

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt

Heterogeneous learner groups in Russian classes in secondary schools pose immense methodological challenges for teachers, since Russian-speaking adolescents and foreign language learners have very different learning needs. The article offers an insight into action research in the school context, which takes a closer look at the fit of the used methods and activities for the students as well as the development of methodical-didactic competences by the teachers in the fields of diagnostics, differentiated instruction and individualization. In so doing, the differentiation potential of texts, activities, textbook exercises and additional materials is discussed. Furthermore, an attempt is made to describe the conditions for a successful application of differentiating activities.

Гетерогенные группы учащихся на уроках русского языка ставят перед учителями сложные методические задачи, так как у русскоязычных учащихся и учащихся, изучающих русский язык как иностранный, различные потребности в изучении языка. Данная статья знакомит читателя с методом «action research» («исследование в действии») в школьном контексте. Исследование освещает вопросы адаптации использованных методов и организации учебной деятельности к потребностям учащихся, а также вопросы развития методико-дидактических компетенций у учителей в области диагностики, внутренней дифференциации и индивидуализации. При этом рассматривается потенциал различных форм организации учебной деятельности, текстов и упражнений из учебных пособий, а также дополнительных материалов в целях их дифференциации для

различных групп учащихся. В результате выявлены условия, позволяющие обеспечить успешную дифференциацию.

1. Einleitung

Russisch gilt als die meistgesprochene Migrantensprache in Deutschland (vgl. Anstatt 2011: 103). In der deutschen Russistik erfreut sich das Thema Russisch als Herkunftssprache in den letzten Jahren daher großer Beliebtheit. Neben soziolinguistischen und psycholinguistischen Untersuchungen dominieren vor allem kontaktlinguistische Studien, die die wechselseitige Beeinflussung von Russisch und Deutsch sowie Abweichungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen behandeln (vgl. u.v.a. Karl 2012; Brehmer & Mehlhorn 2015; Brüggemann 2018). Die Dissertationsschrift von Jule Böhmer (2015) zur Beherrschung literaler Strukturen bei russisch-deutschen Bilingualen unterstreicht die Notwendigkeit eines gesteuerten Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache für die Entwicklung einer kompetenten Mehrsprachigkeit von SchülerInnen. Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre verweisen auf Defizite von HerkunftssprecherInnen im schriftsprachlichen Bereich, im bildungssprachlichen Wortschatz sowie bei konkreten grammatischen Phänomenen, der Orthografie und Registerkompetenz (für einen Überblick vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018b: Kap. 3). Sowohl für den herkunftssprachlichen Unterricht als auch den Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen mit fremd- und herkunftssprachlichen Lernenden, wie er für den Russischunterricht typisch ist (vgl. Mehlhorn 2013; Tichomirowa 2011), erweist sich die Entwicklung einer Herkunftssprachendidaktik als unabdingbar (vgl. Brüggemann 2018).

Böhmer (2016) diskutiert die Übertragbarkeit didaktischer Prinzipien aus der US-amerikanischen Forschung für den Kontext an deutschen Schulen, wobei sie auf Lehrwerke für den herkunftssprachlichen Russischunterricht

in verschiedenen Ländern sowie auf aktuelle bildungspolitische Dokumente und Curricula in Deutschland Bezug nimmt und die Relevanz der Bereiche „Reflexion über Sprache“ und „Sprachmittlung“ betont. Ein weiteres wichtiges Prinzip für den Unterricht mit Herkunftssprechern stellt die Binnendifferenzierung dar (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018b: Kap. 5.4.1). Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite Fremdsprache *Диалог* (2016ff) bietet bereits Differenzierungsangebote für HerkunftssprecherInnen an (vgl. Abschnitt 3). Für eine empirisch fundierte Herkunftssprachendidaktik muss jedoch auch der Russischunterricht selbst gezielter erforscht werden. Bisher existieren – bis auf die Fallstudie von Kreß (2014) und die Untersuchung von Maljusch (in diesem Band) – keine Untersuchungen zum schulischen Russischunterricht mit HerkunftssprecherInnen.

Linguistische Forschungsarbeiten haben die große Variabilität hinsichtlich der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten zwischen einzelnen HerkunftssprecherInnen derselben Population gezeigt. Polinsky und Kagan (2007) schlagen eine Skala vor, die eine Einstufung einzelner HerkunftssprecherInnen auf einem Kontinuum zwischen den Polen „Erhalt nur noch rezeptiver Fertigkeiten in der Herkunftssprache“ und „Kompetenzen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben wie ein monolingualer Sprecher“ reicht und identifizieren so drei grundlegende Typen von HerkunftssprecherInnen: basilektale, mesolektale und akrolektale SprecherInnen. Während akrolektale HerkunftssprecherInnen im Idealfall nicht von monolingual aufgewachsenen Menschen zu unterscheiden sind, weichen basilektale HerkunftssprecherInnen in ihren Kompetenzen am stärksten von monolingualen SprecherInnen ab, sind selbst nicht in der Lage, Äußerungen in der Herkunftssprache zu produzieren, verfügen in der Regel nicht über literale Kompetenzen, können jedoch teilweise Äußerungen in der Herkunftssprache verstehen (vgl. auch Brehmer & Mehlhorn 2018b: 31ff).

Zur Heterogenität innerhalb der Gruppe der HerkunftssprecherInnen kommen im schulischen Russischunterricht Fremdsprachenlernende, die zu

Lernbeginn in der Regel nicht über Russischkenntnisse verfügen. Zu diesem Thema interviewte Russischlehrkräfte nehmen die Heterogenität ihrer Klassen als immense Herausforderung wahr (Brehmer & Mehlhorn 2018a: 274) und wünschen sich Konzepte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, um den speziellen Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht zu werden. Inwieweit theoretische Konzepte zu Differenzierungsmaßnahmen realisierbar sind, muss im Russischunterricht selbst untersucht werden. Vielversprechend erscheint hierbei eine enge Zusammenarbeit von Fachdidaktik und PraxisvertreterInnen der Schule, die Interesse an der Entwicklung konkreter Materialien und Handreichungen für den Unterricht mit HerkunftssprecherInnen haben.

2. Aktionsforschung

„Aktionsforschung (auch als *action research*, Handlungsforschung oder Praxisforschung bezeichnet) ist eine Art von Forschung, die von professionell Handelnden (z.B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird“ (Boeckmann 2016: 592). Ziel ist die Verbesserung der Praxis – in diesem Fall des Russischunterrichts –, wobei entsprechende „Interventionen“ (Aktionen) in der Unterrichtspraxis forschend begleitet werden (ebd.). Dabei entsteht ein Kreislauf von Aktion, Forschung und Reflexion, der mehrfach durchlaufen werden kann und sowohl Erkenntnisfortschritte in der Theorie als auch Entwicklungsfortschritte in der Praxis erbringt (Altrichter, Posch & Spann 2018: 13ff, vgl. auch Abbildung 1). Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion gleicht einer Spirale (vgl. Abbildung 2) und wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber wiederholt durchlaufen (Iterativität). Während das alltägliche Handeln in der Praxis auch oft Phasen des Ausprobierens, Beobachtens und Reflektierens ent-

hält, unterscheidet sich Aktionsforschung durch ihre Systematik, die Dokumentation des Prozesses und die Verbreitung der Ergebnisse (Boeckmann 2016: 592). Sie lässt sich als „Forschung aus der Praxis – in die Praxis – für die Praxis“ bezeichnen (ebd.).

