



# Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung

**Autonome Lernprozesse initiieren,  
unterstützen und erforschen**

Peggy Germer

Peggy Germer  
Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung



Peggy Germer

# Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung

Autonome Lernprozesse initiieren,  
unterstützen und erforschen

Umschlagabbildung: © Seventyfour – stock.adobe.com

ISBN 978-3-7329-0929-2

ISBN E-Book 978-3-7329-9020-7

ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2023. Alle Rechte vorbehalten.

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

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

Zugleich Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor Philosophiae (Dr. phil.) im Fach Slavistik/Sprachwissenschaft,  
eingereicht an der Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften  
der Technischen Universität Dresden.

Datum der Verteidigung: 25. November 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Holger Kuße

Zweitgutachterin: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dorothee Wieser

Drittgutachterin: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sylvia Mebus

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>11</b>
1.1 Problemaufriss .....	11
1.2 Forschungsstand .....	16
1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der vorliegenden Arbeit .....	22

## **TEIL A: WISSENSCHAFTSDISZIPLINÄRER HINTERGRUND UND PRAKTISCHE RELEVANZ**

<b>2 Lehrersprachliche Kompetenz – eine unterschätzte Forderung? ...</b>	<b>31</b>
2.1 Lehrersprachliche Äußerungen: Begriff, Arbeitsdefinition und Klassifikation .....	32
2.2 Sprachliche Herausforderungen im Russischunterricht .....	40
2.3 Exkurs: Vorstudie zu Normabweichungen von SPÜ-Praktikant:innen .....	57
2.4 Lehrersprachliche Kompetenzentwicklung in der Russischlehrer:innenbildung .....	115
2.5 Notwendigkeit der Förderung lehrersprachlicher Kompetenzen (Conclusio) .....	123
<b>3 Tandems zur lehrersprachlichen Professionalisierung im Lehramt Russisch .....</b>	<b>127</b>
3.1 Mehrfachbestimmung des Tandem-Begriffes und das Problem einer Abgrenzung .....	127
3.2 Theoretische Anlehnung an tangierende Bezugsdisziplinen ....	141

3.3 Exkurs: Ausgewählte Präsenz-Tandemkonzepte .....	167
3.4 Synthese des didaktischen Potentials für das Lehramt Russisch .....	171

**TEIL B: KONZIPIERUNG UND MODELLIERUNG  
DES LERNENS IM TANDEM**

<b>4 Didaktische Begründung der Tandemkonzeption .....</b>	<b>181</b>
4.1 Phasen des Tandemlernprozesses .....	182
4.2 Didaktische Unterstützungsangebote (Tagebuch, Lernberatung, Wiki) .....	190

**TEIL C: FORSCHUNGSPROZESS:  
METHODOLOGISCHES UND EMPIRISCHES VORGEHEN**

<b>5 Forschungsfragen .....</b>	<b>205</b>
5.1 Modellbasierte Generierung der Forschungsfragen .....	205
5.2 Explikation der Forschungsfragen .....	209
<b>6 Ausgangslage der Untersuchung .....</b>	<b>215</b>
6.1 Berufsbiografisch bedingtes Vorverständnis der Forscherin ....	215
6.2 Die besondere Charakteristik der Forschungssubjekte .....	219
6.3 Vorüberlegungen zur Forschungsmethodik .....	224
6.4 Übersicht zur Gesamtkonzeption der Untersuchung .....	234
6.5 Herleitung der Kategorien und des Kodierleitfadens .....	235
6.6 Das Tandem-Lerntagebuch als Forschungsinstrument .....	247
6.7 Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung .....	249

## **TEIL D: ERGEBNISSE UND RESÜMEE**

### **7 Ergebnisse Studie (I):**

#### **Fallübergreifende kategoriale Analyse und Auswertung ..... 261**

7.1 Hauptkategorien zu Erfahrungen und Konzeptualisierung ..... 263

7.2 Hauptkategorie des Lernprozesses und Oberkategorien ..... 301

7.3 Hauptkategorie zu Konzeptualisierung  
und Potential sowie Oberkategorien ..... 387

### **8 Ergebnisse Studie (II):**

#### **Fallspezifische kategoriale Analyse und Auswertung ..... 405**

8.1 Lehrersprachlich orientierte Tandemtreffen  
am Beispiel Natalija ..... 407

8.2 Sonderform: Lektüreorientierte Tandemtreffen  
am Beispiel Alexandra ..... 418

8.3 Didaktisch-methodisch orientierte Tandemtreffen  
am Beispiel Lidija ..... 434

8.4 Reflexionsorientierte Tandemtreffen  
am Beispiel Polina ..... 444

8.5 Diskussion ausgewählter fallspezifischer Kategorien ..... 453

### **9 Zielsetzungen – Erreichtes – Desiderata ..... 459**

9.1 Beantwortung der Forschungsfragen ..... 459

9.2 Reflexion der Rahmenbedingungen  
der Forschungsmethodik ..... 467

9.3 Implikationen und Desiderata für das Lernen  
im Tandem im Lehramt Russisch ..... 473

9.4 Ausblick ..... 482

<b>10 Literatur .....</b>	<b>485</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>519</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>521</b>
<b>Anlagen .....</b>	<b>523</b>
<b>Danksagung .....</b>	<b>613</b>

# Abkürzungsverzeichnis

AA	Arbeitsanweisungen
Anl.	Anlagen
APL	Anpassungslehrpersonen
GA	Gesamtauswertung
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen der Konferenz der Kultusminister der Länder
ET	Einzeltreffen
et al.	et alii
FSL	Fremdsprachenlernende
HSL	Herkunftssprachenlernende
Kl.	Klasse
LiT	Lernen im Tandem
L1	Language 1 (Erstsprachenlernende)
L2	Language 2 (Zweitsprachenlernende)
min	Minuten
MS	Muttersprachler:in
MSZ	Multimediales Sprachlernzentrum
NMS	Nichtmuttersprachler:in
SLUB	Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek
SoSe	Sommersemester
SPÜ	Schulpraktische Übungen
SuS	Schülerinnen und Schüler
TU Dresden	Technische Universität Dresden
WiSe	Wintersemester
ZLSB	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
ZuE	Ziele und Erwartungen

## **Transliteration**

Die lateinische Wiedergabe der kyrillischen Schrift nach der wissenschaftlichen Transliteration erfolgt in der vorliegenden Arbeit in der Regel gemäß DIN 1460. Bei im englischen Sprachraum herausgegebenen Buchtiteln russischer Autor:innen wird in Ausnahmefällen die direkt vom Verlag vorgesehene englische Schreibung zum Auffinden der Literaturquelle verwendet. Sind Bücher bei Verlagen in Deutschland in populärer Umschrift (Duden-Transkription) erschienen, so wird diese zur Quellenangabe herangezogen. An ein russisches Zitat wird eine transliterierte Quellenangabe angeschlossen.

## **Genderinklusive Sprache**

In der Regel finden sprachliche Formen Verwendung, die grundsätzlich alle Geschlechter einbeziehen. Gelegentlich wird wegen der besseren Lesbarkeit zwischen den Geschlechtern variiert. So wird bei pädagogisch tradierten Begriffen die maskuline Form genommen, wie z. B. ‚Lernergruppe‘, ‚Partnerarbeit‘, ‚Partnerschule‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘, ‚Lernerbiografie‘. Maskuline, feminine und diverse Zuschreibungen sind grundsätzlich gleichwertig. Die Sichtbarmachung der Geschlechtszuschreibung (z. B. Schüler:innen) erfolgt in Anlehnung an genderinklusive Sprachnormen (TU Dresden 2021). Fügungen, die sich nicht nach diesen Regeln gendern lassen, werden in der Ursprungsform verwendet (z. B. Novizin/Novize). Bei Übersetzungen aus der Fremdsprache wird aus pragmatischen Gründen die natürliche männliche Form genutzt, um Übertragungsdifferenzen zu vermeiden (z. B. Adviser).

## **Umgang mit Fehlern aus Originalen**

In Tandem-Lerntagebüchern enthaltene Fehler im Deutschen oder Russischen wurden korrigiert, sofern dies für das Verständnis eines Textes bzw. zur Untermauerung entsprechender Aussageabsichten relevant war. Fehler in weiteren Dokumenten (z. B. Unterrichtsentwürfe, Verlaufsskizzen), die von Proband:innen in ausgedruckter Form eingereicht wurden, sind nicht korrigiert worden.

# 1 Einleitung

*„Die Lehrerbildung ist wohl das wichtigste Instrument, das eine Universität besitzt, um langfristig auf die Gesellschaft positiv einzuwirken.*

*Das wird viel zu wenig in den Vordergrund gestellt.*

*Universitäten sind oft viel zu zurückhaltend, die Lehrerbildung in den Fokus zu rücken“*

*(Prof. Dr. Stefan Kipf, Direktor der Professional School of Education, Monitor Lehrerbildung 2016: 12).*

## 1.1 Problemaufriss

Kipfs Aussage unterstreicht die hohe Relevanz professioneller Lehrer:innenbildung für die Zukunft einer Gesellschaft. Dabei sind reflektierte Wissenschaft und Praxis in Balance zu bringen, um die Qualität von Fachunterricht zu sichern. Das Zusammenspiel erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studien an der Universität ermöglicht eine Berufsfeldorientierung, bei der die Anschlussfähigkeit fachlicher Studieninhalte für den schulischen Unterricht einen zentralen Stellenwert einnimmt. In den Praxisphasen des Lehramtes Russisch, insbesondere den Schulpraktischen Übungen (SPÜ),<sup>1</sup> fällt jedoch auf, dass die traditionelle universitäre Lehrer:innenbildung den gewachsenen schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen nur unzureichend gerecht wird. So wirkt der seit fast drei Dekaden zu beklagende

.....

- 1 Die SPÜ sind Bestandteil der Schulpraktischen Studien im Lehramt Russisch an der Technischen Universität Dresden. Das Praktikum findet in Dresden und Umgebung an Oberschulen und Gymnasien im vierten bzw. fünften Semester statt. Die SPÜ sind ein Gruppenpraktikum, bei dem vier bis sechs Praktikant:innen zunächst jeweils zwei bis drei Russischstunden hospitieren und anschließend mit universitären oder schulischen Mentor:innen auswerten. Die Mentor:innen sind zu jedem Schulbesuch anwesend. Jede:r Praktikant:in gestaltet zudem zwei Unterrichtsversuche, die anschließend ebenfalls in der Gruppe besprochen werden. Die SPÜ finden semesterbegleitend oder in der vorlesungsfreien Zeit statt (vgl. ZLSB 2019a).

Lehrpersonalmangel in Sachsen hinderlich auf die Herausforderungen in den Praktika der ersten (und zweiten) Phase der Lehrer:innenbildung. Neben Studierenden nehmen seit Inkrafttreten des „Befähigungs-Anerkennungsgesetzes Lehrer“<sup>2</sup> im Jahre 1996 zunehmend ausgebildete Lehrpersonen aus Osteuropa im Rahmen eines Anpassungslehrganges zur beruflichen Gleichstellung mit sehr heterogenen Ausgangslagen an den SPÜ teil.<sup>3</sup> Im Vergleich zu den wenigen deutschsprachigen Studierenden, die ohne Numerus Clausus (NC) und oft erst mit Beginn des Studiums die russische Sprache an der TU Dresden erlernen, beherrscht über die Hälfte der zukünftigen Lehrer:innen im Lehramt Russisch die Zielsprache bereits. Diese Gruppe ist bezüglich schulischer, hochschulpezifischer und beruflicher Voraussetzungen sehr heterogen. Sie vereint angehende Russischlehrpersonen mit slavischer Erstsprache (zumeist Russisch) auf Muttersprachniveau (native speakers),<sup>4</sup> Herkunftssprachenlernende (HSL) oder auch Heritage Speakers im Sinne der Spätaussiedlung (late arrivals, late re-migrants) (vgl. Germer/Yochanna 2023).

Das Forschungsvorhaben widmet sich dieser Heterogenität der Lernenden im Kontext der SPÜ im Lehramtsstudium Russisch. Ziel sind Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines kooperativen Lehr-Lern-Konzeptes. So soll *ergänzend* zur universitären Bildung eine Anschlussfähigkeit zwischen

.....

- 2 Das Befähigungs-Anerkennungsgesetz Lehrer existiert seit 23.01.1996 (SächsGVBl. S. 2; 1997, S. 541) und wurde zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 26. April 2017 (SächsGVBl. S. 242) geändert.
- 3 Darunter werden Personen gefasst, deren im Ausland erworbene berufliche Qualifikation auf Gleichwertigkeit geprüft wurde. Sie haben im Ausland ein Lehrer:innenstudium erfolgreich beendet und streben eine Anerkennung im Freistaat Sachsen an, damit sie dauerhaft an einer sächsischen Schule unterrichten können. Oft fehlen ihnen ein zweites Pflichtfach oder entsprechende praktische Nachweise. Um ein zweites Fach (Russisch) unterrichten zu können, musste zum Zeitpunkt der Studie das Fach in einer Weiterbildung – im sogenannten Anpassungslehrgang – absolviert werden. Dieser Anpassungslehrgang findet z. B. an der TU Dresden statt, wo die zukünftigen Lehrpersonen fachdidaktische Grundlagen nachträglich erwerben können. „Die Sächsische Bildungsagentur bestimmt die Dauer entsprechend den festgestellten Defiziten; sie beträgt mindestens sechs Monate und höchstens drei Jahre“ laut § 6, Abs. 3 des BefäAnG Lehrer.
- 4 Hier sind keine Migrationshintergründe im Sinne einer Spätaussiedlung relevant. Die Personen kommen aus ehemaligen Sowjetrepubliken wie Weißrussland, Ukraine, Litauen oder Kasachstan. Oft haben diese Personen in Deutschland Partner:innen und sind daher nach Deutschland ausgereist.

den Ausgangslagen der Praktikant:innen und Anforderungen der SPÜ hergestellt werden. Praktikant:innen reflektieren immer wieder im Vorfeld der SPÜ ihre Befürchtung, ob sie den Russischunterricht angemessen in der Zielsprache moderieren können. Das spiegelt sich auch in Unsicherheiten zu lehrersprachlichen Äußerungen in Verlaufsskizzen für den Russischunterricht wider.<sup>5</sup> Deutsche Lehramtsstudierende erreichen in den SPÜ im Russischen etwa das Niveau A2-B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Das genügt kaum für eine funktional einsprachige Unterrichtsführung (vgl. SBI 2019).

Bei Praktikant:innen mit Russisch als Herkunftssprache, Muttersprache oder als zweite slavische Sprache fehlt hingegen neben der eigenen Sprachbewusstheit vor allem die Kenntnis zum Umgang mit den Niveaustufen der kommunikativen Sprachaktivitäten nach dem GeR für Sprachen im schulischen Rahmen. Sie bringen oft landestypisch tradierte Vorstellungen von unterrichtlicher Planung mit und verfügen selten über unterrichtsrelevante Erfahrungen im deutschen Schulsystem im Allgemeinen oder für eine institutionelle Vermittlung des Russischen als Fremd- oder Zweitsprache im Besonderen. Die fehlende Sicherheit in der deutschen Sprache beim Übersetzen oder beim Einschätzen der sprachlichen Korrektheit im Kontext von Sprachmittlung kommt erschwerend hinzu.

