

Didaktik slawischer Sprachen



**DIFFERENZIERUNG UND
INDIVIDUALISIERUNG**

**DIFFERENTIATION AND
PERSONALISATION**

**ДИФФЕРЕНЦІАЦІЯ І
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ**

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://dislaw.at/index.php/ds>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 1 | 2023

Differenzierung und Individualisierung

Herausgeber*innen dieses Hefts

Sonja Bacher

Julia Hargaßner

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):

ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen

Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3

Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://dislaw.at/index.php/ds>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 1 | 2023

Differentiation and Personalisation

Editors of this Issue

Sonja Bacher

Julia Hargaßner

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):

ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council:

<https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

Sonja Bacher & Julia Hargaßner

Editorial i

Natalia Ermakova

Herkunftssprecher*innen im Russisch-Lehramtsstudium: Ein Vergleich curricularer Rahmenbedingungen für den Ausbau sprachlich-kommunikativer Kompetenzen angehender Russisch-Lehrkräfte in Deutschland 1

Martina Frank

Selected educational differentiation principles and Tomlinson's model adapted to RFL teaching..... 14

Sonja Bacher

Differenzierung mit digitalen Medien:
Eine kurze exemplarische Zusammenschau..... 18

Jana Schulz

Sorbischunterricht und die Evaluierung von Differenzierungsstrategien in aktuellen Schulkonzepten 22

Tatjana Vučajnk

Notranja diferenciacija in individualizacija v učbenikih za primarno stopnjo pri pouku slovenščine na dvojezičnem slovensko-nemškem področju 32

Vladimir Balakhonov

Подготовка упражнений по устному переводу с помощью корпуса политических речей: на примере немецких прилагательных, образованных по схеме «числительное + суперлатив» (zweitgrößter и т. п.) 48

Editorial

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Wir freuen uns, Ihnen die vierte Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw*, diesmal zum Thema „Differenzierung und Individualisierung“, präsentieren zu können.

Differenzierung sieht die Anpassung schulischer Lernangebote und Leistungsanforderungen an das eigene Lerntempo, die individuellen Interessen und persönliche Leistungsfähigkeit der Lernenden vor (vgl. Müller, 2018). Differenziert werden kann im schulischen Kontext auf verschiedene Arten, z.B. anhand von Aufgaben, Methoden, durch Wahlunterricht, nach Lernprodukten und sozialen Aspekten, um den unterschiedlichen Fähigkeiten, Lernstilen, Begabungen und Neigungen der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. ebd., 18–43; siehe hierzu auch Niggli, 2012). Der Unterricht slawischer Sprachen in Europa ist zunehmend durch die Heterogenität der Lernenden gekennzeichnet, wie z.B. aufgrund von bilingualen, herkunftssprachlichen und Fremdsprachenlernenden (vgl. z.B. Vogtenhuber et al., 2012, 22). In Anbetracht dieses breiten Spektrums sprachlicher und individuell bedingter Voraussetzungen bedarf es neuer Konzepte, Modelle und Aufgaben, die der steigenden Heterogenität der Lerngruppen gerecht werden.

In den letzten Jahren hat sich ein intensives Forschungsinteresse an der Thematik der Individualisierung aus unterschiedlichen Perspektiven entwickelt, wobei insbesondere die mit der Globalisierung einhergehenden Probleme im Fokus stehen (vgl. Genov, 2022; Kron et al., 2022). Ein chronologischer Überblick über die drei Phasen der Individualisierung zeigt, dass sich unsere Gesellschaft derzeit in der Phase der neoliberalen Individualisierung befindet, die durch die Beliebtheit von Werten, die Betonung des freien Wettbewerbs und die Ausweitung der individuellen Autonomie gekennzeichnet ist (vgl. Kron et al., 2022, 24–27). Diese Entwicklungen haben Konsequenzen für das Lehren und Lernen slawischer Sprachen. Einerseits sollen die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden, indem unterschiedliche Lernwege und Materialien eingesetzt werden. Andererseits ist es wichtig, das autonome Lernen zu fördern, indem geeignete Lernstrategien und Ressourcen bereitgestellt werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Ein weiterer Aspekt ist die Einbeziehung verschiedener kultureller Perspektiven und Werte in den Unterricht. Angesichts der derzeit vorherrschenden neoliberalen Individualisierung sollten Lernende die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Werte zu reflektieren und ein tieferes Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln. Auch gilt es, kritisches Denken zu fördern, indem die Lernenden ermutigt werden, verschiedene Perspektiven einzunehmen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Hinsichtlich der Betonung des freien Wettbewerbs müssen Lernende dazu befähigt werden, Informationen kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Nicht zuletzt sollte durch den Einsatz authentischer Kommunikationssituationen im Unterricht auch die sprachliche Flexibilität der Lernenden gefördert werden,

damit sie ihre sprachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten flexibel einsetzen können (vgl. z.B. Franke & Plötner, 2020).

Für Lehrkräfte ist die Umsetzung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen häufig mit einer erhöhten Belastung verbunden. Diese resultiert zum einen aus dem zusätzlichen Arbeitsaufwand, der mit der Auswahl und Erstellung differenzierender Unterrichtsmaterialien verbunden ist. Zum anderen wird von Lehrpersonen eine Diagnose- und Differenzierungskompetenz gefordert, die häufig nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist (vgl. Hallet et al., 2020, 403). Um Differenzierungsmaßnahmen erfolgreich umsetzen und positive Auswirkungen auf den Lernprozess und die Sprachkompetenz der Lernenden erzielen zu können, müssen Lehrkräfte über die notwendigen Kompetenzen wie auch Ressourcen verfügen. Diesem Desiderat versuchen wir mit dieser Ausgabe, zumindest teilweise, zu begegnen.

Das Interesse an, die Aktualität und die Notwendigkeit der Erforschung von Differenzierung und Individualisierung zeigte sich in der Vielfalt der für das vierte *DiSlaw*-Heft eingereichten Abstracts. Dennoch ist die (Publikations-)Bilanz insofern durchwachsen, als dass es letzten Endes nur wenige Beiträge ins Heft geschafft haben. Der aufwändige Redaktionsprozess offenbarte die hohe Komplexität des zugrundeliegenden Themas sowie die enormen Schwierigkeiten Differenzierung und Individualisierung als solches praktisch greifbar zu machen. Daher freut es uns nun umso mehr, Ihnen die kleine aber feine Auswahl an akzeptierten Beiträgen vorstellen zu dürfen. Diese beziehen sich auf die Sprachen Slowenisch, Russisch und Sorbisch.

Im wissenschaftstheoretischen Beitrag in deutscher Sprache geht **Natalia Ermakova** (Universität Potsdam) anhand eines Vergleichs der aktuellen Curricula der universitären Russisch-Lehramtsstudiengänge in Deutschland der Frage nach, inwieweit die sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen der Studierenden an den verschiedenen Standorten berücksichtigt werden. Diese heterogene Gruppe setzt sich aus Lernenden mit muttersprachlichen, herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen Kenntnissen zusammen. Die Autorin zeigt in Ihrem Beitrag auf, dass der Grad an Differenzierung vielfach von den persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Engagement der verantwortlichen Dozent*innen abhängt.

Im-Fokus-Beiträge zeichnen sich in der Regel durch die kurze und prägnante Darstellung eines ausgewählten Aspekts zum Themenschwerpunkt der Ausgabe aus. Diesmal sind es zwei praxisorientierte Artikel, die Differenzierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Der englischsprachige Im-Fokus-Beitrag von **Martina Frank** (Universität Innsbruck) beschäftigt sich mit Tomlinsons Differenzierungsmodell. Die Autorin liefert basierend darauf konkrete Handlungsempfehlungen für den Russischunterricht. **Sonja Bacher** (Universität Innsbruck) erörtert in ihrem deutschsprachigen Im-Fokus-Beitrag das Potenzial digitaler Technologien hinsichtlich der Differenzierung, Individualisierung und Inklusion im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht. Dabei bezieht sie sich auf das europäische Kompetenzmodell *DigCompEdu*.

Jana Schulz (Universität Leipzig) widmet sich in ihrem Beitrag der Minderheitensprache Sorbisch. Die Autorin stellt dabei das schulartübergreifende Konzept „2plus“ vor, das den Sorbischunterricht an 16 deutschen Schulen mit dem Status Mutter- bzw. Erst-, Zweit- oder Fremdsprache regelt. Die sprachliche Heterogenität ist in den einzelnen Klassen und Lerngruppen aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen besonders ausgeprägt. In ihrem Beitrag geht die Autorin auf die Gründe der Heterogenität und damit zusammenhängende Einflussfaktoren wie auch auf die laufende Neuevaluierung des genannten Konzepts ein.

In ihrem in slowenischer Sprache verfassten Beitrag präsentiert **Tatjana Vučajnk** (Universität Klagenfurt) zunächst bestehende bilinguale Lehr- und Lernmaterialien für den Slowenischunterricht. Im Anschluss daran stellt die Autorin ein Modell der Binnendifferenzierung sowie das Design eines Slowenisch-Lehrwerks für die Grundschule vor. Das Lehrwerk beinhaltet verschiedene kommunikative Sprachaktivitäten und authentische Texte, die auf unterschiedliche Niveaus ausgerichtet sind.

Der Beitrag in russischer Sprache von **Vladimir Balakhonov** (Universität Innsbruck) stellt eine praxisorientierte Methode zur Erstellung differenzierter Übungen für auszubildende Simultandolmetscher*innen auf Grundlage von Online-Sprachkorpora vor. Der Fokus liegt dabei auf in politischen Reden verwendeten zusammengesetzten Adjektiven (z.B. zweitgrößter), einem beim Dolmetschen generell fehleranfälligen Phänomen. Die Vorteile von Korpora in der Ausbildung angehender Simultandolmetscher*innen zeigen sich in der effektiven Auswahl von sprachlichem Material mit entsprechender stilistischer Qualität und sind daher von besonderem Wert. Die im Beitrag vorgestellten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten erlauben und fördern ein individualisiertes Dolmetschtraining.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Autor*innen für ihre wertvollen und interessanten Beiträge bedanken. Wir hoffen, dass diese Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw* für Sie, liebe Leser*innen, inspirierend und bereichernd ist. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf Ihr Feedback.

Die Herausgeberinnen der vierten Ausgabe,

Sonja Bacher (Universität Innsbruck) & **Julia Hargaßner** (Universität Salzburg)

unter Mitarbeit von Martina Frank

Literatur

- Franke, M. & Plötner, K. (Hrsg.) (2020). *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege?* ibidem.
- Genov, N. (2022). *Herausforderungen der Individualisierung*. Springer.
- Hallet, W., Königs, F. & Martinez, H. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Klett & Callmeyer.
- Kron, T., Naglik, F., Nehl, Y. & Röhrig, M. (Hrsg.) (2022). *Individualisierung und Schule*. Beltz Juventa.
- Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Beltz.
- Niggli, A. (2012). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Julius Klinghardt.
- Vogtenhuber, S., Lassnig, L. & Bruneforth, M. (2012). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In *Nationaler Bildungsbericht* (15–30). <https://tinyurl.com/5xjws464> (04.07.2023)

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

We are pleased to present the fourth issue of the *DiSlaw* journal to you, which is devoted to the topic “Differentiation and Personalisation”. Differentiation advocates the adaptation of school learning opportunities and performance requirements to the pupils’ own learning pace, individual interests, and personal capabilities (cf. Müller, 2018). In the school context, differentiation can occur in various ways, e.g. by means of different tasks and methods, optional classes, learning products, and social aspects (cf. *ibid*, 18–43). Thus, different abilities, learning styles, aptitudes, and inclinations of learners can be considered (cf. e.g. Niggli, 2012). In Europe, the teaching of Slavic languages is increasingly characterised by the heterogeneity of learners, such as bilingual and heritage speakers as well as foreign language learners (cf. e.g. Vogtenhuber et al., 2012, 22). In view of this broad spectrum of linguistic and individual differences, new concepts, models, and tasks are required to counterbalance the increasing heterogeneity of learner groups.

In recent years, the multiperspective research interest in the field of personalisation has grown with a particular focus on problems connected to ongoing globalisation (cf. Genov, 2022; Kron et al., 2022). A chronological overview of the three phases of personalisation shows that our society is currently in the phase of neoliberal personalisation, characterised by the arbitrariness of values, an emphasis on free competition, and the expansion of individual autonomy (cf. Kron et al., 2022, 24–27). These developments have consequences for the teaching and learning of Slavic languages. On the one hand, individual learner needs are to be considered by offering different learning paths and using varied materials. On the other hand, it is important to promote autonomous learning by providing students with appropriate learning strategies and resources that enable them to control their own learning. Another aspect is the integration of different cultural perspectives and values in the classroom. In the context of the current neoliberal personalisation, learners must be given the opportunity to critically reflect on their own values and gain a deeper understanding of other cultures. Furthermore, it is vital to foster critical thinking by encouraging learners to take different perspectives and form their own opinions. In terms of the aforementioned free competition, learners must be enabled to question and critically analyse information. Finally, yet importantly, the use of authentic communicative settings in class should further the linguistic flexibility of learners so that they can apply their language skills to various contexts (cf. e.g. Franke & Plötner, 2020).

Teachers often associate the implementation of differentiation and personalisation measures with an increased workload as they need to select or create differentiated teaching materials, which can be quite time-consuming. Also, teachers are required to have diagnostic and differentiation competences, which are often not sufficiently developed (cf. Hallet et al., 2020, 403). In order to integrate differentiation measures successfully and achieve positive effects on the learning process and the learners’ language competence, teachers must possess the necessary

skills and resources. In this *DiSlaw* issue, we, at least partially, address and meet this desideratum.

The interest in, the topicality of, and the necessity for research on differentiation as well as personalisation were reflected in the variety of abstracts submitted for the fourth *DiSlaw* issue. Nevertheless, the (publication) record is mixed in that only a few contributions ultimately made it into the issue. The demanding and time-consuming editorial process revealed the high complexity of the underlying topic, as well as the difficulties authors experienced in rendering differentiation and personalisation practically tangible. We are therefore even more pleased to be able to present the small but fine selection of accepted papers to you. These relate to the languages Slovenian, Russian, and Sorbian.

In the first presented theoretical-scientific contribution in German, **Natalia Ermakova** (Potsdam University) compares the university teaching degree programmes for Russian that are currently in force in Germany. In doing so, she attempts to investigate the extent to which students' different linguistic and communicative skills are considered at the universities in question. This heterogeneous group consists of learners whose mother or heritage language is Russian and students who learn Russian as a foreign language. In the paper, the author demonstrates that the degree of differentiation depends on the respective lecturers' personal attitudes, experiences, and commitment.

In Focus contributions are usually characterised by the short and concise presentation of a specific aspect referring to the issue's main topic. This time, two practice-oriented articles look at differentiation from different angles. The *In Focus* contribution in English by **Martina Frank** (Innsbruck University) deals with Tomlinson's differentiation model. Based on this model, the author provides concrete recommendations of action for the Russian language classroom. In the second *In Focus* contribution written in German, **Sonja Bacher** (Innsbruck University) discusses the potential of digital technologies in the foreign or Russian language classroom in reference to differentiation, personalisation, and inclusion. Hereby, she refers to the European competence model *DigCompEdu*.

Jana Schulz (Leipzig University) dedicates her contribution to the minority language Sorbian. In her German article, the author presents the interscholastic concept "2plus" that regulates the teaching of Sorbian with the status of mother tongue or first, second, or foreign language at 16 German schools. Due to pupils' vastly differing language skills, linguistic heterogeneity is particularly distinct in individual classes and learner groups. In her contribution, the author discusses the reasons for this heterogeneity and related factors of influence as well as the currently ongoing evaluation of the aforementioned concept.

In the article written in Slovenian, **Tatjana Vučajnk** (Klagenfurt University) first presents existing bilingual teaching and learning materials for the school subject Slovenian. Then, she discusses a model of internal differentiation as well as the design of a Slovenian textbook for primary schools. The textbook includes a variety of communicative language activities and authentic texts aimed at different language levels.

In the contribution written in Russian, **Vladimir Balakhonov** (Innsbruck University) introduces a practice-oriented method with the objective of creating differentiated exercises for simultaneous interpreter trainees by means of online language corpora. The focus here is on compound adjectives used in political speeches (e.g. *zweitgrößter*), a phenomenon generally prone to error.

The advantages of corpora in the training of prospective simultaneous interpreters lie in the effective selection of linguistic material with corresponding stylistic quality, which is why corpora are of particular value. The didactic implementation measures presented in the article allow and promote individualised interpreting training.

Now, we would like to take the opportunity to thank all the authors for their valuable and interesting contributions. We hope that you, dear readers, will find this *DiSlaw* issue inspiring and enriching. We wish you a stimulating read and look forward to your feedback.

Editors-in-chief of the second issue,

Sonja Bacher (Innsbruck University) & **Julia Hargaßner** (Salzburg University)

in collaboration with **Martina Frank**

References

- Franke, M. & Plötner, K. (eds.) (2020). *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege?* ibidem.
- Genov, N. (2022). *Herausforderungen der Individualisierung*. Springer.
- Hallet, W., Königs, F. & Martinez, H. (eds.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Klett & Kallmeyer.
- Kron, T., Naglik, F., Nehl, Y. & Röhrig, M. (eds.) (2022). *Individualisierung und Schule*. Beltz Juventa.
- Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Beltz.
- Niggli, A. (2012). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Julius Klinghardt.
- Vogtenhuber, S., Lassnig, L. & Bruneforth, M. (2012). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In *Nationaler Bildungsbericht* (15–30). <https://tinyurl.com/5xjws464> (04.07.2023)

Natalia Ermakova, Universität Potsdam, Deutschland

Herkunftssprecher*innen im Russisch-Lehramtsstudium

Ein Vergleich curricularer Rahmenbedingungen für den Ausbau sprachlich-kommunikativer Kompetenzen angehender Russisch-Lehrkräfte in Deutschland

In Russian language teacher degree programs, learners of Russian as a heritage language differ in linguistic-communicative skills from monolingual native speakers as well as foreign language learners and are often not sufficiently considered. The didactics of Russian as a heritage language is missing despite a multitude of general recommendations and isolated available research results. This leads to individual solutions for dealing with the learners' heterogeneity. This article compares the current curricular frameworks at German universities offering Russian teacher programs to summarize current trends for dealing with different prerequisites of Russian language learners. Based on this comparison, best practice examples will be presented and discussed.

Keywords: Russian as a heritage language, teacher degree programs, curricular frameworks

Herkunftssprachliche Russisch-Lernende stellen in lehramtsbezogenen Studiengängen des Russischen eine Teilgruppe dar, deren sprachlich-kommunikative Voraussetzungen sie von monolingualen Russischsprecher*innen sowie von Fremdsprachlern unterscheiden und oft nicht im ausreichenden Maß berücksichtigt werden. Eine zusammenhängende Didaktik des Russischen als Herkunftssprache fehlt trotz einer Vielzahl allgemeiner Empfehlungen und vereinzelt verfügbarer Forschungsergebnisse. Dies führt zu individuellen Lösungen für den Umgang mit heterogenen Studierendengruppen in der Lehramtsausbildung. Im vorliegenden Artikel werden die aktuellen curricularen Rahmenbedingungen an deutschen Universitäten, an denen ein Russisch-Lehramtsstudium angeboten wird, miteinander verglichen, um die aktuellen Tendenzen für den Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen der Russisch-Lernenden zusammenzufassen. Auf Basis dieses Vergleichs werden einige mustergültige Beispiele vorgestellt und diskutiert.

Keywords: Russisch als Herkunftssprache, Russisch-Lehramtsstudium, curriculare Rahmenbedingungen

1. Einleitung

Die Rolle der Mehrsprachigkeit in der modernen Gesellschaft, die vielseitigen Vorteile und die Herausforderungen, die sie beispielsweise für das Bildungssystem mit sich bringt, sind seit vielen Jahren ein großes Thema zahlreicher wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse (vgl. Gogolin et al., 2020). Insbesondere die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die vorwiegend auf-



grund mehrsprachiger familiärer und alltäglicher Kommunikation auf eine natürliche Weise entsteht, wird in erster Linie mit Migration assoziiert und als eine „*neue* Herausforderung wahrgenommen und problematisiert“ (Gogolin et al., 2020, 341, kursiv im Original). Dabei weist offiziellen Statistiken zufolge fast ein Viertel der deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019). Demnach ist die Mehrsprachigkeit vieler Menschen hierzulande auf ihre Herkunftssprachen zurückzuführen (vgl. Bergmann & Brüggemann, 2021, 5). Dabei entscheiden sich viele dieser Menschen dafür, die Kenntnisse ihrer Herkunftssprache(n) nicht nur im Kontext der alltäglichen Kommunikation, sondern auch im Rahmen eines institutionellen (Fremd-)Sprachenunterrichts auszubauen und bilden mittlerweile die größte Lerner*innengruppe im Russischunterricht in Deutschland (vgl. Brüggemann, 2018, 159–160). Für diese Lerner*innengruppe ist weder die Didaktik des Russischen als Fremdsprache noch die des Russischen als Muttersprache anwendbar, da das Russische oft als Erstsprache (auf intuitive Weise) erlernt, aber durch das Deutsche stark beeinflusst wurde. Hieraus resultiert ein hoher Bedarf an konkreten didaktischen Prinzipien des Russisch-als-Herkunftssprache-Unterrichts (vgl. Brüggemann, 2019, 238).

Vorhandene Studien aus den Bereichen der Sozio-, Psycho- und Kontaktlinguistik, der Spracherwerbs- und Migrationsforschung zu dieser Sprecher*innengruppe liefern zwar bereits wichtige Informationen zu sprachförderlichen Lehrmaßnahmen (siehe z.B. Vermittlungsprinzipien und -strategien für den Herkunftssprachenunterricht von Bremer & Mehlhorn, 2018, oder Vorschläge zur Entwicklung eines Curriculums für den herkunftssprachlichen Russischunterricht von Brüggemann, 2018, sowie Bergmann & Brüggemann, 2021, 20–47, oder die Rahmenpläne einiger Bundesländer speziell für den herkunftssprachlichen Unterricht). Dennoch müssen sich die Lehrenden aktuell größtenteils eigene konkrete didaktische Prinzipien und Unterrichtsmethoden ableiten, da eine wissenschaftlich fundierte Didaktik des Russischen als Herkunftssprache derzeit noch nicht existiert.

Das Fehlen einer expliziten Herkunftssprachendidaktik des Russischen macht sich auch im deutschen universitären Russischunterricht bemerkbar. Bereits 2008 schreibt Anstatt (2008, 67), dass sich aufgrund der beschriebenen Entwicklungen im deutschen universitären Russischunterricht in der modernen Zeit „ein neuer Typ von Studierenden“ herausgebildet hat. Die Gruppe der herkunftssprachlichen Russisch-Lernenden ist dabei so stark heterogen, dass manche Forscher*innen vorschlagen, den Begriff *herkunftssprachlicher Lerner*innen* nicht als etwas Festes zu definieren, sondern als ein Kontinuum darzustellen, das sich vom rezeptiven Bilingualismus bis zum muttersprachlichen Niveau erstreckt (vgl. Polinsky, 2015, 10). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich nicht nur ein „neuer Typ von Studierenden“ gebildet hat, sondern mehrere neue Typen innerhalb dieser heterogenen Gruppe entstanden sind, die unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen und auf eine andere Art und Weise lernen, als es die Russisch-als-Fremdsprache-Lernenden oder die monolingualen Russischsprecher*innen tun. Den Lernbedarf dieser Studierenden zu identifizieren und zu beschreiben und „die Lernvoraussetzungen zu untersuchen ist eine notwendige Grundlage für didaktische Entscheidungen“ betonen Bergmann und Brüggemann (2021, 3).

Somit wird, trotz der bereits existierenden allgemeinen Empfehlungen zur Gestaltung des herkunftssprachlichen Russischunterrichts, bei jeder Lehrkraft eine sehr gute Diagnose-Kompetenz

vorausgesetzt. Diese wird benötigt, um die von den Lernenden mitgebrachten sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen festzustellen und im Unterricht den individuellen Lernbedarfen gerecht zu werden (vgl. Bremer & Mehlhorn, 2018, 97).

Die richtige Diagnose der mitgebrachten sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen und die darauf basierenden Maßnahmen zu ihrem Ausbau sind dann von besonders großer Bedeutung, wenn die herkunftssprachlichen Studierenden zukünftig selbst Russisch-Lehrkräfte werden wollen und sich deswegen für ein Lehramtsstudium entscheiden.

