

Tark, Dennis

Der schulische Fremdsprachenunterricht Russisch: Unterrichtsqualität und Fachlichkeit

Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken.* Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 183-199



Quellenangabe/ Reference:

Tark, Dennis: Der schulische Fremdsprachenunterricht Russisch: Unterrichtsqualität und Fachlichkeit - In: Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken.* Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 183-199 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324277 - DOI: 10.25656/01:32427; 10.31244/9783830999201.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324277>

<https://doi.org/10.25656/01:32427>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dennis Tark

Der schulische Fremdsprachenunterricht Russisch: Unterrichtsqualität und Fachlichkeit

Abstract (der Herausgeber:innen)

In his article “Teaching Russian as a foreign language at school: instructional quality and subject-specificity,” Dennis Tark focuses on the distinctive role of Russian as both a foreign and heritage language and, above all, the considerable heterogeneity of learners in this school subject. Due to the specific challenges and the dearth of research in Russian didactics in this area, the question of quality criteria of Russian lessons remains largely unanswered. In the light of the above, the article will proceed to examine the aforementioned considerations of effective Russian teaching. The synthesis framework, or MAIN-TEACH model, thus serves as a starting point, reference point and counterpoint for this development.

1 Russischunterricht in Deutschland

1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Das Unterrichtsfach Russisch blickt in Deutschland auf eine lange Tradition zurück und gehörte, auch wenn die Anzahl der Lernenden seit einigen Jahren rückläufig ist, bis vor Kurzem zu den fünf Fremdsprachen, die am häufigsten an deutschen Schulen gelehrt werden. Im Schuljahr 2020/2021 belegten das Fach noch ca. 94.000 Schüler:innen (Destatis, 2022; vgl. auch Reimann, in diesem Band).¹ Dieses wird in der Regel als zweite oder dritte Fremdsprache ab der siebten Jahrgangsstufe oder höher im Sekundarbereich I und II gewählt; in Thüringen kann Russisch sogar schon in der Grundschule ab der dritten Klasse 3 und in bestimmten Einrichtungen beispielsweise an Waldorfschulen als erste Fremdsprache bzw. an Europaschulen als Bildungssprache ab der ersten Jahrgangsstufe gelernt werden.² Zwar bestehen derartige Möglichkeiten für Russisch als erste Fremdsprache an anderen Schulen nicht (Bergmann, 2016), allerdings bieten einige Bundesländer Russisch als Herkunftssprache schon ab der ersten Klasse in der Primar-

- 1 Der deutliche Rückgang der Lernendenzahlen im Vergleich zu früheren Jahren ist wohl auf die politischen Umstände, den besonderen Status der Sprache an Schulen in der DDR sowie auf deren niedriges gesellschaftliches Prestige, aber auch auf die geringen Lernerfolge zurückzuführen, die eine Vermeidung und Abwahl der Sprache begünstigen (z. B. Bergmann, 2017, S. 131f.; Bergmann & Böhmer, 2020, S. 71).
- 2 Der Unterricht an Europaschulen wird durchgehend bilingual gehalten: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>

Tark, D. (2024). Der schulische Fremdsprachenunterricht Russisch: Unterrichtsqualität und Fachlichkeit. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 183–199). https://doi.org/10.31244/9783830_999201.08

stufe bzw. ab dem Übergang zur Sekundarstufe I an, sofern eine entsprechende Nachfrage (meist ab ca. zehn Schüler:innen) besteht (z. B. Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Saarland). Dieser herkunftssprachliche Unterricht wird im Sekundarbereich II jedoch in keinem Bundesland fortgeführt, so dass etwaige Schüler:innen spätestens dann in den regulären Fremdsprachenunterricht integriert werden, was nicht unproblematisch ist, da dies die sprachbezogene Leistungsheterogenität der Schülerschaft vergrößert und den Unterricht vor besondere Herausforderungen stellt (siehe hierzu auch Abschn. 1.3 und 1.4). Einen zusammenfassenden Überblick über die vielfältigen Optionen, Russischunterricht an deutschen Schulen zu besuchen, bietet Abbildung 1.

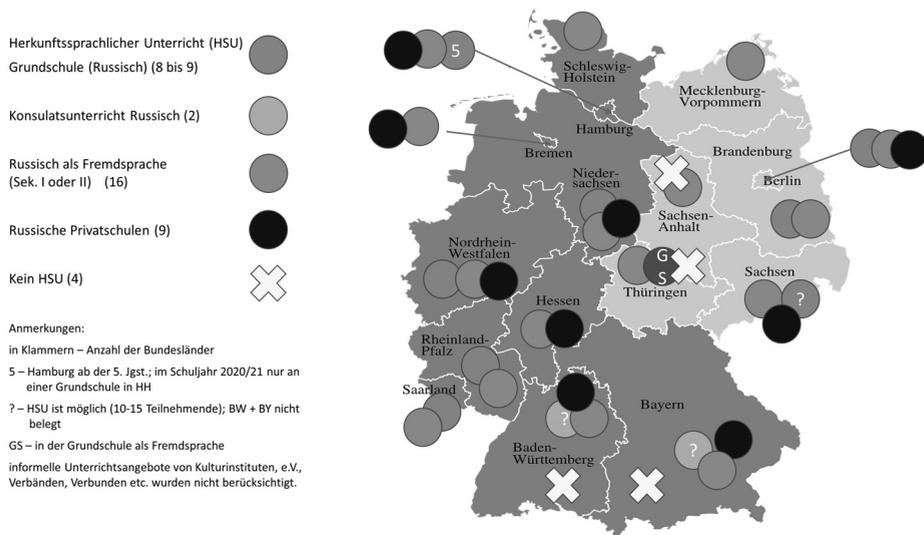


Abbildung 1: Russischunterricht im schulischen Kontext (Stand 2021)

In denjenigen Bundesländern, in denen die Wahl des Fachs Russisch als Herkunfts- oder Fremdsprache möglich ist, liegen hierfür eigene Lehr-, Rahmen- bzw. Bildungspläne vor. Bundesweit einheitliche Bildungsstandards existieren nicht, so dass die Voraussetzungen sowie Anforderungen, die an Schüler:innen gestellt werden, variieren und beispielsweise nach bestimmten Jahrgangsstufen erreichte Kompetenzniveaus nur eingeschränkt vergleichbar sind. Orientierungshilfen bieten hier lediglich die Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch (Bergmann, 2014; Mengel & Eckert, 2006), welche allerdings die Besonderheiten des Russischunterrichts, unter anderem bezüglich der Gewichtung z. B. grammatischer Kenntnisse bereits auf den untersten Niveaustufen, nicht beachten. Zudem erschwert dieses Fehlen eines (länder-)gemeinsamen Referenzrahmens auch eine Konzeption übergreifender Qualitätsmerkmale und Zielvorstellungen von Russischunterricht (vgl. Abschn. 2.3), zumal dieser je nach

Fokus auf Herkunfts- oder Fremdsprache ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen kann und muss.