HSL erleben oft Schwierigkeiten im didaktischen Bereich (etwa bei der Zielformulierung mittels russischer bzw. deutscher Operatoren) sowie in der Anwendung und Vermittlung von Grammatik und entsprechenden Erklärungen. Sie haben orthografische und pragmatische Probleme, aber auch Schwierigkeiten in der Wortbildung und beim duktusgerechten Schreiben. Normsprachliche Abweichungen von Schüler:innen im mündlichen und schriftlichen Bereich werden nur unzureichend erkannt und korrigiert. Praktikant:innen kompensieren ihre Unsicherheit, indem sie zu mühevoll vorbereiteten Folien und tafeltauglich ausgedruckten Überschriften greifen, damit negative Erlebnisse vermieden werden können (Germer 2017: 375). Sie erleben also neben dem „Praxischock“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978) einen „Sprachchock“, der auf die Fortführung des Lehramtsstudiums Russisch und die Iden-

.....

5 Dazu lief eine Vorstudie, die im Kap. 2.3 genauer betrachtet wird.

tifikation mit dem zukünftigen Berufsbild demotivierend wirkt. Doch wie ist es eingedenk dieser Schwierigkeiten möglich, trotzdem einen erfolgreichen Aufbau „professioneller Schemata“ (Tenorth 2006) für routiniertes berufliches Handeln im Russischunterricht unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration zu initiieren?

In den Schulpraktischen Studien des Lehramtes Russisch sollte die Frage geeigneter didaktischer Settings zur Förderung zielführender Berufsfelderfahrungen und des Hineinwachsens in lehrersprachliches Handeln erste Antworten finden. Aus der Tour d'Horizon der Sprach- und Berufsbiografien der angehenden Russischlehrpersonen ergibt sich also ein besonderes Forschungsinteresse, welches Asymmetrien in den schulpraktischen Phasen als Chance und nicht als Defizit betrachtet. Ein erfahrungsbasiertes und im Kontext des Sprachenlernens in anderen Disziplinen bewährtes Konzept findet an universitären Einrichtungen in Form des Lernens im Tandem Anwendung, das von Bechtel (2003), Brammerts/Kleppin (2005b) und Schmelter (2004) vorwiegend für den Austausch deutscher und romanischer Sprachenlernerer eindrucksvoll vorgestellt wird. Bechtel spricht vom Sprachenlernen im Tandem, „wenn zwei Lernende unterschiedlicher Muttersprachen zusammenkommen, um miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig beim Erlernen ihrer Sprache zu unterstützen, wobei die Muttersprache des einen die Zielsprache des anderen ist“ (Bechtel 2003: 15).

Pädagogische Vorerfahrungen können mit den Anforderungen der SPÜ im Tandem verflochten werden und Basis gemeinsamen Lernens sein. Im Forschungsfeld der Schulpraktika in der universitären Russischlehrer:innenbildung ist bisher nur sehr wenig über Tandemkonzepte zur (ergänzenden) Förderung von sprachlichen bzw. beruflichen Kompetenzen bekannt. Hascher (2014) bemängelt in einem Aufsatz die lediglich marginale Rolle qualitativ akzeptabler Forschung über das Erlernen *erfolgreicher Berufspraxis* durch Lehrpersonen. Ihr Urteil betrifft die Felder Studium, Ausbildung und Beruf gleichermaßen. Auch Fraefel/Seel (2017) setzen sich seit Jahren aktiv mit konzeptionellen Perspektiven Schulpraktischer Studien auseinander und kommen zu einer ähnlich kritischen Feststellung, dass „die theoretische und konzeptuelle Weiterentwicklung der Berufspraktischen Studien und die Interventionsforschung mit neuen Ansätzen [...] im Grunde in den Anfängen“

stecken (vgl. Fraefel/Seel 2017: 17). Es mangelt an empirischen qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen im Diskursfeld der Fremdsprachendidaktik von Zweit- und Drittsprachen, wie Russisch oder Französisch als Schulfremdsprache.

Praktikumsbezogene Phasen gelten vor allem aus Studierendenperspektive als „Kernstück“ bzw. „Herzstück“ der Lehrer:innenausbildung (Košinár et al. 2016: 16). Daher interessieren im Forschungsvorhaben besonders subjektbezogene Fragestellungen.

Der Reformwille zur Modellierung von Praktikumsformaten beschränkte sich bis dato lehrerbildungsseitig häufig auf eine Variation der Oberflächenstrukturen, wie etwa Staffelform, Dauer, Fokussierung auf thematische Schwerpunkte, Größe der Praktikumsgruppen, Bewertungsmodalitäten der Lehrproben usw. (Fraefel/Seel 2017: 17). Eine Unterstützung im Lehramt Russisch im Sinne eines begleitenden kooperativen Lernens im Tandem stand nicht im Fokus.<sup>6</sup> Das im Forschungsprojekt untersuchte Lernen im Tandem verortet sich daher bewusst an der Nahtstelle zwischen universitärer und beruflicher Sphäre, um sowohl aus der Praxissozialisation als auch aus den akademischen Wissensressourcen ein professionelles Lehrpersonenhandeln zu ermöglichen.

Das Lernen im Tandem zur schul- bzw. berufspraktischen Professionalisierung zukünftiger Russischlehrpersonen tangiert jedoch nicht nur die akademische Forschung. Ein urpraktisches Interesse an der Erprobung des Tandemkonzeptes für die Lehrer:innenbildung wird zudem von externen Entwicklungen angesichts des gegenwärtigen Lehrpersonenmangels beschleunigt.<sup>7</sup> Proklamierte Forderungen der Schulbildung an lehrerbildende Universitäten

.....

6 Ursachen für eine drastische Verarmung der Forschungslandschaft zu Praktikumsphasen im Lehramt Russisch liegen unter anderem seit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik 1990 im anhaltenden Rückgang Lehramtsstudierender und daraus folgend im Kapazitätsabbau der Professuren bzw. des akademischen Mittelbaus der Russischdidaktik begründet (vgl. Germer 2017: 364).

7 „Bis 2026/2027 gehen voraussichtlich rund 15.000 Lehrkräfte und damit circa die Hälfte der aktuell im Schuldienst tätigen Lehrer:innen in den Ruhestand. Die hohe Zahl der Ausscheidenden bleibt auch in den Folgejahren bis 2029/2030 bestehen. Derzeit verlassen neun von zehn Lehrer:innen das Schulsystem mit 63 Jahren, also vor der Regelrente. Damit steigt die Zahl der Abgänge in den kommenden Schuljahren stärker als ursprünglich erwartet“ (Grille 2017: 7).

und Pädagogische Hochschulen lauten aktuell, „alternativ zur regulären Lehrer:innenbildung, Ausbildungswege [...] zum Lehrer:innenberuf zu schaffen, um im Ergebnis den quantitativen Bedarf an Lehrpersonal zu decken und so die Unterrichtsversorgung sicher zu stellen“ (Rothland/Pflanzl 2016: 1).

Die diese Forderung unterstützende Rekrutierung ausgebildeter internationaler Lehrpersonen aus Osteuropa erzeugt einerseits zusätzliche Herausforderungen in den Praktikumsphasen, kann andererseits aber auch auf sprachlichem bzw. beruflichem Potential für intensives professionsorientiertes Arbeiten aufbauen. Sowohl die deutschsprachigen und die internationalen Studierenden als auch die ausbildenden sächsischen Universitäten schreiben den SPÜ hohe Relevanz zum Erwerb professioneller Kompetenzen zu. Daher kann angenommen werden, dass das Lernen im Tandem in der praktischen Russischlehrer:innenausbildung unterstützend wirkt. Nicht nur in konzeptioneller Hinsicht ist es als Forschungsgegenstand im Lehramt Russisch gerechtfertigt. Auch im Kontext einer fachdidaktischen Professionalisierungsforschung findet die Tandemstudie in der ersten Phase universitärer Russischlehrer:innenbildung ihre Legitimation. So soll der Frage nach einem Lösungsansatz zum „ermüdenden Antagonismus um die Deutungshoheit zur ‚richtigen Praxis‘, euphemistisch auch als ‚Theorie-Praxis-Problem bezeichnet“, begegnet werden (Fraefel 2016b: 8). Nicht zuletzt besitzt das Tandem interkulturelles Potential zur aktiven Verschränkung akademischer Wissenskulturen und Tradierungskulturen einer beruflichen Praxis unterschiedlicher Lehrer:innenbildungssysteme im postsowjetischen Raum und in Deutschland.

## 1.2 Forschungsstand

Die erste Phase der Fremdsprachenlehrer:innenausbildung ist ein weithin vernachlässigtes Forschungsfeld. „Sucht man [...] nach Studien, die die Bildungsprozesse dieser komplexen Programme oder ihre Effekte für die Ausbildung der Kompetenzen der Lehrkräfte erforschen, wird man bis heute kaum fündig...“ (Legutke/Schart 2016: 10). Es gibt nur wenige Publikationen aus der Lehramtsforschung, „die dort zum Einsatz kommende Lehr- und Lernformen

in Verbindung mit den erarbeiteten und vermittelten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten untersuchen“ (ebd.: 11).

Zum Lernen im Tandem liegen verschiedene Forschungsergebnisse aus der französischen Fremdsprachendidaktik vor, allerdings ohne Bezug zum Lehramt. So wurde zu Beginn der neunziger Jahre eine erste komplexere Abhandlung in Deutsch zum Fremdsprachenerwerb in Begegnungssituationen veröffentlicht (Herfurth 1993). Darin wird eine mögliche Didaktisierung von Begegnungssituationen im Feld von gesteuerten und ungesteuerten Gruppentandems untersucht, um die praktische Ausgestaltung für verschiedene Einsatzfelder (Volkshochschulprogramme, europäische Hochschul- und Mobilitätsprogramme, deutsch-französische Programme usw.) zu beschreiben.<sup>8</sup> Darüber hinaus ist der Fokus auf Interaktions- und Kommunikationssituationen (Bedeutungsklärungen, Sprachgebrauch, Korrekturen usw.) gerichtet. Im Ergebnis schreibt Herfurth, dass „bei einem flexiblen Lernprozess in Projektform eine Orientierung auf ein Endprodukt am sinnvollsten ist, um der Partner- und Gruppenkommunikation [...] Antrieb und Zielrichtung zu geben und [...] nötige Offenheit zu gewährleisten“ (Herfurth 1993: 230). Begegnungsübergreifende und konkrete Didaktisierungen seien nicht möglich, um der Flexibilität nicht entgegenzuwirken.

Kleinere Aufsätze zum Tandem erschienen 2017 in einem Depositorium des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW) zur Kompetenzentwicklung, bei denen ebenfalls Gruppentandems im Rahmen des deutsch-französischen Jugendaustausches im Zentrum standen (Ciekanski 2017).

Für die vorliegende Studie ist besonders das explizit thematisierte Lernerlogbuch (Böcker/Kleppin 2017) im Sinne eines Erhebungs- aber auch Reflektionsinstrumentes relevant. Das Logbuch wird beschrieben als Forschungsinstrument für Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Beginn und zum Ende des Tandemkurses, insbesondere zum Erkennen und Konkretisieren von Fort-

.....  
8 Ein Vergleich von vier Tandemkursen im deutsch-französischen Kontext stellt sowohl die Rahmenbedingungen (Kurstyp, Kursort, Kursdauer, Vorkenntnisse, Finanzierung und Kosten) als auch den Prozess des Gruppentandems vor (Vorbereitung auf Kurse, Zuordnung der Tandempare, Kursorganisation, mono-bilinguale Phasen, Curriculum, Ziele, Themen und Inhalte usw.). Darüber hinaus findet die Rolle der Kursleitung Eingang in die Betrachtung.

schritten mittels Evaluation des wahrgenommenen Tandempotentials. Böcker und Kleppin ziehen in der Ergebnisdiskussion folgendes Fazit:

„Die Logbucheinträge spiegeln eine hochgradig unterschiedliche Reflexionstiefe wider – was zu erwarten war. [...] Die Analyseergebnisse in Bezug auf den lexikalischen Schwerpunkt deuten darauf hin, dass die Jugendlichen in den binationalen Sprachkursen des DFJW relativ eng anhand des Aufgabengerüsts arbeiten. [...] Die von den Lernenden verwendete Strategie der Wortschatzspeicherung erinnert stark an das traditionelle schulische Vokabellernen“ (Böcker/Kleppin 2017: 88).

Es ist zu erkennen, dass mit Hilfe des Logbuches zahlreiche Analyseergebnisse gewonnen wurden, die mit der eigenen schulischen Sprachlernbiografie, aber auch mit einer direktiven Führung im Zusammenhang stehen. Umso interessanter ist es, Ergebnisse zu sammeln, die ohne direkte Führung, ohne Aufgabengerüst, sondern mit russischunterrichtlichen Schwerpunkten im Zusammenhang stehen.

Die bereits 2003 erschienene Dissertation von Bechtel fokussiert sich auf deutsch-französische Tandemkurse mit dem besonderen Ziel der Erforschung des interkulturellen Lernens. Seine diskursanalytische Untersuchung führte deutschsprachige Lehramtsstudierende mit französischsprachigen Nicht-Lehramtsstudierenden zusammen, welche ein Auslandssemester in Deutschland verbrachten:

„Die Fallbeispiele verdeutlichen, dass das Tandem in unterschiedlichem Maße dazu genutzt wird, Innenperspektiven und Außenperspektiven darzustellen. Die bloße Darstellung dieser Perspektiven bedeutet aber noch nicht, dass interkulturell gelernt wird. Kristallisationspunkte für interkulturelles Lernen finden sich in den Fallbeispielen dort, wo die Tandempartner Bezug aufeinander nehmen und eine Vermittlerrolle zwischen eigener und fremder Perspektive einnehmen“ (Bechtel 2003: 365).

Der aktiv durch Audio-Aufnahmen in den Forschungsprozess eingebundene Autor übernahm hier zugleich (die nicht unproblematische) Rolle des Kursleiters.

Im Tandem-Forschungsprojekt von Schmelter (2004) stand ebenfalls das deutsch-französische Sprachenlernen durch Tandemarbeit im Zentrum. Hier waren zum Teil deutsche Lehramtsstudierende involviert, die Französisch studierten und bei ihren Tandemsitzungen auf Nicht-Lehramtstandempartner:innen im Auslandssemester trafen:

„Tandemangebote stellen keine dekontextualisierte und damit ihrer sozialen Bedingtheit enthobene Situation dar. Auch wenn das Angebot des Fremdsprachenlernens im Tandem in didaktisch gestalteten Umfeldern [...] darauf abzielt, eine Bedeutungskonstellation bereitzustellen, die ein weitgehend durch expansive Lerngründe bestimmtes Lernen grundsätzlich ermöglichen, so bleiben die lernenden Personen auch im Tandem weiterhin in ihren sozialen Kontexten und gesamtgesellschaftlich vermittelten Bedeutungshorizonten verhaftet“ (Schmelter 2004: 550).

Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass jeder Lernprozess im Tandem eine sinnhafte Rahmung benötigt, zu der auch zusätzliche Hilfestellungen zählen. Rückbezüglich dazu finden sich bereits in der ersten Auflage des Handbuches zum selbstgesteuerten Sprachenlernen im Tandem, Forschungsarbeiten zu Unterstützungsangeboten für das Lernen im Tandem (Tandemmaterialien, Tandem-Orientierungen, Sprachlernberatungen usw.) (vgl. Brammerts/Kleppin 2005b).

Mehlhorn (2009b) greift die Lernberatung in ihrer Abhandlung zur Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen auf und konstatiert, dass die Begleitung sehr wesentlich für einen reibungsfreien Ablauf des akademischen Alltags sei. Weitere Forschungsarbeiten konzentrieren sich durch die zunehmende Digitalisierung von Bildungsinstitutionen gegenwärtig auf empirische Studien mit digitalen Lern- und Beratungsszenarien, z. B. Online-Beratungen von Tandemlernenden (Saunders 2017) bzw. Unterstützungsangeboten beim Teletandem (Augustin 2011).