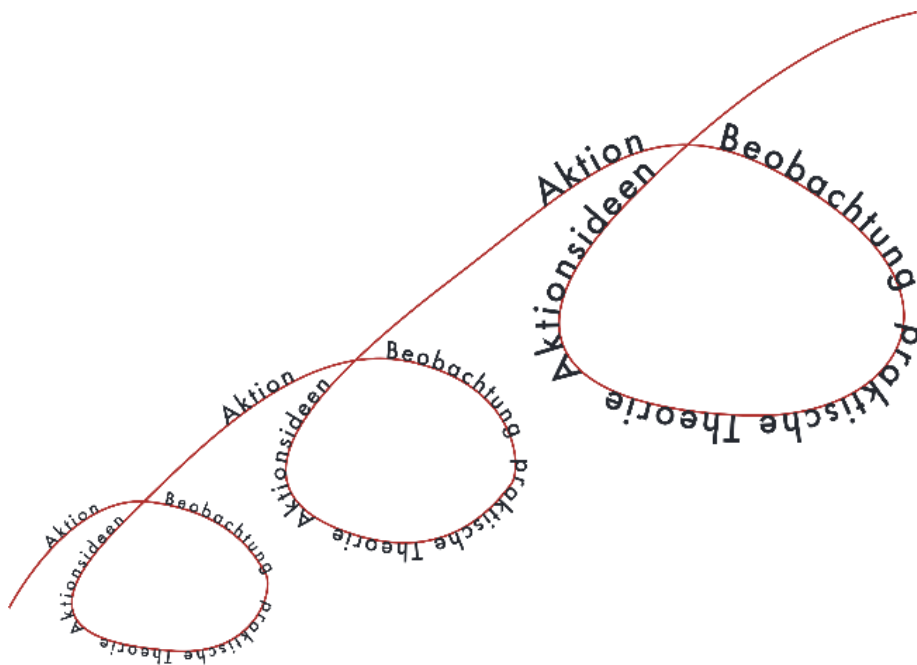


Abb. 1 Kreislauf von Aktion und Reflexion
(Altrichter et al. 2018: 14)

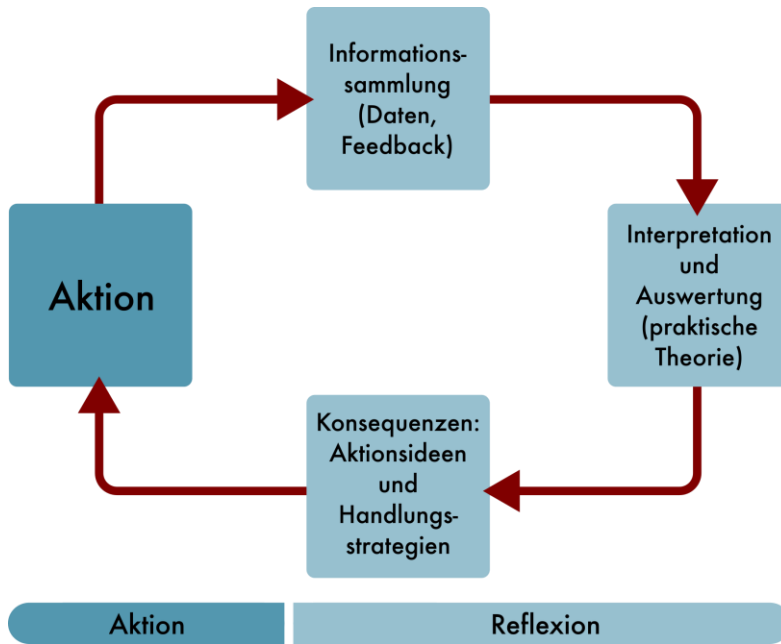


Abb. 2 Längerfristige Forschungszyklen
(Altrichter et al. 2018: 15)

3. Umgang mit Heterogenität im Russischunterricht

Die Mitglieder einer Lerngruppe können sich beträchtlich in ihren Persönlichkeitsmerkmalen, ihrem individuellen Entwicklungsstand, dem intellektuellen Leistungsvermögen (Begabungen, Lerntempo), Interessen, ihrer Arbeitshaltung und in ihrem Selbstkonzept (Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Belastbarkeit), Disziplin (Bereitschaft sich anzustrengen und einzuordnen) sowie in ihren sozialen Fähigkeiten im Umgang

miteinander unterscheiden (Haß 2017: 45). Diese Heterogenität der Lernenden wird im schulischen Russischunterricht zusätzlich verstärkt durch die Anwesenheit von Jugendlichen, für die Russisch gleichzeitig auch eine Familiensprache darstellt. Die bilingual (Russisch/Deutsch) aufgewachsenen HerkunftssprecherInnen bringen sehr unterschiedlich ausgeprägte Vorkenntnisse in der Zielsprache und über die russische Kultur sowie individuelle Erfahrungen mit dem außerschulischen Gebrauch des Russischen in den Fremdsprachenunterricht ein.

Der Heterogenität in Lerngruppen versucht man mit Differenzierung und Individualisierung gerecht zu werden. Mit innerer Differenzierung sind alle Maßnahmen gemeint, die den Individuen einer Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Ausgangslagen optimale Lernchancen bieten (Gehring 2014: 40). Dabei soll Unterricht so arrangiert werden, dass einzelne SchülerInnen „die für sie bestmöglichen Lernbedingungen vorfinden“ (ebd.: 42). Binnendifferenzierung und individuelle Förderung lässt sich in Bezug auf verschiedene Aspekte realisieren:

- Quantität (Anzahl/Umfang) von Aufgaben,
- Qualität (Komplexität/Schwierigkeitsgrad) von Aufgaben,
- Inhalte (Arbeitsschwerpunkte) von Aufgaben,
- Individualität der Lernenden (Berücksichtigung von Interessens- und Ausgangslagen),
- Methoden einschl. Arbeitsweisen und Sozialformen,
- Medien einschl. Verstehens- und Formulierungshilfen (vgl. Gehring 2014: 40f, Haß 2017: 46).

Binnendifferenzierung kann entweder von der Lehrkraft gesteuert als „Differenzierung von oben“ hinsichtlich bestimmter, für den Russischunterricht relevanter Heterogenitätsfaktoren oder vom Lernenden gesteuert als „Individualisierung von unten“ erfolgen (Räder 2017: 111). Eine Unterform der Individualisierung von unten ist die „natürliche

Differenzierung, bei der die Lehrkraft eine möglichst offene Lernumgebung bereitstellt“, sodass jeder Lernende seine Vorkenntnisse und „bisherigen Kompetenzen quasi automatisch möglichst optimal einbringen kann“ (ebd.). Um bei der individuellen Förderung Unter- und Überforderung zu vermeiden, muss eine Diagnose des aktuellen Entwicklungsstands, der Lernpotenziale und -hindernisse im Hinblick auf das sprachliche und themenspezifische Vorwissen der Lernenden erfolgen, sodass die Unterrichtsaktivitäten an die vorgefundenen Lernausgangslagen angepasst werden können.