1.2 Herkunfts- versus Fremdsprache

Die Frage nach der Herkunftssprache von Lernenden ist nach Mehlhorn (2022) im Anschluss an die englischsprachige Literatur nicht zwingend an dem in dieser Sprache erreichten Kompetenzniveau, sondern an der jeweiligen biografischen und familialen Situation festzumachen. Dementsprechend definiert er als die „Herkunftssprache die Erstsprache einer Person [...], die in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. [...] Eine Person, die als Herkunftssprecher:in bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt eingewandert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf. [...] In der Regel wird während der Schulzeit die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zur dominanten Sprache“ (S. 1). Damit erfolgt die Zuschreibung von Herkunftssprache eher über die Reihenfolge des Spracherwerbs als das darin erreichte Kompetenzniveau, so dass ein etwaiger Unterricht sogar dazu beitragen kann, eine zwischenzeitlich eventuell vernachlässigte Herkunftssprache nach längerem Nichtgebrauch (erst wieder) zu erlernen (Mehlhorn, 2022, S. 1 f.). Ähnlich beschreibt dies auch Bergmann (2021), indem „[...] das Konzept Herkunftssprache vage und nicht eindeutig abgrenzbar gegenüber dem Konzept Muttersprache [ist]. Es sagt auch nur in einem groben Rahmen etwas über die sprachlichen Kompetenzen von Herkunftssprechern aus, die sehr breit variieren können. Auf der individuellen Ebene ist die Herkunftssprache nicht zwangsläufig ein dominierender Identifikationsmarker [...]“ (S. 5).

Dies hat auch Auswirkungen auf den Unterricht von Russisch als Herkunftssprache und wurde bereits in mehreren Forschungsarbeiten als ein wesentlicher Unterschied zum Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet (z. B. Anstatt, 2008, 2011; Bergmann, 2014, 2016, 2017; Lüttenberg, 2010; Olfert, 2019). Denn es gibt keine speziellen Voraussetzungen für den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts (z. B. Einstufungsverfahren, Eingangsdagnostik) oder das Erfordernis bestimmter Vorkenntnisse. So können der Gruppe der Herkunftssprecher:innen Personen mit teilweise sehr heterogenen Sprachniveaus zugeordnet werden (Bergmann, 2021, S. 9), die aus unterschiedlichen Lernbiografien bzw. Erwerbssituationen resultieren. Auf der einen Seite befinden sich hierrunter Schüler:innen, deren sprachliche Kompetenzen rudimentär und kaum von denjenigen, die Russisch ohne jegliche Vorkenntnisse als Fremdsprache lernen, zu unterscheiden sind (Olfert, 2019, S. 84). Sie werden nicht selten auch gerade wegen unterrichtlicher Rahmenbedingungen und ggf. schulorganisatorischer Notwendigkeiten (z. B. kleine Lernendengruppen, Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal) in Kurse von Herkunftssprecher:innen aufgenommen und dadurch gewissermaßen ‚ethni-

sieht, was nicht unproblematisch erscheint (Bergmann, 2021, S. 10). Andererseits gibt es Lernende, deren Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache Russisch kaum von denjenigen in der Muttersprache bzw. L1 Russisch abweichen, wenn Deutsch auch weiterhin als primäre Sprache identifizierbar ist (Bergmann, 2021, S. 5). Mit dieser potenziell stark ausgeprägten sprachlichen Heterogenität der Gruppe von Herkunftssprecher:innen (z. B. Bergmann, 2021, S. 8), die bei der Unterrichtsgestaltung und individuellen Förderung der Schüler:innen berücksichtigt werden sollte, beschäftigt sich die bisherige didaktische Forschung vornehmlich und hebt die Bedeutung des Spracherhalts und der -attrition hervor (z. B. Anstatt, 2008, 2011; Lüttenberg, 2010; Olfert, 2019; siehe dazu auch Abschn. 1.4). Damit gehen auch Fragen nach adäquaten Differenzierungsmöglichkeiten von Lehr- und Lernmaterialien sowie nach didaktischen Möglichkeiten einher, bei den Schülerinnen und Schülern die Motivation zur Verstetigung und Weiterentwicklung herkunftssprachlicher Kompetenzen aufrechtzuerhalten. Den hiervon abweichenden Herausforderungen und sprachlichen Besonderheiten, denen Lernende mit Deutsch als Erstsprache gegenüberstehen, wird hingegen weniger Aufmerksamkeit zuteil. Konkrete didaktische Ansätze und Innovationen zu Themen, Materialien und Methoden für diese ebenfalls sehr leistungsdifferente Lernendengruppe scheinen hier dem pädagogischen Geschick, dem Ermessen und der Verantwortung der individuellen Lehrkraft überlassen (Bergmann, 2016, S. 60).

1.3 Leistungsheterogenität der Schülerschaft

Als ein zentrales Charakteristikum schulischen Russischunterrichts sowohl als Herkunfts- als auch als Fremdsprache lässt sich also das breite Spektrum an sprachlicher Leistungsheterogenität zwischen Lernenden mit Migrationshintergrund und nahezu erstsprachlichen Kompetenzen sowie Anfängerinnen und Anfängern ohne jegliche Vorkenntnisse identifizieren (Anstatt, 2008, 2011; Bergmann, 2016). Diese gemischte Gruppe der Rezipientinnen und Rezipienten setzt sich – wie in Tabelle 1 dargestellt – im Wesentlichen aus vier Teilgruppen zusammen, ohne dass diese in sich homogen sind. Eine solche formale Klassifikation dient zu einem besseren Überblick über die vielfältigen Gruppen von Lernenden und zu deren analytischer Beschreibung; für eine Zuordnung von Einzelfällen wäre eine differenzierte Diagnostik erforderlich.