Doch weder die Phasen der Lehramtsausbildung im Allgemeinen noch die schulpraktischen Phasen der Russischlehramtsausbildung im Besonderen sind in bis dato bekannten fremdsprachendidaktischen Studien zum Tandem zu finden. Aus den bisher erschienenen tandemspezifischen Untersuchungen resultieren nur atomistische Erkenntnisse zu Vorerfahrungen bzw. Dispositionen zum Lernen im Tandem. Unbekannt ist, ob die Bedürfnisse und Ziele der Praktikant:innen für eine begleitende Tandearbeit extrinsisch oder intrinsisch gebildet werden. Es ist nicht erforscht, wie die didaktische Inszenierung mit Praktikumsbezug beim autonomen Tandemlernen im Lehramt Russisch überhaupt erfolgt. Nicht zuletzt ist unbekannt, welche Gelingensbedingungen in der Tandearbeit von Lehramtsstudierenden als hilfreich wahrgenommen werden. Das Tandem besaß bisher im Lehrer:innenbildungskontext für angehende Russischlehrer:innen kaum eine tragende Rolle.

Prinzipiell sind nach 1990 nur sehr wenige empirische Arbeiten zur Russischdidaktik im Lehrer:innenbildungskontext erschienen. Die Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von angehenden Russischlehrenden von Kurz (2015) sollte an dieser Stelle keinesfalls unerwähnt bleiben. In einer explorativ-interpretativen Untersuchung erhebt sie unter anderem, wie Sprecher:innen mit slavischer Erstsprache ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Kontext längere Praxisphasen bewerten und wie es um deren Zufriedenheit mit der Ausbildung im Lehramt Russisch steht. Dabei stellt die Autorin heraus, dass angehende L1-Lehrpersonen (Russisch) großes sprachliches Potential für den Fremdsprachenunterricht mitbrächten (Kurz 2015: 16). Dies genüge, so die Autorin, jedoch nicht, um ein:e gute:r Russischlehrer:in zu sein. Gerade fehlende Sprachbewusstheit und unzureichende Vermittlungskompetenzen für sprachliche Phänomene stellten ihren Resultaten zufolge eine besondere Herausforderung dar. Mehlhorn (2020c: 2 f.) ergänzt im Artikel „Hochschuldidaktische Herausforderungen für die sprachpraktische Ausbildung“ im Hinblick auf Herkunftssprecher:innen, es fehlten reflektierte Sprachlernbedürfnisse in der Lehramtsausbildung. Auch beständen Unsicherheiten bezüglich Strategien zur Vermittlung der russischen Sprache im Unterricht. Diese Erkenntnisse – gepaart mit eigenen Beobachtungen und Ergebnissen einer unveröffentlichten Vorstudie zu sprachlichen Äußerungen bei angehenden Russischlehrpersonen – bilden eine Begründungsfigur für die Suche nach einem kooperativen

Lernszenario in der vorliegenden Arbeit. Beim Aufriss des Forschungsstandes soll daher auch auf die fremdsprachendidaktische Rezeption eingegangen werden. Kapitel 2 beleuchtet diese genauer, wobei der Schwerpunkt auf den Rezeptionen lehrersprachlicher Äußerungen liegt.

Lehrersprachliche Äußerungen besitzen als Mittel und Ziel des Sprachenlernens besondere Bedeutung im Feld der schul- und berufspraktischen Kompetenzen. Neben der ausführlichen Beschreibung von Herausforderungen für herkunftssprachige Lehramtsstudierende (ebd.) tauchen Erkenntnisse zu lehrersprachlichen Äußerungen eher als deskriptive Nebenbefunde im Kontext schulischer Herausforderungen für Russischunterricht auf (Bergmann 2016b, Tichomirowa 2011). So geht es hier z. B. um die Spezifik des differenzierten Unterrichtens von HSL mit differenten Ausgangsvoraussetzungen (Bergmann 2016b: 65). Geradezu stiefmütterlich untersucht ist die Entwicklung lexikalischer Kompetenz, in die sich lehrersprachliche Äußerungen einbetten. Plikat stellt fest:

„Bei den im deutschsprachigen Raum entstandenen Qualifikationschriften finden sich somit in den Jahren 2011 bis 2018 lediglich drei Arbeiten, die dem Themenfeld Lexikalische Kompetenz im engeren Sinne zugeordnet werden können. Von ihnen sind zwei in der DaF und eine in der Englischdidaktik entstanden. Keine einzige Arbeit zum Themenfeld ist in der Forschung zu den romanischen oder slavischen Schulfremdsprachen zu finden“ (Plikat 2020: 123).

Er konstatiert weiterhin, dass von 2011–2020 von insgesamt 61 erschienen Bänden zur „Giessener Fremdsprachendidaktik“ lediglich ein Band das lexikalische Lernen im direkten Sinne untersucht (vgl. ebd.). Mit dezidiertem didaktischen Fokus auf das Tandem zur Arbeit an lehrersprachlichen Äußerungen soll hier eine weitere Lücke geschlossen werden.

Älter und weitaus breiter aufgestellt ist die Forschung, die sich mit der Qualität der sprachdidaktischen und sprachlichen Gestaltung des Englischunterrichts befasst. 1986 veröffentlichte Voss in der ersten Auflage eines Handbuches einen nachhaltigen Artikel zu Klassifizierungsmöglichkeiten und zu Schwierigkeiten im Umgang mit Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht.

Wulf setzte die Reihe mit Vorschlägen zu einer effektiven Unterrichtssprache im Englischunterricht fort (2001). Jüngere Abhandlungen beschäftigen sich mit der „Lehrersprache in deutschen Grundschulen“ (Deters-Philipp 2018) sowie mit der Berufssprache von (Fremdsprachen-)ehrpersonen (Wipperfürth 2016). Im Zentrum der letzteren Arbeiten steht der Diskurs um Einsprachigkeit, Authentizität, Grammatikerklärungen, Fehlerkorrektur und die Verwendung von Chunks bei der Formulierung von Anweisungen etc.

Aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache kann der Kanon um Grossmanns Monografie (2011) zu mündlichen und schriftlichen Arbeitsanweisungen ergänzt werden, in der explizit die sprachliche Handlung der „Anweisung“ als direkter Handlungstyp in seinen linguistischen und methodisch-didaktischen Implikationen untersucht wird. Trotz der scheinbar breit gefächerten Rezeption fehlen – wie beschrieben – Erkenntnisse zum Erlernen der lexikalischen Kompetenz, des Sprachgebrauchs und Sprachverhaltens. So interessiert aus russischdidaktischer Perspektive, wie sich Praktikant:innen dem Thema der lehrersprachlichen Unterrichtsführung im Feld der beginnenden Praxissozialisation in der Schule durch das Lernen im Tandem nähern.

### **1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der vorliegenden Arbeit**

Das genuine Interesse am Untersuchungsgegenstand des Lernens im Tandem resultiert aus beruflichen Erfahrungen der Autorin, die als Mentorin für die semesterbegleitenden SPÜ und als Lehrperson für die Didaktik des Russischen im Lehramt tätig war. So erwuchs aus Beobachtungen und einer Vorstudie zu lehrersprachlichem Handeln im Russischunterricht die Idee, aufgrund der sprach- und berufsbiografischen Unterschiedlichkeiten Individuالتاندems<sup>9</sup> als begleitendes Unterstützungskonzept zu implementieren. Die Intention der Forschung ist darauf gerichtet, differenzierte Erkenntnisse über individuelle Vorstellungen zu Lernprozessen im Tandem im Kontext der SPÜ für das Fach

.....

9 Im Individuالتاندem lernen zwei Personen gemeinsam und in der Regel direkt und vor Ort. Detailliertere Begriffsbestimmungen finden sich im Kap. 3.1.

Russisch zu erhalten. Es wird danach gefragt, wie das Lernen im Tandem in der Phase der SPÜ gestaltet sein muss, damit Lernende das Konzept als hilfreich für die sprachliche und sprachdidaktische Kompetenzentwicklung empfinden und welche Gelingensbedingungen dafür existieren sollten. Im Mittelpunkt stehen die didaktische Inszenierung und die begleitende Evaluierung des Tandems zur Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen im Allgemeinen und lehrersprachlicher Äußerungen für den Russischunterricht im Besonderen. Der Untersuchungsgegenstand des Individualtandems ist anschlussfähig zu Teildisziplinen der Russischdidaktik:

- Forschungen zum Lernen im Tandem als didaktisches Setting im Lehramt Russisch (vgl. Brammerts/Kleppin 2005b, ohne Lehramts-spezifik)
- Forschungen zu lehrersprachlichen Äußerungen für den Russisch-unterricht (vgl. Voss 2009, Bergmann 2016b, Mehlhorn 2020b, Mehlhorn 2020a)
- Forschungen zur Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen für das Lehramt Russisch (vgl. Mehlhorn 2009a, Kurz 2015, Caspari 2003)

Das Erkenntnisinteresse zur Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen zum Tandemkonzept durch die L1- und L2-Lernenden orientiert sich dabei an folgenden Prämissen:

- Nutzung sprachlich und beruflich disparater Ausgangslagen im Russischen und Deutschen bei Studierenden des Lehramtes Russisch und Weiterbildungsteilnehmenden im Anpassungslehrgang im Kontext der SPÜ zur Förderung lehrersprachlicher Äußerungen
- autonomes, kooperatives schul- und berufspraktisches Lernen der Studierenden des Lehramtes Russisch und der Weiterbildungsteilnehmenden im Anpassungslehrgang im Kontext der SPÜ als Bestandteil des lebenslangen Lernens

Die erfassten subjektiven Sichtweisen der Lernenden geben im Forschungsprozess Einblick in das Potential des Tandemlernens zur Unterstützung des schul-

bzw. berufspraktischen Handelns und Hinweise auf mögliche Nachjustierungen zur Optimierung des Konzeptes. Im Sinne eines explorativ-interpretativen und damit methodisch relativ offenen Forschungsansatzes (vgl. Flick 2016) geht es darum, die subjektive Perspektive der Praktikant:innen auf das Lernen im Tandem zu verstehen und deren Akzeptanz zum Setting zu erfahren. Nicht im Fokus steht die Wirksamkeit im Sinne eines empirisch messbaren Erfolgs zur Reduktion von Normabweichungen. Rekonstruiert werden soll, mit welchen Erwartungen, Einstellungen und Wissensstrukturen (vgl. Bohner/Wänke 2014) Studierende bzw. Weiterbildungsteilnehmende im Anpassungslehrgang im Praktikum auf Basis subjektiver Lernerfahrungen (vgl. Caspari 2014) in den Prozess der Tandemarbeit eintreten, diesen mit Blick auf die unterrichtliche Tätigkeit gestalten und abschließend seinen Nutzen beurteilen. Verbunden mit Erwartungen, tiefere Einsichten zum Lernen von Fremdsprachen (Grotjahn 1998: 33 ff.) zu gewinnen, sollen dabei Chancen und Grenzen des Konzeptes zum Lernen im Tandem in den SPÜ abgeleitet werden.

Das forschungstheoretische und russischdidaktische Setting der vorliegenden Arbeit wurde Slavist:innen im Doktorand:innenkolloquium und Habilitand:innenkolloquium des Institutes für Slavistik und Forscher:innen im Rahmen von nationalen Tagungen und internationalen Kongressen<sup>10</sup> über mehrere Semester hinweg vorgestellt. Es sind Publikationen im In- und Ausland erschienen, bei denen die Qualität einzelner Forschungsaspekte im Peer-Review-Verfahren beleuchtet wurde. So war es möglich, das erfahrungsbasierte Konzept des Lernens im Tandem um die Perspektive der Russischlehrer:innenbildung zu erweitern.<sup>11</sup>

.....

10 Exemplarisch sollen folgende wissenschaftliche Tagungen genannt werden: „Internationale wissenschaftliche Tagung zum Fremdsprachenlernen im Tandem in der tertiären Bildung: Forschung, Implementierung und Qualitätssicherung an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald“ (2017); zwei Slavistenkongresse in Bochum (2015) und Trier (2019); das Fremdsprachendidaktische Kolloquium ESDL an der Universität Leipzig (2016); fünf internationale „IFTE-Foren“ zur Lehrerbildung in Kazan (2016, 2018, 2019, 2020, 2021); der Arbeitskreis Fachdidaktik (2020) in Berlin sowie Projekttreffen (2018, 2019, 2020) zu Good Practice in der Hochschulbildung im Rahmen des Joint Project „Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA“ (ENTEPE).

11 Dazu zählen Aufsätze zu Tandemlertypen in Abhängigkeit der Supportleistungen (Germer 2019) sowie zu lehrersprachlichen Äußerungen im Schulpraktikum (Germer 2018), aber auch zu Normabweichungen (Germer 2023).

Die Forschung der Autorin als aus der Praxis stammende Philologin wurde durch die TU Dresden, insbesondere durch das Graduiertenforum des ZLSB und die Graduiertenakademie der TU Dresden, gefördert.<sup>12</sup> Dies geschah aufgrund der Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Fortbildungen zu qualitativen und quantitativen Methoden. Hierbei ergaben sich ein klar qualitativ geprägter Zugang und die Bestätigung des Lerntagebuches sowie der Ausschluss von aufgezeichneten Eingangs- und Abschlussinterviews.

Für den Forschungskontext folgt damit eine Vierteilung der vorliegenden Arbeit.

Im **ersten Teil** der wissenschaftsdisziplinären Ausführungen wird der Begriff der lehrersprachlichen Äußerungen theoretisch hergeleitet (Kap. 2.1). Daran schließen sich Herausforderungen an deren Gebrauch im Russischunterricht in Sekundarstufe I und II an, welche die besondere Rolle lehrersprachlicher Äußerungen als Lern- und Lehrgegenstand der Russischdidaktik im Lehramtsstudium betonen. (Kap. 2.2). Auf Basis einer Vorstudie zu halbformativen Verlaufsskizzen zur Unterrichtsvorbereitung in den SPÜ folgt empirisch untermauert eine Darstellung schriftsprachlicher Normabweichungen von Russischpraktikant:innen im vierten und fünften Semester (Kap. 2.3). Theoretische und praktische Referenzlinien formen einen Entwicklungsraum zwischen dem „Soll“ an schulischen Anforderungen und dem „Ist“ als Status quo in den SPÜ. Der erste Teil der vorliegenden Forschungsarbeit mündet in einer Conclusio, bei der die Notwendigkeit der Förderung der lehrersprachlichen Äußerungen zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehrpersonen didaktisch begründet wird (Kap. 2.4–2.5). In den forschungstheoretischen Ausführungen der Dissertation wird das Gegenstandsverständnis des Lernens und Kommunizierens im Tandem hergestellt. Begriffsklärungen und -abgrenzungen sind dabei ausführlich expliziert, um aus Diskursinkonsistenzen ein

.....

12 So erfolgte eine mehrfache Teilnahme an computergestützten Kursen des Graduiertenforums des ZLSB für das Auswertungsprogramm MAXQDA bei Prof. Dr. Kuckartz und bei Andre Morgenstern-Einenkel. Auch dem für die Forschung ausgeschlossenen Bereich der quantitativen Auswertung mit SPSS ging der Besuch einer einsemestrigen Lehrveranstaltung bei Prof. Dr. Clemens Zumhasch voraus. Durch die Graduiertenakademie der TU Dresden erhielt die Forscherin eine Förderung für einwöchige Schreibklausur in St. Marienthal im September 2019.

kohärentes und nachvollziehbares, fachdidaktisches Referenzsystem für den Forschungsprozess im Kontext der Russischdidaktik abzuleiten (Kap. 3.1). Das Verständnis des Individualtandemkonzeptes kann so aus lern-, kommunika- tions- und subjekttheoretischen Erkenntnissen herausmodelliert (Kap. 3.2) und, was seine Genese betrifft, durch erfahrungsbasierte Erkenntnisse aus einer relativ jungen Forschungsrezeption untermauert werden (Kap. 3.3). Deren Erkenntnisse fließen in geeignete Konzepte zur Begleitung und Unter- stützung der SPÜ und in einen Common Ground zur Forschungsstudie (Kap. 3.4) ein. Der darstellende **zweite Teil** widmet sich der Deskription der Entwicklungszyklen des Tandems und der didaktischen Unterstützung. Er lie- fert die didaktische Begründung der Einführung des Lernens im Tandem im Kontext der SPÜ. Nach jedem SPÜ-Semester sind Evaluation und Adaptation der Tandemkonzeption Anlass und Ziel zugleich, die Passung studierenden- bezogen zu optimieren. Das Tandem-Lerntagebuch und dessen Doppelrolle für das Lernen und Forschen wird in seiner Heuristik vorgestellt und es wird skizziert, wie eine begleitende Beratung und Hilfsmittel zum Lernen im Tan- dem aussehen können (Kap. 4).