Die meisten modernen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht bieten bereits differenzierte Aufgaben und Übungen an. So enthalten die Schülerbücher und Arbeitshefte der einzelnen Bände der neuen Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite Fremdsprache *„Диалог“* (2016ff) Differenzierungsangebote (im Folgenden DA) auf drei verschiedenen Niveaus: „Hilfen zur Bewältigung der Aufgaben“, „anspruchsvolle Übungen“ und „Übungen für Herkunftssprecher“. An vielen Übungen der Lektionen finden sich entsprechende Icons zu diesen drei Niveaus, die – mit einer Seitenzahl versehen – auf das jeweilige DA im Anhang verweisen. Während die „Hilfen zur Bewältigung der Aufgaben“ Redemittel, Lerntipps, Zwischenschritte sowie Transkripte zu den Hörtexten umfassen, enthalten die anspruchsvollen DA für leistungsstärkere SchülerInnen und HerkunftssprecherInnen zusätzliche Aufgaben und Übungen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die DA für HerkunftssprecherInnen in den ersten beiden Bänden des Lehrwerks (Adler et al. 2016; Abert et al. 2017), sortiert nach verschiedenen Kompetenzbereichen.

Kompetenzbereiche	Übungsformate
Orthografie	gezielte Übungen z.B. zu <i>жу/uu</i> , zur Schreibung unbetonter Vokale, Weichheitszeichen in Zahlwörtern
Grammatik	zusätzliche Übungen zu den behandelten Grammatikthemen (z.B. Aspektbildung, Relativpronomen); Übersetzen von Einzelsätzen aus dem Deutschen ins Russische und grammatische Analyse (z.B. Kasus bestimmen, nach Satzgliedern fragen)
Schreiben	zusätzliche Texte zum Thema verfassen, z.B. Blogbeitrag oder E-Mail, Notizen zu einem Videoausschnitt anfertigen
Sprechen	mündliche Präsentationen in Verbindung mit Rechercheauftrag im Internet, z.B. über kulturelle Besonderheiten; Dialog aus einem Video nachspielen
Leseverstehen	kurze Zusatztexte, z.B. Gedichte und Blogbeiträge mit Aufgaben zum Leseverstehen
Hörverstehen	Audioaufnahmen von Gedichten zum gleichzeitigen Mitlesen; Übung zur Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten

Tab. 1 Differenzierungsangebote für HerkunftssprecherInnen im Lehrwerk „Диалог“

Auch wenn die DA jeweils einen großen Teil des Lehrwerks umfassen (15% bis 18% der Schulbücher und 22% bis 40% der Arbeitshefte), enthalten sie aus Platzgründen nur wenige zusätzliche Texte. Hierfür stehen jedoch spezielle Zusatzmaterialien zur Verfügung, die sich direkt an russische HerkunftssprecherInnen richten (Richert 2013, 2014).

Das Vorhandensein von Differenzierungsangeboten für den schulischen Russischunterricht stellt eine äußerst hilfreiche Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung dar, aber es beseitigt natürlich nicht die großen

Herausforderungen der inneren Differenzierung in heterogenen Lerngruppen: So soll das Vorwissen von HerkunftssprecherInnen wertgeschätzt werden, ohne den Fremdsprachenlernenden das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Anstrengungen nicht honoriert werden. Letztere reagieren oft mit Sprechhemmungen auf die Anwesenheit flüssig kommunizierender MitschülerInnen und fühlen sich im gemeinsamen Unterricht mit den sog. „MuttersprachlerInnen“ per se benachteiligt. Im Umgang mit den Lernenden mit Vorkenntnissen ist es wichtig, trotz oft akzentfreier Aussprache und guter mündlicher Kompetenzen der HerkunftssprecherInnen deren Motivation am Weiterlernen des Russischen, insbesondere im Bereich der Schriftsprache, aufrechtzuerhalten. Russischlehrkräfte müssen das Vorwissen und die Lernausgangslagen ihrer SchülerInnen sehr genau einschätzen können, um die individuell passenden DA und Hilfen auszuwählen. Zudem ist es notwendig, lernanregende Arrangements für alle SchülerInnen zu schaffen sowie in der Sicherungsphase von Differenzierungsmaßnahmen die Ergebnisse verschiedener Schülergruppen geschickt wieder zusammenzuführen und zu moderieren (vgl. Mehlhorn 2018: 121f). Das erfordert von den Lehrenden ausgeprägte diagnostische Kompetenzen und begleitende individuelle Beratung einzelner Lernender während des Unterrichts.

4. Aktionsforschungsprojekt im schulischen Russischunterricht

4.1 Forschungsziele

Mit der Generierung von Forschungsfragen durch die selbst am Unterricht Beteiligten kann sichergestellt werden, dass Forschungsprozess und -ergebnisse für die eigene Praxis relevant sind; Ausgangspunkt ist „der Wunsch, den eigenen Unterricht verbessern zu wollen“ (Feldmeier 2014:

265). Im Rahmen eines größeren Projekts¹ wird über einen Zeitraum von mehreren Monaten Aktionsforschung in verschiedenen Kontexten des schulischen Polnisch- und Russischunterrichts durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Studie betrifft unterrichtliche Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung in einer Lerngruppe mit HerkunftssprecherInnen und Fremdsprachenlernenden im Russischunterricht. Die Forschungsfragen lauten im Einzelnen:

- (1) Welche Differenzierungsmaßnahmen erweisen sich im schulischen Russischunterricht mit Fremdsprachenlernenden und HerkunftssprecherInnen als praktikabel?
- (2) Welche Faktoren fördern oder behindern Binnendifferenzierung im Russischunterricht?
- (3) Inwieweit sind die im Russischlehrwerk „Диалог“ (2016ff) vorgeschlagenen Differenzierungsangebote in einer konkreten Lerngruppe sinnvoll umsetzbar?
- (4) Wie können Differenzierungsmaßnahmen so gestaltet werden, dass die einzelnen SchülerInnen optimal davon profitieren?

Es gilt also, basierend auf der Diagnose des aktuellen Entwicklungsstandes für jeden einzelnen Lernenden realistische, differenzierte Lernziele festzuschreiben, daraus im Rahmen einer Unterrichtsplanung für die gesamte Lerngruppe phasenweise DA für einzelne Lernende und Schülergruppen abzuleiten sowie während der Unterrichtsdurchführung und -beobachtung auf einer individuellen Ebene zu erforschen, wie die Lernenden mit den

¹ Dieses Verbundprojekt der Universitäten Leipzig und Greifswald (Laufzeit 2017–2019) „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland (BMBF) im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ unter dem Kennzeichen 01JM1701 finanziert.

DA zurechtkommen und wie binnendifferenzierende Maßnahmen die Unterrichtsgestaltung insgesamt beeinflussen. Die Dokumentation und Reflexion der Differenzierungsmaßnahmen in diesem und weiteren Aktionsforschungsprojekten soll in Handreichungen mit Materialien zu erprobten Unterrichtsszenarien für den Einsatz im herkunftssprachlichen Unterricht und lernzieldifferenten Fremdsprachenunterricht führen.