Tabelle 1: Klassifizierung der Schülerschaft im Fach Russisch – Schüler:innen mit Deutsch als Muttersprache und mit Russisch als L1, L2, Lx

Schüler:innen mit Deutsch als Muttersprache	Herkunftssprecher:innen in Deutschland geboren	Herkunftssprecher:innen mit Migrationshintergrund	Andere Herkunftssprachen
– Deutsche Muttersprachler:innen ohne Vorkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> – L1: Deutsch (wird besser beherrscht) – L2: Russisch (unabhängig davon, ob beide Eltern Russisch als L1 sprechen oder nur ein Elternteil): <ul style="list-style-type: none"> • wird bestenfalls auf Alltagssprachlichem Niveau gesprochen bzw. sind nur mündliche Kompetenzen (gut) entwickelt • wird schlechtestenfalls nur (wenig) verstanden (i. d. R. sprechen Kinder ihre Herkunftssprache nicht, weil sie sich ihrer mangelnden Sprachkenntnisse bewusst sind (eigene Meinung über den Sprachstand meist unbegründet)) – Konsequenz: Russisch fossilisiert oder wird (fast) verlernt bzw. wurde evtl. nie richtig beherrscht 	<ul style="list-style-type: none"> – L1: Russisch, im Vorschulalter zugewandert – Konsequenz: Russisch fossilisiert (Tendenz rückläufig), Deutsch als L1 – L1: Russisch, Einschulung im Ausland und im Grundschulalter zugewandert, dann Grundschule in Deutschland – Konsequenzen: Russisch fossilisiert und Deutsch als L1 oder Russisch fossilisiert und Deutsch als lückenhafte L1 z. B. im Bereich des Wortschatzes (allgemein, Bildungssprache, Fachsprache) – L1: Russisch, zugewandert nach der Grundschule – Konsequenz: Russisch fossilisiert, DaZ (evtl. gleiche Probleme wie im zweiten obigen Fall) – L1: Gastarbeitende („expats“) – Konsequenz: Russisch fossilisiert 	<ul style="list-style-type: none"> – Russisch wird als zweite oder dritte Sprache gesprochen (Deutsch nicht mitgezählt) – Konsequenz: (evtl.) Interesse am Erhalt der russischen Sprache

Die erste Gruppe in der äußeren linken Spalte von Tabelle 1 bilden die deutschsprachigen Schüler:innen, die Russisch in der Regel als zweite oder dritte Fremdsprache wählen. Zur zweiten Gruppe in der zweiten Spalte von Tabelle 1 gehören diejenigen, die Russisch als Herkunfts- oder Zweitsprache in ihrem familialen Umfeld oder Freundeskreis sprechen. Sofern sie die Sprache nur verstehen und nicht selbst sprechen können, gehören sie, wenn sie in Deutschland geboren sind, ebenfalls der ersten Gruppe an. Je nach Geburtsort, Kontaktzeitpunkt bzw. -dauer kann es dabei auch vorkommen, dass keine der beiden Sprachen auf herkunftssprachlichem Niveau gesprochen wird.

Eine weitere Gruppe in der dritten Spalte von Tabelle 1 stellen Lernende dar, die Russisch als L1 sprechen, neu zugewandert oder geflüchtet sind und sich noch nicht so lange in Deutschland aufhalten, dass die L1 stagnieren oder gar rückläufig würde. In der letzten Gruppe in der ganz rechten Spalte von Tabelle 1 sind Schüler:innen zusammengefasst, die Russisch zwar auf einem nahezu erstsprachlichen Niveau beherrschen, es aber als dritte, vierte usw. Sprache sprechen. Die geografische Herkunft dieser Gruppe kann sehr vielfältig sein und muss sich nicht auf ehemalige Sowjetrepubliken beschränken.

1.4 Sprachspezifische Herausforderungen und (Lösungs-)Ansätze einer akkumulierenden Didaktik

Anspruch und Ziel guten Russischunterrichts muss sein, bezüglich aller genannten Zielgruppen bzw. gemäß den Bedürfnissen jeder und jedes Einzelnen eine sprachunterstützende, -förderliche und -entwickelnde Funktion zu erfüllen (Bergmann, 2016; Mengel, 2006; Reich, 2014), auch wenn dies angesichts der außerordentlich großen Heterogenität der Schülerschaft besondere Herausforderungen an diese selbst wie auch an Lehrkräfte stellt. Wie schwierig dies ist, zeigen aktuelle Studien, die eine Sprachattrition in der Herkunftssprache (mittlere Gruppen in Tabelle 1) und mangelnde Kompetenzen in der Fremdsprache Russisch (erste Spalte in Tabelle 1) erkennen lassen, welche nicht nur auf eine unzureichende Differenzierung zurückzuführen sind (Anstatt, 2011; Bergmann, 2017; Olfert, 2019). Als weitere Gründe für eine Sprachattrition im herkunftssprachlichen Unterricht führt Anstatt (2008, S. 6) unter anderem an:

- lebensweltliche Qualität und Quantität des russischen Inputs,
- Vermischung der Sprachen in Gesprächen im familialen Umfeld,
- niedriges Sprachbewusstsein im Elternhaus bzw.
- Einfluss der Schule und der darin dominierenden Mehrheitssprache bei Grundschulkindern.

