

# 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 Schüler<sup>1</sup> 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.

Berlin, März 2016

Anka Bergmann