2. Fragestellung, Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die aktuellen curricularen Rahmenbedingungen an deutschen Universitäten, an denen ein Russisch-Lehramtsstudium angeboten wird, miteinander zu vergleichen und folgende zentrale Frage zu beantworten: Werden unterschiedliche sprachlich-kommunikative Voraussetzungen und Bedürfnisse der Herkunftssprecher*innen im Vergleich zu Fremdsprachenlernenden und Muttersprachler*innen im Curriculum der lehramtsbezogenen Studiengänge und in der Praxis berücksichtigt? Auf Basis dieses Vergleichs sollen die aktuellen Tendenzen zusammengefasst, mustergültige Beispiele vorgestellt und mögliche Lösungsansätze für das in der Einleitung beschriebene Problem formuliert werden.

Dafür wurde wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wurde eruiert, an welchen deutschen Universitäten ein Russisch-Lehramtsstudium angeboten wird. Dabei zeigte sich, dass dieses aktuell an insgesamt 23 Universitäten belegt werden kann. Sechs Universitäten bieten das Studium mit den Abschlüssen B.Ed. und M.Ed. an, sieben weitere als B.A. mit Lehramtsoption (mit der Anschlussoption eines M.A. oder M.Ed.), neun Universitäten bieten ein Diplomstudium mit Abschluss durch ein Staatsexamen bzw. eine Staatsprüfung an und an einem Standort gibt es die Möglichkeit eines M.Ed. im Fach Russisch ohne Angebot eines entsprechenden B.A. oder B.Ed. In Tabelle 1 sind die Universitäten nach den zuerst angestrebten Abschlüssen im Russisch-Lehramt aufgeführt. Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit werden die Namen dieser Universitäten im Weiteren teilweise gekürzt.

Russisch-Lehramtsstudium an deutschen Universitäten		
Nr.	Name der Universität	angestrebter Abschluss
1	Universität Potsdam	B.Ed.
2	Universität Trier	B.Ed.
3	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	B.Ed.
4	Eberhard Karls Universität Tübingen	B.Ed.
5	Universität Konstanz	B.Ed.
6	Universität Hamburg	B.Ed.
7	Universität zu Köln	BA
8	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	BA als Erweiterungsfach
9	Humboldt-Universität zu Berlin	BA mit Lehramtsoption
10	Georg-August-Universität Göttingen	BA mit Lehramtsoption
11	Universität Heidelberg	BA mit Lehramtsoption

12	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	BA mit Lehramtsoption
14	Ruhr-Universität Bochum	BA mit Lehramtsoption
13	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	M.Ed.
15	Technische Universität Dresden	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
16	Universität Leipzig	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
17	Friedrich-Schiller-Universität Jena	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
18	Universität Greifswald	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
19	Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU)	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
20	Ludwig-Maximilians-Universität München	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
21	Universität Regensburg	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
22	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen
23	Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Staatsprüfung bzw. Staatsexamen

Tabelle 1: Deutsche Universitäten mit Russisch-Lehramtsstudium

Da der Umgang mit den sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen der herkunftssprachlichen Russisch-Lehramtsstudierenden im Fokus dieses Beitrags steht, wurden nur die Rahmenbedingungen von Bachelor- und Diplom-Programmen untersucht. Die Masterprogramme an allen oben aufgeführten Standorten wurden nicht berücksichtigt. Dies führte dazu, dass die Universität Oldenburg in der Untersuchung nicht berücksichtigt wurde und sich die Gesamtzahl der zu betrachtenden Universitäten auf 22 reduzierte.

Im nächsten Schritt wurde ein Untersuchungskorpus aus insgesamt 36 aktuell geltenden offiziellen Dokumenten (Studienordnungen, Modulbeschreibungen, fachspezifische Bestimmungen etc.) gebildet. Die Anzahl der Dokumente hängt mit unterschiedlichen Regelungen an den jeweiligen Universitäten zusammen. Während an manchen Universitäten die Modulbeschreibungen ein Bestandteil der Studienordnung sind, werden diese an vielen anderen Universitäten als extra Modulhandbücher in einem separaten Dokument aufgeführt. Diese Dokumente bilden die Makroebene der Untersuchung, d.h. die amtliche Ebene bzw. den organisatorischen Handlungsrahmen, ab. In ihren Formulierungen richten sie sich größtenteils nach den bildungspolitischen Vorgaben, die meistens im Leitbild für Lehre und Studium der jeweiligen Universität festgehalten sind, sowie – was die Sprachpraxis angeht – nach den Anforderungen und Niveau- und Kompetenzbeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER).

Da solche Dokumente „nur in begrenztem Maß Rückschlüsse auf die Unterrichtswirklichkeit [erlauben] und [...] vielmehr als Absichtserklärungen auf der Makroebene [...] zu sehen [sind]“ (Caspari et al., 2016, 125), wurden im nächsten Schritt die „halboffiziellen Dokumente“ untersucht. Dazu gehören Informationen auf den offiziellen Internetseiten der jeweiligen Institute und Fachbereiche sowie Lehrveranstaltungsbeschreibungen in den veröffentlichten Vorlesungsverzeichnissen. Diese Informationen spiegeln zwar immer noch die amtliche Position wider, sind aber näher an der realen Praxis und können als Dokumente der Mesoebene bezeichnet werden (vgl. Caspari et al., 2016, 125).

Im letzten Schritt erfolgte eine Untersuchung auf der Mikroebene. Dafür wurden die zuständigen Fachberater*innen und Lektor*innen für Russisch an den jeweiligen Instituten per E-Mail

kontaktiert und um eine kurze Auskunft über ihre Praxis gebeten. Abhängig vom aus den offiziellen und halboffiziellen Dokumenten gewonnenen Informationsstand variierten die gestellten Fragen geringfügig. Die häufigsten Fragen lauteten aber beispielsweise wie folgt:

- Wie geschieht bei Ihnen die Einstufung in die Sprachkurse?
- Was passiert, wenn Studierende bereits Vorkenntnisse im Russischen haben? Werden sie von den Sprachkursen befreit oder müssen sie eine Ersatzleistung erbringen?
- Wie groß ist der Anteil der russischen Herkunftssprecher*innen und Muttersprachler*innen in Ihren Sprachkursen und werden sie irgendwie besonders berücksichtigt? Z.B. durch eine Gruppenaufteilung oder andere Lernmaterialien.
- Gibt es abgesehen von der eigentlichen Sprachpraxis andere russischsprachige Komponenten im Studium?

Von den 22 Kolleg*innen, die angeschrieben wurden, haben 17 geantwortet¹. Der Austausch mit diesen 17 Kolleg*innen fand im unterschiedlichen Umfang, über unterschiedliche Kanäle und in unterschiedlichen Sprachen (Deutsch und Russisch) statt. Während es in manchen Fällen bei einer kurzen Antwort blieb, haben manche Kolleg*innen ausführliche E-Mails geschrieben und mit anderen Kolleg*innen wurden längere Telefon- oder Zoom-Gespräche geführt.

E-Mail- und Telefon-Interviews haben offensichtliche Vor- und Nachteile. Zum einen ermöglichen sie in kürzester Zeit die Kolleg*innen deutschlandweit zu erreichen und die Informationen aus verschiedenen Universitäten parallel zu sammeln und direkt miteinander zu vergleichen. Auf der anderen Seite führt die Unpersönlichkeit dieses Formats dazu, dass aus manchen Universitäten gar keine oder nur eine knappe Rückmeldung kam und kein ausführlicher Austausch möglich war. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Offenheit, Tiefe sowie Länge der Gespräche dadurch beeinflusst wurden, dass die Verfasserin dieses Beitrags viele Interview-Partner*innen persönlich kannte (zu Vor- und Nachteilen sowie Besonderheiten solcher Interviews vgl. z.B. Hunt & McHale, 2007, 1416–1417 oder Schiek, 2022). Zuletzt muss außerdem angemerkt werden, dass unterschiedliche Formate (E-Mails vs. Telefon- oder Zoom-Gespräche) sich nicht nur auf den Umfang und die Offenheit des Austauschs auswirken, sondern auch dazu führten, dass die Interview-Partner*innen unterschiedlich viel Zeit zum Nachdenken hatten. Dies äußerte sich z.B. in der Begriffsauswahl bei der Bezeichnung unterschiedlicher Studierendengruppen oder in emotionalen Wertungen, die es nur in mündlichen Gesprächen gab.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung auf allen drei Ebenen zusammenfassend präsentiert und diskutiert.

3. Sprachliche Voraussetzungen für das Russisch-Lehramtsstudium und ihre Diagnose

An 18 Universitäten gibt es keine sprachlichen Voraussetzungen und das Russisch-Lehramtsstudium kann ohne Vorkenntnisse im Russischen begonnen werden. In Berlin und Trier werden Russischkenntnisse auf dem Niveau A2 nach GER erwartet, in Potsdam und Leipzig benötigt man

¹ An dieser Stelle sei diesen Kolleg*innen ein besonderer Dank ausgesprochen.

das B1 Niveau, um das Russisch-Lehramtsstudium aufzunehmen. Unabhängig von dem erwarteten Niveau müssen die mitgebrachten Sprachkenntnisse vor oder zu Beginn des Studiums an den meisten Universitäten getestet werden. Die Gestaltung, aber auch die Haltung gegenüber dem Einstufungs- und Diagnoseverfahren sind an den untersuchten Universitäten sehr unterschiedlich. Man findet in den offiziellen Dokumenten kaum einen Hinweis auf die Notwendigkeit dieses Einstufungs- und Diagnoseverfahrens. Als zwei Gegenbeispiele können an dieser Stelle Hamburg und Berlin genannt werden, die im Rahmen der Studienordnung lediglich auf die Existenz eines Spracheingangstests (§ 1 in STO Hamburg, 2020, 2) bzw. eines Einstufungstests (§ 2 in STO Berlin, 2022, 3) hinweisen. Allerdings werden dabei weder der Inhalt noch der Umfang und auch nicht die Durchführung dieser Tests spezifiziert. Vereinzelt Hinweise zum Einstufungs- und Diagnoseverfahren dieser sowie anderer Universitäten findet man in der Regel auf ihren Internetseiten. Oft beschränken sich diese Hinweise darauf, wann und in welchem Format der Test stattfindet. In seltenen Fällen kann man aber den Test in einer Demoversion online ausprobieren (siehe z.B. den Test in Bochum²) oder Musteraufgaben herunterladen (z.B. in Potsdam³). Auf Nachfrage erfährt man von zuständigen Kolleg*innen etwas mehr über dieses Verfahren, wobei es meistens trotzdem bei sehr allgemeinen Auskünften bleibt, wie z.B.: „Der Einstufungstest ist schriftlich und beinhaltet Aufgaben zu Inhalten und Kompetenzen aus den verschiedenen Sprachkursen des Bachelors“ (Interviewpartner*in Nr. 8).

Auf Basis der bekannten Informationen zum Diagnose- und Einstufungsverfahren der untersuchten Universitäten bilden sich insgesamt drei Kategorien heraus:

- 1) Komplett automatisierte Online-Tests, die im Vorfeld programmiert und dann automatisch ausgewertet werden, wie z.B. ein C-Test (vgl. Einstufungstest in Tübingen⁴). Solche Tests fragen nur einen Teil der Sprachkompetenzen ab und sind meistens auf die Kenntnisse in den Bereichen Lexik und Grammatik fokussiert.
- 2) Zu der zweiten und größten Gruppe gehören etwas komplexere Verfahren. Diese bestehen aus zwei Teilen. Im ersten Teil absolvieren die Studierenden einen Test, der verschiedene Sprachkompetenzen abdeckt und dabei auf das Hör- und Leseverstehen sowie auf die Grammatik- und Lexik-Kenntnisse eingeht. Im zweiten Teil verfassen die Teilnehmenden einen kurzen schriftlichen Text. Einige Lehrkräfte verbinden diesen Teil mit der Erfassung der Sprachbiografie der Studierenden. Das Einstufungsverfahren wird mit einem persönlichen Gespräch abgeschlossen.
- 3) Zur dritten Kategorie gehört die umgekehrte Vorgehensweise, bei der der schriftliche bzw. Online-Test erst nach dem persönlichen Gespräch stattfindet. In diesem Fall wird im mündlichen Interview in erster Linie über die Sprach- und Bildungsbiografie der Studierenden gesprochen. Die Ergebnisse dieses Gesprächs führen zur Entscheidung, ob ein schriftlicher Test absolviert werden muss oder nicht. In Regensburg werden dabei den Studierenden je nach Hintergrund

² Online verfügbar unter: <https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/lehre/einstufung/index.html.de> (01.04.2023).

³ Online verfügbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zessko-10/PDFs/Musteraufgaben_Eignungsprüfung_Russisch.pdf (01.04.2023).

⁴ Nähere Informationen unter: <https://uni-tuebingen.de/international/sprachen-lernen/fremdsprachen-lernen/anmelde-und-teilnahme-informationen/einstufungstests/> (01.04.2023).

ihrer Vorkenntnisse unterschiedliche Tests angeboten: Während sich der Test für die Fremdsprachenlernenden an den GER-Anforderungen orientiert, geht der Test für herkunftssprachliche Russisch-Lernende von den Inhalten zukünftiger Kurse aus. Die Ergebnisse dieses Tests dienen dabei nicht nur der Einstufung der Studierenden, sondern auch der Auswahl und Anpassung der Kursinhalte durch die zuständige Dozentin.

Dieses Verfahren kann als ein gelungenes Beispiel für eine differenzierte Herangehensweise an die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Studierenden bereits während der Einstufung betrachtet werden. Ein Austausch über solche Einstufungstests, die die Ergebnisse der Forschung mit den eigenen langjährigen Praxiserfahrungen seiner Entwickler*innen verbindet, wäre eine große Bereicherung für die Fachcommunity und könnte der Qualitätssicherung der Einstufungsverfahren an vielen anderen Standorten beitragen. Leider fehlen bislang wissenschaftliche Publikationen zu diesem Thema, der informelle Austausch unter Kolleg*innen ist ebenfalls beschränkt. Standardisierte Tests für die herkunftssprachlichen Studierenden existieren bisher nicht. Ihre Entwicklung sowie Auswertung benötigen hohe personelle und zeitliche Ressourcen, über die die meisten Slavistik-Institute in Deutschland nicht verfügen. Ein Beitrag dazu seitens der fachdidaktischen Wissenschaftscommunity wäre dringend notwendig.

4. Umgang mit muttersprachlichen, herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen Vorkenntnissen der Studierenden auf der curricularen Ebene und in der Praxis

Das Einstufungsverfahren dient in erster Linie der Zuordnung der Studierenden zu den angebotenen Sprachkursen. Die Angebote der Sprachpraxis hängen zum einen von den curricularen und personellen Rahmenbedingungen ab, zum anderen sind sie oft mit den wissenschaftlichen Interessen, dem Fachwissen und den Kompetenzen zuständiger Lehrpersonen verbunden.

So wird in offiziellen Dokumenten an nur drei Standorten (Berlin, Hamburg und Köln) zwischen den Muttersprachler*innen des Russischen, russischen Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlernenden unterschieden. Gleichzeitig sind die jeweiligen Dokumente (vgl. STO Hamburg, 2020; Modulhandbuch Köln, 2021; STO Berlin, 2022) sehr aktuell. In den offiziellen Dokumenten von vier weiteren Universitäten (Kiel, Konstanz, Potsdam und Würzburg) wird zwischen Muttersprachler*innen und Fremdsprachenlernenden unterschieden, die jeweiligen Regelungen sind dabei etwas älter (vgl. Modulhandbuch Kiel, 2015; Modulhandbuch Konstanz, 2018; STO Potsdam, 2019; Modulhandbuch Würzburg, 2015). In der Praxis wird jedoch teilweise stärker differenziert. Beispielsweise sollen laut Potsdamer Studienordnung alle Muttersprachler*innen, die ihr muttersprachliches Niveau durch einen „Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung für ein Studium an einer Hochschule bzw. Universität in der Russischen Föderation“ nachweisen können, die sog. „Ausgleichsmodule“ belegen (vgl. STO Potsdam, 2019, 418) und werden sowohl vom Einstufungstest als auch von den ersten beiden sprachpraktischen Modulen befreit. Alle anderen Studierenden sollen nach dem erfolgreichen Absolvieren des Einstufungstests reguläre Russischkurse ab Niveau B1 besuchen. Diese Regelung berücksichtigt nicht, dass das Niveau und die Herkunft der mitgebrachten Russischkenntnisse von Studierenden ohne russischen Schulabschluss durchaus unterschiedlich sein können. Beispielsweise werden dadurch weder

die Sprecher*innen des Russischen aus anderen Ländern als Russland (z.B. aus der Ukraine oder Belarus) noch die starken Herkunftssprecher*innen berücksichtigt, deren sprachlich-kommunikative Kompetenzen durchaus auf einem muttersprachlichen Niveau sein können. Um diese Lücke in den amtlichen Regelungen auszugleichen und den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden, werden sie in der Praxis von den Fremdsprachenlernenden getrennt und in gesonderten Gruppen unterrichtet. Da aber diese Lösung nicht curricular verankert ist, kann sie nicht jedes Semester garantiert werden und ist sowohl von den personellen Kapazitäten als auch von der Studierendenzahl abhängig.

Mit dem gleichen Problem sehen sich viele andere Universitäten konfrontiert. Ihre Erfahrungen und Lösungsansätze lassen sich drei unterschiedlichen Herangehensweisen zuordnen:

- 1) Sowohl Muttersprachler*innen als auch Herkunftssprecher*innen werden vom Sprachunterricht befreit. Die in der Sprachpraxis zu erbringenden Leistungen werden ihnen angerechnet oder sie müssen eine Prüfung absolvieren. Im Russischunterricht konzentriert man sich ausschließlich auf die Fremdsprachenlernenden ohne oder mit geringen Vorkenntnissen.
- 2) Muttersprachler*innen werden vom Sprachunterricht entweder ersatzlos befreit (am häufigsten) oder müssen eine Ersatzleistung erbringen (z.B. nur die Prüfung absolvieren, eine andere slawische Sprache lernen, eine deutschsprachige sprach- oder literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung belegen). Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlernende lernen Russisch in getrennten Gruppen. Diese Trennung findet meistens nur im ersten Jahr statt, danach werden die beiden Gruppen i.d.R. zusammengeführt.
- 3) Ähnlich wie oben beschrieben, werden Muttersprachler*innen vom Russischunterricht befreit. Es findet aber keine Gruppentrennung zwischen Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlernenden statt, sie lernen zusammen. Dabei wird stark auf Binnendifferenzierung geachtet.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Aufteilung der untersuchten Standorte je nach Gruppentrennung zwischen Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlernenden.

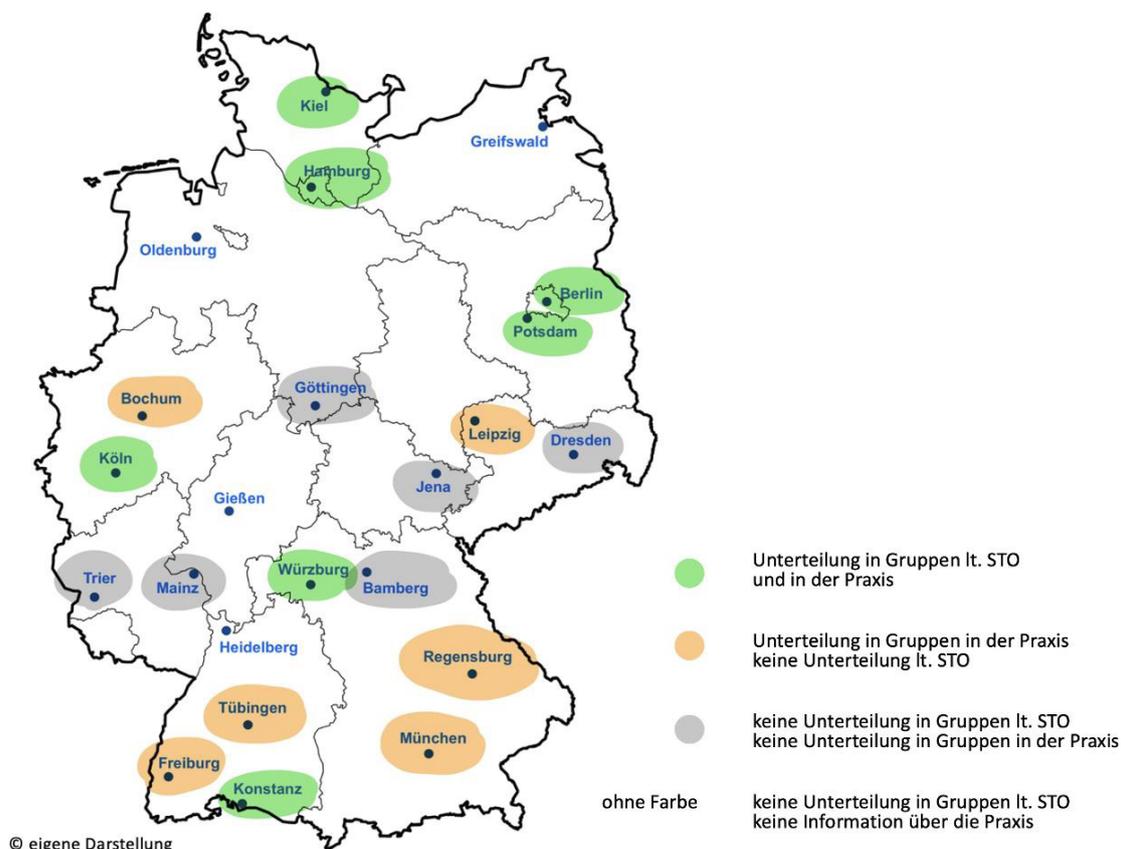


Abbildung 2: Gruppeneinteilung zwischen Muttersprachler*innen, Herkunftssprachler*innen und Fremdsprachlern des Russischen

Die Befreiung der Herkunftssprachler*innen mit hohen Sprachkompetenzen und Muttersprachler*innen vom sprachpraktischen Russischunterricht ist einerseits angesichts der geringen personellen Kapazitäten an den meisten deutschen Slavistik-Instituten nachvollziehbar. Andererseits ist das zukünftige Berufsprofil der Studierenden im Lehramtsstudium nicht zu vernachlässigen. Treffend betitelt Natalia Kurz ihr Buch aus dem Jahr 2015: „Muttersprachler ist kein Beruf!“ (Kurz, 2015). Die Befreiung von der Sprachpraxis führt dazu, dass diese Studierenden während ihrer gesamten Studienzeits keinen Rahmen für die Aufrechterhaltung und den Ausbau ihrer Russischkenntnisse bekommen. Außerdem wird ihnen dadurch die Möglichkeit genommen, an ihrem sprachlichen Bewusstsein zu arbeiten und die Methoden des Russischunterrichts aus der Lernendenperspektive zu erfahren, was für ihre spätere berufliche Tätigkeit von großer Bedeutung ist.

Als ein gelungenes Beispiel für die Berücksichtigung verschiedener Bedürfnisse und Hintergründe der Lehramt-Studierenden kann an dieser Stelle die aktuell geltende Studienordnung der Universität Hamburg vorgestellt werden. Ergänzende Bestimmungen zu § 1 regeln das Erlernen des Russischen, das „unter funktionaler Perspektive [erfolgt]. Sie berücksichtigt die heterogenen Bedingungen und Effekte des Sprachkontakts, insbesondere zwischen dem Deutschen und Russischen, und trägt ihnen mit geeigneten Maßnahmen der Binnendifferenzierung Rechnung. Dazu zählt die Zuordnung zu einem der sprachpraktischen Einführungskurse nach einem Sprachein-

gangstest. Die Einführungskurse tragen den *unterschiedlichen Bedürfnissen von Fremdsprachenlernenden ohne bzw. mit geringen Vorkenntnissen und HerkunftssprachlerInnen* Rechnung und haben das Ziel, beide Lernendengruppen rasch auf ein anschlussfähiges Sprachniveau zu bringen. *Studierende mit Kenntnissen auf muttersprachlichem oder muttersprachnahem Niveau* erweitern ihre sprachliche Kompetenz gezielt unter Berücksichtigung der Anforderungen des Kontakts mit der Umgebungssprache Deutsch.“ (STO Hamburg, 2020, 2, kursiv – N.E.). Konkret bedeutet das, dass die Studierenden im ersten Studienjahr nach drei und ab dem zweiten Studienjahr nach zwei unterschiedlichen Profilen studieren. Die Zuordnung zu einem dieser Profile hängt vom Niveau und der Art der mitgebrachten Russischkenntnisse ab. Im ersten Studienjahr belegen die Studierenden ohne Vorkenntnisse die Einführungskurse Ia und IIa. Studierende mit herkunftssprachlichen Vorkenntnissen belegen die Einführungskurse Ib und IIb. Nach einem Jahr werden die beiden Gruppen zusammengeführt. Sie besuchen dann sowohl die sprachpraktischen als auch die fachdidaktischen Kurse gemeinsam und im gleichen Umfang (vgl. *ibid.*, 4). Muttersprachler*innen des Russischen bzw. Studierende mit muttersprachnahem Niveau belegen hingegen nicht nur ganz andere Sprachkurse, sondern müssen auch mehr Leistungspunkte im Bereich der Fachdidaktik und der Sprachlehre erreichen (vgl. *ibid.*, 5).