(Weiter)Erwerb und Ausbildung der Herkunftssprache werden von der Umgebungssprache Deutsch beeinflusst, so dass die gesprochene Varietät der Herkunftssprache von dem zielsprachlichen Standard (stark) abweichen (Bergmann, 2021, S. 12, 14; Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 223) und ggf. eine Mischvarietät entstehen kann, die Lehrkräfte im herkunftssprachlichen Unterricht wertschätzend aufgreifen und zielführend weiterentwickeln müssen (Lüttenberg, 2010). Hierzu gehören eine Förderung von Sprachbewusstheit und -reflexivität, die sonst eher Ziele muttersprachlichen Unterrichts sind (Bergmann, 2021, S. 13), und eine Steigerung der Sensibilität gegenüber fehlerhaftem Sprachgebrauch. Ähnlich wie in der Muttersprache werden sprachliche Komplexität sowie korrekter schriftlicher und mündlicher Ausdruck angestrebt (Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 222), wobei unterschiedliche Vorerfahrungen und Sprachlernbiografien der Schüler:innen einbezogen werden sollten (Bergmann, 2021, S. 13). Analog zum DaZ-Un-

terricht können Sprachvergleiche zur Veranschaulichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Deutsch und Russisch als Lernstrategie genutzt werden, um „Transferbasen in anderen gelernten Sprachen aufzuzeigen sowie das metasprachliche Bewusstsein zu fördern“ (Bredthauer, 2018, S. 278). Ferner wird gezielt an der Registerentwicklung gearbeitet, wie sie auch ein Merkmal des erstsprachlichen Deutschunterrichts ist (Bergmann & Böhmer, 2020, S. 78; Bergmann 2014; Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 223). In dieser Hinsicht orientiert sich der herkunftssprachliche Unterricht zwar an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001), greift jedoch – im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht – auch auf Modelle (z. B. Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch & Österreicher, 1994) sowie Konzepte (wie *language awareness*, Wildemann & Vach, 2020) zurück, die in der Deutsch- und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Didaktik Anwendung finden. Dies erlaubt „eine andere Perspektive auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und den Erwerb von Text(sorten)kompetenz im Sprachenlernen“ (Bergmann & Böhmer, 2020, S. 78). Ein erheblicher Unterschied zum Unterricht in der Fremdsprache besteht außerdem darin, dass derjenige in der Herkunftssprache darauf abzielt, Schüler:innen „ganzheitlich in ihrer sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung (zu) unterstütz(en)“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2014, S. 4). Mittels dieses holistischen Ansatzes sollen die Kinder ihre Mehrfachzugehörigkeit und Identität (weiter)entwickeln können (Rahmenplan Grundschule. Herkunftssprache, Sachsen, 2014, S. 4; Bergmann, 2017, S. 140). Weitere (didaktische) Konvergenzen und Disparitäten zwischen dem herkunfts- und mutter- bzw. fremdsprachlichen Unterricht wurden bislang noch nicht systematisch untersucht (Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 220; Mehlhorn, 2022, S. 2; Bergmann, 2021, S. 11), sind allerdings anzunehmen.

Demgegenüber verfolgt der Fremdsprachenunterricht Russisch den Erwerb fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen gemäß den Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001). Ein besonderer Wert wird dabei auf die Entwicklung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten gelegt. Der bereitgestellte Input ist insofern künstlich konstruiert, als dass er keinen oder nur begrenzten Bezug zur alltäglichen Lebenswelt der Lernenden aufweist. Die Verwendung der Sprache erfüllt also keine realitätsgebundene kommunikative Funktion (Bergmann, 2016), wenngleich die Herkunftssprecher:innen in diesem Zusammenhang eine didaktisch reichhaltige Ressource darstellen könnten. Diese zu nutzen, ohne Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte und Vorkenntnisse aufgrund der sprachlichen Überlegenheit jener zu demotivieren (Bergmann, 2016, S. 47), wäre umso wichtiger, da sprachliche Handlungen auf Russisch in solchen Kontexten bzw. Gruppenkonstellationen in hohem Maße authentisch sein könnten. Hierfür sind von der Fachdidaktik allerdings erst noch tragfähige Konzepte zu entwickeln, welche die heterogenen Gruppen von Russischlernenden (vgl. Tab. 1) entsprechend ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und individuellen Fähigkeiten adäquat berücksichtigen, motivieren und einbeziehen. Ansatzpunkte hierfür bieten

verschiedene Bereiche angrenzender Wissenschaftsdisziplinen, von der allgemeinen Sprachdidaktik bis zur DaF/DaZ-Didaktik (vgl. Abb. 2), und können für sich wie auch akkumuliert wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik des Herkunfts- bzw. Fremdsprachenunterrichts Russisch geben.