Im **dritten Teil** findet die tandembezogene qualitativ-evaluative For- schungsmethodologie Beachtung, die in Anlehnung an das Rubikonmodell der Handlungsphasen (Achtziger/Gollwitzer 2009) konstruiert ist. Dabei stehen zunächst die Forschungsfragen und vage Annahmen im Fokus (Kap. 5), bevor die Heterogenität der Ausgangslagen der Forschungssubjekte prominent be- trachtet wird. Zudem sollen im forschungsmethodologischen Teil verschiede- ne konfligierende Rollenbilder der Autorin als Forscherin, Mentorin, Lehrerin und Beraterin aufgegriffen und deren Rolle im Forschungsvorhaben erläutert werden (Kap. 6.1). In den nachfolgenden Kapiteln bildet die empirische Unter- suchung in ihrer Konzeption sowie das Untersuchungsdesign zur Datenerhe- bung, -aufbereitung, -analyse und -auswertung mittels qualitativer Inhaltsana- lyse nach Mayring (2010) und Kuckartz (2012) einen zentralen Teil der Arbeit. Die Brücke zwischen Theorie und Praxis im Forschungsprozess resultiert aus der deduktiven und induktiven Kategoriengewinnung und der darauf aufbau- enden kategorialen Analyse (Kap. 6.5–6.7). Der **vierte Teil** der Studie umfasst Ergebnisse der fallübergreifenden und fallspezifischen kategorialen Analyse (Kap. 7–8). Er zeigt den Einfluss der Reflexion, welche russischunterrichtlicher

Sequenzen durch das Lernen im Tandem erfahren, auf die Konzeptualisierung lehrersprachlicher Äußerungen. Daran schließt regelgeleitet die vertiefende kontrastive Einzelfallanalyse der vier ermittelten Merkmalsräume an. In den Schlussbetrachtungen (Kap. 9) werden die Forschungsfragen beantwortet, kritische Reflexionen zu den Rahmenbedingungen der Forschungsmethodik und Implikationen in Bezug zur fremdsprachendidaktischen Forschung und zur Tandemforschung formuliert. Die Ausführungen münden jeweils in eine Ableitung der Desiderata des Forschungsvorhabens und in einen Ausblick für das Lernen im Tandem vor dem Hintergrund von Migration und Mehrsprachigkeit bei lebenslangem Lernen.



TEIL A:  
WISSENSCHAFTSDISZIPLINÄRER  
HINTERGRUND UND  
PRAKTISCHE RELEVANZ



## 2 Lehrersprachliche Kompetenz – eine unterschätzte Forderung?

Die lehrersprachlichen Äußerungen dienen als Begründungsfigur der Tandem-Implementation für angehende Russischlehrer:innen im Schulpraktikum.<sup>13</sup> Sie gehören zu den „Core Practices“ (Fraefel/Scheidig 2018) von Russischlehrpersonen. Als „Träger unterrichtlicher Prozesse“ (Kopp 1965: 58) sind sie in ihrer Komplexität vor allem wichtig für eine motivierende und konstruktive Sprachlernatmosphäre im Russischunterricht.

Daher ist die lehrersprachliche Kompetenzentwicklung<sup>14</sup> für den professionellen Russischunterricht in Sekundarstufe I und II unabdingbar und sollte berufsvorbereitender Lehr- und Lerngegenstand im Studium sein. Wortschatzkompetenzen bei Fremdsprachenlehrkräften und -studierenden von Tertiärschulfremdsprachen sind kaum erforscht.<sup>15</sup> Nachfolgend sollen sie in ihrer Spezifik (vgl. Wipperfürth 2016: 46 f.) ebenso wie in ihrer Relationalität zu anderen Professionskompetenzen für das berufliche Handlungsfeld zukünftiger Lehrpersonen herausgearbeitet werden. Nach Darlegungen zum

.....

13 Sie selbst sind jedoch nicht zentraler Untersuchungsgegenstand im Sinne sprachwissenschaftlicher Analysen. Lehrersprachliche Normabweichungen sind Anlass zusätzlicher Unterstützung schulpraktischer Kompetenzentwicklung durch kooperatives Lernen und Kommunizieren aufgrund nahezu reziproker sprachlicher und beruflicher Ausgangslagen. Forschungsgegenstand ist das Lernen im Tandem zur Förderung schulpraktischer Kompetenzen, darunter besonders lehrersprachlicher Kompetenzen.

14 Es findet grundsätzlich eine Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert (2002: 27) statt, der im Kap. 2.4 näher erläutert wird.

15 In einer Studie von Bürgel und Siepmann (vgl. 2012: 99) wurde das Wortschatzniveau von Französischstudierenden und Französischlehrer:innen untersucht. Die Ergebnisse waren ermutigend. Mit einer Ausnahme beherrschte keine der Lehrkräfte den Abiturwortschatz; von den Studierenden kannten nur 61,1 % entsprechende Wörter. Zum Russischen gibt es leider keine Vergleichsstudien. Überhaupt ist die Lage empirischer Wortschatzforschung zu Tertiärschulfremdsprachen sehr beunruhigend. Es ist aber zu vermuten, dass aufgrund der Komplexität der Sprache die Werte für Russisch ähnlich oder sogar noch geringer ausfallen.

Verständnis<sup>16</sup> folgt eine theorie- und praxisbezogene Deskription qualitativer Anforderungen an lehrersprachliche Äußerungen für den Russischunterricht, bevor auf Basis einer Vorstudie russischsprachige Normabweichungen zukünftiger Russischlehrpersonen thematisiert werden. Diese sind sowohl genuin sprachlicher als auch sprachdidaktischer Herkunft. In der Conclusio zu lehrersprachlichen Äußerungen stehen erste Erkenntnisse als Bestandteil schulpraktischer Professionalisierung, die speziell das Tandemkonzept als kooperatives didaktisches Setting zum Lernen und Kommunizieren von L1- und L2-Lernenden im Praktikum begründen.

## 2.1 Lehrersprachliche Äußerungen: Begriff, Arbeitsdefinition und Klassifikation

### Begriffsspezifik und Arbeitsdefinition

In einer Reihe mit lehrersprachlichen Äußerungen stehen in der pädagogischen Literatur synonym verwendete Konstrukte, wie „Lehrersprache“ (Wipperfurth 2009, Deters-Philipp 2018, Klippel/Doff 2007) bzw. „teacher talk“ (Davies 2011), „didaktisches Sprechen“ (Einecke 2003), „didaktische Rede“ (Jakovleva 2016), „Lehrer[\*innen]sprache“ (Reber/Schönauer-Schneider 2018), „sprachliches Lehrerhandeln“ oder „an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache (SgS)“ (Kleinschmidt 2015). Zudem gibt es den Terminus „Unterrichtssprache“ (Voss 2009), „classroom discourse“ (Cazden 2001) bzw. „Sprache im Klassenzimmer“ (Kliebard/Smith 1974). Diese drei Begriffe beschreiben primär die allgemeine unterrichtliche Kommunikationssituation zwischen Lehrperson und Lernenden sowie unter Lernenden.

Für den Forschungskontext wird ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeit vorausgesetzt, das als Grundlage für die empirische Untersuchung dient. Als Arbeitsdefinition gilt daher hier und im Folgenden:

.....

16 Die forschungstheoretische Systematisierung lehrersprachlicher Äußerungen bildet dabei die spätere Grundlage des deduktiven Kodierleitfadens (Voss 2009, Sinclair und Coulthard 1992, Wipperfurth 2009), aber auch der ersten Lernhilfen in Form eines lehrersprachlichen Wikis.

Russischlehrersprachliche Äußerungen sind von der Lehrperson an die Schüler:innen gerichtete Äußerungen zur funktional einsprachigen Unterrichtsgestaltung und -steuerung. Sie fokussieren auf einen bewusst lehrenden Sprechstil (teacherese). Der Sprachgebrauch des Russischen (entsprechend den Niveaustufen des GeR für Russisch) geht einher mit dem Sprachverhalten der Lehrperson und bezieht nonverbale (Mimik und Gestik), paraverbale (artikulatorische Hilfen wie Einsatz von Sprechpausen) oder sprachunterstützende Elemente (z. B. Akzentzeichen) ein. Er wird oft unterstützt durch didaktische Operatoren.

Mit dieser Definition soll eine Lücke zum bereits 2016 kritisierten fehlenden Common Sense des Terminus’ „lehrersprachlicher Äußerungen“ als Teil der Berufs- und Fachsprache von Lehrpersonen in der linguistischen und (fach-)didaktischen Forschungsliteratur geschlossen werden.<sup>17</sup> Der Vorteil des modifizierten Ansatzes liegt darin, dass im Vergleich zu weiter gefassten Begriffen, nun eine stärkere Gerichtetheit der Äußerungen der Lehrperson an die Schüler:innen besteht. Lehrersprachliche Äußerungen im Russischunterricht sind Teil einer Interimssprache,<sup>18</sup> die sich im Rahmen der Niveaustufen nach dem GeR für Sprachen (am Gymnasium in Sachsen i. d. R. A1–B2) bestimmter Scaffoldingstrukturen (z. B. betont langsames Sprechen, Chunks, übertriebene Deutlichkeit) bedient, die mit zunehmender Sprachkenntnis reduziert werden können.

Trotzdem sind aus der Erfahrung bei Hospitationsbesuchen lehrersprachliche Äußerungen oft auch in höheren Klassenstufen durch eine einfache, nahezu formelhafte und monotone Sprachverwendung gekennzeichnet.<sup>19</sup> Ein

.....

17 Die fehlende Begriffsklärung für den Lehrer:innenberuf führt Wipperfurth auf die nach wie vor nicht vorhandene Auseinandersetzung der Fremdsprachenforschung mit dem Lehrer:innenberuf und dessen kommunikativen Gewohnheiten zurück (2016: 23).

18 Die Sprache der Lernenden wird in unterschiedliche Kompetenzstufen eingeteilt. Eine Interimssprache umfasst ein eigenes Sprachsystem für ein komplikationsarmes Verständnis sprachlich geregelter unterrichtliche Prozesse und kann im Sinne einer Übergangssprache verstanden werden.

19 Wray (2000) unterstreicht im Kontext einer Untersuchung zur Verwendung von Chunks eine klare Hilfsfunktion, indem sie schreibt, dass die vorkonstruierten Chunks eine Art Sicherheitszone bilden (zone of safety). An anderer Stelle der Arbeit wird über die Rolle von Chunks noch einmal ausführlicher diskutiert.

anregender und bewusster Einsatz lehrersprachlicher Äußerungen trägt zu einem gelingenden und freudebetonten Russischunterricht in der Schule bei:

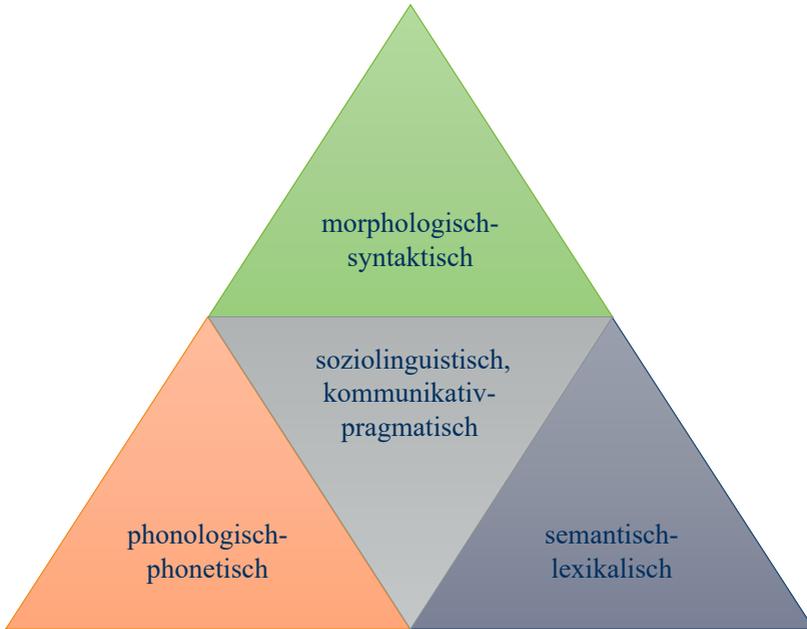
„Der Lehrkraft und ihrer Verwendung von (Fremd-)Sprache kommt [...] eine besondere Funktion zu, wie sie sonst in keinem anderen Fach zu finden ist. Wo sich sonst Lehrer und Schüler der Verwendung ihrer Sprache kaum bewusst sind und die Aufmerksamkeit den Inhalten und deren Darstellung gilt, ist diese Selbstverständlichkeit im Fremdsprachenunterricht nicht gegeben“ (Wipperfürth 2009: 13).

Nachfolgend werden die Begriffe ‚lehrersprachliche Äußerungen‘ bzw. ‚russischlehrersprachliche Äußerungen‘ synonym<sup>20</sup> verwendet, da diese eine didaktische Gerichtetheit im Sinne der Lehrer-Schüler-Kommunikation im Russischunterricht implizieren. Der Terminus beschreibt „*die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns* der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen“ (Stein 2010: 332, Herv. i. O.). Allen Ansätzen zur Konversation im Fremdsprachenunterricht liegt ein gemeinsames Verständnis des Sprachenlehrens und -lernens nach dem GeR für Sprachen zugrunde. Die „kommunikative Sprachkompetenz“ (Trim et al. 2004) lässt sich dabei in genuin kommunikative Sprachkompetenzen unterteilen (siehe Abb. 1).

Darunter findet sich die linguistische Kompetenz (morphologisch-syntaktische, semantisch-lexikalische und phonologisch-phonetische Komponenten); die soziolinguistische Kompetenz, welche vor allem auf eine adressatengerechte Verwendung gerichtet ist, und die kommunikativ-pragmatische Kompetenz, die sich auf den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen bezieht. Als pragmatische Kompetenz gelten auch die Diskurskompetenz und der genregerechte Einsatz (Quetz et al. 2004: 109). Zum anderen gehören interdisziplinäre Kompetenzen, wie deklaratives Wissen (*savoir*), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*), persönlichkeitsbezogenes Wissen (*savoir-être*) und Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) dazu (vgl. Trim et al. 2004).

.....

20 Dadurch soll die Lesbarkeit des Textes erhöht werden. Da es sich um lehrersprachliche Äußerungen im Russischunterricht in russischer Sprache handelt, erübrigt sich die zusätzliche Betonung der Sprache.



**Abb. 1:** Kommunikative Kompetenz (GeR für Sprachen) in Anlehnung an Trim et al. (2004)

Nachfolgend sollen zwei Klassifikationsansätze zu lehrersprachlichen Äußerungen vorgestellt werden. Die Anleihen stammen aus der Englischdidaktik, da für den Bereich des Russischen keine Referenzarbeiten existieren. Sie werden hinsichtlich ihrer Eignung für die kategoriale Analyse geprüft.