Das Bewusstsein für die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Russisch-Lehramtsstudierenden sowie für die daraus resultierenden unterschiedlichen Lernziele ist auch im Modulhandbuch der Universität zu Köln festgehalten: „Denn um alle dort abzuholen, wo sie stehen, bieten wir [...] auch spezielle Kurse und Studienverläufe einerseits für in der Regel in Deutschland aufgewachsene *HerkunftssprachlerInnen* an, die in unterschiedlichem Maße Russisch im familiären Umfeld verwenden, aber Bedarf in Bereichen wie Stilistik, Orthographie, Bildungswortschatz o. Ä. haben, und andererseits für *MuttersprachlerInnen*, die in der Regel noch nicht so lange in Deutschland sind und sich die Funktionsweise ihrer Sprache, die sie unbewusst nahezu perfekt beherrschen, bewusst machen und z. B. auch in deutscher grammatischer Terminologie zu beschreiben lernen müssen.“ (Modulhandbuch Köln, 2021, 2, kursiv im Original). Wenn durch die begrenzten personellen Ressourcen das Angebot an Kursen eingeschränkt wird, greifen viele Kolleg*innen zur Binnendifferenzierung. Darüber hinaus betonen sie die Vorteile dieser Herangehensweise: „[...] gerade der gemeinsame Unterricht für die Lehramtsstudierenden [ist] eine praktische Anschauung für den Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen.“ (Interviewpartner*in Nr. 9) Wie genau die Methoden der Binnendifferenzierung in gemischten Gruppen eingesetzt werden, wurde in den durchgeführten Interviews nicht vertieft und wird in keinem der untersuchten Dokumente festgelegt. Diese orientieren sich, wie bereits erwähnt, an den Richtlinien des GERS und den Bedürfnissen und Zielen der Fremdsprachenlernenden. Die Auswahl und die Anpassung konkreter Methoden und Inhalte bleibt den zuständigen Lehrkräften überlassen und ist somit stark von ihren persönlichen Haltungen und dem Professionswissen abhängig.

Einige andere Kolleg*innen geben an, dass keine Differenzierung zwischen Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlernenden notwendig sei, da das Niveau der mitgebrachten Sprachkompetenzen bei russischen Herkunftssprecher*innen in den letzten Jahren stark gesunken sei. Dies stünde im Einklang mit den vor einigen Jahren geäußerten Voraussagen aus der Fachliteratur, die eine Attrition mitgebrachter Sprachkenntnisse in der ersten Migrantengeneration und den Abbau des Sprachniveaus in den darauffolgenden Generationen prognostizierten

(vgl. Anstatt 2011a und b). Das Ausmaß und die Art der mitgebrachten Vorkenntnisse herkunftssprachlicher Studierender ist diesen Kolleg*innen trotzdem bewusst. So berichtet z.B. Interviewpartner*in Nr. 6 darüber, dass Fremdsprachenlernende ohne Vorkenntnisse denselben Kurs mit „Muttersprachler[n] ohne Schreib- und Lesekenntnisse“ besuchen.

Auffällig ist, dass unter den befragten Kolleg*innen keine Einigkeit bei der Definition und Abgrenzung der Herkunftssprecher*innen im Vergleich zu Muttersprachler*innen und Fremdsprachenlernenden herrscht. Interviewpartner*innen Nr. 5 und Nr. 6 vermeiden dabei gänzlich den Begriff Herkunftssprecher*innen und sprechen von „sicheren“ vs. „unsicheren“ Muttersprachler*innen sowie „Russisch-Muttersprachler[n] verschiedener Niveaustufen“. Diese Auffassung entspricht dem aus der Fachliteratur bekannten Konzept eines *native speaker*-Kontinuums und der Betrachtung der Herkunftssprecher*innen als Teil dieses Kontinuums (vgl. Wiese et al., 2022).

Aus der fachdidaktischen Perspektive ist auch eine andere Betrachtung von Interesse. Und zwar die eines noch größeren Kontinuums, das sich zwischen Fremdsprachenlernenden und Muttersprachler*innen erstreckt (Kagan et al., 2022). Nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch die Sprachbiografie und somit die entscheidenden Erwerbsmechanismen unterscheiden die herkunftssprachlichen Studierenden von den beiden Polen des Kontinuums und auch untereinander. Die Heterogenität der mitgebrachten Sprachkompetenzen ist unumstritten, was die Notwendigkeit einer individualisierten Herangehensweise bedingt. Aufgrund der vorhandenen unterschiedlichen Voraussetzungen ist es außerdem schwierig, gleiche Lernziele zu setzen. Als ein mustergültiges Beispiel für eine sehr praktikable Lösung kann in diesem Fall die aktuell geltende Studienordnung der Humboldt-Universität zu Berlin dienen, laut der „Herkunftssprecher:innen, Muttersprachler:innen sowie Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkompetenzen [...] geeignete Lehrveranstaltungen in Abstimmung mit den zuständigen Sprachlehrkräften und ggf. Fachgebietsleitungen [wählen] und [...] dabei für sie geeignete spezielle Arbeitsleistungen erbringen [können]“ (STO Berlin, 2022, 3). Dank dieser Regelung bekommen die Dozierenden und die Studierenden einen größeren Handlungsraum, wodurch nach den Lösungen, die an individuelle Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der Studierenden angepasst sind, gesucht werden kann. Gleichzeitig wird dadurch sehr viel Verantwortung den zuständigen Kolleg*innen überlassen und ein großes Vertrauen in ihre Fachkompetenzen gesetzt.

Auch an den anderen Standorten, an denen es keine entsprechende Regelung in den offiziellen Dokumenten gibt, spielt die Fachberatung eine entscheidende Rolle. Die befragten Kolleg*innen berichten darüber, dass an manchen Universitäten individuell entschieden wird, ob ein Einstufungstest absolviert werden soll oder nicht. Oben wurde bereits thematisiert, dass es dabei kein einheitliches Einstufungsverfahren gibt. Wie selbiges auszusehen hat, hängt wieder von den individuellen Entscheidungen zuständiger Kolleg*innen ab. Aufgrund sehr allgemein formulierter Modulbeschreibungen und häufiger Gruppenaufteilung in der Praxis, wird auch auf der Unterrichtsebene von einzelnen Dozierenden entschieden, welche Inhalte und Methoden sie anwenden. Kompetentes Handeln und eine „reflektierte Fachlichkeit“ (vgl. Bergmann et al., 2021) werden daher auf allen Ebenen, d.h. von der Diagnose der mitgebrachten Russischkenntnisse bis hin zur Unterrichtsgestaltung und Leistungserfassung, benötigt.

5. Fazit

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung lässt sich folgende Tendenz feststellen. An den Standorten, an den Kolleg*innen tätig sind, die sich mit den Themen der Mehrsprachigkeit und der Herkunftssprachen aktiv wissenschaftlich beschäftigen (z.B. Berlin, Hamburg, Regensburg), sind *Bottom-Up*-Prozesse zu beobachten. Dabei fließen ihre eigenen Erfahrungen aus Praxis und Erkenntnisse aus der Forschung in die neueren offiziellen Dokumente ein. Obwohl an vielen anderen Standorten ebenfalls bewusst mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden umgegangen wird, kann dort ohne solche curriculare Verankerung keine Nachhaltigkeit derzeit praktizierter Lösungen garantiert werden. Bei gegenwärtigem Stand hängen diese ausschließlich von den momentan zuständigen Kolleg*innen ab und können z.B. im Falle eines Personalwechsels nicht gewährleistet werden. Gleichzeitig gibt es weiterhin Standorte, an denen herkunftssprachliche Studierende den monolingualen Muttersprachler*innen des Russischen gleichgesetzt und von der Sprachpraxis ersatzlos befreit werden. Dies ist u.a. durch die persönlichen Haltungen der zuständigen Kolleg*innen zu erklären, die sich – wie die Studienordnungen und Modulbeschreibungen es festlegen – vor allem auf die Fremdsprachenlernenden konzentrieren.

Die Frage der vorhandenen personellen Ressourcen und der Studierendenzahl spielen eine nicht weniger entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Sprachpraxis. Da eine Gruppentrennung aus diesen Gründen nicht immer möglich ist, wäre die curriculare Verankerung differenzierter Methoden im Rahmen konkreter Modulbeschreibungen für die Sprachpraxis dringend notwendig, um eine differenzierte und individualisierte Herangehensweise zu garantieren.

Die Entwicklung des Bewusstseins für die unterschiedlichen Voraussetzungen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Lernziele der Studierenden unter Berücksichtigung ihres Lehramtsprofils, der Diagnose- und fachlichen Kompetenzen der Dozierenden in der Sprachpraxis, die über den Unterricht des Russischen als Fremdsprache hinausgehen, ist von besonderer Wichtigkeit und benötigt die Aufmerksamkeit seitens der Professionsforschung. Diese beschäftigt sich aktiv mit den Studierenden im Lehramt (vgl. Bergmann et al., 2021), richtet aber ihr Augenmerk nicht auf diejenigen, die diese Studierenden ausbilden.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2008). Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, 67–74. Otto Sagner.
- Anstatt, T. (2011a). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger & A. Plewnia (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration* (101–129). Narr Francke Attempto.
- Anstatt, T. (2011b). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slavistischer Almanach* 67, 7–31.
- Bergmann, A., Breitbach, S. & Küster, L. (2021). Professionalisierung in biographischer Perspektive. Gedanken zu einer reflektierten Fachlichkeit in der universitären Fremdsprachenlehrer*innenausbildung. In A. Grünwald, S. Noack-Ziegler, M.G. Tassani & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari* (127–140). Narr Francke Attempto.
- Bergmann, A. & Brüggemann, N. (Hrsg.) (2021). *Herkunftssprache Russisch in Deutschland. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Prinzipien des Unterrichtens*. Slavic Language Education Ausgabe: 1/2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23832> (13.06.2023)

- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto.
- Brüggemann, N. = Брюггеман, Н. (2018). Особенности русского языка как унаследованного в Германии. In *Przegląd Rusycystyczny / Русское обозрение / Russian Studies Review*, 162, 159–173.
- Brüggemann, N. (2019). Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive. In A. Drackert & K.B. Karl (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (237–258). Innsbruck University Press.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS.
- Hunt, N. & McHale, S. (2007). A practical guide to the e-mail interview. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1415–1421.
- Kagan, O., Minkov, M., Protassova, E. & Schwartz, M. (2022). What kind of speakers are these? Placing heritage speakers of Russian on a continuum. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.). *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization* (155–178). Mouton de Gruyter.
- Kurz, N. (2015). "Muttersprachler ist kein Beruf!" Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Stauffenburg.
- Modulhandbuch Kiel (2015) = *Modulhandbuch für „Slavische Philologie“ 2-Fach Bachelor of Arts*. <https://www.slavistik.uni-kiel.de/de/studienfaecher> (13.06.2023)
- Modulhandbuch Konstanz (2018) = *Russisch B.Ed. Modulhandbuch Stand: August 2018*. https://www.uni-konstanz.de/uploads/tx_studiengang/modulebook_89_1643712013.pdf (13.06.2023)
- Modulhandbuch Köln (2021) = *Modulhandbuch Bachelor of Arts Unterrichtsfach Russisch. Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Nach der Prüfungsordnung für das Bachelor-Lehramtsstudium an Gymnasien und Gesamtschulen vom 14.09.2021*. <https://zfl.uni-koeln.de/zfl-navi/modulhandbuecher/gymnasium-gesamtschule/russisch> (13.06.2023)
- Modulhandbuch Würzburg (2015) = *Modulhandbuch für das Studienfach Russisch als vertieft studiertes Fach mit dem Abschluss "Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien"*. <https://www2.uni-wuerzburg.de/mhb/MHB1-de-L5-139-H-2015.pdf> (13.06.2023)
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), 7–27.
- Schiek, D. (2022). Schriftliche Online-Interviews in der qualitativen Sozialforschung: zur methodologischen Begründung einer neuen Forschungspraxis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(1), Art. 5, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3754>
- Statistisches Bundesamt (2019). *Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html (13.06.2023)
- STO Berlin (2022) = *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Fach Russisch. Kern- und Zweitfach im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption*. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2022/34/34_2022_ba_russisch_druck.pdf (13.06.2023)
- STO Hamburg (2020) = *Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang „Russisch“ innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 26. Februar 2020*. <https://tinyurl.com/bde5heye> (13.06.2023)
- STO Potsdam (2019) = *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Fach Russisch für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam vom 21. Februar 2019*. <https://tinyurl.com/26h5c3xa> (13.06.2023)
- Wiese, H., Alexiadou, A., Allen, Sh., Bunk, O., Gagarina, N., Iefremenko, K., Martynova, M., Pashkova, T., Rizou, V., Schroeder, C., Shadrova, A., Szucsich, L., Tracy, R., Tsehay, W., Zerbian, S. & Zuban, Yu. (2022). Heritage Speakers as Part of the Native Language Continuum. *Frontiers in Psychology*, 12, 717973–717973. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8865415/pdf/fpsyg-12-717973.pdf> (13.06.2023)

Martina Frank, University of Innsbruck, Austria

In Focus

Selected educational differentiation principles and Tomlinson's model adapted to RFL teaching

In an increasingly heterogenic and individualized world, it has become indispensable to transmit this societal diversity into the classroom (cf. Haß, 2017, 45). The construct of differentiation and/or individualization, although praised to be the ideal way of dealing with heterogeneity, however, is often misunderstood or seen as too difficult to realize at school. Meeting the needs of a multitude of students can be overwhelming and difficult to assess, thereby often crippling its implementation (cf. Lavania & Nor, 2020). The following article attempts to provide clarity and practicality through an overview of selected principles behind differentiation and ideas as to how to concretely apply them to the Russian as a foreign language (RFL) classroom.

Since the beginning of the discourse on heterogeneity, differentiation, and individualization, there have been several theories and models of the construct, albeit most of all in education rather than didactics (cf. Doff, 2016, 1). Before differentiation can take place, certain conditions must be met. As Haß (2017, 45) points out, the creation of a pleasant learning atmosphere in which students are appreciated, recognized, and supported, is crucial. The teacher's psychological equilibrium as well as methodological competence additionally contribute towards creating the basis for a differentiated classroom (cf. *ibid.*). In foreign language didactics, there is agreement on the fact that learners can differ in terms of personality, intellectual performance, experience, social and cultural background, native or non-native linguistic ability, interests and needs, work ethic, and self-concept (cf. Haß, 2017, 45, quoted in Mehlhorn, 2019, 209; see also Caspari, 2017, 44). In general, a classroom sensitive to learner differences promotes learner autonomy, includes forms of open teaching, e.g., project or station work, differentiated tasks to foster the same area of competence, complex tasks, tasks that allow for a holistic or creative approach, and computer-assisted foreign language learning (cf. Caspari, 2017, 46). Individualization should not mean providing each learner with individually focused tasks (cf. Wolff, 2010, quoted in Rymarczyk, 2017, 267), but rather a combination of different approaches.

In the English educational literature, Tomlinson's comprehensive model (2014) enjoys a high level of recognition. According to her, differentiation (and individualization) is to be understood as the philosophical fundament for instruction. Differentiated instruction, thereby, "is a way of thinking about teaching [...] concerned with developing not only content mastery but also student efficacy and ownership of learning" (2008, 5) with the goal "for teachers to maximize the potential of all learners by proactively designing learning experiences in response to individual needs" (Santangelo & Tomlinson, 2012, 310). This shows the profound interconnectedness between differentiation and individualization, the latter denoting the ability of teachers to give



every student the chance to comprehensively develop their motoric, intellectual, emotional, and social potential (cf. Meyer, 2007, 97, quoted in Haß, 2017, 45).

According to Tomlinson’s model, which was conceptualized for elementary school, but can be applied to the RFL classroom due to its versatility, differentiation can occur across several variables. She divides it into curriculum-based elements and categories of student need. The former contains content, process, product, and affect, while the latter includes readiness, interest, and learning profile. Content can be understood as the knowledge and the skills teachers want students to learn, process is how the students make sense of the content, product is how they show what they have learnt, and affect is the influence of students’ emotions on their learning. Readiness denotes the students’ temporary and ever-changing ability to learn something. Interest is what sparks students’ curiosity and keeps them motivated. The learning profile of the students is shaped by their learning and intelligence preferences, their gender, and their culture (Tomlinson, 2014, 15–17). The two main divisions intersect each other, meaning that content, e.g., can be differentiated according to readiness, interest, and learning profile. Combining these variables with each other, there are various ways of differentiation. Based on Tomlinson’s model, (cf. 2014, 18 – Figure 1.1) and adapted for the RFL classroom, these ideas have been collected in the table below.

		Categories of Student Need		
		Readiness	Interest	Learning Profile
Curriculum-Based Elements	Content (What?)	<ul style="list-style-type: none"> • varying difficulty of texts, videos, and other sources • tasks assigned by proficiency • varying presentation methods (books, PowerPoint presentations, websites, posters, mind maps) • targeted small group instruction 	<ul style="list-style-type: none"> • range of materials that cover various interests • teacher presentations designed to link to student interests • incorporating real-world material (e.g., real clothes/images of clothes when talking about that topic in the RFL classroom) 	<ul style="list-style-type: none"> • varied teaching modes (verbal, visual, auditory, multi-modal...) • heritage speakers presenting content to other students • offering the option to study with music, while moving around, in a quiet place, etc. • exploring gender-based patterns of learning and responding to them
	Process (How?)	<ul style="list-style-type: none"> • tiered activities (e.g. according to language proficiency) • mini-workshops • flexible use of time • learning contracts • varied homework assignments, e.g. by providing choice 	<ul style="list-style-type: none"> • expert groups (also doable with heritage speakers) • supplementary material based on student interests (polled via online surveys, e.g.) • jigsaw with different topics or different skills for one large topic • allowing students to study independently as opposed to plenary instruction 	<ul style="list-style-type: none"> • choice of working conditions (alone, with one partner, with two partners, as a whole group) • tasks designed around various types of intelligence preferences¹ • blogs, vlogs, or online communities to share ideas (e.g., <i>ВКонтакте</i>, <i>vchate</i>)

¹ i.e., verbal-linguistic, logical-mathematical, kinesthetic, interpersonal, practical, creative, etc. (quoted in Tomlinson, 2014, 17)

Product	<ul style="list-style-type: none"> • tiered products • personal goal-setting • varied resource options • providing samples of good/bad student work at varied levels of complexity 	<ul style="list-style-type: none"> • use of student interests in designing products • use of contemporary technologies and (social) media for student expression 	<ul style="list-style-type: none"> • varied formats for expressing key content • varied working arrangements • varied modes for expressing learning (podcast, video, presentation, text, etc.)
Affect	<ul style="list-style-type: none"> • creating a pleasant learning atmosphere (e.g., by using candles, Russian music, occasionally bringing Russian food to class, etc.) • using praise to increase students' readiness (e.g., <i>Молодец! Умница!</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual comments and personal feedback on homework and other tasks (e.g. <i>Дорогой ...! Мне хотелось бы обратить твоё внимание на то, что...</i>) (cf. Mehlhorn, 2019, 227) 	<ul style="list-style-type: none"> • asking/surveying students what would help them to study better • in the presence of heritage speakers: asking them to talk about their personal experiences, impressions, lives, etc.

Table 1: Tomlinson's model of differentiated instruction applied to the RFL classroom.

In summary, although Tomlinson's model is only one of many ways to differentiate, its comprehensiveness can provide useful and systematic guidelines when it comes to finding concrete ways of dealing with heterogeneity in the Russian language classroom. Using the six different variables according to which differentiation can take place while planning and realizing Russian lessons can contribute to fostering an RFL classroom representative of our diverse society, in which learners' needs are met and potentials realized.

References

- Bergmann, A. (2016). Lernervoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht. In A. Bergmann (ed.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (43-70). Peter Lang.
- Burwitz-Melzer, E. Königs, F. G., Riemer, C., & Schmelter, L. (2017). Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2017). Differenzsensibler Fremdsprachenunterricht – eine Großbaustelle. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (eds.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43–75). Narr Francke Attempto.
- Doff, S. (2016). Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Kontext – Aufbau und Inhalt – Ausgangs- und Kristallisationspunkte. In Doff, S. (ed.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (1–5). Narr Francke Attempto.
- Haß, F. (2017). Differenzierung. In C. Surkamp (eds.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (45–47). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lavana, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Mehlhorn, G. (2019). Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (203–234). Innsbruck University Press.
- Mehlhorn, G. (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (eds.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43–75). Narr Francke Attempto.
- Rymarczyk, J. (2017). ‚Inklusion‘, ‚Heterogenität‘ und ‚Diversität‘ im Hinblick auf das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (eds.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (43–75). Narr Francke Attempto.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6–13.

Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational leadership*, 66(3), 26–30.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Sonja Bacher, Universität Innsbruck, Österreich

Im Fokus

Differenzierung mit digitalen Medien

Eine kurze exemplarische Zusammenschau

Der Mehrwert digitaler Technologien im fremdsprachlichen Unterricht kann sich in mediengestützten differenzierenden sowie inklusiven Verfahren niederschlagen, da digitale Medien dahingehend neue Möglichkeiten eröffnen (Blume & Würffel, 2018, 13, 15, 17, 19–21; Feick, 2018, 83, 86–87).

Wirft man einen Blick auf den österreichischen Lehrplan für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), so werden die Begriffe „Inklusion“, „Differenzierung“, „Differenziertheit“ und „differenziert“ mehrfach explizit genannt (vgl. BMBWF, 2023, 1–42, 54–60, 139–155), was von deren hohen Stellenwert zeugt. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze „Diversität und Inklusion“ sowie „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ sehen diskriminierungsfreie, herkunftsunabhängige, barrierefreie sowie individuelle Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen vor (vgl. ebd., 2023, 13). Deziert erwähnt werden auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lern tempi, persönlicher Begabungs- und Mehrsprachigkeitsprofile, die Differenzierung von Unterrichtsformen und methodischen Zugängen (vgl. ebd., 13–14, 22). Die Rahmenrichtlinien für Gymnasien in Südtirol verweisen ihrerseits unter „Differenzierung des Bildungsangebots“ auf die gezielte Förderung von Begabungen sowie von Schüler*innen mit Benachteiligung oder Beeinträchtigung, wofür die Planung differenzierter persönlicher Lernwege vorgesehen ist (Autonome Provinz BZ, 2021, 3). Das europäische Kompetenzmodell *DigCompEdu* für Pädagog*innen besteht aus fünf Kompetenzbereichen, wozu auch *Empowering Learners* gehört (Redecker & Punie, 2017, 22). Dieser Bereich sieht die Bereitstellung eines Zugangs zu digitalen Medien für alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, eine medienunterstützte Inklusion, Differenzierung und Individualisierung vor. Einen weiteren Eckpfeiler dieses Bereichs bildet die Lerner*innenzentrierung und -aktivierung, wo es um ganzheitlich-kreative, aufgabenorientierte mediale Lernszenarien geht (vgl. ebd.; siehe Abbildung 1).

Empowering Learners		
 <p>Accessibility and inclusion</p>	 <p>Differentiation and personalisation</p>	 <p>Actively engaging learners</p>
To ensure accessibility to learning resources and activities, for all learners, including those with special needs. To consider and respond to learners' (digital) expectations,	To use digital technologies to address learners' diverse learning needs, by allowing learners to advance at different levels and speeds,	To use digital technologies to foster learners' active and creative engagement with a subject matter. To use digital technologies within ped-



abilities, uses, and misconceptions, as well as contextual, physical or cognitive constraints to their use of digital technologies.	and to follow individual learning pathways and objectives.	agogic strategies that foster learners' transversal skills, deep thinking, and creative expression. To open up learning to new, real-world contexts, which involve learners themselves in hands-on activities, scientific investigation or complex problem solving, or in other ways increase learners' active involvement in complex subject matters.
---	--	--

Abbildung 1: Kompetenzbereich Empowering Learners (Redecker & Punie, 2017, 22)

In einer 2019 durchgeführten quantitativen Online-Studie geben ein Viertel der befragten Lehrpersonen (von N 103) an, digitale Medien im Russischunterricht zum Zwecke der Differenzierung und Individualisierung einzusetzen (vgl. Bacher, 2021, 126). In der ergänzenden qualitativen Interviewstudie bekräftigen fünf von sieben Russischlehrer*innen vielfach unter Bezugnahme auf Herkunftssprecher*innen slawischer Sprachen und der daraus resultierenden Heterogenität der Sprachniveaus wiederholt die Wichtigkeit von mediengestützten differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen (vgl. ebd., 158, 166, 168, 197, 193). Die befragten Russischlehrpersonen stellen dabei niveaudifferenzierende Zusatzmaterialien wie Videos oder Hördateien auf der schuleigenen Lernplattform zur Verfügung, auch um die Motivation aller Lernenden aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., 168, 197). Die konkrete didaktische Umsetzung mediengestützter Differenzierungsmaßnahmen sowie den Einsatz medialer inklusiver Verfahren betrachten Russischlehrkräfte häufig jedoch als besondere Herausforderung (vgl. ebd., 168; siehe auch Bacher, 2022, 138).