4.2 Untersuchungskontext

In Sachsen wird Russisch als zweite Fremdsprache am Gymnasium in den Klassen 6 und 7 zurzeit noch mit vier Wochenstunden unterrichtet. Das Aktionsforschungsprojekt wird in einem sächsischen Gymnasium mit Russischunterricht als zweite Fremdsprache durchgeführt. An dieser Schule kam im Schuljahr 2017/18 eine aus vier Parallelklassen der 6. Jahrgangsstufe zusammengesetzte Lerngruppe von 31 SchülerInnen zustande, die aufgrund ihrer Größe im zweiten Schulhalbjahr in zwei Lerngruppen geteilt wurde. Bei dieser Gelegenheit fand eine weitere äußere Differenzierung statt: Sechs SchülerInnen mit (vermeintlich) russischsprachigem Hintergrund aus den beiden Lerngruppen wurden im Sinne der „Begabungsförderung“ als separate Gruppe deklariert, die einmal pro Woche 90 min von Russischlehramtsstudierenden² unter meiner Betreuung separat unterrichtet werden. Die andere Doppelstunde pro Woche lernen diese sechs SchülerInnen gemeinsam in ihrer gewohnten Russischklasse, wo auch die Benotung der Lernenden durch die Fachlehrerin erfolgt. Der Unterricht aller SchülerInnen richtet sich nach demselben fremdsprachlichen Curriculum (SMK 2011). Im Unterricht kommt zudem das Russischlehrwerk „Диалог“ – in der 6. Klasse Band 1 (Adler et al. 2016) und in der 7.

² Ich danke meinen ForschungspartnerInnen Anton Gerasimovich, Katharina Kindsvater und Daria Klein für hilfreiche Anmerkungen zu diesem Beitrag.

Klasse Band 2 (Abert et al. 2017) – zum Einsatz, das die in Abschnitt 3 vorgestellten DA vorsieht.

Als Fachdidaktikerin und Leiterin des o.g. Projekts habe ich ein genuines Interesse an der Untersuchung von lernzieldifferentem Russischunterricht. Meine ForschungspartnerInnen sind drei engagierte Studierende für das Russischlehramt an Gymnasien, die den zusätzlichen Unterricht außerhalb eines Praktikums durchführen. Ihr Forschungsinteresse ist zum einen biografisch motiviert: Da sie selbst HerkunftssprecherInnen des Russischen sind, können sie sich in die Situation russischsprachiger SchülerInnen besonders gut einfühlen. Zum anderen empfinden sie das Thema Differenzierung im Russischunterricht als relevant für ihre spätere Lehrtätigkeit und als besondere Herausforderung, der sie sich gern stellen. Schließlich sind sie an zusätzlicher Unterrichtspraxis während des Studiums interessiert und sehen für sich einen Nutzen durch intensiv betreute Lehrer Erfahrungen. Mit Fortschreiten des Projekts entschlossen sich alle drei Studierenden, ihre Erfahrungen aus diesem Unterrichtsprojekt mit empirischen Untersuchungen für ihre Staatsexamensarbeit zu verbinden. Die Studierenden verstehen sich gut und unterrichten grundsätzlich im *Team Teaching*. Ich habe in der Regel während des Unterrichts die Rolle der teilnehmenden Beobachterin inne, gestalte bei Bedarf jedoch auch einzelne Unterrichtsphasen aktiv mit. Den Unterricht bereiten wir gemeinsam vor, wobei die Unterrichtsentwürfe mehrfach überarbeitet und per E-Mail an alle vier ForschungspartnerInnen verschickt werden. Meist findet eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts direkt im Anschluss an die gehaltene Doppelstunde statt. Bei dieser Gelegenheit erfolgt auch die Grobplanung für den Unterricht in der nächsten Woche.

Alle sechs SchülerInnen³ der untersuchten Lerngruppe wurden in Deutschland geboren. Während die als akrolektal (Ivonne) und mesolektal (Alex, Nadine) eingestuften HerkunftssprecherInnen über ein sehr gutes

³ Bei den hier verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Hörverstehen, eine gute Aussprache und Intonation verfügen, gleichen diese Kompetenzen bei John, Martin und Hermine eher denen von Fremdsprachenlernenden. Bis auf die akrolektale Sprecherin Ivonne haben alle Jugendlichen erst im Fremdsprachenunterricht zu Beginn der 6. Klasse Russisch lesen und schreiben gelernt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Besonderheiten der SchülerInnen dieser Lerngruppe:

SuS	Sprachlernbiografisches	Kompetenzen im Russischen und Sprachlernbesonderheiten
Ivonne	Russisch als Familiensprache, zu Hause alphabetisiert, seit 4 Jahren Russischprivatunterricht, in den Ferien Reisen nach Russland	akrolektale Sprecherin, kann gut schreiben und schreibt gern im Unterricht, setzt sich allerdings nicht gern mit ihren Fehlern orthografischer und grammatischer Art (Endungen) auseinander
Alex	hört und spricht Russisch mit seiner Mutter, hat erst im Russischunterricht ab Kl. 6 lesen und schreiben gelernt	mesolektaler Sprecher, liest bekannte Texte relativ flüssig, weist aber Unsicherheiten beim Schreiben auf
Nadine	hört und spricht Russisch mit ihrer Mutter, hat erst im Russischunterricht ab Kl. 6 lesen und schreiben gelernt	mesolektale Sprecherin, hat Schwierigkeiten mit der Umsetzung der Laut-Buchstaben-Beziehungen beim Lesen, unsicher im Schreiben
John	Familiensprache ist Deutsch, hört jedoch Russisch von seiner Mutter und spricht manchmal mit ihr Russisch	basilektaler Sprecher, bis auf ein etwas besser ausgeprägtes Hörverstehen und eine gute Aussprache ihm bekannter Wörter nicht von Fremdsprachenlernenden unterscheidbar; lässt sich leicht ablenken; vielseitig interessiert

Martin	Familiensprache ist Deutsch, hört jedoch manchmal seine Mutter Russisch sprechen	basilektaler Sprecher, nicht von Fremdsprachenlernenden unterscheidbar; redet sehr gern (auf Deutsch) und hat gleichzeitig Probleme sich zu konzentrieren, geringe Aufmerksamkeitsspanne beim Lesen, Schwierigkeiten mit der russischen Aussprache
Hermine	keine russischen Wurzeln; hat jedoch einige Zeit mit ihrer Mutter (Russischlehrerin) in Moskau gelebt; erhält auf Wunsch der Mutter zusätzlich privaten Russischunterricht	Fremdsprachenlernerin; Motivationsprobleme und geringes Selbstkonzept; kaum Vorkenntnisse feststellbar; Schwierigkeiten in allen Kompetenzbereichen; ermüdet rasch; begrenzt konzentrationsfähig; ausgeprägte Rückzugstendenzen

Tab. 2 Individuelle Charakteristika der Russisch lernenden SchülerInnen

Die sechs SchülerInnen bilden eine in sich heterogene Lerngruppe mit individuell sehr unterschiedlichen Lernbedürfnissen; Differenzierungsmaßnahmen sind in dieser Gruppe daher unabdingbar. Zu den sprachlernbiografischen Faktoren, Sprachfertigkeiten und Lernbesonderheiten kommen unterschiedlich ausgeprägte soziale Kompetenzen der Jugendlichen und die Tatsache, dass sich die drei Mädchen der Gruppe in der Pubertät befinden. So zeigt Ivonne zwar gern ihr Wissen, reagiert aber bei wahrgenommener Unterforderung demonstrativ gelangweilt, ungeduldig und manchmal auch mit abwertenden Bemerkungen gegenüber den leistungsschwächeren KlassenkameradInnen. Martin sucht beständig nach Möglichkeiten, mit den Lehrenden (LuL) über die unterschiedlichsten Themen zu diskutieren und ist in seiner Mitteilsamkeit nur schwer zu bremsen. John zeigt häufig Wertschätzung von Kleinigkeiten, indem er sich beispiels-

weise über die farbigen Arbeitsblätter oder bestimmte Unterrichtsaktivitäten offen freut. Insgesamt begünstigt die geringe Größe der Gruppe die Lernatmosphäre und erlaubt es, auf einzelne Lernende individuell einzugehen.