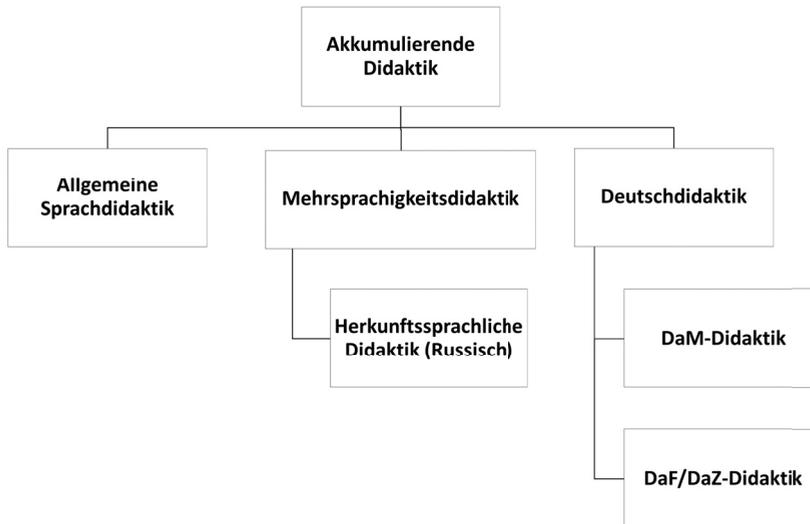


Abbildung 2: Vorschlag einer akkumulierenden Didaktik

Ein derart interdidaktisches Zusammenführen verschiedener Konzepte unter fachbezogener Perspektive ermöglicht die Genese theoretisch breit fundierter, ansprechender und differenzierter Lernangebote für heterogene Leistungsgruppen (Belyaev, 2023), methodisch-didaktische Lernräume, welche Schüler:innen unterstützen, ihre Erstsprachen sowie ihre Erfahrungen im Umgang mit anderen Sprachen zum Erwerb und zur Weiterentwicklung einer neuen Sprache (Russisch oder DaZ) zu nutzen. Ein solches integratives Konzept, das in Abbildung 2 als akkumulierende Didaktik vorgestellt wird und die Heterogenität der Schülerschaft produktiv nutzbar macht, kann zugleich die Unterschiede zwischen herkunfts- und fremdsprachlichem Unterricht nivellieren. Die Übergänge zwischen der einen Form, an der Herkunftssprecher:innen mit sehr unterschiedlichen Sprachniveaus partizipieren, sowie der anderen Ausprägung, in der Sprachneulinge mit Herkunftssprecherinnen und -sprechern unterschiedlicher Provenienz interagieren, sind fließend. Daher sollten diese passender als *Herkunftssprachenunterricht Russisch mit fremdsprachlichen Anteilen* bzw. als *Fremdsprachenunterricht Russisch mit herkunftssprachlichen Anteilen* bezeichnet werden. Die Qualitätskriterien, die an die Lehr- und Lernprozesse in diesen Formaten anzulegen sind, unterscheiden sich indes nicht (Mehlhorn, 2022, S. 3), so dass sich die nachfolgenden Ausführungen auf beide beziehen.

2 Unterrichtsqualität und das Schulfach Russisch

Im Gegensatz zur Bildungswissenschaft und zu anderen Fachdidaktiken (vgl. Lindl et al., in diesem Band) spielen Merkmale von Unterrichtsqualität im russischdidaktischen Diskurs bislang kaum eine Rolle. Die Forschung beschränkt sich auf einzelne, skizzenhafte theoretische Überlegungen (z.B. zu Kompetenzorientierung, Aktivierung von Schülerinnen und Schülern, Leistungsbewertung; Bergmann, 2016, S. 176; Bergmann, 2017, S. 133; Olfert, 2019, S. 135), die als Ansatzpunkte für (mögliche) Indikatoren qualitätvollen Russischunterrichts gelten könnten. Systematische (empirische) Betrachtungen oder Modellierungen stehen bisher aber aus, wenngleich deren Notwendigkeit erkannt wird (Bergmann, 2014).

Vor diesem defizitären Forschungshintergrund kann und will der vorliegende Beitrag nicht den Anspruch erheben, ein vollständiges und umfassendes Modell zu Qualitätsmerkmalen des Schulfachs Russisch als Herkunft- und Fremdsprache zu erstellen. Vielmehr soll es primär darum gehen, diese Forschungsaufgabe aus der eigenen fachbezogenen Perspektive anzudenken und unter Rekurs auf das Syntheseframework von Praetorius et al. (2020) bzw. dessen Weiterentwicklung im MAIN-TEACH-Modell (Ufer & Praetorius, 2022) erstmalig zu erschließen (eine ausführliche Erläuterung des Modells ist in der Einleitung zu diesem Band zu finden; vgl. Lindl et al.). Hierzu werden zunächst zentrale Desiderate kurz rekapituliert, die für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsqualität im Fach Russisch von Bedeutung sind. Daraufhin werden die Dimensionen und Subdimensionen der genannten Modelle aus fachspezifischer Perspektive kritisch reflektiert und vor dieser Folie potenzielle Merkmale guten Russischunterrichts entwickelt und erwogen.

2.1 Desiderate der russischdidaktischen Unterrichtsforschung

Mit einer Beschäftigung mit Aspekten von Unterrichtsqualität sind aus fachlicher Sicht unter anderem folgende Themen eng verknüpft (vgl. auch die exemplarischen Fragestellungen im Einleitungskapitel von Lindl et al., in diesem Band) und bedürfen einer genaueren Betrachtung sowie systematischen Untersuchung, die in der Regel noch aussteht:

- Auswahl und Sequenzierung von Inhalten des Herkunft- und Fremdsprachenunterrichts Russisch vom Primar- bis zum Sekundarbereich II (Mehlhorn, 2022, S. 2; Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 220);
- Alltagsbezug, Motivation und Prestige: Eine maßgebliche Rolle für die Gestaltung des Angebots seitens der Lehrkraft und dessen Nutzung spielt der Faktor gesellschaftliches Prestige und aus der Sicht der Herkunftssprecher:innen zusätzlich familieninternes Prestige des Russischen, zumal dieses nicht zu ‚prestigeträchtigen‘ Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Latein zählt (Anstatt, 2011; Bergmann, 2014, 2017; Bredthauer & Engfer, 2018; Dirim, 2016, 2017). Selbst diejenigen Familien, in denen Russisch als Familiensprache ge-

sprochen wird, präferieren für Kinder prestigeträchtigere Sprachen und weisen familienintern wenig Bewusstsein für Russisch auf (Bergmann, 2014; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Lüttenberg, 2010; Mehlhorn & Bremer, 2018;). Dabei spielt nicht nur Motivation eine Rolle, sondern auch die Frage der Selbstpositionierung, das Gefühl der Mehrfachzugehörigkeit und die eigene Identität (Bergmann, 2014; Dirim, 2017; Helmke, 2022). Demnach unterscheidet sich der herkunfts- oder fremdsprachliche Russisch- vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auch durch den persönlichen Bezug von Herkunftssprecherinnen und -sprechern (Mehlhorn, 2022, S. 3), was jedoch nicht unbedingt mit einer erhöhten Lernmotivation einhergehen muss (Anstatt, 2008; Bergmann, 2016, 2017).

- Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft: umfassende Analyse der individuellen Lernbedürfnisse und -ziele der Schüler:innen in den heterogenen Lerngruppen;
- didaktische Unterrichtskonzepte für heterogene Lernendengruppen: Welche spezifischen Methoden, Strategien, Materialien und Prozesse werden eingesetzt, um sowohl Herkunftssprecher:innen als auch Lernende ohne Vorkenntnisse in einer Klasse individuell und in Gruppen angemessen zu fördern? Wo liegen didaktische und methodische Grenzen? Welche Unterrichtskonzepte und -prozesse erweisen sich als besonders effektiv und in welcher Hinsicht?
- Vergleich zwischen Russisch als Herkunfts- und Fremdsprache: kriterienbasierte Untersuchung der Unterschiede in Konzeption und Durchführung zwischen beiden Lehrformen (auch an bilingualen Schulen sowie als erste, zweite etc. Fremdsprache);
- Evaluierung der Rolle der deutschsprachigen Umgebung: Wie kann die deutschsprachige Umgebung ideal in den Russischunterricht einbezogen und als Ressource genutzt werden, um Lernenden ein besseres Verständnis und eine effektivere Anwendung der russischen Sprache zu vermitteln?
- Mediation und Translanguaging: Wie können diese effektiv in (sprachlich heterogenen) Gruppen für Lernzwecke eingesetzt werden? (Wie) Lassen sie sich mit entdeckendem Lernen kombinieren?
- langfristige Lernergebnisse und -effekte des Russischunterrichts in heterogenen Lerngruppen: Wie wirkt sich dieser auf die Entwicklung von Herkunftssprecherinnen und -sprechern sowie Lernende ohne Vorkenntnisse sowohl in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten (Zertifikatsprüfung) als auch auf ihr kulturelles Verständnis aus?

Auch wenn diese Forschungsdesiderate das empirisch abgesicherte, verfügbare Wissen über Qualitätsmerkmale von Russischunterricht einschränken, sollen hierzu im Folgenden einige Vorschläge auf theoretischer Basis erarbeitet und diskutiert werden (Abschn. 2.3). Diese schließen an aktuelle bildungswissenschaftliche Modelle zur Beschreibung von Unterrichtsqualität an (Abschn. 2.2) und greifen als konzeptuellen Orientierungspunkt auf dasjenige zurück, dessen inhaltliche Kategorien auf die Gegebenheiten des Russischunterrichts in Deutschland möglichst übertragbar bzw. daran anpassungsfähig sind.

2.2 Impulse aus der Bildungswissenschaft

In der Forschung zu Unterrichtsqualität (z. B. Helmke & Schrader, 2008; Praetorius et al., 2020; Wiprächtiger-Geppert et al., 2021; s. auch Einleitung zu diesem Band) werden unterschiedliche Modelle diskutiert und Synopsen erstellt. Diese Modelle beschäftigen sich einerseits nur mit fächerübergreifenden Merkmalen oder Bereichen wie beispielsweise Helmke (2022), der insgesamt fünf fachübergreifende Qualitätsbereiche nach einer kurzen Vorstellung anderer Modelle definiert und diese Bereiche dann ausführlich erörtert (Helmke, 2022). Andererseits stellen manche Autorinnen und Autoren die klassischen drei Basisdimensionen ausführlicheren moderneren Modellen gegenüber, die auch fachspezifische Aspekte beinhalten. So weisen z. B. Praetorius et al. (2020a; 2020b) auf die blinden Flecken des Modells der drei Basisdimensionen hin und stellen als Alternative das auf den Vorschlag von Praetorius und Charalambous (2018) aufbauende Syntheseframework vor. Dieses umfasst generische und fachspezifische (Sub)Dimensionen und Indikatoren, die sich auf eine prototypische Lehr-Lernsequenz beziehen und fachbezogen anpassen lassen, um eine umfassende Beschreibung von Unterrichtsqualität zu erlauben. Das Modell gewährleistet, dass entscheidende Aspekte wie Differenzierung und Adaptivität, Themenauswahl etc. angemessen berücksichtigt werden können. Damit unterstützt es nicht nur Lehrkräfte bei der Planung und Verbesserung ihres Unterrichts, sondern kann auch einer effektiveren Gestaltung des Russischunterrichts dienen. Für eine detaillierte Darstellung des Modells sei an dieser Stelle auf den Beitrag von Praetorius et al. (2020b) und auf den Einleitungsbeitrag in diesem Band (Lindl et al.) verwiesen.

Das Syntheseframework, das unter anderem im MAIN-TEACH-Modell aufgeht (Ufer & Praetorius, 2022), bietet sich als Ausgangsmodell vor allem an, weil es trotz eines generischen Rahmenkonzepts die Besonderheiten eines Fachs berücksichtigen kann und interdisziplinäre Vergleiche beispielsweise zwischen einzelnen (Fremd-)Sprachen in der Schule ermöglicht (Praetorius et al., 2020, S. 432). Dies ist sowohl für die fachspezifische wie auch interdisziplinäre didaktische Forschung nicht unbedeutend. Somit scheint es aktuell das vorteilhafteste Referenzmodell zu sein (siehe ausführlicher in der Einleitung zu diesem Band).

2.3 Überlegungen zu Merkmalen guten Russischunterrichts

Angesichts der Besonderheiten des Schulfachs Russisch sind einige (fachspezifische) Anpassungen auf Ebene der Subdimensionen und Indikatoren des Syntheseframeworks oder MAIN-TEACH-Modells zu erwägen, die bei Überlegungen zu Merkmalen guten Russischunterrichts als Ausgangspunkte dienen können. So knüpfen der Ausbau (fremd-)sprachlicher Kompetenzen und die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten nicht nur bzw. nicht bei allen Lernenden an vorliterale Erfahrungen an, wohl aber an Erfahrungen durchgehender, fächerübergreifender, unterrichtsbezogener sowie außerunterrichtlicher Sprachbildung (Anstatt,

2011). Eine stärkere Berücksichtigung der lebensweltlichen Perspektive und der subjektiven Nützlichkeitswahrnehmung des Russischen jeder Schülerin und jedes Schülers stellt somit ein gewinnbringendes Merkmal qualitativ anspruchsvollen Russischunterrichts dar. Als solches gilt für Herkunftssprecher:innen zudem die Ausrichtung auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, Aneignung von höheren sprachlichen Registern sowie vertiefende Auseinandersetzungen mit der russischsprachigen Literatur und Kultur. Bei Nicht-Muttersprachlerinnen und -sprachlern stehen anwendungsorientierte mündliche Kompetenzen und der Erwerb bzw. Ausbau von pragmatischen Kompetenzen in Anknüpfung an die Teilkompetenzen Lesen und Schreiben für ein angemessenes zielsprachliches Handeln im Vordergrund. Sprachlicher In- und Output sind dabei jedoch quantitativ und qualitativ anders als in der zielsprachlichen Umgebung. Dies sollte beim Lehren und Lernen besonders beachtet werden, da Russisch im Unterricht gleichzeitig als Lerngegenstand und als Medium fungiert (vgl. für Englisch Wilden, 2021).