## **Klassifikationsansätze**

### **Diskurslinguistisches IRF-Modell**

Ein an die Ausführungen von Sinclair und Coulthard (1975) angelehntes Analysemodell (siehe Abb. 2) legt die diskurslinguistische Bauweise kommunikativer Unterrichtssequenzen mit hohen lehrersprachlichen Anteilen offen. Das Modell bietet sich zur Systematisierung der Äußerungen aufgrund des unterrichtstypischen Frage-Antwort-Schemas an. Es ist jedoch reduziert auf spezifische Unterrichtsmuster (vgl. auch Richert 2005). In Praktikumskontexten werden erste eigene Unterrichtsstunden erfahrungsgemäß im Frontalstil

gehalten, um sich in die Rolle als Lehrperson hineinversetzen zu können und die Kontrolle über die Stunde nicht zu verlieren. Kurz vermerkt in ihrer Studie zu subjektiven Sichtweisen künftiger Russischlehrpersonen, dass diese „den Frontalunterricht als dominante bzw. einzige Sozialform“ (2015: 105) erlebten. Eine in dieser Studie von Kurz befragte L1-Russisch-Referendarin äußerte:

„Es war eine ehemalige DDR-Lehrerin, sehr streng [...]. Sie führte nur Frontalunterricht, war absolute Gegnerin von neuartigen Methoden. Es hat aber funktioniert“ (Z. 242–244).

Der erlebte Russischunterricht kann also – entsprechend persönlicher Erfahrungen und Unterrichtsvorstellungen – negativ oder auch positiv erinnert werden. Er ist prägend für didaktische Überzeugungen bis zum ersten eigenen Unterrichtsversuch der Praktikant:innen in den SPÜ. Aus diesem Grund scheint es geboten, das fragend-erarbeitend eingesetzte Modell für den Forschungskontext näher zu betrachten. Sinclair und Coulthard (1992) unterscheiden in ihrem Diskursmodell strukturierende ‚Acts‘ (‚Elicit‘, ‚Direct‘ und ‚Inform‘). Der ‚Act‘ gilt dabei als kleinster und niedrigster Diskursrang (Sinclair/Coulthard 1992). In der Klassifikation finden sich 21 Sprechakte wieder. Weiterhin fächert sich die Einteilung in sogenannte ‚Moves‘ auf (Initiation, Response and Feedback). „Moves consists of acts and combine to form exchange“ (Dailey 2010: 5). Nach Sinclair und Coulthard werden für unterrichtliche Zwecke folgende Moves unterschieden:

- Framing Moves: erzeugt durch die Lehrenden; nötig für die Strukturierung des Unterrichtes (z. B. „Давайте, повторим ещё раз...“<sup>21</sup>)
- Focusing Moves: erzeugt durch die Lehrenden; nötig, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Unterricht zu lenken (z. B. „Послушайте внимательно диалог Маши с медведем!“<sup>22</sup>)

.....  
21 Übers. d. Verf.: Los, lasst uns nochmal wiederholen ...

22 Übers. d. Verf.: Hört aufmerksam den Dialog zwischen Mascha und dem Bären!

- Opening Moves: erzeugt durch die Lehrenden; nötig, um die Lernenden zur Teilnahme am Unterrichtsdiskurs zu bewegen (z. B. „Пётр, ответь на вопрос!“<sup>23</sup>)
- Answering Moves: erzeugt durch die Lernenden als Reaktion auf z. B. Lehrer:innenfragen
- Follow-up-Moves: erzeugt durch die Lehrenden; nötig als Reaktion auf die Antworten bzw. Reaktionen der Lernenden (z. B.: Замечательный ответ, молодец!<sup>24</sup>)

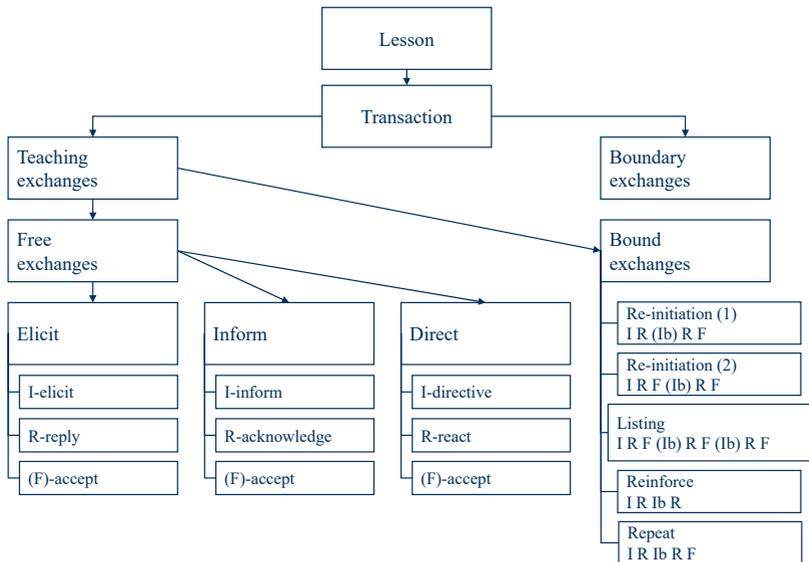
Die ‚Acts‘ und ‚Moves‘ münden im Austausch („Exchange“), der wiederum in ‚Teaching Exchange‘ und ‚Boundary Exchange‘ untergliedert wird. Letzterer vereint dabei als Subkategorie die Strukturierung des Unterrichts („Framing Moves“) und Aufmerksamkeitslenkung der Lernenden durch die Lehrpersonen („Focusing Moves“).

Der Informationsaustausch zwischen Lehrperson und Lernenden („Informing Exchanges“) bezieht sich auf einen sach- und sprachbezogenen Austausch, der durch die Lehrperson angeregt wird (Informationen zu einem bestimmten Thema). Eine direkte Aufforderung („directing exchange“) ist „designed to get the pupils to do but not to say something“ (Sinclair/Coulthard 1992: 26). Hier sind sämtliche Instruktionen verbunden, die eine Handlung einleiten (z. B. Lehrbuch öffnen, Vokabelteil im Heft benutzen, Partnerarbeit, Zeitvorgaben). ‚Eliciting exchanges‘ sind die am meisten verbreiteten Formen sprachlichen Austausches. Sie werden in der Regel mit der typischen Lehrer:innenfrage eingeleitet. Hierbei geht es darum, Sprachproduktion mit oder ohne Muster anzuregen. Daher ist der Einsatz von Lehrerfragen ein besonderer Bereich der lehrersprachlichen Äußerungen. Lehrpersonen regen bei allen drei Formen unterrichtliche Prozesse an (Initiation). Das kann durch Fragen (Questioning), Anweisungen (Direction) oder Aufforderungen zu einer Handlung (Initiation) erfolgen. Lernende reagieren auf diesen Input durch Antworten oder Reaktionen (Responsive). Lehrende geben darauf eine sprachliche Rückmeldung (Follow-up). Rückmeldungen durch die Lehrperson können mit einer ein-

23 Übers. d. Verf.: Pjotr, antworte auf die Frage!

24 Übers. d. Verf.: Herausragende Antwort, Prachtkerl!

fachen Kommentierung im Rahmen einer Information, Ermutigung, Kritik oder durch Ignorieren, Würdigen, Vorsagen etc. erfolgen. Die Belegung der IRF durch konkrete lehrersprachliche Äußerungen in den Bereichen I und F ist variabel und kombinierbar.



**Abb. 2:** Initiation-Response-Follow-up model (adaptiert von Farooq 1999: 31)

Weitere Kommunikationsmuster (z. B. Schüler-Schüler-Interaktion) treten im Modell in den Hintergrund. Soziales Handeln im Unterricht (Erziehen, Fördern, Beraten) sind ebenfalls Elemente, die das Modell nicht zweifelsfrei abbildet (vgl. Seifried 2009: 167).

### Klassifikationsansatz zu Bezugsfeld und Funktion im Unterricht sowie nach Stellenwert im Kommunikationsablauf

Voss (2009), einer der wenigen deutschsprachigen Forschenden, die sich dem sprachlichen Lehrerhandeln im modernen Fremdsprachenunterricht widmen, unterteilt Äußerungen im Fremdsprachenunterricht aus drei forschungsrelevanten Perspektiven:

- Bezugsfelder der Äußerungen im Fremdsprachenunterricht
- Funktionen der Äußerungen im Unterrichtsablauf
- Stellenwert der Äußerungen im Kommunikationsablauf

Wird der erste Referenzrahmen der Bezugsfelder der Äußerungen im Fremdsprachenunterricht betrachtet, so besitzen lehrersprachliche Äußerungen konkrete inhaltliche Anknüpfungspunkte, die auf Basis des Individual-Tandemkonzeptes trainiert werden könnten.<sup>25</sup> Darunter werden die *Realsituation* mit ihren Besonderheiten in der Klasse gefasst (z. B. sprachliche Eröffnungsrituale: „Здравствуйте, дорогие ребята!“<sup>26</sup>), die *Themenformulierung* (z. B. Information zum Unterrichtsgegenstand: „Тема нашего сегодняшнего урока: Сибирь...“<sup>27</sup>), der *Gesprächsgegenstand Sprache* höchst selbst (z. B. Formulierung grammatischer Regeln: „Запомни: ЖИ, ШИ пишутся с буквой И!“<sup>28</sup>), lehrersprachliche Äußerungen mit dem Ziel der *Aufrechterhaltung der Kommunikation* (z. B. Nachfragen zum Verständnis einer Aussage: „Повторите по-немецки, о чём шла речь!“<sup>29</sup>), Äußerungen zur *Organisation* der eigentlichen unterrichtlichen Arbeit (z. B. Aufgabeninstruktionen: „Откройте ваши учебники на стр. 12!“<sup>30</sup>) und nicht zuletzt der *Bezugsrahmen der Äußerungen zur Disziplin* im Allgemeinen und im Besonderen („Не могли бы вы говорить потише?“<sup>31</sup>). Die Unterteilung verwendeter lehrersprachlicher Äußerungen ist bei einer kategorialen Auswertung hilfreich. Die Realsituationen stehen im Zusammenhang mit der forschungsrelevanten Perspektive des zweiten Referenzrahmens, den Funktionen der Äußerungen

.....  
 25 Nachfolgend werden für die einzelnen Bereiche russischsprachige Wendungen in Klammern ergänzt, die aus den Verlaufsskizzen der Praktikant:innen stammen. Sie dienen als Beispiel zur sprachlichen Umsetzung der vorgestellten Realsituationen.

26 Übers. d. Verf.: Guten Tag, liebe Kinder!

27 Übers. d. Verf.: Thema der heutigen Stunde ist: Sibirien...!

28 Übers. d. Verf.: Merke: „ži, šī“ wird mit dem Buchstaben „i“ geschrieben!

29 Übers. d. Verf.: Wiederholt/Wiederholen Sie auf Deutsch, worum ging es!

30 Übers. d. Verf.: Öffnet/Öffnen Sie die Lehrbücher, S. 12!

31 Übers. d. Verf.: Könntet ihr/Könntet Sie nicht etwas leiser sein?

im Unterrichtsablauf.<sup>32</sup> So unterscheidet Voss Initiativhandlungen, Antworthandlungen, Folgehandlungen und Grenzsignalisierungen (Voss 2009: 59). Für die Verteilung kommunikativer Sprachhandlungen konstatiert Voss, dass, mit Ausnahme von Antworthandlungen, „alle strukturellen Elemente des Unterrichtsablaufs dominant vom Lehrer belegt sind“ (ebd.). In der DESI-Studie zum Englischunterricht (Helmke et al. 2008) findet sich die Usanz eines klassisch lehrpersonenzentrierten deutschen Fremdsprachenunterrichtes ebenfalls wieder, insofern „Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lange sprechen wie alle Schülerinnen und Schüler zusammen“ (Helmke et al. 2008: 350). Bei „einer verarmten, stereotypen Lehrersprache“ (ebd.), so die Autoren, könnte sich der hohe Sprechanteil der Lehrpersonen ungünstig für Lernanreize auswirken.

Ein dritter Referenzrahmen ist nach Voss der Stellenwert der Äußerung im Kommunikationsablauf selbst. Er klammert unterrichtstypische kommunikative Akte wie Informieren, Bewerten, Auffordern, Fragen aus (Voss 2009: 60, ähnlich Sinclair und Coulthard 1992). Es fehlen Bezugfelder wie z. B. die ‚Begrüßung‘ bzw. ‚Eröffnungs- oder Beendigungsverfahren‘ oder ‚Äußerungen zum Aufrechterhalten der Kommunikation‘ sowie ‚Feedback‘, inklusive ‚Fehlerkorrektur‘. Für die vorliegende Untersuchung erlangt die Unterscheidung nach Funktion und Bezugsfeld der Äußerungen im Unterricht besondere Relevanz, da sie mit den verschiedenen sprachlichen Rollen der Lehrperson verknüpft werden kann.

## 2.2 Sprachliche Herausforderungen im Russischunterricht

Im folgenden Kapitel soll die neu justierte Rahmung für das Schulfach Russisch vorgestellt werden, um die Bedeutung lehrersprachlicher Äußerungen darin zu verorten. Da sich die Bedingungen für das Lernen und Lehren des

.....  
32 Sie bilden sowohl das soziale Lernen über Sprache, die Vorbildwirkung der Lehrperson über ihre Sprache als auch die Sprache als eigentliches Handwerk und Methode im Unterricht im Modell ab (Eikenbusch 2013: 6 f.).

Russischen beständig im Wandel befinden, liegt ein besonderes Augenmerk auf der Stellung des Russischen im Fächerkanon der Fremdsprachen und auf der Heterogenität der schulischen Lernergruppen.

### **Bildungspolitische Neubestimmungen im Schulfach Russisch**

Das vielsprachige Europa schuf Rahmenbedingungen für eine Verständigung auf verschiedenen Ebenen. So wurde 2002 in Barcelona die Forderung erhoben, dass alle Bürger:innen „zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen“ (Heyer 2011: 12). Der GeR für Sprachen (Trim et al. 2004) bewirkte im Bereich der Schulfremdsprachen eine Reform. Durch taxonomisch angeordnete Standards für die jeweiligen Niveaustufen der Sprachbeherrschung ist ein Referenzrahmen entstanden, woran sich die jeweiligen Länder bei der Entwicklung von zielsprachigen Lehrplänen, Curricula, Prüfungen und Lern- bzw. Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und für den Russischunterricht im Besonderen orientieren können:

„Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann“ (Trim et al. 2004: 14).

Der GeR für Sprachen ermöglicht nun eine kriteriengeleitete Beurteilung und Vergleichbarkeit des Sprachlernfortschrittes in den jeweiligen Kompetenzbereichen einer Fremdsprache (vgl. Abb. 3).



**Abb. 3:** Kompetenzbereiche für moderne Fremdsprachen (KMK 2014a: 12)

Um das Lernen in den Schulen anzupassen, wurde das Sprachenlernen der Niveaustufung nach dem GeR für Sprachen untergeordnet; es startete bei der Lehr-Lern-Materialaufbereitung mit der Basis A1 (Elementare Sprachverwendung) und endete in der Regel auf dem Niveau B2 (Selbstständige Sprachverwendung).<sup>33</sup>

Die Lehrbuchreihen und der Russischunterricht des Freistaates Sachsen nehmen nicht nur den GeR für Sprachen zur Grundlage, sie integrieren auch ein relativ junges „Kompetenzmodell“.<sup>34</sup>

Die für das fremdsprachige Bildungskonzept der Oberstufe dargestellten Kompetenzen stehen in Wechselwirkung und betonen die funktionale kommunikative Kompetenz mit ihren untergeordneten und „dienenden“ fünf Teil-

33 Die Niveaustufen C1 und C2 (Kompetente Sprachverwendung) werden in der Regel bei L1-Lernenden mit deutscher Erstsprache nicht im schulischen Rahmen erreicht (C1 hat Relevanz in Schulen mit bilinguaem Unterricht).