Mit Ivonne, Alex und Nadine wäre die durchgängige Verwendung des Russischen als Unterrichtssprache möglich; mit Rücksicht auf Martin, John und Hermine muss für Grammatikerklärungen und die Absicherung des Verstehens von Aufgabenstellungen jedoch immer wieder ins Deutsche gewechselt werden. Die Unterrichtszeit erweist sich als erschwerte Rahmenbedingung: Der Russischunterricht findet im 90-minütigen Block am Freitag (5.-6. Stunde) statt und ist somit der letzte Unterricht vor dem Wochenende. Zu dieser Zeit fällt es den Lernenden teilweise sehr schwer sich zu konzentrieren. Zudem begrenzt die Notwendigkeit der Vorbereitung der SchülerInnen auf Leistungskontrollen im regulären Russischunterricht (5.-6. Stunde am Montag) die Möglichkeiten alternativer Lernangebote für die HerkunftssprecherInnen und die Unterrichtsplanung über einen längeren Zeitraum.

4.3 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der Aktionsforschung mit dieser Lerngruppe über einen Zeitraum von drei Schulhalbjahren werden eine Reihe unterschiedlicher Arten von Daten erhoben. Die Unterrichtsentwürfe in verschiedenen Entstehungs- und Überarbeitungsstadien zeigen die vorab geplanten Differenzierungsmaßnahmen. Während der zielgerichteten Unterrichtsbeobachtungen wird die tatsächliche Durchführung von DA protokolliert, wobei insbesondere darauf geachtet wird, wie die Lernenden die jeweiligen Aktivitäten annehmen und ausführen, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und wie

die phasenweise Differenzierung und Individualisierung bei der Auswertung der Ergebnisse und im Unterrichtsgespräch wieder zusammengeführt wird.

Zentraler Ort der Dokumentation ist das Unterrichts- und Forschungstagebuch. In ihm werden Daten festgehalten, die mit verschiedenen Verfahren der Datensammlung gewonnen wurden. Zudem ermöglicht es, die Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg zu dokumentieren (Boeckmann 2016: 594). So fließen in die ausführliche Dokumentation jeder Unterrichtsstunde unsere Reflexionsgespräche zum durchgeführten Unterricht ein. Außerdem ergänzen die Studierenden die Protokolle durch ihre eigenen Beobachtungen und Sichtweisen.

Auf der Lernplattform *Moodle* wurde eigens für die Dokumentation dieses Aktionsforschungsprojekts ein Kurs eingerichtet, auf den nur die vier am Projekt beteiligten ForschungspartnerInnen Zugriff haben und in dem sämtliche Materialien und die gemeinsamen Beobachtungen zu den gehaltenen Unterrichtsstunden dokumentiert werden. Dazu gehören auch die schriftlichen Textproduktionen der Jugendlichen. Nach dem Unterricht werden systematisch Unterrichtsmitschriften, ausgefüllte Arbeitsblätter und angefertigte schriftliche Hausaufgaben der Lernenden sowie während des Unterrichts entstandene Tafelbilder abfotografiert und im Anschluss analysiert. Die gezielte Auswertung der Arbeitsprodukte und die Fehleranalyse schriftlicher Texte der SchülerInnen dienen uns als diagnostische Verfahren zur Feststellung von Lernfortschritten und -schwierigkeiten, auf deren Grundlage weitere differenzierte Lernziele festgeschrieben werden können. Des Weiteren werden zum Ende jedes Halbjahres von den ForschungspartnerInnen Reflexionsbögen zum selbst gehaltenen Russischunterricht des letzten Halbjahrs und von den SchülerInnen Evaluationsbögen zum erlebten Unterricht in der kleinen Lerngruppe ausgefüllt, die ebenfalls in die Auswertung, Reflexion und Planung des weiteren Unterrichts eingehen.

5. Erfahrungen mit Differenzierung im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts

5.1 Erprobte Differenzierungsformate

Im Folgenden werden ausgewählte Differenzierungsmaßnahmen, die im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts im 1. und 2. Lernjahr Russisch erfolgreich eingesetzt wurden, erläutert.

Die von den Jugendlichen ursprünglich gewählte Sitzordnung (die Mädchen auf der einen, die Jungen auf der anderen Seite des Unterrichtsraums) wurde so verändert, dass jetzt jeweils ein Mädchen und ein Junge in einer Bank sitzen. Das führte zu spürbar mehr Ruhe und Aufmerksamkeit, da die BanknachbarInnen nun weniger miteinander schwatzen. Eine einfach zu realisierende Form der Differenzierung ist das gezielte Aufrufen bestimmter Lernender im Unterrichtsgespräch, d.h., leistungsschwächere SchülerInnen antworten auf einfachere, geschlossene Fragen und die leistungsstärkeren auf offenere Impulse, zu denen ausführlichere Antworten erwartet werden. Die HerkunftssprecherInnen werden häufig gebeten, Aufgabenstellungen in russischer Sprache für die MitschülerInnen auf Deutsch zusammenzufassen.

Zum Einüben der Formen *израть в* + Akkusativ / *израть на* + Präpositiv haben wir einen Tandembogen für die Partnerarbeit eingesetzt. Damit üben jeweils zwei SchülerInnen gemeinsam in ihrem individuellen Tempo und kontrollieren sich gegenseitig (vgl. Bedurke 2003). Nach der mündlichen Arbeit konnte jeder Lernende seine Hälfte des Tandembogens zu Hause nochmals schriftlich bearbeiten und in der nächsten Unterrichtsstunde mit den Lösungen der Banknachbarin vergleichen.

Eine Differenzierung nach Interessen bietet sich bei Wahlaufgaben an. So erhielten die Jugendlichen beispielsweise die Hausaufgabe, ein Souvenir aus Russland von zu Hause mitzubringen und im Unterricht davon zu erzählen. Beim Thema Heimatstadt konnten sie alternativ jeweils einen Text über ihre russische Lieblingsstadt schreiben (es wurden Moskau, St. Petersburg, Omsk und Kaliningrad gewählt). Die erste Postkarte sollte an eine Person der eigenen Wahl in einem russischsprachigen Land geschrieben und – nachdem die Besonderheiten der russischen Adresse besprochen wurden – auch verschickt werden.

Zum Thema Wohnen bearbeiteten die Lernenden eine Klassenumfrage mit sechs Fragen zu ihrer Wohnung. Jeder sollte mindestens zwei, nach Möglichkeit drei bis vier und idealerweise alle MitschülerInnen dazu auf Russisch befragen und die Ergebnisse in die vorbereitete Tabelle auf dem Arbeitsblatt eintragen. Die schnelleren Lernenden hatten außerdem die Möglichkeit, sich zwei weitere Fragen auszudenken und sie den MitschülerInnen zu stellen (vgl. zu dieser Idee Biederstädt 2017: 3f).