In der oben angeführten Abbildung wird unter *Accessibility and Inclusion* vermerkt, dass der Zugang zu digitalen Lernressourcen für alle Lernende, einschließlich jene mit besonderen Bedürfnissen (z.B. bei physischen oder kognitiven Beeinträchtigungen) zu gewährleisten ist. Bei der Inklusion von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen wie einem fehlenden bzw. verminderten Sprech-, Hör- oder Sehvermögen ermöglichen Funktionen wie *eye tracking*, *text-to-speech*, *voice-to-text*, *Braille-to-text* und *text-to-Braille* sowie die Option zur Vergrößerung dargestellter Inhalte oder die eigenständige Lautstärkeanpassung die aktive Teilnahme am Fremdsprachenunterricht (vgl. Feick, 2018, 83, 86–87). Liegt eine starke Einschränkung der körperlichen Mobilität vor, kann durch digitale Endgeräte im Sinne des *Distance Learning* per Videochat die Einbindung in den Schulalltag erfolgen.

Ein Blick auf den Bereich *Differentiation and Personalisation* in Abbildung 1 offenbart die Notwendigkeit, Lernenden mediengestützte Verfahren anzubieten, welche die Berücksichtigung von Niveauunterschieden, verschiedener Lerntempi und Lernwege erlauben. In fremdsprachlichen Lernsettings bietet sich nach Schmidt und Würffel (2018, 4) insbesondere eine Differenzierung des Unterrichts durch mobiles Lernen an verschiedenen Orten, eine Differenzierung von Lernangeboten, Lernprozessen und Lernprodukten an (siehe auch Feick, 2018). Differenziert werden kann in Hinblick auf Lernangebote mittels verschiedener dynamischer Darstellungs- oder Präsentationsmodi. Das durch digitale Medien ermöglichte gezielte Ansprechen einzelner Sinneskanäle bedingt dabei eine Reduktion des *Cognitive Load* bei der Aneignung neuer Lernin-

halte und eine Aufmerksamkeitsfokussierung, z.B. mittels Vergrößerungen, sowie eine Behaltensförderung, z.B. durch zusammenfassende bildliche Darstellungen (vgl. Blume & Würffel, 2018, 14–15; Roche, 2008, 35). Bei der Differenzierung von Lernprozessen spielen verschiedene Sozial-, Interaktions- und Feedbackformen eine bedeutende Rolle, was den dritten Bereich *Actively Engaging Learners* miteinschließt. Hierfür können unterstützend Rechtschreib- und Übersetzungsprogramme wie *DeepL* sowie E-Portfolios zur Selbstbeurteilung herangezogen werden. *Peer Feedback* zu einer Präsentation oder fremdsprachlichen Inszenierung von Klassenkamerad*innen ist z.B. durch einen selbst erstellten Online-Fragebogen mittels eines kostenlosen Umfragetools leicht realisierbar, auch weil die Ergebnisdiagramme automatisiert erstellt und abgegebene Kommentare zusammengefasst präsentiert werden. Diese können den Ausgangspunkt für weiterführende Diskussionen bilden. Für aufgabenorientierte mediengestützte Verfahren bieten sich *Webquests* mit differenzierenden Aufgabenstellungen an, die gemeinschaftlich in Kleingruppen oder allein bearbeitet werden. Eine Differenzierung kann hier in Bezug auf das sprachliche Produkt erfolgen, welches je nach Art der Themenstellung wahlweise ein Poster, ein kurzer Blogeintrag oder ein Text für eine Informationsbroschüre sein kann. Bei der Arbeit mit audiovisuellen Medien wie z.B. *YouTube*-Videos können Lernende am eigenen digitalen Endgerät und mit Kopfhörern ausgestattet die Lautstärke selbst regulieren, die Aufnahme an besonders herausfordernden Stellen stoppen oder sich bestimmte Passagen mehrmals anhören, um ein bestmögliches Verständnis zu erzielen. Herkunftssprecher*innen profitieren von einem Zusatzangebot an komplexeren Hör(seh)texten oder anspruchsvolleren Aufgabenformaten. Dadurch wird eine verstärkte Lerner*innenzentrierung, eine Berücksichtigung individueller Lerntempi, Lernwege sowie der sprachlichen Heterogenität erreicht. Beim Erlernen slawischer Sprachen kann zum Zwecke der Differenzierung von Lernprozessen auch mit adaptiver Software (z.B. *Chatbots* wie *ChatGPT*, Schreibassistenten wie *LanguageTool*, Spracherkennungssoftware wie *Speechtexter*) gearbeitet werden. Unter Adaptivität wird die Eigenschaft von Programmen verstanden, sich an die Eingaben von Schüler*innen anzupassen bzw. entsprechend darauf zu reagieren und individualisiert Hilfestellung zu bieten (vgl. Azimov, 2012, 307; Blume & Würffel, 2018, 12). Lernplattformen bieten vielfach bereits die Möglichkeit, unterschiedliche Sprachaktivitäten zu implementieren und je nach Richtigkeit der Angaben seitens der Lernenden gezielte Hinweise als Hilfestellung sowie entsprechendes Feedback zu hinterlegen. Dies bleibt bislang jedoch meist auf geschlossene und halboffene Antwortformate beschränkt, da die Eingaben der Schüler*innen wie auch potentiell benötigte Hilfestellungen so antizipiert werden können (vgl. Rösler, 2007, 187).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass digitale Technologien mit Blick auf die Differenzierung, Individualisierung und Inklusion großes Potenzial in sich bergen, welches es im Fremdsprachenunterricht noch verstärkt auszuschöpfen gilt (vgl. Bacher, 2021, 253). Inwieweit dahingehend zukünftig die Nutzbarmachung von Künstlicher Intelligenz wie *ChatGPT* eine Rolle spielen wird, bleibt gespannt abzuwarten.

Literatur

- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021*. [https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_\(2\).pdf](https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_(2).pdf) (06.04.2023)
- Azimov, E. = Азимов, Э. (2012). *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методы, приёмы, результаты. Русский язык*.
- Bacher, S. (2022). The Role of Digital Media in the Russian Language Classroom and Teacher Education Programmes. *Media Literacy and Academic Research (MLAR)*, 5(2), 132–146. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/12/8_Sonja-Bacher.pdf (04.06.2023)
- Bacher, S. (2021). *Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht: Eine Basiserhebung im deutschsprachigen Raum*. Innsbruck. (=unveröffentlichte Dissertation)
- Blume, C. & Würffel, N. (2018). Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47(2), 8–27.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (06.04.2023)
- Feick, D. (2018). Differenzierung weiterdenken: Lernortspezifik durch mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47(2), 93–98.
- Redecker, Ch. & Punie, Y. (2017). *The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Office of the European Union. file:///C:/Users/c61266/Downloads/pdf_digcomedu_a4_final%20.pdf (04.04.2023)
- Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung*. Stauffenberg.
- Schmidt, T. & Würffel, N. (2018). Digitalisierung und Differenzierung: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 47(2), 3–7.

Jana Schulz, Universität Leipzig, Deutschland

Sorbischunterricht und die Evaluierung von Differenzierungsstrategien in aktuellen Schulkonzepten

Sorbian is a recognised minority language in Germany. According to current statistics, 4.851 pupils in the Free State of Saxony and the State of Brandenburg are learning Sorbian at the moment. In Saxony, where Upper Sorbian is taught with the status of mother tongue or first, second, or foreign language at a total of 16 schools according to the "Interschool concept 2plus", the linguistic heterogeneity in the individual classes and learning groups is particularly prominent. In view of school concepts, Upper and Lower Sorbian are not only taught in language classes, but are also used as the language of instruction in bilingual teaching. This article describes various differentiation and individualisation measures which, as a result of increasing linguistic heterogeneity, characterise both Sorbian and CLIL lessons. Such measures (lessons) are of decisive importance for the successful acquisition of the Sorbian language due to varied school framework conditions and learners' language biographies. The concept of the evaluation of "2plus", which was initiated in the Free State of Saxony in autumn 2022, will be presented. The research question to be answered is to what extent school lessons can contribute to the development of Sorbian language competences in the areas of listening and reading, speaking and writing.

Keywords: Upper Sorbian, Lower Sorbian, interschool concept 2plus, Sorbian lessons, bilingual subject lessons

Serbšćina je w Němskej připóznata mjeńšinowa rěč. W tradicionelnym jadrowym teritoriju Swobodneho stata Sakskeje so hornjoserbšćina jako maćerna resp. přenja rěč zwjetša w swójbach přiswoja a jako wšědna rěč nałožuje. Zwonka tutoho regiona a w Delnjeje Łužicy je so rěčna změna rěče k němčinje wotměta. Tu přiswojitej so hornjo- a delnjoserbšćina zwjetša jako druha rěč w předšuli abo nawuknjetej so jako cuza rěč w šuli. Po aktualnej statistice wuknje tuchwilu 4.851 šulerjow w Sakskej a w Braniborskej serbsce. W Sakskej wuwučuje so hornjoserbšćina jako maćerna resp. přenja, druha abo cuza rěč na cyłkownje 16 šulach po „šulske družiny přesahowacych koncepcije 2plus“. Tu je rěčna heterogenita w jednotliwych rjadownjach a wuknjenskich skupinach wosebje wuwita. Hornjoserbšćina so tohorunja jako wuwučowanska rěč w bilingualnej wěcnofachowej wučbje nałožuje. W přinošku so rozdźelne naprawy diferencowanja a individualizowanja wopisuja, kiž přiběraceje rěčneje heterogenosće dla wučbu serbšćiny kaž tež bilingualnu wěcnofachowu wučbu charakterizuja a kiž maja za wuspěšne přiswojenje rěče serbšćiny bytostny wuznam. W přinošku so koncepcija w nazymje 2022 zahajeneje ewaluacije koncepta "2plus" předstaji. Z njej ma so mj.dr. na sledźerske prašenje wotmoćić, kak daloko zamóže šulska wučba k wuwicu serbskorěčnych kompetencow we wobłukach zrozumjaceho sluchanja, zrozumjaceho čitanja, rěčenja a pisanja přinošować.

Ključowe słowa: hornjoserbšćina, delnjoserbšćina, šulske družiny přesahowacy koncept 2plus, wučba serbšćiny, dwurěčna fachowa wučba



1. Einleitung

Sorbisch ist eine in Deutschland anerkannte Minderheitensprache. Einer aktuellen Statistik zufolge lernen derzeit 4.851 Schüler*innen im Freistaat Sachsen sowie im Land Brandenburg Sorbisch (vgl. Brėzanowa, 2021, 11). In Sachsen, wo Obersorbisch mit dem Status der Mutter- bzw. Erst-, Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet wird, ist die sprachliche Heterogenität in den einzelnen Klassen und Lerngruppen besonders ausgeprägt. Aktuellen Schulkonzepten entsprechend werden Ober- und Niedersorbisch nicht nur im Sprachunterricht vermittelt, sondern finden auch als Unterrichtssprache im bilingualen Sach-/Fachunterricht Anwendung. Während das Obersorbische im traditionellen Kerngebiet des Freistaates Sachsen als Mutter- bzw. Erstsprache zumeist in den Familien erworben und als Alltags- und Umgebungssprache angewendet wird, dominiert außerhalb dieser Region und in der Niederlausitz im familiären Alltag bereits das Deutsche. Hier werden das Ober- oder Niedersorbische zumeist als Zweitsprache in der Vorschule oder unter institutionellen Bedingungen als Fremdsprache in der Schule erlernt.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie der Sachstand der sprachlichen und schulischen Situation sowohl für das Ober- und Niedersorbische beschrieben. Danach verlagert sich der Fokus der Betrachtungen auf zweisprachig ausgerichtete obersorbisch-deutsche Schulen im Freistaat Sachsen. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Differenzierungs- und Individualisierungsstrategien beschrieben, die infolge einer zunehmenden sprachlichen Heterogenität sowohl den Sorbischunterricht als auch den bilingualen Sach-/Fachunterricht prägen und aufgrund unterschiedlichster schulischer Rahmenbedingungen und individuell geprägter Sprachbiographien der Lerner*innen für einen erfolgreichen Spracherwerb des Sorbischen von entscheidender Bedeutung sind. Hierbei wird der Bezug zum schulartubergreifenden Konzept „2plus“ (vgl. LaSuB, 2018) beschrieben, nach dem inzwischen 16 Schulen im Freistaat Sachsen arbeiten. Darüber hinaus wird die Konzeption der im Herbst 2022 begonnenen Evaluierung von „2plus“ vorgestellt, bei der u.a. die Forschungsfrage zu beantworten ist, inwieweit schulischer Unterricht zur Entwicklung von sorbischen Sprachkompetenzen in den Bereichen Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sowie von Sprachreflexion beitragen kann.

2. Gesetzliche und konzeptionelle Rahmenbedingungen

Die rechtliche Anerkennung der Sorben ist auf mehreren Ebenen gesetzlich festgeschrieben. Auf europäischer Ebene ist der Minderheitenschutz in der „Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ (1999) sowie im „Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten“ (1995) gesetzlich verankert (Domowina, 2017). Die Charta ist eine europäische Konvention, die ihre Vertragsstaaten dazu verpflichtet, den Gebrauch dieser Sprachen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens aktiv zu fördern und die den Bildungsbereich in diesem Zusammenhang ausdrücklich hervorhebt. Auf nationaler Ebene ist die Beibehaltung der rechtlichen Anerkennung der Sorben im Einigungsvertrag fixiert worden, hier in Form einer Protokoll-

notiz zu Artikel 35 (1990). Auf Länderebene des Freistaates Sachsen sowie des Landes Brandenburg sind die Rechte der Sorben zu Pflege, Schutz und Fortentwicklung ihrer Sprache, Kultur und Traditionen in den Landesverfassungen festgeschrieben worden.

Konkretes regelt das Gesetz zur Ausgestaltung der Rechte der Sorben/Wenden im Land Brandenburg (SWG) vom 7. Juli 1994 (zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 15. Oktober 2018) sowie das Gesetz über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen (Sächsisches Sorbengesetz – SächsSorbG) vom 31. März 1999 (zuletzt geändert durch Artikel 59a des Gesetzes vom 27. Januar 2012) (Menzel & Pohontsch, 2020, 237).

In weiteren Verordnungen, Gesetzen oder Vereinbarungen werden auf Länderebene u.a. vorschulische oder schulische Angelegenheiten geregelt, z.B. in der „Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeit an sorbischen und anderen Schulen im deutsch-sorbischen Gebiet“ vom 22. Juni 1992. Die Verfassung des Freistaates Sachsen bildet die gesetzliche Grundlage für die Gleichberechtigung sorbischer Bürger*innen und „[...] das Land gewährleistet und schützt das Recht auf Bewahrung ihrer Identität sowie auf Pflege und Entwicklung ihrer angestammten Sprache, Kultur und Überlieferung, insbesondere durch Schulen, vorschulische und kulturelle Einrichtungen“ (Verfassung des Freistaates Sachsen, Art. 6, Abs. 1)¹. Konkret auf den schulischen Kontext bezogen ist festgeschrieben, dass „[...] Kindern und Jugendlichen, deren Erziehungsberechtigte es wünschen, die Möglichkeit zu geben [ist], die sorbische Sprache zu erlernen bzw. in festzulegenden Fächern und Klassenstufen in sorbischer Sprache unterrichtet zu werden“ (Sächsisches Schulgesetz, 1. Teil, §2). Darüber hinaus enthält das Sächsische Schulgesetz, im § 2, Absatz 3 zum Thema „Sorbische Kultur und Sprache in der Schule“ die Forderung, dass in allen Schulen im Freistaat Sachsen Grundkenntnisse aus der Geschichte und Kultur der Sorben zu vermitteln sind. Bislang liegen hierfür jedoch kaum Konzepte bzw. Lehr- und Lernmaterialien vor. Sowohl im Sächsischen Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus als auch im Brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sind Referate eingerichtet worden, die für Angelegenheiten der Sorben zuständig sind. Von den Landesregierungen initiiert worden sind der 2012 vorgestellte und 2013 veröffentlichte sächsische „Maßnahmenplan zur Ermutigung und zur Belebung des Gebrauchs der sorbischen Sprache“ (vgl. SMWK, 2013), der im Jahr 2019 in überarbeiteter Form publiziert wurde (vgl. ebd.), sowie ein im Jahr 2018 von der brandenburgischen Landesregierung verabschiedete „Landesplan zur Stärkung der niedersorbischen Sprache“ (vgl. MWFK, 2018). Im Land Brandenburg wird aktuell der Entwurf eines neuen Mehrsprachigkeitskonzeptes diskutiert.

3. Aktuelle sprachliche und unterrichtliche Situation

Allein statistische Angaben zur Anzahl von Sorbisch-Lerner*innen sind in Bezug auf die Qualität des Spracherwerbs und den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen im Ober- bzw. Niedersorbischen wenig aussagekräftig. Daher ist auch in diesem Bereich die Situation an ober- und

¹ Alle für die Sorben relevanten Gesetzestexte, Verordnungen usw. sind im Internet über die Adresse <https://revosax.sachsen.de/vorschriften> abrufbar. (o.D.)

niedersorbischen Schulen differenziert zu betrachten. Im Freistaat Sachsen ist nach mehrjähriger Erprobungszeit sowie einer umfassenden Evaluierung durch die Universitäten Hamburg, Köln und Leipzig im Schuljahr 2013/14 die schulartübergreifende Konzeption „2plus“ für 13 Schulen festgeschrieben worden. Bei „2plus“ handelt es sich um ein durchgängiges Spracherwerbskonzept, das inhaltlich an das vorschulische Witaj-Konzept anknüpft und von der Grundschule bis hin zum Gymnasium durch intensiven Sprachunterricht sowie bilingualen Sach-/Fachunterricht eine funktionale sorbisch-deutsche Sprachkompetenz aller Schüler*innen sichern soll (vgl. LaSuB, 2018). Das Fach Sorbisch wird je nach Sprachstand der Schüler*innen in drei Sprachgruppen unterrichtet, in dem Sorbisch sowohl Unterrichtssprache ist, als auch als Unterrichtsgegenstand fungiert. Die Lerninhalte der Sachfächer werden je nach Rahmenbedingungen als bilingualer Sach-/ Fachunterricht (BILISFU) oder in Form von bilingualen Modulen vermittelt. Als aktuelles Problem erweist sich in diesem Zusammenhang der momentane Lehrer*innenmangel. Die Anzahl der Lehrkräfte mit Sorbischkenntnissen ist begrenzt, insbesondere derjenigen Fachlehrer*innen im naturwissenschaftlichen Bereich, die in der Lage wären, in beiden Sprachen zu unterrichten. Auch aus diesem Grunde hat das Sächsische Kultusministerium erneut eine umfassende Evaluierung des Konzepts initiiert, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Eine solche extern durchgeführte mehrjährige Evaluierung ist im Land Brandenburg bereits erfolgt und deren Ergebnisse sind im Jahr 2017 veröffentlicht worden (Werner & Schulz et al., 2017). Diese belegen, dass trotz stabiler und sogar tendenziell gestiegener Schüler*innenzahlen in Brandenburg die Bemühungen um den Spracherhalt und die Revitalisierung des Niedersorbischen unzureichend waren und es bis heute sind (vgl. Menzel & Pohontsch, 2020, 238). Im Rahmen der komplexen und im Zeitraum von 2014–2017 durchgeführten Intervalluntersuchung konnte empirisches Datenmaterial an allen 22 Schulstandorten im Land Brandenburg erhoben werden, an denen Sorbisch als Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet wurde (Stand 2017). Dabei war zwischen sechs Schulen, an denen neben Sorbisch/Wendisch-Unterricht² auch bilingualer Sach-/Fachunterricht erteilt wurde, und weiteren 16 Schulen zu unterscheiden, an denen Sorbisch/Wendisch den Status eines fakultativen Fremdsprachenunterrichts inne hatte. Dieser differenzierten Ausgangslage zufolge gingen die Erhebungen u.a. der Frage nach, welchen Sprachstand Schüler*innen der Primarstufe im sogenannten Witaj-Unterricht (hier: Sorbisch/Wendisch als Zweitsprache), im bilingualen Sach-/Fachunterricht in der 4. und der 6. Klassenstufe und im fakultativen Sorbisch/Wendisch-Unterricht erreichen. Die Ergebnisse der Evaluierung zeigten, dass die Qualität der Sprachvermittlung an allen Schulstandorten unzureichend war und der Sprachstand der Schüler*innen auch nach sechs Jahren Sprachunterricht auf rezep-tive Fertigkeiten begrenzt blieb (vgl. Werner & Schulz et al., 2017). Sprachproduktion fand kaum statt, auch narrative Kompetenzen waren nur in Ansätzen vorhanden (vgl. ebd.). Insbesondere fakultative Sprachangebote, zudem meist in Randstunden am späten Nachmittag gelegen, führten zu einem unzureichenden Erwerb des Sorbischen/Wendischen (vgl. ebd.). Die gegebenen Rahmenbedingungen sind als ungenügend beschrieben worden, da an den Schulstandorten die

² Im Land Brandenburg tritt neben der Bezeichnung Sorben auch die Benennung Wenden auf, ebenso bei der Bezeichnung der Sprache Sorbisch, die auch als Wendisch bezeichnet wird. Da beide Begriffe im Sorben(Wenden)-Gesetz von 1994 aufgeführt werden, hat sich die gleichberechtigte Nennung beider mit Verwendung des Schrägstrichs durchgesetzt und wird in diesem Kontext ebenfalls verwendet.

Sprachverwendung auf Sorbisch/Wendisch-Lehrkräfte und somit auch die Interaktion auf das Verhältnis Lehrkraft und Schüler*innen begrenzt blieb. Sorbische/Wendische Sprachräume waren im schulischen Bereich nicht vorhanden, d.h. die Schüler*innen konnten die Sprache nicht als alltägliches und authentisches Kommunikationsmittel erleben (vgl. ebd.).

4. Individualisierung und Differenzierung als Grundprinzipien des Konzeptes „2plus“

Die sprachliche Heterogenität ist an zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen im Freistaat Sachsen sowohl in den jeweiligen Klassenstufen als auch in den verschiedenen Lerngruppen besonders ausgeprägt, da Schüler*innen mit der Mutter-/Erstsprache Sorbisch zusammen mit Schüler*innen mit der Mutter-/Erstsprache Deutsch unterrichtet werden. Durch die Anwendung des Konzeptes „2plus“ an zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen soll eine durchgängige zweisprachige Bildung und Erziehung in allen Klassen der Schularten Grundschule (im Freistaat Sachsen 1.–4. Klassenstufe), Oberschule (5.–10. Klassenstufe) und das Gymnasium (5.–12. Klassenstufe) gewährleistet werden. Alle übrigen Lernziele und Lehrplaninhalte für sächsische Schulen sind auch für „2plus-Schulen“ gültig und verbindlich.

Aufgrund der Heterogenität der Schüler*innen bezüglich deren Sprachstand im Sorbischen sowie durch die Zweisprachigkeit der gesamten Schule ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Lehrer*innen und deren methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts. Die Ziele aktiver Zweisprachigkeit, wie u.a. das parallele Entwickeln von Sach-/Fachkompetenz und mündlicher sowie schriftlicher Kommunikationskompetenz sind nur über innere Differenzierung zu erreichen (vgl. Šotčina, 2012, 75). Im Rahmen von „2plus“ wird neben der inneren Differenzierung auch die äußere Differenzierung angewandt, bei der es sich insbesondere um eine gezielte und zeitlich begrenzte individuelle Förderung von Quereinsteiger*innen handelt. Dies bedeutet, dass deutschsprachigen Schüler*innen, die nicht mit Beginn der 1. Klasse an einer zweisprachigen sorbisch-deutschen Schule unterrichtet wurden, ein Besuch einer solchen jederzeit ermöglicht wird. Es werden individuelle Begleitmaßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich getroffen, u.a. in Form von Sprachkursen in Sorbisch, um die erfolgreiche Integration dieser Schüler*innen innerhalb kurzer Zeit zu gewährleisten. Für diese individuellen Fördermaßnahmen werden zusätzliche Unterrichtsstunden und die dafür benötigten finanziellen Mittel bereitgestellt, die beim zuständigen Landesamt für Schule und Bildung zu beantragen sind.