34 Seit der Festlegung der Bildungsstandards der KMK im Jahre 2003 findet eine zunehmende Implementation von Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht statt (vgl. Heyer 2011: 14).

kompetenzen (Heyer 2011). Die interkulturelle Kompetenz erhält besonderen Stellenwert. Sie orientiert auf Verstehen und sensibles Handeln in fremdsprachenbezogenen Situationen, in denen Wissen, Einstellungen und Bewusstheit zusammenspielen. Dies hat unmittelbaren Rückbezug zu lehrersprachlichen Äußerungen im Russischunterricht. Nach Heyer (ebd.: 15 f.) ist die fremdsprachige Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen Ziel unterrichtlichen Handelns und die bis dato geltende kommunikative Konzeption bleibt hinter diesem Anspruch zurück. Es genügt demnach nicht, die Sprache als System zu kennen, sondern auch ihr Einsatz in authentischen kulturbezogenen Kontexten ist zu beherrschen. Kompetenzaneignung findet nicht losgelöst von Sprachträgern statt. Text- und Medienkompetenz fördern den Umgang mit mündlichen, schriftlichen und medial vermittelten Texten. Daher wurden die sächsischen Lehrpläne 2019 überarbeitet und in Bezug auf Medienbildung erweitert.<sup>35</sup>

„Mit der Orientierung auf Kompetenzen wird in höherem Maße als bisher auf die Verantwortung des Fremdsprachenunterrichtes hingewiesen, Anwendungsbezug herzustellen“ (Heyer 2011: 15).

2019 änderten sich im Kontext der Digitalisierung und Demokratisierung 90 Fachlehrpläne, darunter auch die Lehrpläne für Russisch an Oberschulen, Gymnasien und der Lehrplan für Russisch an berufsbildenden Schulen.

.....

35 Zusätzlich zu einer Veränderung der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Russischunterrichtes durch Kompetenz- und Sprachniveaurorientierung erleben folgende Bereiche fächerübergreifend eine Veränderung: die politische Bildung, die Medienbildung und die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Text- und Aufgabenkultur sowie die Erhebung der Lernergebnisse. Damit geht eine Toleranz gegenüber sprachlichen Normabweichungen einher. So wird auf die Anwendung eines Fehlerquotienten verzichtet und stattdessen eine holistische (ganzheitliche) Bewertung der kommunikativen Gesamtleistung eingeführt. Damit kann die unterrichtliche Praxis eher in Übereinstimmung mit realen Kommunikationssituation gebracht werden, wo sprachliche Verstöße – je nach Niveau – eher Normalität beim Sprachenlernen sein dürften und auch vom Gegenüber toleriert werden (vgl. Heyer 2011: 19).

## Der Russischunterricht im Fächerkanon moderner Schulfremdsprachen

Russisch wird in allen Bundesländern (mit Ausnahme des Saarlandes)<sup>36</sup> als reguläres Schul- und Abiturfach geführt (vgl. Beier 2003: 557) und als zweite, dritte oder vierte moderne Schulfremdsprache<sup>37</sup> im fremdsprachlichen Profil vor allem an Oberschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen angeboten. In wenigen Schulen hat Russisch den Status der ersten Fremdsprache. Dazu gehören unter anderem Waldorfschulen (vgl. Bergmann/Heyer 2014: 23). Die Verankerung der russischen Sprache in schulischen Curricula ist Zeichen für Konstanz als Sekundär- bzw. Tertiärsprache im institutionellen Fremdsprachenerwerb und hat Einfluss auf die weitere Russischlehrer:innenbildung.<sup>38</sup> Auch wenn die Integration in den schulischen Kanon auf den ersten Blick erfreulich wirkt, so nimmt die Zahl Russischlernender, insbesondere nach dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022, kontinuierlich ab. Schwankungen in den Zahlen Russischlernender korrelieren mit „gesellschaftlich-politischen Ereignissen in und um das Zielsprachenland Russland“ (Hargaßner 2021: 13). Ursachen finden sich daher historisch betrachtet seit 1990 neben dem neu etablierten politischen System im Osten der Bundesrepublik häufig auch in den Elternhäusern, die bereits beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule gemeinsam mit den Kindern entscheiden, das plurale Angebot des Sprachunterrichtes zu nutzen und Französisch, Spanisch, Italienisch oder Latein zu lernen. Begründet liegt dies nicht selten in der eigenen Sprachbiografie von in der DDR Aufgewachsenen. Bei ihnen minimierte eine 1949/1950 getroffene politische Festlegung zum Erlernen der russischen Sprache als erste und verbindliche Fremdsprache

36 Im Saarland wird es nur im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften angeboten (Beier 2003: 557).

37 „In allen Schularten steht Russisch im Wettbewerb mit einer Reihe weiterer Fremdsprachen; vorrangig Französisch, Latein oder Spanisch und regionalspezifischen Nachbarsprachen, wie z. B. Dänisch, Niederländisch, Polnisch, Tschechisch oder Schwedisch“ (KMK 2014: 8).

38 2017/2018 nahmen an allgemeinbildenden Schulen bundesweit 106.028 Schüler:innen am Russischunterricht teil, an beruflichen Schulen waren es 11.447 Schüler:innen. Französisch als konkurrierende Fremdsprache wurde 2017/2018 an allgemeinbildenden Schulen von 1.440.521 Schüler:innen erlernt (Spanisch von 444.539 Personen, Italienisch von 47.845 Personen). An beruflichen Schulen wurde Französisch von 64.6532 Schüler:innen gewählt (Spanisch von 130.125 Personen und Italienisch von 4.483 Personen) (Destatis 2022).

für alle Lernenden ab der fünften Klasse die Freude am Spracherwerb (vgl. Frenzel 2000, Germer 2020).

In der Regel befindet sich in *allen* Schularten mit russischsprachigem Profil ein nicht unwesentlicher Anteil Lernender, die Russisch als Herkunftssprache erlernen. Dieser besondere Umstand hat Wechselwirkung auf das sprachbezogene Miteinander hinsichtlich Schulfach bzw. universitärem Lehramtsstudienfach (Mehlhorn 2020b). Dem Russischunterricht begegnen schon länger im schulischen Raum gesellschaftliche Ressentiments, die damit beginnen, dass Schulleitungen ablehnend Position zur Aufnahme des Faches in das Fremdsprachenprofil ihrer Schule beziehen (vgl. Bergmann 2017: 358):

„Die gesellschaftliche Akzeptanz des Unterrichtsfaches ist ambivalent: Einerseits gibt es offenkundig einen Bedarf an Sprachkenntnissen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. [...] Andererseits halten sich Vorbehalte und emotional geprägte Ablehnung in der Gesellschaft hartnäckig. Der Russischunterricht gilt als ideologisch belastet, wird als ehemalige Pflichtfremdsprache im DDR-Bildungssystem abgelehnt und häufig mit dem Stereotyp des mangelnden Erfolgs schulischen Fremdsprachenlernens in Verbindung gebracht“ (Bergmann 2017: 345).

Zudem sind Wahlmöglichkeiten für das Fach Russisch durch die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache und die langjährige Tradition des Latein- und Französischunterrichtes begrenzt. Ein besonderer Einschnitt in die moderne Schulsprachenlandschaft des Freistaates Sachsen stellt die Neuregelung zum Abitur dar. Seit dem Schuljahr 2017/2018 können in der Abiturstufe statt zwei bzw. drei Naturwissenschaften und zwei Fremdsprachen nunmehr drei Naturwissenschaften und bloß eine Fremdsprache belegt werden. Bei letzterer Option ist für viele Lernende naheliegend, das Erlernen einer Drittsprache nach Englisch (und Deutsch) als weniger relevant zu betrachten. Dies wirkt sich gegenwärtig ebenfalls nachteilig auf die Belegung des Faches Russisch in

der Abiturstufe aus.<sup>39</sup> Trotzdem existiert das Fach als schulische Fremdsprache im gesamtgesellschaftlichen Kontext eines mehrsprachigen Europas mit dem Status als Weltsprache (ca. 143 Mio. Sprecher) und bleibt gerade in Anbetracht weltpolitischer Konflikte auch für nachfolgende Generationen bedeutende Verständigungssprache (Heyer 2011: 13).

## Veränderte Lernergruppen im Russischunterricht

Die äußerer Differenzierung unterliegende Zusammensetzung der Russischklassen ist in der Regel durch Heterogenität geprägt.<sup>40</sup> Je nach Zusammensetzung der lokalen Wohnbevölkerung stehen deutschsprachigen Schüler:innen auch herkunftssprachige Russischlernende gegenüber.<sup>41</sup>

Eine Diskussion oder ein Verständnis für die aktuelle Situation der herkunftssprachigen Schüler:innen im Russischunterricht ist hier nicht ohne einen Exkurs in die deutsch-russische Geschichte möglich. Historisch gesehen reicht das Russischlernen im deutschen Sprachraum so weit zurück, wie „es wirtschaftliche und kulturelle Kontakte zu Russland gibt“ (Bergmann/Heyer 2014: 14). Als besonderes Moment mit Bedeutung für den gegenwärtigen Russischunterricht gilt die Anwerbung deutscher Siedler:innen unter Katharina II. im 18. Jahrhundert und die Rückkehr der Aussiedler:innen nach Deutschland (vgl. KMK 2014: 4). Die Rückkehrbewegung der Nachfahren (1. Generation)

.....  
39 Siehe dazu: VwV Durchführung Oberstufe und Abiturprüfung vom 3. August 2018 (MBL SMK S. 478), die zuletzt durch die Verwaltungsvorschrift vom 29. März 2021 (MBL SMK S. 51) geändert worden ist, zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 3. Dezember 2021 (SächsABL. SDr. S. 211)

40 Bereits bei der Schulanmeldung für allgemeinbildende Schulen des Freistaates Sachsen (zum Halbjahr der Klasse 4!) wird z. B. der Wunsch bezüglich der zweiten Fremdsprache in die Klassenbildung für Russisch einbezogen. Entweder werden von vornherein komplette Russischklassen oder Französischklassen im Klassenverband gebildet, die auch alle anderen Fächer gemeinsam erlernen, oder es wird z. B. in der 6. Klasse in der Studentafel eine Klasse aus allen vorhandenen 6. Klassen einer Schule eigens für den Russischunterricht zusammengestellt. Die Schüler:innen der letztgenannten Variante gehen nach den Russischstunden wieder in ihren Klassenverband zurück und erlernen gemeinsam alle anderen Fächer.

41 „In einigen Regionen ist der Anteil solcher Schüler sehr hoch, denn Russisch gehört zu den meistgesprochenen Migrantensprachen in Deutschland, manchmal gibt es sogar reine ‚Muttersprachlerklassen‘. Es gibt aber durchaus auch vor allem ländliche Regionen, in denen es kaum russischsprachige Lerner gibt“ (Bergmann 2016a: xlvi).

nach Deutschland steht bis heute im Zentrum der Integrationsbemühungen des deutschen Staates.<sup>42</sup> Kinder von Spätaussiedler:innen (2. Generation) beherrschen in der Regel Russisch als Herkunftssprache.

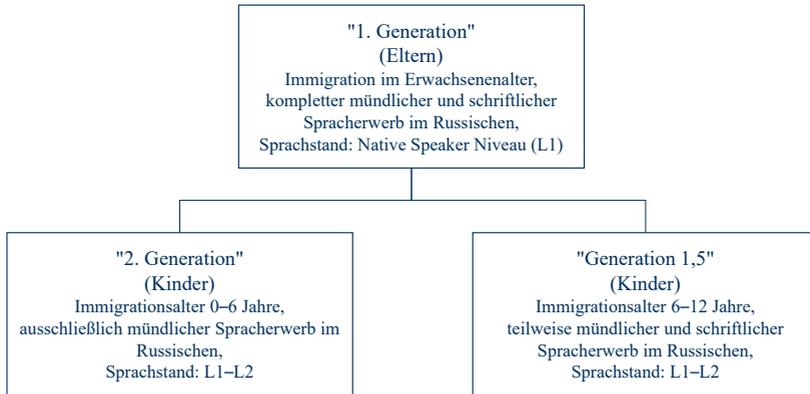
Die sogenannte „zweite Generation“ siedelte im Alter zwischen null und sechs Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland über (Abb. 4).<sup>43</sup> Der Erwerb des Russischen erfolgte bei ihnen also weitestgehend über den mündlichen Sprachgebrauch. Das Russische wird in Deutschland in dieser Altersgruppe oft weiterhin als Familiensprache gepflegt. Die Heritage Speakers der zweiten Generation sind im Alltag durch deutsche Umgebungssprache und deutsche Schulbildung geprägt worden. Im Idealfall wurden schriftsprachliche Kompetenzen durch den Russischunterricht später nachträglich ausgebildet. Sprachfertigkeiten von monolingualen MS erreichen sie jedoch erfahrungsgemäß nicht mehr. Benmamoun, Montrul und Polinsky (2013) verorten diese Sprechergruppe aufgrund der differentiellen Literarisierung in Bereich Schreib- und Lesekompetenz in einem Kontinuum zwischen L1 und L2 (Bausch 2016).

Eine dritte Gruppe der Herkunftssprecher ist die sogenannte „Generation 1,5“, welche im Alter von 6–12 Jahren nach Deutschland einreiste und sprach- und schulbiografisch sowohl im Herkunftsland wie auch in Deutschland sozialisiert wurde (vgl. Venturin 2019, Anstatt 2017, Rumbaut, Rubén G. und Ima, Kenji 2004).

.....

42 Der sogenannte ‚Kolonistenbrief‘ unter Katharina II. von 1763 erwies sich als eines der nachhaltigsten Dokumente für den heutigen Russischunterricht. Mit dem ‚Kolonistenbrief‘ begann die Anwerbung und Besiedlung der unteren Wolga- und Schwarzmeergebiete vor allem durch deutsche Siedler:innen (vgl. Krieger 2015). Viele Nachfahren der deutschen Auswanderer:innen kamen mit unterschiedlichen Sprachausgangslagen wieder nach Deutschland zurück. Einen besonders zahlreichen Zuzug gab es in den 1990er Jahren mit der Öffnung des Ostblocks und der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. In der DDR war Russisch primär politisch begründet eingeführt worden – als Sprache der Befreier des deutschen Volkes vom Faschismus und als Sprache des Freundeslandes.

43 Die Schulbildung erfolgte bei dieser Gruppe in Deutschland mit deutscher Umgebungssprache.



**Abb. 4:** Generationen der Herkunftssprecher:innen (eigene Darstellung)

Manchmal erwächst aus Scham über die Familiengeschichte eine Ablehnung gegenüber der russischen Sprache, die in eine Entscheidung für die Wahl einer anderen Schulfremdsprache mündet<sup>44</sup> (vgl. Schmitz 2015). Fielding (2015) schreibt, dass der soziale Status der beiden Sprachen der Immigrant:innen eine bedeutende Rolle für die eine oder andere Gemeinschaft und für die Identifikation mit der jeweiligen Sprache besitzt.

„Поскольку русский использовался в Советском Союзе, а затем частично в постсоветских государствах как *lingua franca* (или язык межнационального общения), он является важным средством коммуникации во всех миграционных группах с постсоветского пространства“<sup>45</sup> (Norman et al. 2021: 249).

44 „Spätaussiedler:innen besitzen seit 1970 zudem einen Anspruch auf herkunftssprachigen Unterricht, den sie bereits im Rahmen der frühkindlichen Bildung wahrnehmen können. So nahmen im Schuljahr 2018/2019 genau 462 Schüler:innen am herkunftssprachlichen Unterricht in Sachsen teil“ (Mediendienst Integration 2019: 19).