Zu einer Videosequenz des Lehrwerks *Дуалог 1* (2016: 49/5a) haben wir zwei unterschiedliche Arbeitsblätter zum Hörsehverstehen vorbereitet: John, Hermine und Martin erhielten 12 *Multiple Choice*-Fragen mit jeweils drei Antwortoptionen, die vor dem Anschauen des Videos ausführlich besprochen wurden, sodass sie zielgerichtet hören konnten. Das Arbeitsblatt für Alex, Ivonne und Nadine enthielt ebenfalls 12 Items, allerdings in Form von Satzanfängen, die während des Hörens und im Anschluss danach vervollständigt werden sollten. Hier gab es keine vorgegebenen Antworten und die HerkunftssprecherInnen mussten kurze Antworten auf Russisch mitschreiben, was eine wesentlich höhere Anforderung darstellte. Nach zweimaliger Präsentation des Videos hatten alle SchülerInnen ihre Aufgaben richtig gelöst.

Beim Üben der Datumsangaben bat die Lehrkraft einzelne SchülerInnen, phasenweise die Lehrerrolle zu übernehmen (Lernen durch Lehren).

Ivonne erhielt eine Karteikarte mit sechs Fragen auf Deutsch, sollte sie der Klasse auf Russisch stellen, einzelne MitschülerInnen auffordern zu antworten, gut zuzuhören und bei Bedarf zu korrigieren. Danach schlüpfen auch Alex und Nadine mit vorbereiteten Karteikarten in die Lehrerrolle. Für die HerkunftssprecherInnen war das eine anspruchsvolle Aktivität, die sie gut gemeistert haben. Die anderen MitschülerInnen haben durch den Wechsel in der Lehrerrolle das Beantworten von 18 Fragen zu Datumsangaben nicht als eintönig empfunden und hatten genügend Material zum Üben. Alex und Nadine schienen selbst überrascht zu sein, wie gut sie die Expertenrolle in dieser Aktivität ausgefüllt haben.

Für das Schreiben eines Geburtstagsglückwunsches erhielten die Jugendlichen unterschiedlich gestaltete Karten, wobei Alex, Ivonne und Nadine zunächst den zusätzlich auf ihrer Glückwunschkarte enthaltenen abgedruckten Text vorlesen und den MitschülerInnen auf Deutsch wiedergeben sollten. Ivonne nutzte für ihren eigenen Text später Versatzstücke aus dem zuvor gelesenen Glückwunsch (*сибирского здоровья, кавказского долголетия*), die über den bisher im Unterricht behandelten Wortschatz hinausgingen.

Für das Üben der Präteritalformen der Verben erstellte eine Forschungspartnerin zwei unterschiedlich umfangreiche Lückentexte auf der Webseite <https://learningapps.org/>, die die Lernenden zu Hause am Computer lösen sollten. Einer der beiden Texte sollte komplett in den Hefter übertragen werden. Allerdings ging diese Idee der Differenzierung nach dem Umfang nicht auf, da alle SchülerInnen den kürzeren Text wählten.

In den eingesammelten Mitschriften und Textprodukten der Lernenden stellten wir wiederholt auftretende Fehler (z.B. Verwechslung lateinischer und kyrillischer Buchstaben, falsche Buchstabenverbindungen, orthografische Abweichungen wie ausgelassene Buchstaben, fehlende Weichheitszeichen, fehlerhafte Schreibung der unbetonten Vokalbuchstaben und der Flexionsendungen) fest. Damit die SchülerInnen sich bewusst mit ihren

eigenen Fehlern auseinandersetzen konnten, stellten wir individuelle Arbeitsblätter zusammen, die Wortgruppen mit markierten Fehlern enthielten. Diese sollten in einem ersten Schritt korrigiert werden. Von den 12 Fehlern sollten die Jugendlichen dann 4–7 „Lieblingsfehler“ auswählen, die ihnen besonders typisch erschienen sowie in einer individuellen Fehlerhitliste (vgl. Kleppin & Mehlhorn 2008: 20) erklären, warum diese Form falsch ist, und ankreuzen, ob sie versuchen wollen, diesen Fehler in Zukunft nicht mehr zu begehen oder ob die Vermeidung dieses Fehlers für sie noch zu schwierig ist (vgl. Abbildung 3–4). Auch wenn den Jugendlichen dieser Lerngruppe die Beschäftigung mit ihren eigenen Fehlern nicht immer angenehm ist, halten wir diese Art der Bewusstmachung für eine sinnvolle Aktivität, die z.B. bei der Anfertigung von schriftlichen Berichtigungen regelmäßig zur Anwendung kommen könnte. Auf diese Weise ist auch individuelles Feedback durch die Lehrkraft möglich, wenn z.B. auffällt, dass bestimmte „Lieblingsfehler“ tatsächlich weniger gemacht werden.

Meine Fehler-Hitliste				
Meine "Lieblingsfehler"	Korrektur	Erklärung	Diesen Fehler versuche ich nicht mehr zumachen	Vermeidung noch zu schwierig für mich
ууаааа	ууаааа	Rechtschreibfehler		→
красави	красави	Mustulin	X	
уааааа	уааааа	Buchstaben werden vertauscht	X	
аааааа	аааааа	falsche Endung	X	

Abb. 3 „Fehler-Hitliste“ von A.

Die Auswertung der Fehlerhitliste zeigt, dass die SuS zum Teil recht vereinfachte Erklärungen für ihre Fehler nennen und sich der eigentlichen Ursache noch nicht immer bewusst sind. Zudem schreiben sie meist nur das-

jenige Wort auf, in dem der Fehler markiert war. In einigen Fällen ist anhand der isolierten Wortform jedoch die Fehlerursache nicht feststellbar; so kann das Wort *мамы* bspw. erst dann als abweichend identifiziert werden, wenn durch die Präposition davor deutlich wird, dass hier der Instrumental nötig wäre: *с мамой*.

Meine Fehler-Hitliste				
Meine "Lieblingsfehler"	Korrektur	Erklärung	Diesen Fehler versuche ich nicht mehr zumachen	Vermeidung noch zu schwierig für mich
в пункт на иже в стагоне	в пункт в иже на стагоне	nicht aus dem Den. übernehmen!	x	
с погнзой	с погнзой	Präpositionen lesen!		x
и небы	и небы	ü nicht vergessen!	x	
и небы	и небы	Eckstriche wegen u!	x	
Сех ипе	Ученипе	Nicht verwechseln!	x	

Abb. 4 „Fehler-Hitliste“ von M.

Aus der Auswertung der Schülerprodukte lässt sich ableiten, dass die Arbeit an individuellen Fehlern noch konkreterer Hinweise zur Berichtigung bedarf, z.B. „Schreibe bei fehlerhaften Endungen immer die ganze Wortgruppe richtig auf“. Zudem erfordern auch Berichtigungen generell eine weitere Rückmeldung von der Lehrkraft, wenn sie wirksam sein sollen.

