

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 Sprachaustauschs (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.

Es gibt für die Deutschen Gründe genug, Russisch zu bewahren und zu lernen 15

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.

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 intensivierete 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

Centraler themen der gegenwartigen artikel sind die schlüsselbegriffe *Kompetenzorientierung* (zielvorgabe auf entwicklung von kompetenzen) und *Schüleraktivierung* (motivierung der lerner zu aktivität) im bezug auf den unterricht des russischen sprachenunterrichts. Auf der grundlage einer analyse aktueller didaktischer literatur diskutiert der autor die modellierung von kompetenzen und die möglichkeiten der umsetzung des kompetenzorientierten ansatzes im unterricht des russischen sprachenunterrichts. Zentraler element des ansatzes ist die kommunikative aufgabe: es werden beispiele solcher aufgaben, im zusammenhang mit der unterrichtsplanung und -vorbereitung, dargestellt.

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.

2.2 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 Treczynski 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 charakterisieren. Eine besondere Eigenschaft 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 für den erfolgreichen Erwerb der russischen Sprachkompetenz befähigt werden können und wie der Lernprozess des Spracherwerbs sich von dem des Fremdspracherwerbs unterscheidet, sowie die Frage, wie diese Voraussetzungen im Unterricht berücksichtigt werden können. Für die Lehrer ist die Situation komplex: Sie müssen in der Praxis Wege finden, um in heterogenen Gruppen zu arbeiten, Lernziele festzulegen und Unterrichtsmethoden zu wählen. In der Studie wird die Möglichkeit diskutiert, die Besonderheiten der Schüler im differenzierten Unterricht 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 monolingualen 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

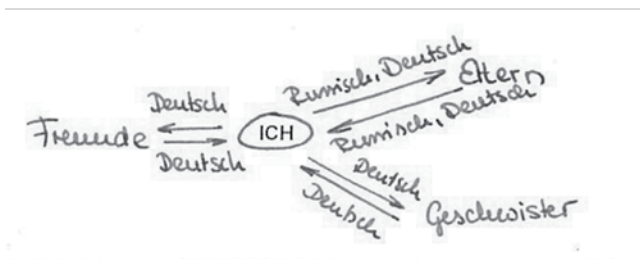
in der Muttersprache in der Schule bewusst angeeignet, dazu gehören sowohl themengebundener (Fach)Wortschatz, komplexe morphologische Kategorien als auch Textsortenkonventionen. Der familiäre Kontext ist dafür zumeist nicht ausreichend. Selbst wenn die Eltern ihren Kindern lesen und schreiben beibringen,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

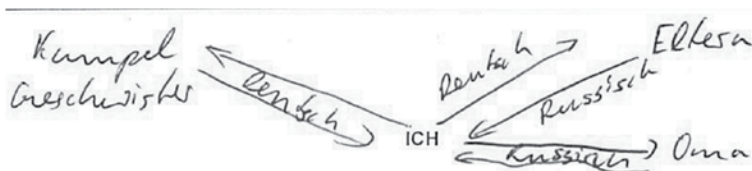
Hieraus resultiert das bekannte Phänomen der breiten Variationsspanne der sprachlichen Fähigkeiten, die auf den ersten Blick kaum eine Systematisierung erlaubt, wie Kagan/Polinsky (2007: 370–371) für Russisch-Herkunftssprecher in Amerika feststellen:

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 russisch-herkunftssprachlichen 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 spanisch-herkunftssprachlichen 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 Aktualität für die Praxis des Lehrens von Fremdsprachen diskutiert, wie weitgehend die theoretische Modellierung von Sprachkompetenzen in Lehrplänen und Lehrbüchern sicherstellt, dass ein kompetenzorientierter Ansatz zur Bewertung von Schülern. Ausgehend von der Diskussion der Begriffe *Kompetenz* und *aktivitätsorientierter Ansatz* kommt der Autor zu dem Schluss, dass kommunikative Aufgaben ein zentrales Element nicht nur des Unterrichts, sondern auch der Bewertung und der Bewertung der Ergebnisse. Zu dem Zeitpunkt, zu dem Aufgaben, die eine integrierte kommunikative Aktivität der Schüler erfordern, zweifellos als Schlüsselbestandteil des Unterrichts, sondern auch der Bewertung von Lehrplänen und Lehrbüchern, werden sie bis heute nur selten eingesetzt. 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/innen 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 Bewertungsprozedere 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.
- OKVIA (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.