45 Übers. d. Verf.: Da Russisch in der Sowjetunion und dann zum Teil in den postsowjetischen Staaten als *Lingua franca* (oder Sprache der multinationalen Kommunikation) verwendet wurde, ist sie ein wichtiges Kommunikationsmittel in allen Migrant:innengruppen aus dem postsowjetischen Raum.

Ist also die Minderheitensprache (Russisch) von der Gesellschaft der Umgebungssprache (Deutsch) unterbewertet, so ist auch eine Aufrechterhaltung des Sprachgebrauches gefährdet und die dominantere Umgebungssprache setzt sich durch. Herkunftssprachige Schüler:innen wählen nicht selten Russisch als zweite oder dritte Schulfremdsprache. Bergmann (2017) fasst die Ausgangssituation der HSL für den Russischunterricht wie folgt zusammen:

„Bereits zu Beginn des Unterrichts können sie vieles von dem, was traditionell als Ziel eines schulischen Fremdsprachenunterrichtes konzipiert ist: haben 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 der Alltagskommunikation sowie einer implizierten, weitgehend fehlerfreien Grammatik. In den meisten Fällen sind sie aber nicht literarisiert, ihre Sprachkompetenz ist funktional begrenzt“ (Bergmann 2017: 355).

Angehende Lehrpersonen sollten daher praxisbezogene Konzepte zum binnendifferenzierten Umgang kennen und berücksichtigen. Häufig sind Russischstudierende selbst deutschstämmige Migrant:innen mit den durch Bergmann im Zitat beschriebenen Schwierigkeiten.<sup>46</sup> Auszubildende Russischlehrpersonen sind oft unzureichend vorbereitet, den sprachlichen und didaktischen Spagat zur Diagnostik differenter Ausgangsvoraussetzungen und angepassten Lehr-Lern-Szenarien zu vollziehen. Der Umstand der heterogenen Lerner Ausgangslagen weist folglich dem Russischunterricht über die didaktische auch eine politische Dimension zu: „Wichtig für Deutschland ist der Aspekt, dass der Russischunterricht einen Beitrag zur Integration deutschstämmiger Migranten leistet“ (KMK 2014: 7). Demgegenüber stehen monolinguale Lernende mit deutscher Sprache, die mit ihren Sprachlernbedürfnissen ebenfalls

.....

46 Bis 1993 wurden zurückkehrende Nachfahren als Aussiedler:innen bezeichnet, ab 1993 erhielten sie die Anerkennung als Spätaussiedler:innen nach dem Bundesvertriebenengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. August 2007 (BGBl. I S. 1902), das zuletzt durch Artikel 10 des Gesetzes vom 20. November 2015 (BGBl. I, S. 2010) geändert worden ist.

Aufmerksamkeit einfordern. Im schlimmsten Fall wählen sie Russisch in der Sekundarstufe II ab oder fällen zu Beginn des Fremdspracherwerbs ihre Entscheidung für eine andere Fremdsprache:

„In diesen herkunftssprachlich und familiensprachlich russisch geprägten Kursen haben Fremdsprachenlernende häufig den subjektiven Eindruck, in dieser Umgebung leistungsmäßig nicht mithalten zu können und lassen sich dadurch demotivieren, Russisch als Fremdsprache zu wählen“ (KMK 2014: 11).

Für die Lehrpersonen ist es umso schwieriger, diejenigen Lernenden zu begeistern und dauerhaft für Sprache und Kultur zu interessieren, die noch keine Voraussetzungen mitbringen (vgl. auch Tichomirowa 2011). Die Perspektive des Schulfaches Russisch wird also auch davon abhängen, wie motivierend und sprachlich angemessen der Unterricht durch Lehrpersonen moderiert wird.

### **Rolle der lehrersprachlichen Äußerungen im Russischunterricht**

Kurtz unterstreicht die russischunterrichtliche Notwendigkeit der Basiskompetenzen, Sprachhandlungs- sowie linguistischen Kompetenzen (vgl. 2021: 43). Das bedeutet zum einen, die Kommunikation überhaupt zu ermöglichen, zum anderen, die russische Sprache ziel- und zweckadäquat zu verwenden, und zum Dritten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Lexik, Semantik, Syntax, Orthografie, Grammatik und Phonetik zu besitzen. Die Entwicklung lehrersprachlicher Äußerungen im Kanon berufspraktischer Kompetenzen für den Russischunterricht scheint – wie bereits an anderer Stelle beschrieben – dabei in der „Natur der Dinge zu liegen“. Oberflächlich betrachtet, mutet es beinahe schon überflüssig an, sich damit auseinanderzusetzen. Trotzdem stellen Fremdsprachendidaktiker:innen moderner Schulfremdsprachen weltweit fest, dass lehrersprachliche Äußerungen zu wenig beachtet werden. Nach Klippel ist „[d]ie Lehrersprache [...] das wichtigste Werkzeug, das ein Sprachlehrer oder eine Sprachlehrerin zur Verfügung hat. Im Unterrichtsalltag, aber auch in der Lehrerbildung, erfährt dieser Aspekt jedoch nur wenig Beachtung“ (Klippel/Doff 2007: 186).

Voss (2009) konstatiert, dass es unerlässlich sei, Interaktionsfähigkeit in der Fremdsprache als Lehrperson selbst zu gewährleisten, statt in der Muttersprache einen Austausch über Zielsprache und Zielsprachenkultur zu ermöglichen. Dazu sei es notwendig, eben den Unterricht auch in der Zielsprache durchzuführen. Einen anderen Weg zum Fremdsprachenerlernen gebe es nun mal nicht (vgl. Voss 2009: 57 f.).<sup>47</sup>

Sprachenlernen der Schüler:innen erfolgt im Unterricht und außerhalb<sup>48</sup> zunächst einmal nicht sofort dadurch, dass sie selbst produktiv *sprechen*, sondern dadurch, dass sie *hören*. Der passive Wortschatz beim Erlernen der Fremdsprache ist deutlich höher als der aktive. Lehrersprachliche Äußerungen sind dabei Hauptquelle des rezeptiven Lernens (vgl. Wulf 2001: 12). Dies erscheint umso wesentlicher, wenn man bedenkt, dass im Fremdsprachenunterricht „mindestens zwei Drittel der Sprechzeit von der Lehrperson bestritten werden“ (Klippel/Doff 2007: 179).<sup>49</sup> Wulf (2001) fügt hinzu, dass zukünftige Lehrpersonen in der Ausbildung oft dazu angehalten werden, die Schüler:innen gezielt zum Sprechen zu animieren: „Das Resultat war und ist vielfach noch heute, dass man die Schüler zum Sprechen auffordert, bevor sie die erforderlichen Sprachmuster überhaupt kennen“ (Wulf 2001: 14).

Die Kompetenz zur eigenen Sprachproduktion setzt zunächst jedoch eine ausreichende Rezeption von Sprache voraus. Um diese zu fördern, muss die Lehrperson selbst in der Zielsprache tätig werden. Das funktioniert, wenn „(sprachliche) Ausbildungsdefizite ebenso deutlich wie zu kurz greifende Vorstellungen von der Rolle der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht“

.....  
47 Im Original sind die Wörter ‚über‘ und ‚in‘ kursiv geschrieben.

48 D'accord gehend mit den Überlegungen von Voss, muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass Sprache in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung natürlich nicht allein im Unterricht erlernt wird, sondern auch über Internetportale, responsive Sprachlernapps, bei Auslandsaufenthalten usw.

49 Daher gelten z. B. besondere didaktische Regeln, die gerade für den Fremdsprachenerwerb belegen, dass die Sprechgeschwindigkeit und die Deutlichkeit der Aussprache sich an das Verstehensniveau der Klasse anpassen sollten, um eine Verarbeitung des Gesagten zu ermöglichen. Rezeptives Lernen in der Anfangsstufe erfordert ein langsames „Sprechen in einfachen Strukturen, das heißt kurzen Sätzen mit reduzierter Komplexität“ (Klippel und Doff 2007: 180).

(Voss 2009: 61) dies nicht beeinträchtigen.<sup>50</sup> Um Zielsprachenkompetenz im derzeit kommunikationsorientierten Russischunterricht in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen zu fördern, wird eine hohe Qualität lehrersprachlicher Äußerungen vorausgesetzt. Dabei spielen die praktischen Erprobungsphasen während des Studiums eine besondere Rolle. Praktikant:innen, welche häufig während der SPÜ erste eigene Russischunterrichtserfahrungen sammeln, erleben eine Bewährungssituation, bei der sie nicht nur die Schüler:innen als kritische Beobachter:innen wahrnehmen, sondern auch Fachlehrer:innen, Mentor:innen und weitere Praktikant:innen (vgl. Lührmann 2021). Um nicht zu scheitern, benutzen sie häufig vorformulierte Wendungen (vgl. Germer 2017: 375), die ein flexibles Handeln nicht zulassen.

In der Fremdsprachendidaktik ist es unstrittig, dass die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen durch eine konsequente Verwendung der Zielsprache als Unterrichtsmittel nachhaltig gefördert wird. Die Lehrperson ist durch die Verwendung der Pilotsprache sprachliches Vorbild (vgl. Mußmann 2012). Im Fach Russisch ist das Ideal aufgrund sprachlicher Besonderheiten anscheinend schwer zu verwirklichen (vgl. Maier 2017: 7). Begründungen entstammen oft dem linguistischen Bereich, wobei Russisch als schwer erlernbare Sprache beschrieben wird (vgl. Schröder 2016: 17).<sup>51</sup> Umso wichtiger ist der Einsatz der lehrersprachlichen Äußerungen als Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichtes: „In most classrooms abroad, the teacher is the best source of listening for students. With caution, increase teacher talking time!“ (Lewis 1993: 193). Es erübrigt sich hinzuzufügen, dass im traditionellen Englisch- oder Französischunterricht zuweilen die Lehrperson im Unterricht nicht nur „the best source“ ist, sondern oft auch die einzige mit Sprach- bzw.

.....

- 50 Zu den Beeinträchtigungen gehört z. B. ein häufig aus der eigenen schulischen Laufbahn erfahrener Vorgang, dass die Arbeitsanweisungen auf Deutsch gegeben werden müssten, „da die Schüler einen sonst nicht verstehen“ (Maier 2017: 7). Ebenso fatal sind jene Anweisungen, die als Classroom Pidgin eine authentische Kommunikation verhindern. Z. B. wird oft der Begriff „пайза“ (im Sinne einer musikalischen Pause) statt richtig „перерыв“ (Unterbrechung einer Tätigkeit, eines Prozesses) verwendet. Beide Termini unterscheiden sich in der Häufigkeit ihrer Verwendung und ihrer stilistischen Konnotation.
- 51 „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“ (Schröder 2016: 18).

Lehrkompetenz in der Zielsprache. Spricht also die Lehrperson nicht in der Zielsprache, so kann die Sprachproduktion in der Schule nicht in genügendem Maße vorbereitet werden. Zielsprachliche Äußerungen der Lehrpersonen dienen zum Abhören, Abschauen und Mitmachen. „Ihre Sprache wird gesehen als Teil ihrer Selbstdefinition und Präsentation ihres persönlichen Profils“ (Eikenbusch 2013: 6). Doch die Erwartungen sind dabei nicht allein auf zielsprachige Exaktheit und Vitalität des Sprachgebrauchs fokussiert. Lehrersprachliche Äußerungen sind Spiegel des Kommunikationsstils im schulischen Raum. Sie besitzen eine spezifisch gerichtete Orientierungsfunktion, an der sich Lernende durch Imitieren und selbstständige Sprachproduktion ausrichten. Sie schauen sich die Mundbewegungen beim Nachsprechen im Chor, prosodische Hervorhebungen, die Art von Fragen und Aufgabenformulierungen bei Moderationen usw. ab. Neben der rezeptiven Modellfunktion, die ihnen zukommt, wirken lehrersprachliche Äußerungen auf die eigentliche Kommunikation im Unterricht. Die Lehrpersonen sind Kommunikationspartner:innen, die sich an die Lernenden im Rahmen von (didaktischen und) natürlichen Fragen, grammatischen Erklärungen, Feedbackgeben usw. richten. Dabei nehmen Schüler:innen in der didaktischen Gerichtetheit der lehrersprachlichen Äußerung die Rolle der Gesprächspartner:innen ein und werden zum Sprachverstehen sowie zur Sprachproduktion angeregt (vgl. Klippel/Doff 2007: 180). Die Vorbildfunktion für kommunikative Prozesse bleibt also enorm, wie Deters-Philipp hervorhebt:

„Neben ihrer Rolle als Sprachmodell fungiert die Lehrkraft [...] auch als Vorbild für Arbeits- und Sozialverhalten, zum Beispiel indem sie Aufgabenstellungen, Lernspiele, Gruppen- und Partneraktivitäten [...] zunächst beispielhaft vormacht [...]“ (Deters-Philipp 2018: 137).

Lehrersprachliche Äußerungen als Handwerkszeug zur Anleitung des zielsprachigen Lernens (vgl. Eikenbusch 2013: 8) stehen nicht nur im Russischunterricht vor folgenden Herausforderungen:

„Учитель иностранного языка инструктирует и даёт задания учащимся, направляя их деятельности на уроке; задаёт вопросы, в

том числе дополнительные уточняющие и наводящие вопросы, стимулирующие развернутые ответы учащихся, даёт разного рода объяснения (объясняет значение слов, [...] ошибки, содержание этапов работы над проектом), исправляет [...] ошибки и проводит их профилактику; даёт советы и рекомендации; контролирует учебный процесс (выполнение заданий, поведение учащихся); подсказывает новые идеи или забытое слово; развернутую повествует (рассказ, сказка, реально произошедшее событие, личный опыт) и делится впечатлениями; приветствует учащихся и прощается с ними; подбадривает и мотивирует учащихся; обращается к учащимся с просьбами (принести мел, вытереть с доски, открыть окно); оценивает и аттестует учащихся“ (Jakovleva 2016: 387).<sup>52</sup>

Allein im Kontext des Russischen als moderne Fremdsprache ist es oft so, dass neben der Lehrperson von Beginn an Schüler:innen mit Zielsprachenkompetenz in der Klasse sind. Dadurch verändert sich die Bedeutungszuschreibung für lehrersprachliche Äußerungen. Sie müssen von Beginn an für diese Sprecherguppe sprachlich und kulturell authentisch sein, da die Schüler:innen bereits ab erstem Lernjahr die mündliche russische Sprache als Mittel der Kommunikation in Unterricht und Alltag automatisiert nutzen. Je nach Unterrichtssituation sollte sie verschiedene Ebenen abbilden (z. B. Interimssprache des Unterrichtes auf Lernendenhöhe, Alltagssprache, Literatursprache).

.....

52 Übers. d. Verf.: Der Fremdsprachenlehrer instruiert und gibt den Lernenden Aufgaben, gerichtet auf ihre Tätigkeit in der Stunde; er stellt Fragen, darunter zusätzliche erklärende und suggestive Fragen, welche detaillierte Antworten von den Schülern stimulieren; gibt verschiedenartige Erklärungen (erklärt die Bedeutung von Wörtern, [...] die Fehler, den Inhalt der Etappen der Arbeit am Projekt); korrigiert [...] Fehler und führt sie über in eine Fehlerprophylaxe; gibt Hinweise und Empfehlungen; kontrolliert den Lernprozess (Erfüllung der Aufgaben, Verhalten von Schülern); verrät neue Ideen oder das vergessene Wort; berichtet ausschweifend (Erzählung, Märchen, real passierte Ereignisse, eigene Erfahrung) und teilt die Eindrücke; er begrüßt die Schüler und verabschiedet sie; ermutigt und motiviert die Schüler; wendet sich an sie mit Bitten (Kreide zu bringen, die Tafel zu säubern, das Fenster zu öffnen); beurteilt und bewertet die Lernenden.