Eine Rücksichtnahme auf die deutschsprachige Umgebung und Schaffung einer entsprechenden Unterrichtskultur, die sich unter anderem mit der deutsch-russischen Mischvarietät (Lüttenberg, 2010) auseinandersetzt und sprachvergleichend vorgeht, stellt ein weiteres Qualitätsmerkmal dar. Darin sollen Mediation und Translanguaging einen eigenen Platz einnehmen und lernförderlich genutzt werden. Von großer Relevanz erscheint in diesem Kontext, dass die Fachdidaktik Russisch diesbezüglich neue Ansätze anderer Sprachdidaktiken (v.a. der DaZ-Didaktik) rezipiert und von interdidaktischen Synergien profitiert. Sie sollte Erkenntnisse der Deutsch-, Fremdsprachen- oder Herkunftssprachendidaktik nutzen, um erforderliche Konzepte für einen sprachlich heterogenen und mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht in Russisch zu entwickeln (Dirim & Mecheril, 2018; Reich, 2014). Hilfreich hierfür wären insbesondere Lehrkonzepte für Russisch als L3 und Lx sowie kurze Lehrbücher, die durch ihr übersichtliches Format einem Motivationsverlust seitens der Schüler:innen vorbeugen.

Auch die Integration der Grammatik in den Unterrichtsverlauf und die Art ihrer Vermittlung bedürfen innovativer, nach einschlägigen Qualitätskriterien ausgerichteter Ansätze, deren Definition und Identifikation auf Basis von Lehrere Erfahrungen mit herkunftssprachlichen Lernenden von der Grundschule bis zum Sekundarbereich II ebenfalls noch eine offene Forschungsaufgabe darstellt (Bergmann, 2021, S. 11). Denn es ist anzunehmen, dass diese nicht nur vom jeweiligen Unterrichtsformat und der Gruppenkonstellation abhängig sind, sondern sich auch nach Jahrgangs- und Altersstufen unterscheiden. Angesichts der deutschen Sprachumgebung – sei es mit muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern, innerhalb der Schule selbst oder in der weiteren sprachlichen Umgebung –, wären in Bezug auf Aspekte von Unterrichtsqualität auch Vergleiche mit dem Deutschunterricht interessant, um Transfermöglichkeiten und (interdidaktische) Optimierungspotenziale zu erkennen.

Eine klare Ausrichtung auf bestimmte Zielkriterien wie die Vorbereitung auf eine Zertifikatsprüfung wird schließlich auch noch als wesentlicher Aspekt qualitätsvollen Russischunterrichts angesehen, der gerade für die Wahl und das (Wei-

ter-)Lernen der Sprache wichtig ist. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Herkunftssprecher:innen, jedoch nicht ausschließlich. Laut Mengel (2006) liegt nämlich die Motivation, das Fach Russisch in der Schule zu belegen, unter anderem in der Aussicht begründet, am Ende eine Sprachprüfung zu absolvieren. Diese war bis dato an dem russischen Zertifizierungssystem orientiert, welches nur pro forma an die europäischen Standards bzw. Niveaustufen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001) angepasst wurde.

Zusammenfassend lassen sich also folgende Vorschläge für Qualitätsmerkmale für das Schulfach Russisch formulieren, deren Zusammensetzung und Bedeutung sich je nachdem, ob sie sich auf Herkunfts- (HSU) oder Fremdsprachenunterricht (FSU) beziehen, unterscheiden können:

- Berücksichtigung (pädagogisch, didaktisch und methodisch) der Heterogenität der Lernendengruppe (Russisch als Erst-, Herkunfts-, Fremdsprache, Lx),
- Rücksichtnahme auf die deutschsprachige Umgebung und die Anwendung eines sprachkontrastiven und reflexiven Ansatzes,
- angemessene Förderung der Registerentwicklung bei Herkunftssprecherinnen und -sprechern sowie effektiver Umgang mit Mischvarietät,
- kleinschrittiges Vorgehen (FSU) vs. weniger kleinschrittiges Vorgehen (HSU; FSU in Bezug auf Herkunftssprecher:innen),
- Einbezug literarischer Texte unter Berücksichtigung kultureller Kontexte (im Klassenzimmer) (HSU),
- Schulung von Sprachbewusstheit und Vermittlung von Lernstrategien (HSU),
- Anpassung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation an die Bedürfnisse und sprachlichen Fähigkeiten der Lernendengruppen,
- Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden aus dem persönlichen und lebensweltlichen Kontext,
- Förderung der Lernmotivation der Schüler:innen,
- angemessene (d. h. auch möglichst authentische), differenzierte Aufgaben für alle Lernendengruppen (konzept- und sprachdatengeleitet; adäquates ziel sprachliches Handeln in Anknüpfung an Lesen und Schreiben),
- effektive Integration der Grammatikvermittlung im Kontext des Kompetenzerwerbs,
- Förderung von Kommunikation zwischen Lernendengruppen im Unterricht (FSU),
- Sprache als Unterrichtsgegenstand und als Medium (HSU),
- individuelle Sprachförderung (ausgehend vom sprachlernbiografischen Hintergrund),
- Mediation und Translanguaging,
- angemessene Lehr-Lernkonzepte für Russisch als L3 und Lx sowie verkürzte Lehrbücher mit aktuellen Themen für Nicht-Erstsprachler:innen.