Der individuelle Sprachstand der Schüler*innen im Sorbischen wird bei der Schulanmeldung für die 1. Klasse getestet, dann erneut kurz vor dem Schulwechsel in die Sekundarstufe I. Schulkoordinator*innen und Fachberater*innen unterstützen die Arbeit an sorbisch-deutschen Schulen zusätzlich.

Die Differenzierungsmaßnahmen im Fach Sorbisch sind so angelegt, dass bis zu drei Sprachgruppen parallel geführt werden können, wobei sich die Differenzierung am individuellen Sprachstand jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin orientiert. In Sprachgruppe 1 werden Schüler*innen unterrichtet, die Sorbisch „[...] insoweit erlernt haben, dass ihr Sprachniveau bei Alltags- und Bildungssprache dem eines Muttersprachlers entspricht“, in Sprachgruppe 2

diejenigen, die Sorbisch „[...] insoweit erlernt haben, dass ihr Sprachniveau dem einer Zweitsprache im Alltags- und schulischen Bildungskontext entspricht“ und in Sprachgruppe 3 diejenigen, die „[...] Sorbisch mindestens mit dem Zielniveau einer Zweitsprache erlernen“ (LaSuB, 2018, 14). Diese Form der Differenzierung ermöglicht einen verstärkten Fokus auf individuelle Lernende im Sorbischunterricht, da die Schüler*innengruppen zumeist aus etwa 5–8 Schüler*innen bestehen. Das Witaj-Sprachzentrum in Bautzen erarbeitet für alle zu unterrichtenden Fächer entsprechendes Unterrichtsmaterial, das den Anforderungen des Faches Sorbisch und der Sachfächer sowie den Zielstellungen von „2plus“ entspricht. „Durch [niveaumentprechende] zweisprachige Unterrichtsmaterialien werden heterogene Lerngruppen differenziert unterstützt, individuelle Sprachkompetenzen der Schüler*innen effektiv gefördert und unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen ermöglicht“ (ibid., 15).³

Mit Blick auf den letztgenannten Punkt erfolgen Differenzierung und Individualisierung im Sorbischunterricht auch durch die Anwendung kooperativer Lernformen, wobei sich in vergangenen Jahren insbesondere Verfahren des wechselseitigen Lehrens und Lernens (vgl. Bernhart & Bernhart, 2017) in der schulischen Praxis etabliert haben. Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der die Schüler*innen gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben sowie als Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt sind (vgl. Borsch, 2019; Kricke & Reich, 2016). Hierzu erfolgte an einzelnen sorbisch-deutschen Schulen ein gezieltes Methodentraining, wobei sich für den Sorbischunterricht neben fachlichen, methodischen und sozialen Aspekten bei deren Anwendung insbesondere der Erwerb sorbischsprachlicher Kompetenzen verbesserte (vgl. Schulz 2021, 455). An ausgewählten Schulstandorten wurde z.B. die Anwendung der kooperativen Lesemethode des „Reziproken Lesens“ trainiert, bei der Schüler*innen in Kleingruppen gemeinsam Texte erschlossen. Da diese Methode „[...] insbesondere die Verstehensprozesse aller Beteiligten unterstützt und im Austausch der Schüler[*innen] untereinander auch Verständnisprobleme in direkter Kommunikation und unmittelbar geklärt werden“ (ibid., 456), ist sie für die Anwendung in heterogenen Lerngruppen geeignet. Der Methode entsprechend erschließen sich die Schüler*innen durch einen Dialog sorbische Texte und steuern kooperativ und durch die abwechselnde Übernahme von Aufgaben ihre individuellen Verstehensprozesse, was sich für Lerngruppen mit differenziertem Sprachstand und unterschiedlichem Arbeitstempo als vorteilhaft erweist (vgl. Šoćina, 2012, 76).

Auch der Sach- bzw. Fachunterricht nimmt im Rahmen des Konzeptes „2plus“ einen besonderen Stellenwert ein. Im bilingualen Sach-/Fachunterricht arbeiten die Lehrer*innen ebenfalls „[...] dem Leistungs- und Sprachstand der Schüler*innen entsprechend differenziert, um den unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen gerecht zu werden“ (LaSuB, 2018, 8). Auch hier wird bei der Umsetzung des Konzeptes „2plus“ die Anwendung kooperativer Lehr- und Lernmethoden angeregt. Bereits in den ersten Textversionen des Konzeptes von 2002/2003 wurde *Team-Teaching* für den bilingualen Sach-/Fachunterricht empfohlen und in den Folgejahren in

³ Die Lehrer*innen können hierfür auf jährlich aktualisierte Kataloge mit Lehrmittelangeboten sowie auf externe Internetseiten des Witaj-Sprachzentrums zugreifen, auf denen ihnen zusätzlich zu regulären Lehrwerken differenziertes Material zum Download angeboten wird.

der schulischen Praxis erprobt. Seit mehr als einem Jahrzehnt der Anwendung an zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen konnte sich das *Team-Teaching* erfolgreich etablieren und hat sich insbesondere bei der Arbeit in sprachlich heterogenen Lernerinnen*gruppen als effektiv erwiesen (vgl. Schulz, 2021, 459). Hierbei treffen die Fachlehrer*innen eines solchen Teams laufend Absprachen, nach welchen Kriterien die Sach- und Sprachverteilung und damit die Differenzierung, evtl. auch die temporäre Aufspaltung in Lerner*innengruppen, erfolgt und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Planung, Durchführung sowie für die kritische Reflexion des Unterrichts. *Team-Teaching* als kooperative Lehrmethode kann die Effizienz und die Intensität des zweisprachigen Sach-/Fachunterrichts erhöhen und zwar insbesondere dann, wenn beide Lehrpersonen abwechselnd einzelne Unterrichtssequenzen übernehmen, und sich die zweite Lehrperson jeweils gezielt einzelnen Schüler*innen zuwenden kann (vgl. *ibid.*, 460). Die Präsenz von zwei Lehrpersonen im Unterricht stellt dabei auch für die Schüler*innen eine Herausforderung dar, da sie aktiver am Unterrichtsgeschehen teilnehmen (müssen) (vgl. Kricke & Reich, 2016).

Aufgrund des seit mehreren Jahren vorherrschenden Lehrer*innenmangels kann *Team-Teaching* in der derzeitigen Schulpraxis nicht vollumfänglich realisiert werden. An dieser Situation wird sich in den nächsten Jahren bedauerlicherweise wenig ändern. Das Institut für Sorabistik an der Universität Leipzig bildet als einzige Hochschuleinrichtung Sorbisch-Lehrer*innen aus, jedoch ist der aktuelle und künftige Bedarf an Fachlehrer*innen, die sowohl für den Sorbisch-Sprachunterricht, als auch für den sorbisch-deutschen Sach-/Fachunterricht qualifiziert sind, weitaus höher, als die aktuelle Anzahl der Lehramtsstudierenden.⁴

5. Die Konzeption der aktuellen Evaluierung von „2plus“

Nach der regulären Einführung des Konzeptes „2plus“ im Schuljahr 2013/14 an zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen Sachsens ist im September 2022 mit einer Pilotphase eine erneute Evaluierung eingeleitet worden, um die Effektivität der schulischen Umsetzung des Konzeptes wissenschaftlich zu untersuchen und fortan regelmäßig Sprachkompetenztests an allen Schulen durchzuführen. Bereits im Koalitionsvertrag der Sächsischen Staatsregierung für den Zeitraum von 2019–2024 war die Durchführung dieser Evaluierung vereinbart worden (vgl. Freistaat Sachsen, 2019, 25). Auch seitens der Domowina, der Dachorganisation der Lausitzer Sorben, wurde seit Jahren eine Überprüfung der Qualität des Sorbischunterrichts angeregt. Das Sächsische Staatsministerium für Kultus wandte sich im Frühjahr 2022 mit einer Anfrage an die Sprachwissenschaftliche Abteilung des Sorbischen Instituts hinsichtlich einer wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation. Diese sollte die Organisation, Durchführung und Auswertung von Sprachkompetenztests beinhalten sowie die Formulierung von methodisch-didaktischen Handlungsempfehlungen für eine Optimierung des Sorbischunterrichts. In Absprache mit dem Staatsministerium wurde in den Folgemonaten ein Konzept erarbeitet, diskutiert und als neues Projekt unter dem Titel „Evaluierung von Sprachkompetenzen“ in den Arbeitsplan des Sorbischen Insti-

⁴ Vgl. hierzu „Trjebamy wučerjow, wosebje w našich zakładnych a wyšich serbskich a serbšćinu wuwučowacych šulach“ (Serbske Nowiny, 2018).

tuts aufgenommen. Bestandteile der laufenden Evaluierung sind neben der Aufbereitung statistischer Daten insbesondere Fragen zur Qualität der Umsetzung des Konzepts, die durch umfangreiche qualitative Befragungen von Schulleitungen, Schüler*innen, Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht, Eltern, Schulkoordinator*innen, Fachberater*innen und Mitarbeiter*innen sorbischer Einrichtungen, erhoben werden. Auch wird mit Hilfe der Online-Fragebögen eruiert, wie das Konzept „2plus“ die Schüler*innen beim Erlernen der sorbischen Sprache unterstützt. Die Befragungen führt der Projektpartner, das Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften der Universität Leipzig, durch.

Im Zentrum der wissenschaftlichen Untersuchung der Bautzener Sprachwissenschaftler*innen steht eine Leistungsmessung im Fach Sorbisch der 8. Klasse. In der Pilotphase 2022/23 wurde diese aus Gründen der Corona-Pandemie bei Schüler*innen im 1. Schulhalbjahr der 9. Klasse durchgeführt. Bei der Konzeption der schriftlichen und mündlichen Sprachstandstests konnte die Projektgruppe an Erfahrungen mehrjähriger wissenschaftlicher Evaluierungen durch die Universitäten Hamburg und Köln anknüpfen (vgl. Gantefort et al., 2009; Gantefort et al., 2010). Die den Sprachstandserhebungen zugrundeliegenden Forschungsfragen sind folgende:

- 1.) Welchen Sprachstand erreichen die Schüler*innen der 9. Klassen in den Kompetenzbereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben?
- 2.) Erreichen die Schüler*innen der 9. Klassen die Stufe B1 bezogen auf das Kompetenzmodell des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2020)? (vgl. Bogusz et al., 2023, 11)

Neben der Messung der vier Kompetenzbereiche wird mittels der Sprachstandstests auch die Sprachreflexionsfähigkeit der Schüler*innen getestet. Hierfür wird z.B. ein *Cloze-Test*, d.h. ein als persönlicher Brief formulierter Lückentext mit *Single-Choice-Items* eingesetzt. Die Proband*innen müssen dabei die grammatikalisch korrekte Wortform auswählen. Dieses Testformat erfordert sowohl Sprachverständnis als auch die Kenntnis von morpho-syntaktischen Eigenschaften der vorgegebenen Lexeme und deren Funktionen. Durch die komplexen Sprachstandserhebungen soll ein Gesamtbild des an allen beteiligten Schulen erreichten Kompetenzniveaus nachgezeichnet, andererseits auch differenzierte Einblicke hinsichtlich der einzelnen Schulen, Klassen und Lerngruppen ermöglicht werden. Ein weiteres Ziel besteht in der Aufbereitung und Analyse des erhobenen sprachlichen Materialkorpus (z.B. der Testbögen, der Textproduktionen, der mündlichen Interviews), um den individuellen Förderbedarf von Schüler*innen im Fach Sorbisch zu ermitteln und daraus Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen und die weitere Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Den Studienteilnehmer*innen wird außerdem die Möglichkeit eröffnet, das Sprachzertifikat B1 in Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER, 2001, 2020) zu absolvieren, wodurch die Motivation zum Erlernen und zum Gebrauch der sorbischen Sprache erhöht werden soll.

Laut Forschungsauftrag wurden die Sprachstandstests in der Pilotphase zunächst an drei ausgewählten „2plus“-Schulstandorten unter insgesamt 109 Schüler*innen durchgeführt. Um den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen und dem Erreichen des Niveaus B1 abzusichern, wurde von der Projektgruppe „Evaluierung von 2plus“ ein zusätzliches Erhebungsinstrument in Form einer Selbstauskunft zur Sprachbiographie entwickelt. Somit

konnte unterschiedlichen allgemeinen Rahmenbedingungen, wie z.B. verschiedenen sprachsoziologischen Voraussetzungen Lernender an den einzelnen Schulstandorten, Rechnung getragen werden. Um eine differenzierte und aussagekräftige Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden anhand eines zweiseitigen Fragebogens zusätzlich zu den sprachlichen Daten, den Lernprozess beeinflussende Variablen (z.B. sprachenbiographische Daten, Aussagen zu Sprachsozialisation, Einstellungen zur Sprache, Motivation, Selbstwirksamkeitserwartungen, Informationen zu einzelnen Unterrichtsmerkmalen) erhoben. Demnach hinterfragt die oben genannte Selbstauskunft das Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren, wie z.B. die Rolle des sprachlichen Umfelds, Einflussgrößen wie der Status der Sprache, das Alter der Lernenden, die Spracherwerbsdauer sowie bisherige Fördermaßnahmen. Diese Variablen sind den vor Ort unterrichtenden Lehrer*innen meist nicht in detaillierter Form bekannt.

6. Fazit und Ausblick

Für die Arbeit mit dem schulartübergreifenden Konzept der zweisprachigen sorbisch-deutschen Schule „2plus“ im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsens sind sowohl Differenzierung als auch Individualisierung prägende Unterrichtsprinzipien. Im Rahmen der derzeit laufenden Evaluierung von „2plus“ wird auf der Grundlage von Sprachstandtests, wie oben beschrieben, im Sorbischen die Effektivität des Schulkonzeptes kritisch hinterfragt. Der inzwischen vorliegende, bislang jedoch noch unveröffentlichte Gesamtbericht zu den durchgeführten Sprachstandserhebungen belegt unter anderem, dass die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in den drei Lerngruppen (benannt als A, B und C) Einfluss auf den erreichten Sprachstand der Schüler*innen im Sorbischen sowie auf das Erreichen des B1-Niveaus (Zertifizierungsprüfung) haben. Die Veröffentlichung des Gesamtberichtes und die detaillierte Ergebnispräsentation ist in Absprache mit dem Auftraggeber, dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, für den Sommer 2023 beim jährlich stattfindenden Fachtag „2plus“ geplant⁵. Die drei an der Pilotphase beteiligten Schulen erhalten zusätzlich zum erwähnten Gesamtbericht Einzelberichte, die intern auszuwerten sind. Ab dem Schuljahr 2023/24 ist die jährliche Durchführung von Sprachstandserhebungen an allen sieben Schulstandorten vorgesehen.

Literaturverzeichnis

- Bernhart, A. & Bernhart, D. (2012). *Methodentraining. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WE LL)*. Auer-Verlag.
- Bogusz, J., Schmole, M., Scholze, L. & Schulz, J. (2023). *Evaluation von 2plus. Gesamtbericht zur den in der Pilotphase 2022/23 durchgeführten Sprachstandserhebungen*. Sorbisches Institut.
- Borsch, F. (2009) *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Kohlhammer.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen. Linguistik und Schule – Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis*. LinguS 4. Narr Francke Attempto.
- Bržanowa, B. (2021). Rozprawa Rěčneho centruma Witaj. *Serbska šula*, 74 (1), 2–21.
- Domowina (2017). *Rechtsvorschriften zum Schutz und zur Förderung des sorbischen Volkes*. www.domowina.de/mediathek/publikationen/rechtsvorschriften/ (08.06.2023).

⁵ Siehe: <https://forum2plus.de/de/programm-2023>. Erst mit dem Veröffentlichungszeitpunkt des Gesamtberichtes können detaillierte Auskünfte und tiefgreifende Informationen zu den Einzelergebnissen geliefert werden.

- Gantefort, Ch., Roth, H.-J., Migai, N. & Gogolin, I. (2009). *Sorbisch-deutsche Grundschulen in Sachsen: Ergebnisse zur Sprachentwicklung. Abschlussbericht zur Wissenschaftlichen Begleitung der zweisprachigen sorbisch-deutschen Grundschulen in Sachsen*. Universität Hamburg, Universität zu Köln.
- Grantefort, Ch., Roth, H.-J. (2009). Historische und aktuelle Perspektiven für Zwei- und Mehrsprachigkeit in Europa. Zum Beitrag sorbisch-deutscher Schulen mit bilinguaem Unterricht. In L. Budar (Hrsg.), Witaj und 2plus – eine Herausforderung für die Zukunft/Witaj a 2plus – wuźdanje za prichod (94–105). Domowina-Verlag.
- Gantefort, Ch., Roth, H.-J., Migai, N. & Gogolin, I. (2010). *Sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen. Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I*. Universität Hamburg, Universität zu Köln.
- [GERS=] Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- [GERS Begleitband=] North, B., Goodier, T. & Piccardo, E. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett.
- Elle, L. (1992). *Sorbische Kultur und ihre Rezipienten. Ergebnisse einer ethnozoziologischen Befragung*. Schriften des Sorbischen Instituts, Band 58. Domowina-Verlag.
- Freistaat Sachsen (2019). *Gemeinsam für Sachsen. Koalitionsvertrag 2019-2024*. https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/Koalitionsvertrag_2019-2024-2.pdf (12.06.2023)
- Kaufkürstowa, J. (2015). *Qualitätskriterienkatalog zur Förderung und Vermittlung der sorbischen Sprache in Kindertageseinrichtungen in Sachsen*. Witaj-Sprachzentrum.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) (2018). *2plus – Unterricht nach dem schulartenübergreifenden Konzept zweisprachige sorbisch-deutsche Schule im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen*.
- Menzel, T. & Pohontsch, A. (2020). Sorbisch. In R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland* (227–269). Narr Francke Attempto Verlag.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) (2018). *Landesplan zur Stärkung der niedersorbischen Sprache*. Potsdam. https://mwfk.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Landesplan_Niedersorbisch_2020-07-29.pdf (13.4.2023)
- Scholze, D. & Schön, F. (Hrsg.). (2014). *Sorbisches Kulturlexikon*. Domowina-Verlag.
- Schulz, J. (2015). *Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt*. Schriftenreihe des Sorbischen Instituts Bautzen, Band 60, Domowina-Verlag.
- Schulz, J. (2021). Kooperative Lern- und Lehr-Methoden – auch für den Niederdeutschunterricht. In B. Arendt & R. Langhanke (Hrsg.), *Niederdeutschdidaktik* (451–463). Peter Lang.
- Serbske Nowiny (2018.) <https://www.serbske-nowiny.de/index.php/de/z-luzicy/kublanje/item/35986-na-wusl-dki-aka> (30.06.2023)
- Šotčina, J. (2012). Recipokne čitanje – zwyżenje čitanskeje kompetency přez kooperatiwne wuknjenje. *Serbska šula*, 65(3), 74–76.
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) (2013). *Maßnahmenplan der Sächsischen Staatsregierung zur Ermutigung und zur Belebung des Gebrauchs der sorbischen Sprache*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19795/documents/30256> (27.02.2022)
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) (2019). *Staatsregierung beschließt Zweiten Maßnahmenplan für sorbische Sprache*. (Pressemitteilung). www.medienservice.sachsen.de/mediennews/226225?page=2 (27.02.2022)
- Werner, E., Schulz, J., Jacobsen, M. & Schöppe, A. (2017). *Abschlussbericht über die externe Evaluation von Sorbisch-/Wendisch-Angeboten der Primarstufe im Land Brandenburg*. <https://sorb.philol.uni-leipzig.de/start/aktuelles/details/news-id/6695/> (10.04.2023)

Tatjana Vučajnk, Univerza v Celovcu, Avstrija

Notranja diferenciacija in individualizacija v učbenikih za primarno stopnjo pri pouku slovenščine na dvojezičnem slovensko-nemškem področju

This paper presents the design of a textbook that, from both a linguistic and a didactic point of view, introduces activities and authentic texts for two fundamentally different language levels of Slovenian learners in primary schools. Linguistic heterogeneity is not only everyday school life with traditionally established methods, but it also puts many challenges to teachers, especially if they independently prepare individualized learning materials on a daily basis and implement internal differentiation in lessons. In the first part of the paper, the existing teaching material for bilingual lessons in the subject of Slovene is presented. In the second part, a model of internal differentiation in the classroom is proposed. As a next step, this paper focuses on the design of the textbook, which mediates communicative activities and with a text-based method enables progress at (at least) two different language levels, such as beginners in learning Slovenian and students at the language level B2.

Keywords: Slovene – bilingual education in Carinthia, internal differentiation, concept of textbook, text-based method

V prispevku predstavljam zasnovo učbenika, ki tako z jezikoslovnega kot didaktičnega vidika vpeljuje aktivnosti in avtentična besedila za dve bistveno različni jezikovni ravni učenk in učencev slovenščine v ljudski šoli. Jezikovna heterogenost je ne le šolski vsakdan z že tradicionalno ustaljenimi metodami in oblikami dela, ampak postavlja številne izzive tudi pred učiteljice in učitelje, še zlasti, če ti na dnevni bazi samostojno pripravljajo individualizirano učno gradivo in pri pouku izvajajo notranjo diferenciacijo.

V prvem delu prispevka predstavim obstoječe učno gradivo za dvojezični pouk pri predmetu slovenščina. V drugem delu prispevka pa predlagam model notranje diferenciacije v razredu znotraj enega prostora ter predstavim zasnovo učbenika, ki posreduje komunikativne aktivnosti ter na osnovi metode dela z besedilom omogoča napredovanje učenkam in učencem (vsaj) na dveh različnih jezikovnih ravneh, kot so začetnice in začetniki pri učenju slovenščine ter učenke in učenci od ravni B2 naprej.

Ključne besede: slovenščina – dvojezični pouk na Koroškem, notranja diferenciacija, zasnova učbenika, metoda dela z besedilom

1. Uvod

V prispevku bom predstavila koncept učbenika (učbenikov) za poučevanje učnega predmeta slovenščina na primarni stopnji na dvojezičnem slovensko-nemškem območju. V njem se osredotočam na koncentrično nadgrajevanje jezikovnega znanja skozi vsa štiri leta ljudskošolskega izobraževanja. V ospredje postavljam različne učne tipe učenk in učencev glede



na njihovo različno socializacijo, zato je zanje značilna tudi izrazito različna izhodiščna jezikovna raven slovenščine (od popolnih začetnic in začetnikov brez predznanja slovenščine do govork in govorcev slovenščine, ki prihajajo tudi iz Slovenije¹ in drugod, dvojezičnikov² z znanjem slovenščine, govork in govorcev enega bližnjega slovanskega jezika in še druge posameznice ter drugi posamezniki³).

V osemdesetih letih je večina otrok, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, dobro ali deloma znala jezik slovenske narodnostne skupnosti, kar pomeni, da so bili v razredih učenci začetniki izjeme, saj le približno tretjina učencev ni imela jezikovnega predznanja. Današnja situacija je popolnoma drugačna: približno dve tretjini otrok obiskujeta dvojezični pouk brez jezikovnega predznanja, otroci z dobrim predznanjem pa v dvojezičnih skupinah predstavljajo zelo majhen delež, v mnogo skupinah so to le še izjeme. (Volavšek Kurasch, 2021, 45)

Raziskovalno vprašanje je tako namenjeno ugotovitvi, kako bi z različno (besedilno) metodo v koncentričnih krogih učenke in učenci nadgrajevali jezikovno znanje slovenščine. Izpostavljamo metodo dela z avtentičnimi besedili kot metodo poučevanja slovenščine v jezikovno heterogenih skupinah, pri čemer se ne osredotočam na različne kognitivne, socialne, čustvene in druge značilnosti, ki lahko pri usvajanju slovenščine prav tako vplivajo na sam proces učenja in poučevanja jezika. Hkrati pa so avtentična neumetnostna besedila tista, ki ob različnih jezikovnih ravneh omogočajo usvajanje ne samo besedišča ter jezikovnih struktur, ampak razvijajo tudi bralno pismenost z razumevanjem besedil. Ključno vlogo pri tem pa ima tako novi okvirni *Učni načrt*, ki bo stopil v veljavo septembra 2023 in ki učiteljicam in učiteljem prepušča interpretacijo, kaj, kdaj, kako, s čim poučevati oz. kaj »si vsaka oz. vsak vzame iz obstoječega učnega načrta⁴«, kot tudi *Kompetenčni opisi za predmet »Slovenščina, branje, pisanje«*.