„Eine frische, lebendige Sprache kommt beim Lernen mit Sicherheit besser an als eine ausgedünnte, farblose, auf das Minimum des bereits ‚Gehabten‘ reduzierte“ (Wulf 2001: 34).

Maier (2016) konstatiert:

„Часто в одной группе находятся ученики с настолько разным уровнем знаний, что, в сущности, нужны различные планировки урока для отдельных уровней“<sup>53</sup> (Maier 2016: 181).

Bergmann (2016) stellt weiter fest, dass „eine besondere didaktische Spannung“ [...] folge, die daraus resultiere, dass „Schüler Russisch als ihre Muttersprache empfinden und eine Unterrichtsform besuchen, die als Fremdsprachenunterricht konzipiert ist“ (ebd.: 46). Das Verständnis der HSL („2. Generation“ oder „Generation 1,5“) bezüglich lehrersprachlicher Äußerungen in Schriftform verhält sich jedoch oft umgekehrt proportional. Bergmann resümiert in diesem Zusammenhang, dass nach „Beobachtungen im Rahmen von Schulpraktika und Erfahrungen in der universitären Ausbildung in Lehramtsstudiengängen [...], Bedarf an der Ausbildung diagnostischer Kompetenzen“ (Bergmann 2016a: 50) für unterschiedliche Lernbedürfnisse der HSL besteht. Sie weist damit nachdrücklich darauf hin, dass in universitären Ausbildungsphasen auf unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden *und* der Schüler:innen Bezug genommen werden muss:

„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“ (Bergmann 2016a: 50 f.).

.....

53 Übers. d. Verf.: Oft ist es in einer Gruppe so, dass es so unterschiedliche Wissens Ebenen gibt, dass im Wesentlichen unterschiedliche Unterrichtsplanungen für unterschiedliche (Sprach-) Niveaus nötig sind.

Um niveaudifferenziert interagieren zu können (Argyris et al. 2006), sollten angehende Lehrpersonen systematisch in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden.<sup>54</sup>

„Der intensive Kontakt mit dem Deutschen sowie die eingeschränkte bzw. fehlende Rückkopplung zu der Herkunftssprachgemeinschaft bewirken zahlreiche Veränderungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen der L1“ (Goldbach 2005: 11).

Ausgerüstet mit diesem Bewusstsein und spezifischen diagnostischen Kompetenzen können (zukünftige) Russischlehrpersonen zudem idealerweise nach gesamteuropäischen Rahmenrichtlinien, länderspezifischen Curricula und schulartendifferenzierten Lehrplänen funktional einsprachig, niveau- und altersangemessen, exakt und flexibel, authentisch und flüssig agieren. Dieser Komplex aus hohen Ansprüchen an Fremdsprachenlehrpersonen ist nur scheinbar allein durch Lehrer:innen mit russischer Erstsprache zu erfüllen. Zu Recht merkt O’Neill zum Native Speaker kritisch an:

„I am not, by the way, arguing that native-speaker teachers are always better than non-native speaker teachers. On the contrary, I believe that as models fluent non-native speakers can be just as good as native speakers are and, at least in some important respects, even better“ (O’Neill 2016: 304).

Ideal und Wirklichkeit klaffen hier auseinander und die moderne Russischlehrer:innenbildung braucht tragfähige Lösungen.

.....  
54 Dazu gehört zum Beispiel auch, dass in der Schule herkunftssprachliche „Lerner aufgrund ihrer spezifischen Voraussetzungen in ihrem Sprachlernen viel schneller voranschreiten [...]“ (Bergmann 2016a: 57).

## 2.3 Exkurs: Vorstudie zu Normabweichungen von SPÜ-Praktikant:innen

Nach Beschreibung der gegenwärtigen Herausforderungen lehrersprachlicher Äußerungen und ihrer Rolle für den Russischunterricht werden im Exkurs zu Normabweichungen von SPÜ-Praktikant:innen Diskrepanzen zwischen Erwartungshaltung und sprachlicher bzw. sprachdidaktischer Realität mittels einer Vorstudie dargelegt.

Auf Basis einer unveröffentlichten retrospektiven Querschnittsstudie der Autorin sollen exemplarisch lehrersprachliche Äußerungen im vierten bzw. fünften Semester von SPÜ-Praktikant:innen des Institutes für Slavistik an der TU Dresden Beachtung finden. Anlass der Studie waren Beobachtungen zu sprachlichen Normabweichungen im Rahmen von Gruppenhospitationen in den SPÜ. Auch Mehlhorn (2009) konstatiert in Ableitung ihrer Studien im Lehramt Russisch Differenzen zwischen FSL und HSL, die im Rahmen der Vorstudie an der TU Dresden ebenfalls hohe Relevanz besaßen. Sie vermerkt, dass „FSL v. a. über explizites sprachliches Wissen und dadurch eine anders ausgeprägte Art der Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit als HSL“ verfügen (Mehlhorn 2020: 1294). HSL sind, so Mehlhorn, oft trotz ihrer impliziten Wissensbestände verloren in Grammatik und Orthografie. Gerade der scheinbar perfekte Sprachgebrauch von HSL führt daher oft zu Fehleinschätzungen des Sprachniveaus nach dem GeR für Sprachen. Nachfolgend wird die sprachliche und sprachdidaktische Perspektive näher beleuchtet, um Normabweichungen bei zukünftigen Lehrpersonen im Lehramt Russisch darzustellen.

### Linguistische Perspektive

Im Bereich des universitären und schulischen Mentorings wurden sprachliche Normabweichungen der Praktikant:innen in Verlaufsskizzen, Arbeitsblättern, Tafelbildern, und Powerpoint-Präsentationen festgestellt. In der Verlaufsskizze einer herkunftssprachigen Studentin (Abb. 5) handelt es sich um eine Fehlerhäufung aufgrund fehlender Sprachbewusstheit. Die Studentin schrieb, wie sie hörte.

### Stundenverlaufsplanung

Datum: 12. Jan '16	Schule/Klasse:	Mentorin:	Thema: „Мы едим в гостиницу“
Studentin:	Eigene E-Mail:	Hochschulbetreuerin:	Zeit: 11.45 – 12.30Uhr
		Frau Germer	

**Stundenziele:**

- <sup>1</sup> Die SuS verstehen die neuen Vokabeln zum Thema Rezeptionsgespräch und sind in der Lage diese korrekt vorzulesen.
  - <sup>2</sup> Die SuS können aus einem Hörtext die wichtigsten Informationen kurz in mündlicher Form zusammentragen.
  - <sup>3</sup> Die SuS sind in der Lage einen kurzen Dialog zu erstellen zum Thema Rezeptionsgespräch.
- (Die SuS sind in der Lage ein vorgegebenes Mind-Map mit den wichtigsten Eigenschaften eines Hotels zu vervollständigen.)

Zeit	Phase	Lernziel	Sprach-und Sachstoff	Organisatorische Maßnahmen/Arbeits-und Sozialformen	Medien	Didaktischer Kommentar
11.45-11.47 2min	MO/EF LV		Здравствуйте ребята!	Begrüßung der Klasse Hinführung zum Thema mit Hilfe einer Überleitung von Fr. Unterrichtsstunde		
11.47-11.50 3min	LV		На прошлой недели у вас была небольшая экскурсия по деревни Шуваловке. Сегодня Ирина едет в гостиницу "кошель" которая находится прямо в деревне. переведите, пожалуйста, на немецкий язык. Мы сами едим в гостиницу.	Auf Irina verweisen Bild von Irina und Maxim an Tafel anbringen  Auf das Hotel verweisen  Stundenthema an die Tafel schreiben: „Мы едим в гостиницу“	Bild von Irina und Maxim  Bild vom Hotel Koshel (Folie)	
11.50-	EA		Вот мы приехали в гостиницу	Lesen des Textes	LB S. 34/2	

**Abb. 5:** Exemplarische Verlaufsplanung HSL (KV\_16\_S. 1) aus Vorstudie WiSe 2015/2016

Um diffuse Unsicherheiten zu spezifizieren und damit unterstützende didaktische Szenarien anzudenken, wurden vom SoSe 2011 bis WiSe 2015/2016 archivierte Verlaufsskizzen (n=75) für den schulischen Russischunterricht hinsichtlich lehrersprachlicher Äußerungen in der Zielsprache Russisch analysiert.

Die 36 L1-Praktikant:innen mit slavischer Erstsprache und/oder herkunftssprachlichem Hintergrund und 39 L2-Praktikant:innen mit deutscher Erstsprache studierten Russisch im Lehramt als erste oder zweite Fremdsprache.<sup>55</sup> Ihre Verlaufsskizzen wurden zur Kodierung im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung auf Äußerungen in der Zielsprache Russisch reduziert. Der vorgegebene Korpus lehrersprachlicher Äußerungen konnte anschließend digitalisiert, anonymisiert und zunächst qualitativ kategorisiert werden (Mayring 2016). So wurden vor allem Normabweichungen in den Hauptkategorien Morphologie, Syntax und Orthografie festgestellt.

.....

55 An den Verlaufsskizzen war nicht immer zweifelsfrei erkennbar, ob es sich um Weiterbildungsteilnehmende im Anpassungslehrgang handelte, die erst seit wenigen Jahren in Deutschland sind, oder um HSL der zweiten Generation bzw. der Generation 1,5. In wenigen Ausnahmefällen waren sprachbiografische Hintergründe bekannt und konnten zugeordnet werden.

Mittels Fehlerzuordnung und -auszählung (Bortz/Döring 2010: 138) in Abhängigkeit der jeweiligen Kategorien ergab sich eine Häufigkeitsverteilung. Im Ergebnis wurden spezifische Normabweichungen bei L1- und L2-Praktikant:innen in einer Kontingenzanalyse (ebd. 151) betrachtet und somit objektiv nachweisbar (siehe Anl. 1).

Die Verlaufsskizzen erstellten die angehenden Russischlehrpersonen selbst als Teil der Modulleistung zu den SPÜ. In den Semestern vor den SPÜ besuchten die Studierenden eine Einführungsvorlesung zur Russischdidaktik und ein Seminar zur Planung, Durchführung und Evaluation von Russischunterricht. Dort lernten sie Handlungsfelder für diesen Sprachunterricht kennen. Besondere Berücksichtigung fand die schulartspezifische Russischdidaktik.<sup>56</sup>

Das Planungsschema einer Verlaufsskizze lag den Praktikant:innen vor (siehe Abb. 6). Es orientierte sich ab 2014 an Böhmann und Schäfer-Munro in stark adaptierter Form (2008: 192). Alle Verlaufsskizzen der Praktikant:innen waren ähnlich gegliedert und variierten geringfügig in der Beschriftung des Tabellenkopfes. Im Textfeld der Lehrer-Schüler-Interaktion (auch gelegentlich durch Praktikant:innen als Sprach- und Sachstoff bezeichnet) notierten die zukünftigen Lehrer:innen russischsprachige Äußerungen, die sie an die Schüler:innen richteten, sowie entsprechende weitere sprachliche Wendungen. Dieser Bereich diente als Grundlage der retrospektiven Analyse. Daran konnte gezeigt werden, dass die von den angehenden Russischlehrer:innen bei ihren ersten Unterrichtsversuchen verwendeten Sprachmuster zum Teil stark verfestigte Normabweichungen enthielten.

.....

56 Dazu gehören Grundzüge der Stundenplanung (inklusive Stundenziele, Analyse der fachspezifischen Lernvoraussetzungen, didaktische Analyse, Konzipierung von Unterrichtsphasen, Methoden- und Medieneinsatz, Lernzielkontrolle, Differenzierung und Erstellung eines Verlaufsplanes) sowie Evaluation (gesteuerte und ungesteuerte Beobachtung, Reflexion).

**Planungsschema: Verlaufsskizze für eine Russischstunde**

Student:in/Semester:	Datum:	Thema:	Lernbereich:		
Klasse:	Schule:	Mentor:in:	Lehrer:in:		
Stundenziele:					
Zeit	Phase	Lehrer-Schüler-Interaktion	Arbeits- und Sozialform	Medien	Didaktischer Kommentar

**Abb. 6:** Planungsschema Russischunterrichtsstunde (eigene Darstellung)

Beim Begriffskonstrukt der Normabweichungen wird entsprechend GeR für Sprachen zwischen „mistakes“ und „errors“ unterschieden (siehe auch Ellis 2008). Bei „mistakes“ handelt es sich um flüchtige Performanzfehler, die schnell selbst korrigiert werden könnten. Bei „errors“ hingegen handelt es sich um wiederkehrende Kompetenzfehler, die den aktuellen Lernstand reflektieren: „...an ‚error‘ is a deviation in learner language which results from lack of knowledge of the correct rule“ (Ellis 2008: 700). Bei Kompetenzfehlern ist zu vermuten, dass eine systematische Unkenntnis der russischen Sprache zugrunde liegt. Insbesondere, wenn angehende und praktizierende Lehrpersonen diese Art von Fehlern produzieren, sind die Konsequenzen für den Unterricht höchst problematisch. „Man kann nicht erwarten, dass dies den Schülern auffällt. Vielmehr werden sie diese Fehler übernehmen [...]“ (Wulf 2001: 34). Auch wenn hier das Argument folgen könnte, dass lehrersprachliche Äußerungen von den Lernenden ja nur rezeptiv beherrscht werden müssen, so sind doch die Formenbildungen fehlerhaft und damit folgenreich für Imitation und Transfer für andere russischsprachige Kontexte.

Die Analyse der Verlaufsskizzen zeigt, dass es typische wiederkehrende Normabweichungen bei muttersprachlich russischsprachigen und nicht muttersprachlich russischsprachigen Praktikant:innen gibt (siehe auch Tab. 1).<sup>57</sup>

Kategorie	NMS (n=39)	MS plus HSL (n=36)	Σ
Morphologie	145	79	224
Syntax	91	18	109
Orthografie/ Interpunktion	36	51	87
<b>Σ</b>	<b>272</b>	<b>148</b>	<b>420</b>

**Tab. 1:** Zweidimensionale Kontingenztabelle zu normsprachlichen Abweichungen im Russischen

Die Kenntnis der sprachlichen Abweichungen und das Wissen um aktuelle qualitative Herausforderungen im Russischunterricht bilden letztlich Referenzlinien für die sprachdidaktische Begleitung der praktischen Lehramtsausbildung in den SPÜ.<sup>58</sup>

Der Datenkorpus zu linguistischen Ausführungen im nachfolgenden Kapitel wurde durch Resultate aus Studien von Zemskaja (2001) mit russischsprachigen erwachsenen Herkunftssprechern ohne Lehramtsbezug und Erkenntnissen von Brüggemann (2019) zu HSL im schulischen Russischunterricht erweitert. Die Forschungsergebnisse der hiesigen Vorstudie legitimieren die Hauptstudie zum Lernen im Tandem.

.....

57 Nicht berücksichtigt sind genauso bedeutsame Schwierigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch (z. B. Schwierigkeiten in der Hörwahrnehmung und der Aussprache) sowie Duktus-Probleme. Diese bilden sich in den Verlaufsskizzen nicht ab. (Sozio-)pragmatische Unsicherheiten sind ebenfalls nicht Bestandteil der Analyse, da diese sich vorwiegend im mündlichen Sprachgebrauch zeigen. Auf mündliche Normabweichungen und den Umgang damit soll im Kontext der Hauptstudie Bezug genommen werden.

58 Oft sind die Grenzen zwischen sprachlicher und sprachdidaktischer Betrachtung der lehrersprachlichen Äußerungen fließend. Trotzdem wird zwischen einer rein linguistischen Betrachtung und einer eher russischdidaktischen Betrachtung unterschieden.