Xenia Maljusch (Hamm)

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

2.1 Vorkenntnisse und Lernbedarf

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

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

2.2 Potenziale und Herausforderungen durch Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen

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

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

2.3 Differenzierung zwischen HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen

2.3.1 Differenzierung und Differenzierungsmöglichkeiten

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

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

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

2.3.2 Einstellungen der Lehrkräfte zu Differenzierung

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

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

3. Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

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

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

Die Untersuchung wird von den folgenden Forschungsfragen geleitet:

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

4. Untersuchungsdesign

4.1 TeilnehmerInnen und Lernkontext

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

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

4.2 Methoden und Instrumente

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

4.2.1 Differenzierungsmaßnahmen im Rahmen der Unterrichtsvorhaben

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

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

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

Unterrichtsvorhaben 1 – Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

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

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

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

Unterrichtsvorhaben 2 – Einsatz anderer Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen

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

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

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

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

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

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

---

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

4.2.2 Das Leitfadeninterview

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

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

5. Ergebnisse und Diskussion

5.1 Sprachbiographischer Hintergrund der HerkunftssprecherInnen

Alexander

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

Ivan

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

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

Anna

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

Lena

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

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

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

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

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

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

Tab. 1 Übersicht über sprachbiographische Daten der UntersuchungsteilnehmerInnen

5.2 Wahrnehmung und Einstellungen zu den eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen

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

5.2.1 Einsatz zusätzlicher Aufgaben für HerkunftssprecherInnen

Alexander

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

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

Ivan

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

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

Anna

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

Lena

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

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

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2 Einsatz von anderen Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien für HerkunftssprecherInnen

Alexander

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

Ivan

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

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

Anna

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

Lena

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

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

Ein Vergleich der HerkunftssprecherInnen

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

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

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

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

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

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

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

6. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Anhang

Leitfaden für das Interview

1. Wie fandest Du die heutige Stunde?

2. Was war das Thema der Stunde?

3. Was wurde gemacht?

4. Wie wurde dabei vorgegangen?

→ Geht die/der SchülerIn darauf ein, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien erhalten haben, wurde die Differenzierung als solche wahrgenommen.

→ Falls die Differenzierung wahrgenommen wurde, kann gefragt werden:

5.1 Wie hast Du die Vorgehensweise empfunden?

5.2 Fandest Du es gut, dass Dir zusätzliche Aufgaben/andere Aufgaben und Materialien gegeben wurden? Warum/Warum nicht?

5.3 Hat Dir der Einsatz zusätzlicher Aufgaben/anderer Aufgaben und Materialien etwas gebracht?

5.4 Findest Du den Einsatz zusätzlicher Aufgaben/anderer Aufgaben und Materialien sinnvoll?

5.5 Was meinst Du, warum wurden zusätzliche Aufgaben/andere Aufgaben und Materialien eingesetzt?

→ Falls die/der SchülerIn nicht darauf eingeht, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien erhalten haben

6.1 Wie hast Du die Vorgehensweise empfunden?

6.2 Hast Du etwas geübt, was Du davor noch nicht so gut konntest? Wenn ja, wodurch?

6.3 Hast Du etwas gelernt, was Du davor noch nicht (so gut) konntest? Wenn ja, wodurch?

→ Geht die/der SchülerIn dann darauf ein, dass die HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben bzw. andere Aufgaben und Arbeitsmaterialien

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