Kompetenčni opisi so zasnovani tako, da odgovarjajo realnim pogojem na dvojezičnih ljudskih šolah na Koroškem. To zadeva predvsem različno jezikovno znanje otrok, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku. Jezikovna sposobnost vsakega otroka je odvisna od družinske jezikovne situacije, nadarjenosti posameznika, partikularnih interesov učencev in učenk, motivacije za jezik, podpore staršev, šolskih pogojev, organizacijskih možnosti na šoli in od regionalnega okolja. Pedagoški izzivi za učitelje in učiteljice so v tem, da upoštevajo vsa ta različna jezikovna predznanja in omogočijo vsakemu posameznemu otroku kar se da najboljši in trajni jezikovni prirastek. (BMBWF, 2023b)

¹ Posamezni areali izkazujejo izrazito veliko število učenk oz. učencev, ki so se na novo priselili iz Slovenije.

² Tako govorce in govorki iz avstrijske Koroške kot od drugod, pri katerih govorimo o dvojezičnem paru s slovenščino.

³ Sociolingvistična situacija se hitro spreminja in se odraža v šolskem vsakdanu, zato sem prištevam govorke in govorce »posameznice oz. posameznike«.

⁴ Zapisani komentar je pogosto ustno izrečen v učiteljskih vrstah.

2. Obstoječi učbeniki za predmet slovenščina v dvojezični ljudski šoli

V šolskem vsakdanu dvojezičnih ljudskih⁵ šol in na tržišču⁶ se pojavljajo učbeniki in/ali delovni zvezki za različne starostne in jezikovne ravni, ki so deloma⁷ potrjeni na strokovnem svetu.⁸ Analiza učbenikov⁹ je pokazala, da je bilo gradivo na strokovnem svetu (osredotočam se na izdaje teh in ne na t. i. dodatek k seznamu šolske knjige ter druge izdaje učbenikov) bilo potrjeno in umeščeno na seznam šolske knjige (BMBWF, 2023a), s poimenovanjem delovni zvezek oz. delovna knjiga ter je izhajalo pri Mohorjevi založbi zlasti v obdobju od 2000 do 2004, in je torej starejšega nastanka. Novejšo letnico izdaje (2014 – *Berem, pišem, govorim ... slovensko se učim* ter 2020 – *Veselo do pisanja in branja 1*) imata le dva na strokovnem svetu potrjena učbenika. Pri učnih gradivih opažam, da je gradivo, razen enega, timsko delo različnih učiteljic in učiteljev praktikov, brez vključevanja strokovnjakinj in strokovnjakov s področja večjezičnosti, slovenskega jezikoslovja ter didaktike slovenskega jezika.

Kompleti delovnih zvezkov oz. učbenikov so zelo različno sestavljeni, pri nobenem nismo zasledili priročnika za učiteljico in učitelja, medtem ko imata CD le dve gradivi, to sta delovni zvezek *Poslušam, berem, govorim* (2004, za prvi in drugi razred¹⁰ ljudske šole) ter učbeniški komplet *Berem, pišem, govorim ... slovensko se učim* (za tretji razred ljudske šole). Slednji ter *Veselo do pisanja in branja 1* imata tudi delovni zvezek v klasičnem pomenu z vajami za utrjevanje, dva delovna zvezka pa imata še kopirne predloge. Te bi lahko pojmovali kot pripomoček za učiteljico in učitelja, deloma tudi za učenke in učence. Prav tako so ta gradiva v glavnem v črno-belem¹¹ tisku (razen izhodiščnih kontekstualnih/tematskih ilustracij ter z rumeno obarvanih navodil in v modrih krožcih oštevilčenih nalog; barvni simbol ima tudi slovnični razdelek v učbeniku *Berem, pišem, govorim ... slovensko se učim*).

Glede na šolsko stopnjo se obstoječe učbeniško¹² gradivo (v nadaljevanju) pri učnem predmetu slovenščina uporablja v ljudski šoli od 1. do 4. šolske stopnje oz. razreda, pri čemer so prehajanja

⁵ Ljudska šola traja štiri leta, učenke in učenci so stari od 6 do 10 let.

⁶ Izdajo t. i. šolskih učbenikov za slovenščino (nem. Schulbuchaktion oz. Schulbuchliste), ki so potrjeni na strokovnem svetu ter nato umeščeni tudi na seznam naročljivih in za šolarke in šolarje brezplačnih učbenikov, pripravlja Mohorjeva založba v Celovcu.

⁷ Za določeno šolsko stopnjo je v uporabi tudi drugo učno gradivo, ki ni potrjeno na strokovnem svetu, npr. *Pisana skrinjica*, *Berem skozi leto* oz. revija *Mladi rod*, ki opravlja tudi vlogo učbenika in ga učenke in učenci določenih letnikov, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, prejemajo brezplačno.

⁸ Več o potrjevanju »šolskih« učbenikov v okviru Zveznega ministrstva za izobraževanje, znanost in raziskovanje na <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/weitere-leistungen-fuer-familien/schulbuchaktion.html> (04.07.2023)

⁹ Analizo učbenikov (neobjavljeno) je za potrebe projekta z naslovom »Entwicklung eines durchgängigen Lehrbuchkonzepts für den Sprachunterricht Slowenisch auf der Primarstufe (Minderheitenschulwesen in Kärnten), Jahr: 2020-2021; Projektleitung: Mag. DI Dr. Samo Wakounig in Zusammenarbeit mit Ao. Univ.-Prof.i.R. Dr. Vladimir Wakounig; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung«, pripravila avtorica prispevka.

¹⁰ V uradnem odloku v slovenščini, ki je zapisan tudi v kolofonu delovnega zvezka oz. učbenika, se uporablja poimenovanje razred, medtem ko je na naslovnici običajno zapisana šolska stopnja.

¹¹ Pri vseh gradivih so naslovnice barvne.

¹² Poimenovanje učbeniško gradivo zato, ker v vezani obliki spominja na učbenik, čeprav je – z vidika slovenskih poimenovanj – najbolj primerljiv s samostojnim delovnim zvezkom.

med razredi zelo nejasna. Neformalni pogovori z učiteljicami in učitelji¹³ so pokazali, da se v praksi uporablja zlasti učbeniški komplet *Berem, pišem, govorim ... slovensko se učim* za tretji in četrti razred; medtem ko se delovni zvezek *Poslušam, berem, govorim* uporablja v drugem razredu; v prvem razredu se uporablja v glavnem učbeniško gradivo, ki je namenjeno opismenjevanju (tridelni komplet *Pozdravljene besede!* ter *Veselo do pisanja in branja 1*).

Naslov	Avtor	Izdajatelj	Leto izdaje	Potrditev	Naslovnik glede na potrditev na strokovnem svetu	Zgradba
Veselo na delo Delovna knjigaza jezikovnipouk slovenskega jezika za začetnike / Arbeitsbuch für den slowenischen Sprachunterricht für Anfänger	Veronika Terbuch	Mohorjeva založba	2000	6. 11. 2000	Na dvojezičnih šolah na Koroškem pri predmetu <u>nemščina/slovenščina</u> ¹⁴ , <u>branje, pisanje</u> na prvi in drugi šolski stopnji inza predmet nemščina/slovenščina, <u>branje</u> na 3. in 4. šolski stopnji.	Delovna knjiga. Kopirne predloge.
Pozdravljene, besede! 1. del, 2. del, 3. del Jaz zdaj pišem! Pisana abeceda	Tamara Kapus	Mohorjeva založba	2003	25. 7. 2003	Pri pouku v 1. razredu na dvojezičnih ljudskih šolah na Koroškem pri predmetu nemščina –slovenščina, branje, pisanje.	Delovni zvezek za začetni pouk branjain pisanja.
Slovenščina 4 Učbenik za slovenščino na 4. šolski stopnji „Učimo se“	Tanja Arbeitstein, Alexandra Malle, Maria Suklitsch, Ernestina Perč, Iris Mirjam Stornik, Miha Vrbinc, Maria Weber Ogris	Mohorjeva založba	2004	23. 1. 2004	4. razred na dvojezičnih ljudskihšolah na Koroškem v predmetu slovenščina.	Delovni zvezek.

¹³ Podobno so ustno potrdile tudi ostale članice projektne skupine, dvojezične učiteljice: Janja Einspieler, Kathrin Deutschmann, Maria Gallob, Eva Kristina Hartmann (trenutno delujoča na Pedagoški visoki šoli na Koroškem), Alexandra Sanna.

¹⁴ Podrčrtala avtorica prispevka.

Poslušam, berem, govorim (Slovenščina za najmlajše)	Jurij Opetnik, Danilo Katz, Janja Trap-Kert	Mohorjeva založba	2004	31. 10. 2003	1. in 2. razred na dvojezičnih šolah na Koroškem pri predmetu slovenščina – branje in pisanje. 3. in 4. razred dvojezičnih ljudskih šol na Koroškem pri predmetu slovenščina – branje.	Delovni zvezek. Kopirne predloge. CD.
Berem, pišem, govorim ... slovensko se učim Slovenščina za 3. šolsko stopnjo	Jurij Opetnik, Elvira Sabotnik, Magda Zidej	Mohorjeva založba	2014	28. 5. 2013	3. razred na dvojezičnih ljudskih šolah na Koroškem pri predmetu slovenščina – branje in pisanje (3. šolska stopnja).	Učbenik. Delovni zvezek. CD.
Pisana skrinjica Mladi rod Zbirka gradiva za najmlajše	Sestavil in uredil: Jurij Opetnik Zbrala: Magda Zidej	Mladi rod	2016	/	/	Zbirka gradiva za najmlajše.
Veselo do pisanja in branja 1 Učbenik za prvo šolsko stopnjo	Jurij Opetnik, Magda Zidej	Mohorjeva založba	2020	7. 8. 2019	Pri pouku v 1. razredu na dvojezičnih ljudskih šolah na Koroškem pri predmetu slovenščina – branje in pisanje.	Začetno branje in pisanje. Učbenik. Delovni zvezek.
Berem skozi leto	Stefan Lesjak	Mohorjeva založba Celovec	2021	/	/	Ob začetku pouka slovenskega jezika, branje, prvi korak v svet besedil.

Tabela 1: Seznam obstoječih/dobavljivih učbeniških gradiv za učni predmet slovenščina na dvojezičnem slovensko-nemškem področju glede na leto izdaje

Iz tabele 1 je razvidno, da je ponudba obstoječih in hkrati dobavljivih ter na strokovnem svetu potrjenih učbeniških¹⁵ gradiv skromna¹⁶. Z učbeniški gradivi se sicer zaobjame celotno obdobje ljudskih šol, vendar je za vsak razred možna le ena izbira (izjema le učbeniško gradivo

¹⁵ V tabeli 1 navedeno učbeniško gradivo zaobjema do oddaje prispevka avtorici znana učbeniška gradiva.

¹⁶ V Sloveniji za to starostno obdobje sta avtorici do oddaje prispevka poznana le dva sodobnejša in na tržišču še dobavljiva samostojna delovna zvezka (uveljavljeno poimenovanje v Sloveniji) za učenje slovenščine kot drugega in/ali tujega jezika pri otrocih na začetku obveznega šolanja. To sta *Poigravmo se slovensko* (2009) ter *Na poti k učenju slovenščine* (2013).

za opismenjevanje). Tabela tudi prikazuje, da le delovna knjiga *Veselo na delo* s slovenskim in nemškimi podnaslovom jasno pove, da gre za učbeniško gradivo za začetnike, ki je namenjeno poučevanju slovenščine kot drugega jezika za učenke in učence, ki so t. i. jezikovne začetnice in jezikovni začetniki in ne začetnice in začetniki glede na starost ali šolsko stopnjo (pogosto prihaja namreč do enačenja poimenovanja jezikovnih začetnic in jezikovnih začetnikov ter začetnic in začetnikov glede na starost). Na terenu so v rabi tudi še številna lastna in druga učna gradiva, bodisi tradicionalna v tiskani obliki ter z dodatka k seznamu šolske knjige bodisi digitalizirana¹⁷. Zlasti učna gradiva, ki so dostopna na spletu, dopolnjujejo obstoječo ponudbo učbeniškega gradiva, a ne zapolnjujejo vrzeli, ki je v praksi povezana z izrazito različnimi jezikovnimi ravni znotraj enega razreda, različnih učnih metod in oblik dela v razredu.

Vsebinska analiza učbeniškega gradiva je pokazala, da se le redko razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Poleg že omenjenega razumevanja slušnih besedil so zapostavljene zlasti dejavnosti, ki bi spodbujale govorjenje, ogromno pa je nalog za pisanje¹⁸ in razumevanje prebranega. Besedila, napisana s strani učiteljic in učiteljev za potrebe učbeniškega gradiva, le redko izkazujejo in prikazujejo konkretne¹⁹ dialoške situacije, saj pogosto te znotraj opisnega besedila opravljajo vlogo popestritve in so tudi zapisane v obliki poročanega govora. Avtentičnih besedil iz otroške in mladinske periodike, ki ne opravljajo vloge revije za pouk²⁰ slovenščine, skoraj ni, izjema so pesmi, rime, izštevanka. Izbrano besedišče v učbeniškem gradivu zajema zlasti samostalnike, medtem ko je za slovenščino pomemben tudi glagol, ti pa se v glavnem ponavljajo in so običajno rabljeni v sedanjiku. Nekatere skladenjske strukture v učbeniških gradivih so zelo zahtevne, poleg tega pa ni nikjer posebej razbrati njihove uporabe oz. nalog za njihovo utrjevanje. Slovnici in pravopisne vsebine (te se načrtno uvajajo v učbeniškem gradivu za tretjo in četrto šolsko stopnjo), ki jih izkazuje učbeniško gradivo, se pogosto nadgrajujejo v samostojnih razdelkih, metajezikovno pa ti razdelki za razumevanje zahtevajo izrazito visoko jezikovno raven slovenščine. Ravno slovnici vsebine izrazito izstopajo in nakazujejo povezavo in navezovanje na učni načrt za predmet nemščina²¹. V učbeniškem gradivu primanjkuje koncentrično nadgrajevanje tako tematike, sporazumevalnih vzorcev kot tudi slovničnih vsebin; navodila ob nalogah pa so pogosto zelo zahtevna za razumevanje.

¹⁷ Pri slednjem omenjamo spodnje spletne povezave: <https://www.loka.at/>, https://www.mladirod.at/?page_id=9, <https://www.sova.at/>, <https://mala.sova.at/>, <https://www.slinki.at/> (04.07.2023)

¹⁸ Zaobjema običajno krajše povedi oz. nekaj vrstična besedila.

¹⁹ Več ponazoritev dialoških situacij je v obliki stripov v učbeniškem gradivu *Veselo na delo*.

²⁰ Jezikovna revija za pouk slovenščine na tem področju je Mladi rod.

²¹ Manjšinskošolski zakon predvideva posredovanje obeh jezikov v približno enakem obsegu. To zahtevo morajo izpolnjevati tudi učbeniki, kar je verjetno vzrok navezovanja na nemščino.

3. Koncept učbenika

3.1 Notranja diferenciacija in individualizacija pri predmetu slovenščina

Osrednje vodilo pri zasnovi koncepta²² učbenika s prilogami (oz. učbenikov po vertikali skozi štiri leta izobraževanja) je bilo notranja diferenciacija in individualizacija ob upoštevanju dveh izrazito različnih jezikovnih ravni učenk in učencev (brez znanja slovenščine in z znanjem slovenščine od ravni B2 naprej²³). Jezikovne situacije v razredih dvojezičnega izobraževanja na območju veljavnega manjšinskega šolskega zakonika se med seboj bistveno razlikujejo, v razredu so učenke in učenci prijavljeni k dvojezičnemu pouku oz. neprijavljeni, v razredih pa se lahko izvajata dva modela poučevanja bodisi timski model poučevanja bodisi imerzija. Pri timskem modelu dvojezična učiteljica oz. dvojezični učitelj poučuje prijavljene učenke in učence v slovenščini, neprijavljene k dvojezičnemu pouku pa poučuje timska učiteljica in timski učitelj v nemščini. Pri imerziji, jezikovni kopeli oz. potopitvi v nematerni jezik, gre za poučevanje nejezikovnih predmetov v dodatnem jeziku, jezik tako postane predmet komunikacije in ne poučevanja (prim. Das Minderheitenschulwesen, 2019). Znotraj modela imerzije se tako izvajajo tedenske, dnevne, urne ali »druge« menjave jezika. Tudi tovrstni vsebinsko-organizacijski dejavniki kažejo na zahtevno izhodiščno situacijo, za katero naj bi se izoblikoval učbenik s prilogami.

Es gibt daher im kommunikativen Ansatz auch wenig konkrete Vorschläge, wie die Chancen einer heterogenen Gruppe genutzt werden könnten, wie die Schüler voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen könnten. (Gombos & Stefan, 2013, 143)

Notranja²⁴ diferenciacija, za katero je značilno, da ohranja heterogene oddelke in znotraj teh upošteva potrebe, želje in individualne zmožnosti učenk in učencev, in individualizacija sta tako nujno potrebni, kar svetujejo tudi številna priporočila za sam pouk, hkrati pa so »pedagoški izzivi za učitelje in učiteljice [...] v tem, da upoštevajo vsa ta različna jezikovna predznanja in omogočijo

²² Sam koncept učbenika s prilogami je zasnovala avtorica prispevka, medtem ko je za samo realizacijo koncepta delo potekalo v projektni skupini.

²³ Med obema navedenima jezikovnima ravnema je po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* velika vsebinska razlika, zato sta zanj znotraj enega učbenika podana neumetnostna in umetnostna besedila, vključujoč besedišče, sporazumevalni vzorci in slovnične vsebine. Učiteljici oz. učitelju pa je s tem ponujena osnova za dodatno vsebinsko-tematsko diferenciacijo ob teh dveh ravneh; navedeni vsebinski ravni jo oz. ga le usmerjata ter omogočata dostopnost učne vsebine vsaj za učenke oz. učence na teh dveh jezikovnih ravneh. Izvajanje in potek diferenciacije pa od učiteljice oz. učitelja zahteva še dodatno fleksibilno načrtovanje za izvedbo pouka.

²⁴ »Notranja diferenciacija ostaja v bistvu pri skupnih temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in pri razmeroma enakem globalnem učnem tempu in napredovanju. So pa posamezni učni dejavniki, zlasti učni cilji, učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas, sodelovanje učencev ipd. močnejše variirani in tako zastavljeni, da občasno in za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka, vendar se vanj vedno znova vračajo, zlasti tedaj, kadar je potrebno občasno organizirati učence v bolj homogene učne skupine«. (Strmčnik, 1993, 50)

vsakemu posameznemu otroku kar se da najboljši in trajni jezikovni prirastek« (Kompetenčni opisi za predmet »Slovenščina, branje, pisanje«; brez letnice in številke strani).

Diferenciacija je pretežno organizacijski ukrep, ki zahteva tako tehten premislek o okvirni časovno-tehnični zgradbi ure, metodah učenja in poučevanja ter učnem gradivu in usposobljenosti učitelja. »Notranja diferenciacija omogoča učencem vključevanje v dve različni nivojski skupini, kjer pripravljene naloge rešujejo na dveh težavnostnih nivojih, odvisno od njihovih sporazumevalnih sposobnosti. Znotraj teh dveh skupin pa naloge še dodatno diferencirajo in individualizirajo« (Veljić, 2001, 52). Strmčnik (1993) ločuje vsebinsko-tematsko in didaktično-metodično notranjo diferenciacijo.

Vsebinska oziroma tematska diferenciacija je vezana na obravnavo učne snovi, na poglobljanje le-te, na preverjanje in ocenjevanje. Pomeni, da učitelj upošteva pri vseh stopnjah usvajanja znanja primeren obseg in zahtevnost nalog, vezane na sposobnosti učenca. Pri obravnavi nove snovi tako učitelj uporablja koncentrični način; sporočanje sposobnejše povabi k reševanju zahtevnejših nalog (npr. učenec v pripoved vključuje sinonime, uporabi razširjene povedi, samostalnikom dodaja ustrezne pridevnike, glagole ...), počasnejše in besedno skromnejše pa vodi in jim po potrebi pomaga še s preprostejšimi primeri (npr. usvajanje samostalniških besed ob slikovnih spodbudah, ki jih učenec hitro prepozna, nato jih dopolnujemo z vedno novimi, nekoliko zahtevnejšimi in manj konkretnimi). (Veljić, 2001, 52–53)

»Didaktično-metodična diferenciacija omogoča pravilen odnos med učno snovjo in učnimi metodami; primerne metode pozitivno vplivajo na učne razlike med učenci, kar je treba upoštevati pri načrtovanju in vodenju« (Veljić, 2001, 53).

Za obstoječo situacijo v šolskem vsakdanu pri predmetu slovenščina ob izvajanju pouka znotraj ene učne skupine sem za izvajanje diferenciacije in individualizacije ter sam potek diferenciranega in individualiziranega pouka priredila sukcesivni model temeljnega in nivojskega pouka fleksibilne diferenciacije, »ki omogoča vsem učencem usvojiti temeljno znanje, sposobnejšim pa tudi nadgradnjo« (prav tam). Prirejeni model diferencira učno vsebino ter omogoča izbiro med temami in nalogami, učenke in učence vključuje v proces učenja na raznovrstne načine, kjer učenke in učenci naučeno pokažejo z »izdelkom«, ter vzpostavlja in ustvarja varno učno okolje. Učiteljica oz. učitelj tako 1/3 razpoložljivega učnega časa nameni temeljnemu pouku s skupno temo v heterogeni skupini (aktivnosti s celo učno skupino), 1/3 razpoložljivega učnega časa je namenjena temeljnemu pouku s skupno krovno temo v homogenih učnih skupinah (aktivnosti razdeljene glede na jezikovne²⁵ sposobnosti), 1/3 razpoložljivega učnega časa je namenjena pridobivanju temeljnega znanja v obliki povzetka (oz. učenkinega oz. učenčevega izdelka) krovne teme zopet znotraj heterogenih učnih skupin, kar prikazujem v tabeli 2.

<p>1/3 razpoložljivega učnega časa temeljni pouk s skupno temo v heterogeni učni skupini</p>
--

²⁵ Tukaj se za potrebe pouka slovenščine kot prvega jezika v Avstriji lahko model razširi še na različne šolske stopnje oz. razrede (t. i. kombinirane oddelke, v katerih so učenke in učenci različnih starosti oz. iz različnih šolskih stopenj oz. razredov).

1/3 razpoložljivega učnega časa temeljni pouk s skupno krovno temo v homogenih učnih skupinah
1/3 razpoložljivega učnega časa vsi učenci pridobivajo temeljno znanje v obliki povzetka krovne teme v heterogeni učni skupini

Tabela 2: Model izvajanja učne diferenciacije v izrazito jezikovno heterogenih skupinah

V jezikovno heterogenih skupinah, ki jih poučuje ena učiteljica oz. en učitelj²⁶, model predvideva obravnavo iste krovne teme na dveh²⁷ jezikovnih ravneh (brez znanja slovenščine in z znanjem slovenščine od ravni B2 naprej). Hkrati pa ti krajši učni intervali ločevanja znotraj homogenih učnih skupin »izključujejo nevarnost, da bi učenci izgubljali učne in socialne stike« (prav tam). S tem je zagotovljena tudi pozitivna učna in razredna klima, ki sta predpogoj za ohranjanje motivacije pri usvajanju slovenščine. Tovrsten model od učiteljice oz. učitelja zahteva tako natančno letno delovno pripravo kot tudi natančno načrtovanje učne ure za obe jezikovni ravni. Pri konceptu zasnove učbenika se osredotočam na metodo dela z besedilom, ki je osrednja in tako predstavlja izhodišče ter koncentrično nadgradnjo jezikovnega znanja, kot je to značilno za *Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* iz leta 2018. Metoda dela z besedilom sodi med dokumentacijske metode, pri katerih se učenka oz. učenec vedno znova lahko vrača v samo besedilo in tako preverja ter dopolnjuje svoje znanje. Delo z besedilom se pojavlja v vseh fazah učnega procesa, od uvajanja, preverjanja ter ocenjevanja tako v posrednem kot neposrednem delu z besedilom. V ospredju je komunikacijski pristop poučevanja jezikov ter razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (poslušanja²⁸, govorjenja, branja in pisanja) ter zmožnosti, ki so za dvojezično šolstvo določene v *Kompetenčnih opisih za predmet »Slovenščina, branje, pisanje«*. Pri jezikovnem znanju/jezikovni zmožnosti (prim. Pirih Svetina 2005, 29) vključujemo slovnično (besedje, oblikoslovje, skladnjo, pravorečje, pravopis) in besedilno (kohezijo in retorično organiziranost) zmožnost.