Bezugnehmend auf das Syntheseframework und das MAIN-TEACH-Modell von Praetorius et al. (2020) können somit generische wie auch fachspezifische Prä-

zisierung auf subdimensionaler und Indikatorebene vorgenommen werden. Die fachspezifischen Überlegungen, Ergänzungen und Anpassungen betreffen alle darin formulierten Dimensionen von Unterrichtsqualität, insbesondere jedoch die Dimensionen *Auswahl und Thematisierung von Inhalten*, *kognitive Aktivierung*, *Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen* und *sozio-emotionale Unterstützung* (sowohl für Schüler:innen wie auch für Lehrpersonen; Praetorius et al., 2020).

3 Fazit und Ausblick

Da Qualitätsmerkmale von Russischunterricht in deutscher Sprachumgebung bislang noch nicht im Fokus der forschenden Fachdidaktik standen, ging dieser Beitrag zunächst von bildungswissenschaftlichen Modellen und Konzeptualisierungen aus, um auf diesen theoretischen Annahmen fußend fachspezifische Ergänzungen und Erweiterungen zu identifizieren, zu reflektieren und diskursiv auszuhandeln. Die hier erstmalig vorgeschlagenen Aspekte sollen Ansätze und Impulse für weiterführende Überlegungen, Modellierungen und empirische Untersuchungen bieten und damit einerseits den fachspezifischen, andererseits den interdisziplinären und bildungswissenschaftlichen Diskurs voranbringen. Sie erheben deshalb keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, Endgültigkeit oder Wirksamkeit, welche hinsichtlich der verschiedenen Zielsetzungen von Russischunterricht erst noch empirisch zu überprüfen ist. Nach erfolgreicher Revision und Validierung sollte ein Modell zu Qualitätsmerkmalen für Russischunterricht in der Schule als überschaubarer Referenzrahmen für eine reflektierte Praxis nutzbar sein, beispielsweise indem darin nur nachweislich wirksame Aspekte aufgenommen werden. Diese können Lehrkräften als nützliche Orientierungshilfen für didaktische Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung, -reflexion und -evaluation, d. h. bei der Unterrichtssteuerung in einer infernalisch heterogenen Lernendengruppe dienen (Helmke, 2007; 2022).

Abgesehen von ihren Wirkungen hinsichtlich unterrichtlicher Zielkriterien sollte in einem weiteren Schritt auch untersucht werden, wie sich qualitätsvolle Lehr-Lernprozesse im Russischunterricht erzeugen, beeinflussen und gewährleisten lassen. Diesbezüglich schreiben gängige unterrichtliche Wirksamkeitsannahmen wie im Kaskadenmodell (Lindl et al., in diesem Band) der professionellen Kompetenz von Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Diese kommt bei der Planung, Durchführung und Weiterentwicklung des Russischunterrichts zum Tragen und ist insbesondere in Kontakt mit heterogenen Lernendengruppen und herkunftssprachlichen Schülerinnen und Schülern erforderlich (Bergmann, 2016). Denn gerade deutschsprachige Lehrkräfte stehen hier vor der großen Herausforderung, den Lernendengruppen – allen voran den Herkunftssprecherinnen und -sprechern – mit ihren eigenen notwendigerweise sehr hohen Sprachkompetenzen und einem differenzierten nicht nur konzept-, sondern auch sprachdatengeleiteten Lernangebot, d. h. methodisch-didaktischer Versiertheit in verschiedenen Themenbereichen gerecht zu werden. Sie müssen ihren Unterricht adressatenori-

entiert ausrichten und diverse sprachliche Kompetenzen der heterogenen Klasse angemessen fördern (Bergmann, 2016). Welche Aspekte professioneller Kompetenz von Russischlehrkräften hierfür relevant sind und sich wie auf eine qualitätsvolle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auswirken, ist bislang allerdings ungeklärt.

Literatur

- Anstatt, T. (2008). Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. *Bulletin der deutschen Slavistik*, 14, 67–74.
- Anstatt, T. (2011). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slavistischer Almanach*, 67, 7–31.
- Belyaev, D. (2023). „Bist du shy/Shay شاي?“ – Wenn sprachliche Heterogenität den Rahmen bricht. https://www.ger.ovgu.de/iger_media/Fachgebiete/Fachdidaktik+Deutsch/Tagungsprogramm.pdf
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2016). *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04271-9>
- Bergmann, A. (2017). Russischunterricht im deutschen Bildungssystem: Traditionen, gesellschaftliche Anforderungen und bildungspolitische Perspektiven. In C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (Hrsg.), *Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 129–153). Frankfurt: Peter Lang.
- Bergmann, A. (2021). Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. *Slavic Language Education*, 1, 5–18.
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die Neueren Sprachen. Jahrbuch des Gesamtverbands moderne Fremdsprachen*, 8/9, 68–81.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* <https://kups.uni-koeln.de/8092/>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas. <https://doi.org/10.36198/97838388556529>
- Destatis = Statistisches Bundesamt (2024). *Zahl der Woche Nr. 13 vom 29. März 2022: 94 000 Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2020/2021 Russisch als Fremdsprache*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2022/PD22_13_p002.html
- Dirim, I. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 191–207). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_16
- Dirim, I. (2017). *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität*. https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2017_1_7.pdf

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_pdf
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Processen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). *Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen*. [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20\(2008\)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf)
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort*, 2, 299–315.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 1–16.
- Mehlhorn, G. & Brehmer, B. (Hrsg.) (2018). *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mehlhorn, G. & Rutzen, K. M. (2020). Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 219–225). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_32
- Mengel, S. (2006). Zertifikatsprüfungen für Russisch – Notwendigkeit und Spezifik (mit H. Eckert). In D. Rytel-Kuc & J. Tambor (Hrsg.), *Sprachpolitik und Zertifizierung* (S. 159–166). Katowice/Leipzig: Wydawnictwo Gnome.
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, E. G., Zülsdorf-Kersting, M., Heinz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Reich, H. (2014). *Über die Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014). *Rahmenplan Grundschule – Herkunftssprache*. https://migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_Rahmenplan_GS_Herkunftssprache_2014.pdf
- Ufer, S. & Praetorius, A.-K. (2022). Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In T. Rolfes, S. Rach, S. Ufer & A. Heinze (Hrsg.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe* (S. 287–315). Münster: Waxmann.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2020). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Hannover: Kallmeyer/Klett.
- Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 211–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R. & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>

