusstheit, selbstgesteuertes Lernen, individuelle Sprachlernberatung, Mehrsprachigkeitsforschung, Tertiärsprachenerwerb sowie Untersuchung slawischer Herkunftssprachen. Redaktion der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF).

Konrad Schröder, Prof. Dr. em: emeritierter Professor für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Sprach(en)- und Bildungspolitik, Geschichte des Fremdsprachenlehrens und -lernens, Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als Wissenschaftsdisziplin. Konsorte des DESI-Projektes der Kultusministerkonferenz, Mitglied des Beraterteams des IQB Berlin und Herausgeber der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* (im Auftrag des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen ab 2008).

Seemann, Gudrun, Dr. phil. (verstorben): Lehrerin am Friedrich-Gymnasium in Luckenwalde, Fachberaterin für Russisch im Staatlichen Schulamt Wünsdorf (Brandenburg); Mitarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; Rahmenplanentwicklerin, Fortbildnerin und Schulbuchherausgeberin.

Stadler, Wolfgang, Prof. Dr.: Univ.-Prof. am Institut für Slawistik und Institut für Fachdidaktik an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik). Russisch- und Englischlehrer. MA in Language Testing (by distance) Universität Lancaster (GB, 2010). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: linguistische Fragen der Fremdsprachendidaktik, Pragmatik und Interkulturalität, Testen und Bewerten, „Testen und Bewerten“ im Hochschullehrgang DaF/DaZ an der Universität Innsbruck (seit 2010) Lehrerfortbildungen, Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2009–2011), Mitglied des GERS-Arbeitskreises am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum Graz.

Wapenhans, Heike, Dr.: Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Slawistik, Fachgebiet Fachdidaktik Russisch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkentwicklung, Sprachmittlung, Literatur- und Mediendidaktik, Lehrerfortbildungen; Herausgeberin und Autorin der Lehrwerkreihe *Dialog* (Bd. 1–3), Mitherausgeberin der Zeitschrift *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*.