5.2 Arbeit mit den Differenzierungsangeboten (DA) des Lehrwerks

Die im Lehrwerk *Dialog* 1–2 (2016–2017) vorgeschlagenen DA wurden bei der Unterrichtsvorbereitung als „Steinbruch“ und Ideengeber für eigene Differenzierungsaktivitäten genutzt. Ein zusätzliches Gedicht aus der Rubrik „anspruchsvolle Übung“ haben wir beispielsweise für ein Laufdiktat verwendet, an dem alle Lernenden teilnahmen. Während die DA für das erste Niveau („Hilfen“), die zum größten Teil Zwischenschritte zu Aufgaben oder auch einfach weniger Items zu einer Übung enthielten, nicht zur Anwendung kamen, wurden DA aus der Rubrik „anspruchsvolle Übung“ und „Übung für Herkunftssprecher/innen“ eingesetzt – meist als Zusatzaktivität für die schnelleren SchülerInnen. Einige DA haben wir als „Puffer“ geplant für den Fall, dass der Unterrichtsstoff schneller bearbeitet würde als im Unterrichtsentwurf vorgesehen. Aufgaben, die im Lehrwerk für eine mündliche Bearbeitung vorgesehen waren, wurden für die HerkunftssprecherInnen oft auch oder sogar nur schriftlich bearbeitet, weil sie im schriftsprachlichen Bereich einen größeren Lernbedarf aufweisen. Die häufig vorkommenden DA vom Typ „Finde den Fehler“ erschienen uns hingegen nicht zielführend. Da HerkunftssprecherInnen in Bezug auf Orthografie und grammatische Endungen ohnehin sehr unsicher sind, wurden diese Übungsformen nicht verwendet; die Lernenden sollten sich auf den gedruckten Input des Lehrwerks verlassen können. Wenn gezielt an Abweichungen gearbeitet wurde, geschah das immer in Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern und mithilfe bewusst machender Verfahren (vgl. Abschnitt 5.1).

Wie andere Lehrwerkübungen auch haben wir die DA an die Lernbedürfnisse der SchülerInnen angepasst, indem wir zum Teil die Aufgabenstellungen verändert, ein Musterbeispiel vorgegeben oder die Zahl der Items erhöht haben. So wurde beispielsweise die hilfreiche Übung aus *Dialog* 2 (2017: 130/36), in der Fragen zu den unterstrichenen Substantiven einzelner Sätze gestellt und der Kasus des Fragepronomens bestimmt werden

sollte, so abgewandelt, dass auch Wortgruppen mit Präpositionen unterstrichen wurden, in der Aufgabenstellung statt nach markierten Substantiven nach Satzgliedern gefragt und die Anzahl der Übungssitems von 6 auf 10 erhöht wurde, sodass der Übungseffekt dieses DA intensiviert wurde. Erfahrungsgemäß benötigen die Lernenden insbesondere bei der Deklination im Russischen mehr Übungsmaterial, um eine gewisse Automatisierung des zu übenden Phänomens zu erreichen.

5.3 Individuelle Arbeit mit einzelnen Lernenden

Immer wenn es sich anbot, haben wir eine Individualisierung von Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien vorgenommen. Die Jugendlichen freuten sich z.B., wenn sie ihre eigenen Vornamen in den Arbeitsblättern entdeckten, und waren begierig zu erfahren, was in den Übungssätzen über sie geschrieben wurde. Auf individualisierte Einladungen, in denen sie jeweils mit ihrem richtigen Namen angesprochen wurden, sollten die Lernenden schriftlich antworten. Als „Puffer“ für den Fall, dass schneller arbeitende SchülerInnen eher mit der Aufgabenbearbeitung fertig sind, wurden literarische Kleinformen – z.B. einfach zu verstehende russische Witze zum Thema Schule aus dem Lektürematerial von Nossowa (2015) – bereit gehalten.

Auch das Feedback zu den einzelnen Lernleistungen wurde individuell gestaltet. Im Unterrichtsgespräch haben wir diejenigen SchülerInnen, denen das Russischlernen schwerer fällt, bereits für einfache richtige Antworten gelobt, während bei den HerkunftssprecherInnen Äußerungen gewürdigt wurden, die über den Erwartungshorizont hinausgingen. Individuelle Rückmeldungen in schriftlicher Form erfolgten zu den Textprodukten der Jugendlichen, z.B.

- (1) Liebe Hermine, die Jahreszeiten werden im Russischen ohne Präposition geschrieben: *im Herbst – осенью, im Frühling – весной, im Winter – зимой.*
- (2) Lieber Alex, bitte schau dir noch mal an, wie man das russische «з» schreibt.
- (3) Lieber Martin, bitte beachte, dass die Zahlen ab 21 im Russischen getrennt geschrieben werden: *двадцать три, двадцать третье, двадцать третьего.*
- (4) John, Vorsicht! Im Wort „Dezember“ hast du die Buchstaben verwechselt: deutsch *b* = russisch *б* → *декабрь, 16-го декабря.*

Dabei wurde oft ein bestimmter Fehlerschwerpunkt herausgehoben und an eine konkrete Eselsbrücke oder Rechtschreibregel erinnert. Gleichzeitig haben wir versucht, ein Überangebot an Feedback zu vermeiden, um das Interesse der Lernenden an Rückmeldungen zu ihren Textproduktionen aufrecht zu erhalten.

Nachdem sich zu Beginn des siebten Schuljahres – auch durch die ungünstige Lage des Russischunterrichts im Stundenplan – die Disziplin im Unterricht als größte Herausforderung erwies, da die Konzentration der Jugendlichen zum Stundenende hin merklich nachließ, beschlossen wir, in der zweiten Stundenhälfte mit den SchülerInnen jeweils individuell zu arbeiten. Jede/r von uns bereitete sich auf die Arbeit an Lernschwerpunkten mit ein bis zwei SchülerInnen vor. So konnte beispielsweise mit John, Martin und Nadine einzeln das laute Lesen intensiv geübt werden, während Ivonne die Möglichkeit hatte, längere Zeit eine richtige Unterhaltung auf Russisch zu führen und anspruchsvollere Texte zu bearbeiten. Durch die individuelle Zuwendung entfiel die Ablenkung durch Mitlernende und es gab kaum Disziplinprobleme. Die Zuordnung von Lehrpersonen und SchülerInnen in diesen individuellen Phasen wurde in den Folgestunden immer wieder variiert. Wir konnten die Lernenden in diesen Phasen bei der Lösung bestimmter Aufgaben genauer beobachten und durch die individuelle Arbeit mit ihnen ihre Schwierigkeiten, Stärken und Fortschritte

besser einschätzen. So waren wir beispielsweise davon ausgegangen, dass Ivonne über sehr hohe Kompetenzen im Leseverstehen verfügt, da sie berichtete, auch zu Hause Belletristik auf Russisch zu lesen. In der individuellen Arbeit mit Ivonne musste die Kompetenzeinschätzung dann relativiert werden, als wir bemerkten, dass sie beim Lesen fiktiver Texte Verständnisprobleme hat. So stellte sich bei der Besprechung des in der individuellen Arbeit gelesenen Märchens *Курочка ряба* heraus, dass Ivonne der Meinung war, dass das Ei im Märchen mehrfach zerbrochen war. Tatsächlich berichteten in der von ihr gelesenen Version nur verschiedene Personen von dem Unglück mit dem (nur einmal) zerbrochenen Ei.