Oblikovno-tehnična zasnova učbenika s prilogami obsega učbenik in priročnik za učiteljico oz. učitelja. Priročnik je pojmovan kot servis za učiteljico oz. učitelja, ki bo pojasnil sam pristop dela v razredu, predstavljal možne obravnave vsebin, opisal metodično-didaktični pristop, hkrati pojasnjeval določene zahtevnejše²⁹ jezikovne vsebine, ponujal dodatne naloge in gradivo, slikovne in besedne/besedilne igralne kartice ter nalepke za učenko in učenca, slušne posnetke, ki so dostopni preko QR-kod. V samem učbeniškem gradivu upoštevam tudi vidni oz. vizualni,

²⁶ V razredih, kjer poučujeta dvojezična učiteljica in dvojezični učitelj ter timska učiteljica in timski učitelj je načrtovanje in izvajanje pouka pri predmetu slovenščina usklajeno z obema in jima omogoča še dodatne možnosti diferenciranja in individualiziranja.

²⁷ Tovrstni model je bil prvenstveno prilagojen za kombinirane oddelke ob predpostavki, da imamo že obstoječe učbeniško gradivo za različne razrede iz slovenskega šolskega sistema ter izdelano učno gradivo za jezikovne začetnice oz. začetnike pri usvajanju jezika. Prilagoditev modela je nastala na podlagi avtoričinega dvajsetletnega akcijskega raziskovanja ter poučevanja v kombiniranih jezikovno heterogenih skupinah pri pouku slovenščine.

²⁸ Pri tej starostni skupini se predvideva, da učenke in učenci razvijajo zlasti sposobnost poslušanja in govorjenja, medtem ko pisanje in branje začnejo razvijati ob ustreznem procesu opismenjevanja.

²⁹ Zavedanje in posredovanje informacij s terena, da nekatere učiteljice in učitelji lahko podvomijo v svoje slovnično znanje slovenščine.

slušni oz. avditivni in gibalni oz. kinestetični zaznavni učni stil, saj se otroci, ki se učijo drugega jezika v starosti do deset let oz. od drugega leta do pubertete (prim. Pirih Svetina, 2005, 14), jezika učijo naravno in nenaporno, tako kot se učijo prvega jezika. Tako so kot neke vrste stalne rubrike predvideni predeli za večjezičnost (prim. Krumm & Reich, 2011), gibanje, ustvarjanje, samopreverjanje znanja ter samorefleksija. Ob pisnih in zelo poenostavljenih navodilih se pojavijo še ikone, ki ponazarjajo dejavnost.

3.2 Tematika

Pri tematiki sledim konceptu »bližnji učenkin oz. učenčev svet«, ki se postopoma razširi na širši svet okoli nje oz. njega. Pri tem vključujem teme in podteme, ki ji narekujejo tako *Skupni evropski jezikovni okvir, Kompetenčni opisi za predmet »Slovenščina, branje, pisanje«* kakor tudi (*novi*) *Učni načrt za slovenščino (narodnostne skupnosti)*. Sledim principu »za otroka relevantna in motivacijska tematska področja«, kot so živali in igrače ter njegov vsakdan in prosti čas v šoli in doma (prim. Motik idr., 2016, 21–23). Ob tem se integrirano vključuje tematika letnih časov, koledarja in praznikov ter regionalnosti. Ob tematiki je definirano tudi besedišče za začetnice oz. začetnike, pri čemer sem se opirala na razpoložljivo (tisto, ki ti pride ob temi prvo na misel) in hkrati frekventno besedišče, ki ga je mogoče uporabiti v ponujenih sporazumevalnih vzorcih. Časovni okvir obravnave posamezne teme je prepuščen učiteljici oz. učitelju, ki glede na razred presoja o dolžini obravnave.

3.3 Neumetnostno besedilo kot izhodišče

Neumetnostna besedila so tista, ki se od literarnih besedil razločujejo po tem, da imajo praktični namen in govorijo o resničnem svetu, zato so podatki preverljivi, kadar so ti v njih podani. Neumetnostno besedila so prisotna v vsakdanjem življenju, a je njihova dostopnost lahko omejena oz. zamejena zgolj na določene uporabnike. Govorim o otroških in mladostniških revijah v barvah, ki so kognitivno ustrezne ter motivacijsko privlačne, vsebujejo avtentična (pisna – zlasti ta so v prvi vrsti edina in vodilna – in govornjena) besedila različnih avtoric oz. avtorjev in ilustratoric oz. ilustratorjev. Ta niso napisana le za potrebe pouka in se uresničujejo preko različnih besedilnih vrst ter nagovarjajo različne zaznavne učne stile ter tudi jezikovne ravni učenk in učencev. Z didaktičnega vidika se zastavlja vprašanje pojmovanja definicije besedila in njegove dolžine. Za uporabnice in uporabnike prvega jezika je to v prvi vrsti besedilo daljše, v katerem so poljubne razumljive jezikovne strukture ter neomejeno široko besedišče, ki je načeloma razumljivo, le tu in tam je kakšna beseda ali besedna zveza, ki pa jo je mogoče tudi s pomočjo jezikovnih virov in tehnologij mimogrede preveriti in pridobiti razlago. Običajno se predvideva, da bo besedilo imelo tudi določeno zgradbo, ki bo izkazovalo jedro, uvod in zaključek, njegovi deli pa bodo med seboj povezani, tako da bo delovalo kot zaključena celota. »Besedila so navadno večpovedna, so pa tudi enopovedna« (Toporišič, 1992, 6). Pri otroku, ki se jezika uči na začetniški jezikovni ravni, je to drugače. Zato se na začetniških jezikovnih ravneh osredotoča zlasti na slednja, torej tudi enopovedna besedila, pri otrocih in mladostnicah oz. mladostnikih pa naj bi bila tudi podprta z vizualno podobo, bodisi z ilustracijo bodisi s fotografijo.

Besedila, ki jih uporabljamo pri pouku, so lahko bodisi izvirna, to so taka, ki niso primarno namenjena rabi pri pouku, ali pa so posebej pripravljena, prirejena in prilagojena za rabo pri pouku (npr. učbeniška besedila). Vsa besedila, ki jih uporabljamo pri pouku slovenskega jezika in slovenske kulture v tujini, naj bi bila relevantna za naslovnike in opremljena z ustreznimi vajami. Za naslovnika (otroka in mladostnika) so relevantna tista besedila, ki so prilagojena njegovi starosti, sposobnostim, védenju in zanimanjem. (Motik idr., 2016, 19)

Tega se mora zavedati snovalka oz. snovalec programov ter učnih gradiv, saj bo sicer učenka oz. učenec demotiviran in bo njegovo usvajanje upočasnjeno ali celo prekinjeno.

Pri izbiri neumetnostnih avtentičnih besedilih se tukaj ne soočamo z razmerjem domače (področje slovenske manjšine na avstrijskem Koroškem) ali tuje (avtentična besedila različnih avtorjev in ilustratorjev, ki objavljajo v otroških in mladinskih revijah v Sloveniji), ampak z razmerjem avtentično besedilo in za potrebe pouka s strani učiteljice oz. učitelja napisano (prilagojeno) besedilo. Nikakor pa literarna otroška besedila v samem konceptu niso izključena. Izrednega pomena so ob teh besedilih zlasti dejavnosti, ki se osredotočajo na samo razumevanje besedila, čeprav se popolnoma vseh besed v besedilu ne razume. Osrednji gradnik je razumevanje krajših besedilnih izsekov, ki so podprti z nazorno ilustracijo ali fotografijo, saj bo le tako omogočeno znotraj ene ure ostajanje v ciljnem jeziku, tj. v slovenščini.

Lesen bildet die Grundlage für lebenslanges Lernen im Sinne einer reflexiven Grundbildung. Es umfasst das Verstehen auf Wort-, Satz- und Textebene sowie das Erschließen von Informationen und Inhalten aus einfachen Texten unterschiedlicher Länge und reicht von einem globalen Verständnis bis zum Erfassen von Details. (BMBWF, 2023b³⁰)

Dosegljivost aktualne otroške in mladinske periodike ter sama izpostavljenost učenk oz. učencev, pa tudi učiteljic in učiteljev, je verjetno povezana tudi s samo dostopnostjo te periodike v tiskani obliki. Dodaten dejavnik dostopnosti pa je tudi visoka cena za tujino, kamor se prišteva tudi neposredna bližina meje s Slovenijo. Preko ustnih virov smo izvedeli, da se lahko letno naročnino za otroško in mladinsko periodiko vplača tudi prek slovenske knjigarne Haček. Prejemnica izvoda pa je tudi Slovenska študijska knjižnica v Celovcu. Ta zahtevna izhodiščna situacija do dostopa avtentičnih slovenskih otroških besedil ter seznanjanje s slovensko kulturo ter literaturo tudi preko tiskanega medija je tako prepuščena lastni angažiranosti učiteljice oz. učitelja, ki se na svoje stroške naroči na tovrstno periodiko ter na ta način tudi dolgoročno zbira smiselna avtentična besedila, ki so primerna za vzgojno-izobraževalno delo na tem področju ter omogočajo prepoznavanje različne jezikovne kakovostne ponudbe za začetniške in druge jezikovne ravni.

Za začetniške jezikovne ravni se je v okviru koncepta učbenika definiralo tudi besedišče (ne le samostalniško), s posebnim poudarkom na glagolih, saj je bil zastavljeni cilj, da bo učenka oz. učenec ob koncu ljudskošolskega izobraževanja sposoben odreagirati v določenih situacijah z jezikovnimi strukturami tudi v slovenščini. Za višje jezikovne ravni pa se širjenje besedišča predvideva ravno z raznolikimi in številnimi avtentičnimi besedili, s katerimi se razvija tudi bralno kulturo in pismenost.

³⁰ Učni načrt še ni preveden v slovenščino, zato je citat v nemščini.

3.4 Sporazumevalni vzorci in komunikacijske dejavnosti

Usvajanje jezika je dolgoročen proces, ki predvideva, da se nekega jezika v okolju lahko naučiš v obdobju od 5 do 7 let, kar za učenke in učence v našem primeru pomeni obdobje ljudske šole in še skoraj celo srednjo³¹ šolo, zato je še toliko pomembnejše, da so sporazumevalni vzorci (konkretizacija jezikovnega vnosa) premišljeni in se tudi nadgrajujejo. Tovrstni sporazumevalni vzorci pa so še toliko pomembnejši, saj se jih učenci naučijo kot fraz, ne da bi poznali natančnejšo jezikovno zgradbo same strukture. Ključnega pomena zanje je, da je to fraza, ki jo bo mogoče funkcionalno uporabiti ter z njo izvesti določeno dejavnost, ki bo imela za posledico konkreten rezultat (npr. povabilo na plavanje z jezikovno strukturo *Greš plavat?*). Cilj vsakega usvajanja jezika je čim hitrejšo sporazumevanje v vsakdanjem življenju. Komunikacijske dejavnosti, ki spodbujajo, da učenke in učenci v procesu jezika čim več govorijo, v ospredje postavljajo kot metodo igre vlog ter simulacijo (prim. Brčić Petek, 2016). Za igro vlog je predpogoj, da učenka oz. učenec vnaprej ve, o čem bo tekel pogovor, medtem ko pri simulaciji pa učenka oz. učenec ne ve, kaj naj pričakuje. Izrazite razlike med jezikovnimi ravni tako zahtevajo izvajanje poučevanja jezika z različnimi učnimi oblikami in metodami dela.

Besedilo kot koncept, ki omogoča vpogled v jezikovne strukture in njihovo prepoznavanje, omogoča hkrati tudi širjenje besedišča, ki ni le osnovno, kajti neumetnostna besedila odpirajo teme, ki hkrati presegajo vsakodnevni praktično-sporazumevalni repertoar rabe jezika. Pri zavestni in skrbni rabi jezika je to tisti element, ki učenko oz. učenca dela suverena in zadovoljnega uporabnika.

Was im Zweit- und Fremdsprachenunterricht von Beginn an unbedingt trainiert werden sollte, ist der aktive und produktive Umgang mit authentischem Sprachmaterial. (Gombos & Stefan, 2013, 143)

Osnovni sporazumevalni vzorci, ki upoštevajo kognitivno starost učenk in učencev, se pojavijo ob t. i. izhodiščni ilustrativni situaciji in/ali besedilu, npr. pri temi igrače (*Imaš žogo?, Se greš loviti?*). Izrednega pomena so tudi nazorne fotografije/ilustracije, ki ponazarjajo povedano, ob vsebinah iz širšega slovenskega kulturnega prostora le-to tudi avtentično upodablja oz. ponazarjajo. V ilustrativni ponazoritveni kontekst sodi tudi ponazoritev slovničnega števila (denimo dvojine), npr. če sta dve pomaranči v samem besedilu, potem sta tudi dve³² pomaranči na ilustraciji/fotografiji.

Komunikacijske dejavnosti napovedujejo že same sporazumevalne strukture, ki se jih tako prikazuje in utrjuje v obliki iger vlog, simuliranih dialoških situacij, v katerih učenke in učenci glasno ubesedujejo sporazumevalne vzorce in se tako pri govorjenju v slovenščini zavedajo tudi sami sebe. Poleg tega pa so ravno te vsebinsko sporazumevalno širše in atraktivno zastavljene igre vlog dejavnost, pri katerih znotraj parov/tandemov dve različni jezikovni ravni ohranjata pozitivno razredno klimo in vzdržujeta ter ohranjata socialni stik znotraj ene skupine/razreda.

³¹ Učenke in učenci srednjo šolo v Avstriji obiskujejo od približno desetega do štirinajstega leta, kar traja štiri leta.

³² Zavedanje in dejstvo, da imamo v slovenščini tri slovnična števila, ednino, dvojino in množino, kar je s kontrastivnega slovensko-nemškega vidika ne le slovnično, temveč tudi pomensko in kognitivno izziv.

Tukaj kot primer omenjamo igro vlog ob gibanju³³, v kateri učenke in učenci ob slikovnem³⁴ impulzu iščejo svoj smiselni par (npr. *Rdeča kapica išče babico*). Pri tem se utrjuje tudi slovnico (glagol biti v 1. in 2. osebi sedanjika ednine, trdilna in nikalna oblika) z jezikovnimi strukturami: *A si ti Rdeča kapica? Ja, sem Rdeča kapica / Ne, nisem Rdeča kapica*. Med komunikacijske dejavnosti prištevam tudi »mini ankete³⁵« (prim. Ključevšek, 2022) (npr. *Kaj rad/rada delaš pozimi/jeseni/poleti/spomladi?*), v katerih učenke in učenci zopet ob gibanju pridobivajo določene informacije o svojih sošolkah/sošolcih³⁶ znotraj razreda/skupine. O rezultatih ankete tudi poročajo (npr. za začetniško jezikovno raven *Mojca rada smuča in se kepa., Peter rad drsa in se sank.*; npr. za višjo jezikovno raven tudi strukture z rabo dvojine *Špela in Matic rada smučata* in množine *Trije radi drsajo.*). Pri tovrstni sestavi ankete ja zlasti za začetniške jezikovne ravni ključno, da so jezikovne strukture, ki jih utrjujemo, tudi jasno izpisane³⁷ in da sta zaradi različnih slovničnih oblik za moški in ženski spol tudi podana po dva primera kot ponazoritev odgovora rešena.

Pogovarjaj se.

Kaj rada delaš pozimi? Mojca pozimi rada smuča in se kepa.

Kaj rad delaš pozimi? Peter pozimi rad smuča in se drsa.

Kaj rad delaš pozimi? (simbol fanta)	(fotografija osebe, ki drsa, ob tem so drsalke kot pripomoček jasno vidne)	(fotografija osebe, ki smuča, ob tem so smučiči kot pripomoček jasno vidne)	(fotografija osebe, ki se kepa, ob tem je jasno vidna snežna kepa)	(fotografija osebe, ki se sank, ob tem so sanke kot pripomoček jasno vidne)
Mojca		X	X	
Peter	X			X

Tabela 3: »Mini anketa« o dejavnostih pozimi – (ne)opisane učenke in (ne)opisani učenci, različnih jezikovnih ravni

3.5 Slovnice vsebine

Definiranje slovnice oz. slovničnih vsebin za dve različni jezikovni ravni prav tako izhaja iz komunikacijskega vidika usvajanja jezika, kjer so v ospredju tiste jezikovne strukture, ki jih je mogoče funkcionalno uporabiti ter so v rabi tudi v otroškem miselnem in vsakdanjem kontekstu. Tukaj ne moremo mimo dveh vidikov, in sicer definiranja in podajanja slovničnih vsebin, ne da

³³ Dejavnost predvideva, da se učenke in učenci sprehajajo po razredu in iščejo svoj par.

³⁴ Učenke in učenci prejmejo slikovne kartice z osebami, ki so sicer v njihovem miselnem svetu znane.

³⁵ »Mini ankete« so dejavnost, v katerih sodeluje celoten razred/skupina ne glede na jezikovno raven, saj se z njo ohranja pozitivna klima, v interakcijo prideta različni jezikovni ravni, učenke in učenci se učijo drug od drugega. Pri podajanju odgovorov ter poročanju pa učiteljica oz. učitelj individualizirano pristopa do učenk in učencev.

³⁶ V tovrstni dejavnosti ne izključujemo sodelovanja učiteljice oz. učitelja.

³⁷ S tem omogočimo vpogled v proces usvajanja jezika tudi staršem, ki v svoje znanje slovenščine podvomijo, hkrati pa je opismenjenim tudi že omogočeno branje.

bi ju komentiralii, saj se z njima srečujemo znotraj opisanega koncepta. Prvi je definiranje slovničnih vsebin, ki jih bomo obravnavali na posamezni šolski stopnji/enoti, drugi pa je njihovo ponazarjanje, uzaveščanje ter posredovanje učenkam oz. učencem. V ospredje postavljam induktivni pristop poučevanja slovnice, pri katerem začnemo s primeri, sledi vadba in šele na koncu preidemo na pravila (Skela, 1999, 130). Ravno didaktiki ter ponazarjanju slovničnih vsebin/pravil je v tovrstnem učbeniku potrebno posvetiti posebno pozornost, saj so učenke in učenci še v obdobju konkretnega mišljenja, hkrati pa je treba upoštevati znano Lennebergovo (1967) hipotezo o kritičnem obdobju za učenje jezika, »da struktura možganov v prvih desetih letih življenja, po drugih virih pa od drugega leta do pubertete, omogoča naravno, nenaporno in brezpogojno uspešno usvajanje jezika« (Svetina Pirih, 2005, 14). Slovenščina je slovanski jezik, ki ima na oblikoslovni ravni številne³⁸ različne končnice, s katerimi se soočajo učenke in učenci v neslovanskem okolju, natančneje v okolju, kjer nemščina³⁹ znotraj dvojezičnega kulturnega prostora prevladuje. Uzaveščanje, zavedanje in ustrezna raba končnic je »trd oreh« za učenke oz. učence na začetniški jezikovni ravni, zato je še toliko pomembnejše, da jih učenke oz. učenci uzaveščajo že od samega začetka usvajanja jezika, hkrati pa se tudi vizualizirano opozarja na njihove spremembe (npr. v četrtem sklonu ednine se pri samostalniki ženskega spola prve ženske sklanjatve končnica *-a* iz imenovalnika spremeni v končnico *-o*, ali poenostavljeno: *-a* gre v *-o*). Uzaveščanje tipičnih končnic na tej starostni in jezikovni ravni pri samostalnikih ponazarjam s črkami, hkrati pa tudi z barvami (npr. vijolična za samostalnice srednjega spola, oranžna za samostalnice ženskega spola, zelena za samostalnice moškega spola). Izpostaviti pa želim tudi, da se pri koncentričnem nadgrajevanju nato ta barvni model tudi pri končnicah razširi na pridevnike, kjer z barvnim kontekstom ponazarjam ujemanje pridevnika in samostalnika v ustreznem spolu, sklonu in številu. Pri glagolih so prav tako odebeljeno označene končnice.

3.6 Delo s starši

K dvojezičnemu slovensko-nemškemu pouku se vpisuje vedno več učenk in učencev, ki v družini več ne govorijo slovensko, imajo pa pozitiven odnos do slovenščine kot jezika okolja ali jezika prednikov. Poglobljen razmislek z vidika učiteljic in učiteljev ter snovalk in snovalcev programov, kako bodo starši lahko spremljali otroka in svojemu otroku pomagali pri usvajanju jezika v šoli, ki ni eden izmed svetovnih jezikov in zanj na spletu ni veliko učnih gradiv, bo nujno potreben, vsekakor pa v duhu senzibilizacije za raznojezičnost in večjezičnost. Izpostaviti želim situacijo »bottom-up«, ki prepušča to nalogo kar samim učiteljicam in učiteljem, ki se morajo – poleg opravljanja tudi drugih obsežnih administrativnih nalog – sami znajti v tovrstnih situacijah. Te problematike se lotevam le posredno s ponazarjanjem.

³⁸ Z vidika govork in govorcev neslovanskih jezikov; z zornega kota učenke in učenca, ki ima nemščino kot prvi jezik in/ali živi v nemškem govornem prostoru. Tukaj polagam v razmislek tudi uporabo kontrastivnega pristopa v primerjavi z nemščino, kjer se npr. ob ujemanju pridevnika in samostalnika v spolu, številu in sklonu prav tako odražajo tipične končnice.

³⁹ V vsakdanjem javnem življenju je na dvojezičnem slovensko-nemškem prostoru (na avstrijskem Koroškem) slovenščina bolj izjema kot pravilo.

4. Zaključek

S konceptom učbenika na dveh jezikovnih ravneh ob metodi dela z besedilom in iz njih izhajajočih vaj/nalog/dejavnosti želim doprinesiti k zvišanju (in postopnemu nadgrajevanju) jezikovne ravni tako tistih, ki so šele na začetku usvajanja jezika, kakor tudi tistih, ki v šolski vsakdan prihajajo s slovenščino bodisi v narečni podobi bodisi v (knjižno)pogovorni različici. V ospredje postavljam otroka, ki sprejema različne vsebine, če so mu le dostopne in njegovi starosti primerne. Živahno, barvno in z različnimi dejavnostmi obarvano učno gradivo je tako prvi predpogoj za učenko in učenca v sodobnem svetu, ki se sicer pri drugih predmetih že od začetka srečuje s privlačnim šolskim gradivom, v katerem se odraža tudi realni vsakdan, vključno z ožjim in širšim kulturnim prostorom. Želim si in upam, da bo komunikacijski pristop, ob upoštevanju koncentričnosti skozi celotno ljudskošolsko vertikalo ter na osnovi metode dela z besedilom bistveno doprinesel h kompetencam učenk in učencev slovenščine v dvojezičnem slovenko-nemškem šolskem vsakdanu na (avstrijskem) Koroškem.

Seznam literature

- Bildungsdirektion Kärnten (2019). *Das Minderheitenschulwesen. 1958/59–2018/19.* file:///C:/Users/tvucajnk/Downloads/110319_Druck-BD-Chronik-MSW-7.pdf (05.06.2023)
- Brčić Petek, T. (2016). *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine* [=neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=107410&lang=slv> (05.06.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023a). *Schulbuchaktion 2023/24.* https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2023/Schulbuchliste_0100_2023_2024.pdf (05.06.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023b). *Lehrplan, Slowenisch (Volksgruppensprache)* (Avtoričin prevod Učni načrt, slovenščina (narodnostne skupnosti)). <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> (29.05.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) & Bildungsdirektion Kärnten. (Hrsg.) (2020) *Kompetenzbeschreibungen für den Unterrichtsgegenstand „Slowenisch, Lesen, Schreiben“ / Kompetenčni opisi za predmet „Slovenščina, branje, pisanje“.* http://www.sloviklik.at/fileadmin/user_upload/komp-opisi/2020-Kompetenzbeschreibungen-PRIM-ALLE.pdf (29.05.2023)
- European Council. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume.* (Avtoričin prevod Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru.). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (05.06.2023)
- Gombos, G. & Stefan, F. (2013) Inhalt vor Form. Grundlinien einer nachhaltigen, kommunikationsorientierten Sprachdidaktik. V G. Gombos (ur.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen.* Drava Verlag – Založba Drava GmbH. 131–144.
- Ključevšek, J. (2022). Oblikoslovje pri poučevanju slovenščine na Univerzi na Dunaju. V S. Pulko & M. Zemljak Jontes (ur.), *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju.* Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. (Mednarodna knjižna zbirka Zora = International Book Series Zora; 149). 125–138. DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.9>
- Krumm, H. & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit.* <https://www.oesz.at/download/cm/Curriculum-Mehrsprachigkeit2011.pdf> (29.05.2023)
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language.* Wiley and Sons.
- Motik, D., Knez, M., Pirih Svetina, N. & Steiner, M. (2016). *Dopolnilni pouk slovenščine v tujini. Učni načrt.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Ucni-nacrt-dopolnilni-pouk-slovenscine.pdf> (05.06.2023)

- Skela, J. (1999). Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika. Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole. V: L. Čok idr. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 126–132.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Svetina Pirih, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Založba Izolit.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Cankarjeva založba. (Leksikoni Cankarjeve založbe. Zbirka Sopotnik).
- Veljič, I. (2001). Diferenciacija in individualizacija pouka. V D. Motik (ur.), *Slovenščina in slovenska kultura v zdomstvu. Prizadevanja za ohranitev slovenskega jezika in kulture med Slovenci v tujini. Modeli poučevanja in učenja. Slovenščina*. Zavod RS za šolstvo. 51–54.
- Volavšek Kurasch, B. (2021). *Slovenščina v novi srednji šoli. Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje*. Mohorjeva založba.