Die phasenweise separate Unterrichtsvorbereitung für einzelne SchülerInnen, die mit der Individualisierung verbunden war, zahlte sich mehrfach aus: Die Jugendlichen lernten mehr und intensiver, und wir hatten die Möglichkeit einer genaueren individuellen Diagnose. Auch individuelles Feedback wurde in dieser Konstellation bereitwilliger aufgenommen; Lerntipps konnten sofort ausprobiert werden. Für John war diese Entschleunigung des Unterrichts hilfreich, da sie ihm Zeit zum Überlegen, Lösen und Formulieren einräumte. Der Sinn bestimmter Strategien, die im Unterricht zuvor schon gelegentlich thematisiert worden waren, z.B. für die Beantwortung von Fragen gezielt sprachliches Material aus der Frage und somit auch die richtigen grammatischen Endungen zu übernehmen, wurde einigen Lernenden erst bei dieser Form des *Tutorings* bewusst. Hier bot sich auch die Gelegenheit, diese neu „entdeckte“ Strategie auszuprobieren und zu üben.

6. Fazit und Ausblick

Man mag einwenden, dass einige der im Abschnitt 5 beschriebenen Individualisierungsmaßnahmen, insbesondere die Zuwendung zu einzelnen

SchülerInnen, nur durch die Anwesenheit von mehreren Lehrpersonen im Unterricht möglich war. Das stimmt natürlich. Diese Situation ist im regulären Russischunterricht eher selten gegeben, z.B. wenn eine Sprachassistentin, ein Praktikant oder eine Referendarin am Unterricht teilnimmt. In diesen Fällen könnte jedoch das Potenzial einer zusätzlichen Lehrperson gewinnbringend für alle Beteiligten genutzt werden.

Es soll auch nicht verschwiegen werden, dass Binnendifferenzierung Grenzen hat, häufig mit einem größeren Vorbereitungsaufwand verbunden ist und dass die Beschulung der akrolektalen und mesolektalen HerkunftssprecherInnen in einer Gruppe mit durchgängiger Unterrichtssprache Russisch noch mehr Möglichkeiten bieten würde, diese auf einem höheren Niveau zu fördern. Dennoch zeigt ein großer Teil der erprobten Differenzierungsmaßnahmen förderliche Wirkungen auf die Lernenden. Die schwierigkeitsgestuften Arbeitsaufträge und die Formulierung leichterer und anspruchsvollerer Erwartungen an SchülerInnen innerhalb einer Lerngruppe tragen dazu bei, dass alle Beteiligten in diesem Russischunterricht Lernfortschritte entsprechend ihrem Leistungsniveau machen können.

Durch die ausführliche Dokumentation und Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunden entsteht im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts ein Repertoire an geeigneten Übungsformen, Aufgaben und Differenzierungsformaten, das in aufbereiteter Form anderen Russischlehrkräften zur Verfügung gestellt werden kann. Die ForschungspartnerInnen erlangen durch die ständige Aktion und Reflexion mehr Sicherheit in der Handhabung von Binnendifferenzierung und erweitern ihr Methodenspektrum. Die verbesserten Diagnosekompetenzen ermöglichen uns eine gezieltere Individualisierung in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

Während der Aktionsforschung entstehen durch das wiederholte Durchlaufen von Aktions-Reflexions-Schleifen und das Ausprobieren neuer Wege auch neue Forschungsfragen. So haben die Jugendlichen vor der Einführung der individualisierenden Phasen zum Teil skeptisch auf einige

differenzierende Maßnahmen reagiert. Beispielsweise waren sie zunächst überrascht und wenig erfreut über zwei verschiedene Versionen von Arbeitsblättern. Der Appell an die Hilfsbereitschaft einer Herkunftssprecherin, ihren Mitschüler bei der Lösung einer Aufgabe zu unterstützen, stieß auf wenig Gegenliebe: „Warum soll ich ihm helfen? Ich hab's doch auch alleine gemacht!“

Bei der Behandlung der Deklination der Substantive und Personalpronomen wurde deutlich, dass den Lernenden hierzu auch metasprachliches Wissen im Deutschen fehlt. Die Fähigkeit zur Unterscheidung der Kasus im Deutschen würde das Verständnis der Deklination im Russischen enorm erleichtern und positiven Transfer ins Russische ermöglichen, zumal ein Großteil der russischen Verben dieselbe Rektion wie die entsprechenden deutschen Verben aufweist. Die HerkunftssprecherInnen, die zum Teil grammatisch richtig Russisch sprechen, sind jedoch sehr unsicher bezüglich der verwendeten Endungen, und es erweist sich als äußerst schwierig, ihr intuitives grammatisches Wissen für Sprachbetrachtungen zu nutzen. Diese Erfahrungen führen zu neuen Fragestellungen, die im Verlauf der weiteren Aktionsforschung beantwortet werden sollen:

- In welchen Kontexten ist die Transparenz von Differenzierungsmaßnahmen angebracht, wann könnte sie kontraproduktiv sein? Wie kann eine höhere Akzeptanz von Differenzierungsmaßnahmen bei den Lernenden erreicht werden?
- Welche bewusst machenden Verfahren erleichtern HerkunftssprecherInnen das Reflektieren über ihre bisher vor allem ungesteuert erworbene Sprache? Inwieweit trägt eine höhere Bewusstheit sprachlicher Strukturen und zwischensprachlicher Parallelen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen bei?

Literatur

- Abert, A., Adler, I., Boisselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A. & Steinbach, A. (2017). *Dialog 2. Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Adler, I., Boisselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Heller, M., Müller, J., Nadchuk, E., Seidel, A., Semashkina, L. & Steinbach, A. (2016). *Dialog 1. Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L.M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Tübingen: Narr.
- Bedurke, A. (2003). *Tandembögen. Arbeitsblätter zum Lehrwerk Dialog. Kopiervorlagen Russisch*. Berlin: Cornelsen.
- Biederstädt, W. (2017). „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“ Vorschläge zur individuellen Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. *Best Practice. Das Magazin für den Englischunterricht*. Februar 2017, 1–4.
- Boeckmann, K.-B. (2016). Aktionsforschung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (592–596). Tübingen: Attempto.
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York: Waxmann.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder

- (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (127–151). Berlin: de Gruyter.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 85–123.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018a). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (259–292). Tübingen: Stauffenburg.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018b). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brüggemann, N. (2018). SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergmann, O. Caspers & Stadler, W. (Hrsg.), *1. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Berlin* (177–192), Innsbruck University Press.
- Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (255–267). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gehring, W. (2014). Lernzieldifferenter Englischunterricht. In W. Gehring & M. Merkl (Hrsg.), *Englisch lehren, lernen, forschen* (29–54). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Haß, F. (2017). Differenzierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (45–47). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Karl, K.B. (2012). *Bilinguale Lexik: Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München: Sagner.

- Kleppin, K. & Mehlhorn, G. (2008). Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 17–20.
- Kreß, B. (2014). „Was habt ihr Neues erfahren, wovon ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19.1, 169–182.
- Mehlhorn, G. (2013). Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (183–193). Tübingen: Narr.
- Mehlhorn, G. (2018). Zur Professionalität angehender Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* (120–130). Tübingen: Narr.
- Nossowa, N. (2015). *Это очень легко. Einfach Russisch lesen*. München: dtv.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‚wild‘ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1.5, 368–395.
- Räder, M. (2017). Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (107–133). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Richert, L. (2013-2014). *Читаем на отлично! Учебное пособие по чтению для русскоговорящих учеников. Рабочая тетрадь 1-2*. Berlin: Cornelsen.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011). *Lehrplan Russisch Gymnasium*. Dresden.

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 Schulen in einem vereinten Europa* (109–133). Tübingen: Stauffenburg.