Vladimir Balakhonov, Universität Innsbruck, Österreich

Подготовка упражнений по устному переводу с помощью корпуса политических речей

На примере немецких прилагательных, образованных по схеме «числительное + суперлатив» (*zweitgrößter* и т. п.)

The article demonstrates a way to prepare exercises in simultaneous interpreting (SI) with the help of online language corpora. The introduction focuses on the relevance of part-task training. The second part briefly describes the format of the proposed training, and the automation of sub-skills as one of the goals in SI pedagogy. The third part is a step-by-step guide for using language corpora in SI training based on the following practice example: to tackle difficulties with interpreting German compound adjectives like *zweitgrößter* (pattern 'numeral plus superlative') into Russian. The necessary exercises were created using political speech corpora available online. Using a corpus simplifies the search for examples and provides a large amount of training material for independent practice. Moreover, examples from the political speech corpora show appropriate stylistic quality, discourse, and vocabulary, which makes them especially valuable for training future SI professionals. The final part describes the didactic adaptation of the corpus-based materials and the potential role of the suggested method in the differentiation and individualization of SI training.

Keywords: interpreter training, exercises, online tools, corpus-assisted training, differentiation

В статье демонстрируется методика подготовки упражнений по синхронному переводу (СП) с помощью языковых корпусов. Введение посвящено актуальности вопросов, связанных с упражнениями для отработки переводческих навыков. Вторая часть кратко описывает формат предлагаемого тренинга и автоматизацию навыков как одну из целей при обучении СП. Третья часть содержит пошаговую инструкцию по использованию языковых корпусов для обучения СП на примере из практики: при возникновении у учащихся сложностей с переводом немецких составных прилагательных, образованных по схеме «числительное + суперлатив» (*zweitgrößter* и пр.). Необходимые упражнения были в короткий срок созданы с помощью онлайн-корпусов политических речей. Применение корпуса упрощает поиск примеров и позволяет предоставить студентам большое количество материалов для самостоятельного тренинга. Кроме того, примеры, полученные из корпуса политических речей, обладают соответствующей стилистикой, тематикой и лексическим содержанием, что делает их особенно ценными для подготовки будущих синхронистов. Заключительная часть описывает процесс дидактизации полученных материалов и их потенциальную роль в дифференциации и индивидуализации обучения СП.

Keywords: обучение устному переводу, упражнения, онлайн-инструменты, использование языковых корпусов в обучении, дифференциация обучения



1. Введение

Дифференциация упражнений при обучении иностранному языку и родственным дисциплинам, таким как устный перевод, является важным, а иногда и просто незаменимым дидактическим приемом. В частности, дифференцированный подход необходим, когда учащиеся сильно различаются по уровню владения иностранными языками. На школьных уроках русского языка высокая гетерогенность знаний и навыков уже давно представляет сложность для педагогов (ср. Mehlhorn, 2019). Для переводческих факультетов данная проблема не была столь острой, однако в последнее время, в том числе вследствие отсутствия вступительных тестов¹ на курсах синхронного перевода, в похожих условиях приходится работать все большему числу преподавателей перевода.

В то же время, несмотря на обилие учебников по конференц-переводу, опубликованных на немецком и английском языках за последние десятилетия, крайне редко встречаются именно сборники упражнений в отдельных языковых парах. Современные европейские учебные пособия по устному переводу (напр., Setton & Dawrant, 2016; Gillies, 2013; Nolan, 2005; Jones, 2002; Kautz, 2000) не содержат не только дифференцированных упражнений, но, как правило, и вовсе обходятся лишь описанием заданий, по которым преподавателям предлагается самостоятельно подготовить практические материалы в нужном количестве. Так, в пособии по обучению дипломатическому переводу Kadrić et al. (2022) после каждой из семи глав приводятся несколько заданий (*study activities*), начинающихся с инструкции «найти» политическую речь, «найти» несколько примеров и т. п. Данный подход вполне оправдан: учебник, не привязанный к конкретной языковой паре, становится более универсальным. Однако преподаватели синхронного перевода, которые, как правило, одновременно являются практикующими и востребованными переводчиками, часто не обладают достаточным количеством времени, чтобы самостоятельно разрабатывать упражнения для студентов.

При этом конкретные языковые материалы для тренировки переводческих навыков не только незаменимы, но и требуются в большом объеме. Без них студенты не имеют возможности самостоятельно планировать собственное обучение, занимаясь автономным тренингом, что является одной из предпосылок для индивидуализации и дифференциации учебного процесса в целом (см. Наß, 2017, 45). В частности, в переводоведении не раз отмечалась необходимость многочисленных повторений и постоянной самостоятельной практики для автоматизации определенных переводческих стратегий (см. напр. Dingfelder Stone, 2015; Комиссаров, 1997). В русскоязычной дидактике перевода данный принцип сегодня реализуют, например, А. Фалалеев и А. Малофеева, однако их самоучители распространяются только на английский и русский языки (подробнее о методике и библиографии этих авторов см. Алексеева, 2021).

¹ Об актуальности данной темы в 2023 году свидетельствует целиком посвященный этому вопросу специальный выпуск профильного журнала *The Interpreter and Translator Trainer: Revisiting aptitude testing for interpreting*, 2023, 17(1).

Все вышесказанное подчеркивает актуальность вопроса о подготовке индивидуальных упражнений для устного перевода. Современная дидактика синхронного перевода нуждается если не в готовых сборниках для отработки конкретных переводческих навыков, то хотя бы в новых методах эффективного и быстрого создания таких упражнений в большом количестве. Одним из таких методов может быть использование онлайн-корпусов политических речей. Данная статья знакомит с примером практического использования такого подхода: вторая глава посвящена обоснованию предлагаемого типа тренинга, третья часть содержит пошаговое описание подготовки упражнений.

2. Роль упражнений в обучении синхронному переводу

Знания и умения, необходимые для синхронного перевода, можно представить на условной шкале автоматизации. На одном полюсе данной шкалы будут находиться навыки перевода тех единиц языка, которые передаются простым перекодированием с одного языка на другой – это, прежде всего, числа, устойчивые выражения, имена собственные, и т. п. В данных случаях за счет тренировки, вероятно, возможна максимальная автоматизация переводческой деятельности (см. Setton & Dawrant, 2016, 99, 166), причем необходимость такой автоматизации уже на этапе обучения синхронному переводу сформулирована давно:

Within the limits and constraints given, interpreters have to find the best acceptable solution to hand, i.e. the constraint on the time and effort that can be invested determines the quality of the result. This means that operations that recur frequently have to be performed as routines that have become automated to a considerable degree. The teaching of interpreting has to develop ways for students' acquiring the necessary automatisms or routines (Kalina, 2000, 19).

Однако не все языковые элементы поддаются такому заучиванию, многие феномены перевода невозможно объяснить в отрыве от контекста, поэтому различные переводческие навыки разместятся от полюса автоматизации – к противоположному, где автоматизация невозможна. Несмотря на отдельные статьи о тренировке изолированных навыков (см. напр., Chmiel, 2010), в дидактике перевода до сих пор не выработан консенсус² относительно того, какие навыки подлежат автоматизации и значит могут быть предметом дискретных упражнений вне контекста, а что необходимо преподавать комплексно, в ходе перевода продолжительных связных речей. Последнее, впрочем, является наиболее распространенным подходом: на занятии преподаватели, как правило, предлагают учащимся перевести ту или иную речь, а затем обсудить ошибки в переводе. Очевидно, что подобрать одну речь и указать на ошибки проще, чем разработать множество дифференциро-

² Можно говорить об исторически складывавшихся школах переводческой дидактики (например, в университетах Парижа, Лейпцига, Гейдельберга), однако даже в рамках таких школ не существует устойчивой и воспроизводимой методики преподавания перевода, а структура практических занятий в большей мере зависит от воззрений конкретных преподавателей.

ванных упражнений для устранения этих ошибок. Таким образом фокус смещается к одному из полюсов вышеописанной шкалы, и вопросам автоматизации навыков уделяется меньше внимания. Наличие большого количества упражнений может помочь выровнять этот дисбаланс, оценить реальный потенциал автоматизации тех или иных навыков и на основе эмпирических наблюдений скорректировать подход к дидактике устного перевода.

По такому пути идут вышеупомянутые авторы Фалалеев и Малофеева (2015) и предлагают начинающим переводчикам тренинг, нацеленный на дискретные единицы языка и соответствующие навыки работы с ними. Например, описывая устный перевод английских трехчастных атрибутивных конструкций типа *coast guard helicopter* или *Red cross representative* как трансформацию, при которой следует пропустить первые два слова и начать перевод с третьего элемента («вертолет береговой охраны», «представитель Красного креста»), авторы предлагают сотни примеров, которые для тренировки можно переводить вслух. Целью является определенная автоматизация соответствующего навыка.

Такой тренинг отличается от дескриптивных работ по контрастивной грамматике в применении к письменному переводу, как, например, у Königs (2021), где автор приводит описание большого количества контрастивных пар без ранжировки по частотности и предоставляет обширные тренировочные материалы, направленные на демонстрацию возможностей перевода, а не на автоматизацию навыка.

Очевидно, что для подготовки большого количества однотипных и при этом реалистичных упражнений требуется множество примеров функционирования соответствующих языковых феноменов в речи. Их можно найти в прессе и других письменных текстах, однако для обучения устному переводу предпочтительнее использовать соответствующие устные источники, желательно обладающие необходимым стилем, регистром и качеством лексики. В последнее время такая возможность существует благодаря корпусам устных парламентских и политических выступлений.

В следующей главе показан пример использования такого корпуса для подготовки упражнений на определенную частотную ошибку, проявившуюся во время занятия синхронным переводом. Новые корпусные технологии позволяют в короткий срок сформировать нужные материалы для дифференцированного тренинга отработки навыка перевода определенных конструкций вплоть до его автоматизации.

3. Подготовка упражнений с помощью языковых корпусов

Показанный ниже пример взят из практики преподавания синхронного перевода с немецкого языка. При работе над одной из речей учащиеся испытывали сложности с передачей на русском языке конструкций, включающих детерминативные (атрибутивные) составные прилагательные, образованные словосложением³ по модели «числительное плюс суперлатив» (*zweitgrößter* и т. п.). В то время как детерминативные композиты в целом являются

³ Здесь и далее русскоязычные термины приводятся по *Теоретической грамматике немецкого языка* Нефедова (2018).

наиболее частотной моделью словосложения в немецком языке (см. Lohde, 2006, 36), в отношении продуктивности вышеуказанного способа образования прилагательных с участием порядковых числительных и суперлатива даже высказывается предположение, что ни морфологических, ни семантических ограничений при их образовании не существует вовсе (см. Koller, 2007, 81), что подкрепляется такими примерами из немецкой прессы, как *zweitschnellster Kellner* и *der fünftälteste Jodlerclub der Schweiz* (ibid.). Это подтверждает и недавнее эмпирическое исследование Šmidtaitė (2013, 64–65), проведенное на материале небольшого корпуса из 251 немецких составных прилагательных, в результате которого данная словообразовательная модель оказалась на третьем месте по частотности. Очевидно, что навык быстрого распознавания и перевода подобных частотных лексем будет полезен для будущих переводчиков.

Диагностика ошибки помогла сформулировать цели дифференцированного тренинга: научиться работать с фразами, содержащими соответствующие конструкции, чтобы данные лексемы не вызывали сложности и не приводили к задержке устного перевода, не усиливали когнитивную нагрузку на рабочую память и перестали быть источником переводческой проблемы на уровне языка исходного текста (ср. Gile, 1995/2009; Mankauskienė, 2016). Учебные материалы для тренировки данного навыка были подготовлены с помощью онлайн-корпуса, как показано ниже.

3.1 Корпус *Europarl* на сайте *Sketch Engine*

Преимущества использования корпусов политических и парламентских речей заключаются в том, что они содержат тексты, созданные в письменном виде и предназначенные для устного публичного выступления (*written-to-be-spoken*) в официальной обстановке. Стилистический и лексический уровень текстов данного жанра отражает актуальный политический дискурс, современные темы и выражения. Все это делает их практически идеальным вспомогательным инструментом обучения переводчиков. Для поиска и извлечения отдельных сегментов речи (например, предложений) многие корпуса снабжены удобным интерфейсом, который позволяет пользоваться корпусом без дополнительных технических навыков.

Одним из таких корпусов является многоязычный корпус *Europarl*, состоящий из речей, прозвучавших в Европейском парламенте на официальных языках ЕС. Он содержит около 60 миллионов слов на каждый язык, а тексты относятся к периоду с января 2007 года по ноябрь 2011 года.⁴ Речи и их переводы в этом корпусе можно сопоставлять между собой, что, конечно, представляет отдельный интерес для исследований и дидактики перевода. Однако для целей данной статьи будет рассмотрена только немецкоязычная часть *Europarl*. Этот корпус, как и многие другие, размещен в свободном доступе на платформе *Sketch Engine*.⁵

⁴ <https://www.sketchengine.eu/europarl-spoken-parallel-corpus> (15.06.2023)

⁵ <https://www.sketchengine.eu> (15.06.2023)

Регистрация на сайте *Sketch Engine* для сотрудников аффилированных университетов (список которых очень велик) не требуется, а для остальных пользователей предусмотрен простой процесс создания учетной записи и возможность бесплатного доступа. Чтобы выбрать корпус *Europarl*, можно просто начать вводить его название в поисковой строке в верхней части экрана, а затем из предложенных вариантов выбрать немецкую версию: *Europarl spoken parallel – German*.

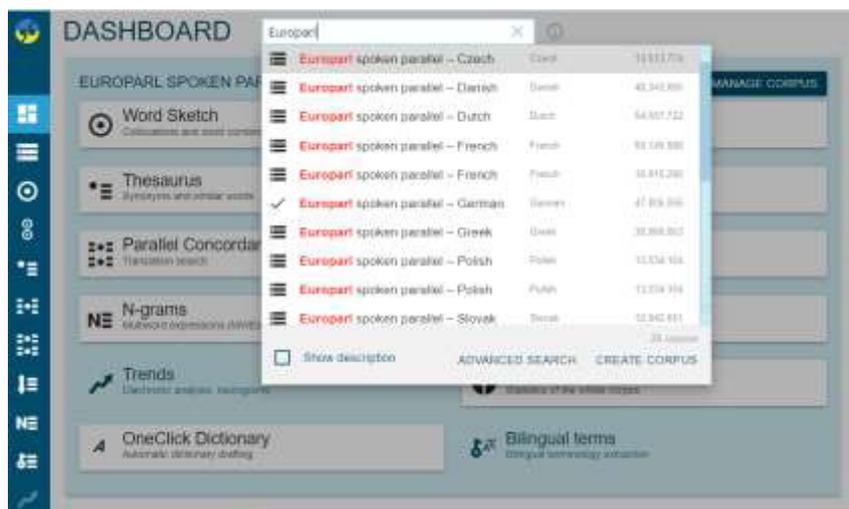


Иллюстрация 1: Выбор корпуса в *Sketch Engine*⁶

Выбрав корпус, можно перейти к поиску интересующих нас языковых конструкций. Для этого наиболее целесообразно использовать раздел *Concordance*, перейти в который можно по ссылке в правом столбце:



Иллюстрация 2: Интерфейс *Sketch Engine* с разделом *Concordance* в правом столбце

При работе в *Concordance* результаты поиска выдаются в виде списка всех употреблений искомого языкового выражения в контексте, то есть в виде серии предложений с нужными словами. Эти предложения и составят языковой материал для тренинга.

⁶ Все нижеследующие иллюстрации представляют собой снимки экрана, созданные автором статьи.

Для того чтобы найти интересующие нас композиты, в разделе *Concordance* нужно выбрать критерии поиска *Advanced*, тип запроса *word* и часть речи *adjective* и сформулировать поисковый запрос. Для этого потребуются минимальные знания морфологии немецкого языка: первая часть искомым прилагательных должна быть порядковым числительным, а вторая часть – суперлативом прилагательного с обязательным для данной формы суффиксом превосходной степени *-st-*. Этого достаточно, чтобы использовать т. н. регулярное выражение (*regular expression*), т. е. шаблон, описывающий все возможные варианты словоформ, попадающих под заданное в нём правило поиска. Все регулярные выражения и примеры их употребления подробно описаны в соответствующем разделе сайта *Sketch Engine*.⁷

Нам потребуются два самых распространенных элемента регулярных выражений: «|» – для обозначения логического оператора «или» (напр., по запросу «дом|стол» будут найдены все словоупотребления «дом» и «стол» в корпусе), а также сочетание знаков «.*» – для обозначения любого количества любых букв в слове. Для группирования разных вариантов в единый элемент используются круглые скобки, как показано в примере ниже. Соответственно, поисковый запрос, описывающий прилагательные, которые начинаются на порядковое числительное, продолжают любым количеством букв и заканчиваются на суффикс *-st-* и любое падежное окончание, будет выглядеть следующим образом: *(zweit|dritt|viert|fünft).*st(e|er|en|em|es)*.



Иллюстрация 3: Поиск составных прилагательных в корпусе *Europarl*

Такой поиск дает 251 пример использования искомым составных прилагательных.

⁷ <https://www.sketchengine.eu/guide/regular-expressions> (15.06.2023)

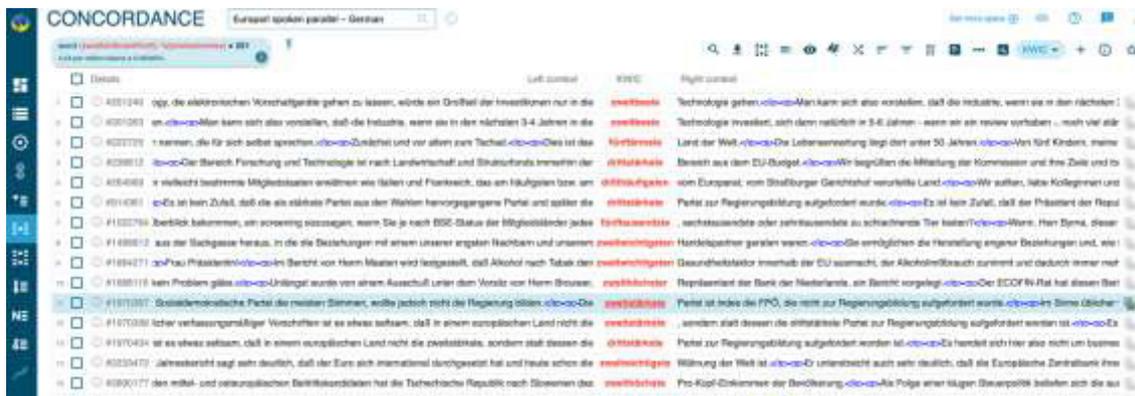


Иллюстрация 4: Результаты поиска в Concordance

На иллюстрации 4 показаны ключевые слова в контексте, *keywords in context (KWIC)*. Для удобства дальнейшей работы с данными примерами можно переключить вид на *sentence* и получить список законченных предложений, нажав на соответствующую кнопку в правом верхнем углу экрана:

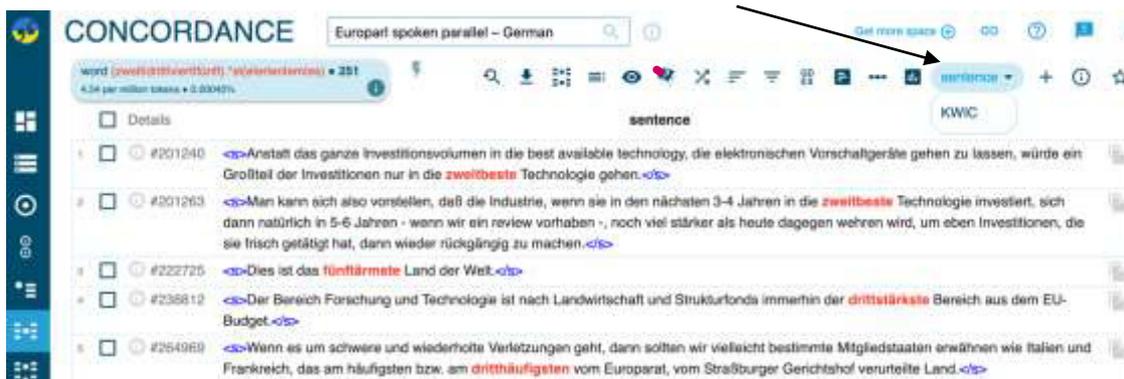


Иллюстрация 5: Смена вида KWIC на sentence

При нажатии на ключевое слово демонстрируется более полный контекст, что также может пригодиться для составления учебных материалов. Еще одна полезная для урока функция – это сортировка результатов поиска по частотности, *Frequency* (третья иконка слева от *KWIC/sentence*). Загрузить полученные результаты в виде файла для дальнейшей работы с полученными материалами можно нажав на пиктограмму со стрелкой вниз.

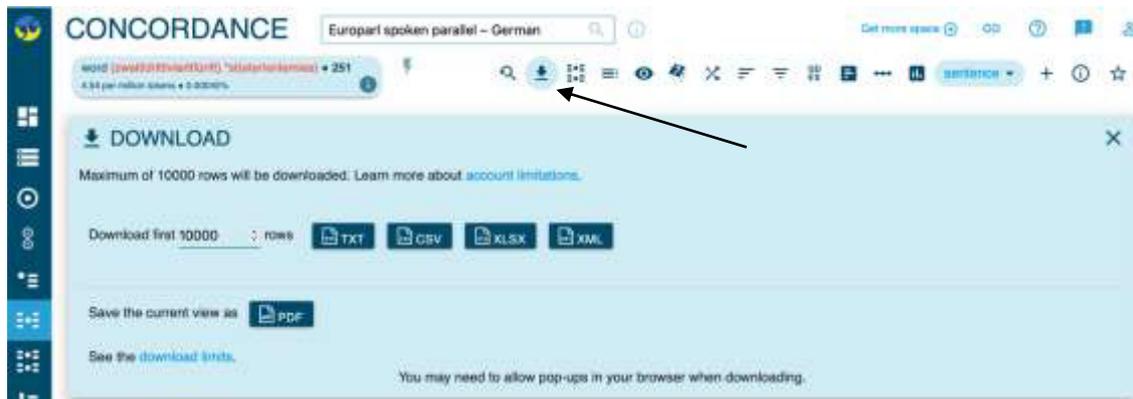


Иллюстрация 6: Сохранение результатов поиска в виде файла

Сохранив примеры в формате Excel, позже в таблицу можно добавить собственный комментарий, пометки, напоминания и пояснения относительно тех или иных особенностей, контекста, словоупотребления и перевода, которые стоит обсудить с учащимися во время занятия. Кроме того, полученную таблицу можно отредактировать, удалив слишком сложные для данного этапа обучения примеры. Это может оказаться важной частью подготовки перед использованием упражнений: поскольку во время тренинга необходимо устно переводить примеры в определенном темпе, уровень сложности должен быть соответствующим (подробнее см. гл. 4).

3.2 Корпус *Politische Reden* на сайте *DWDS*

Другим качественным источником языковых материалов может послужить корпус *Politische Reden*, созданный в рамках проекта *Digitales Wörterbuches der Deutschen Sprache (DWDS)*. Данный корпус содержит более пятнадцати тысяч официальных речей (около 27 млн. слов) немецкоязычных политиков из шести стран (Германия, Австрия, Швейцария, Италия, Бельгия, Лихтенштейн) за период с 1982 по 2020 гг.⁸ С помощью простых настроек можно выбрать нужный период и некоторые другие параметры поиска. Язык поиска хорошо задокументирован, на сайте есть обширные комментарии и примеры.⁹ Кроме того, сотрудники проекта *DWDS* могут ответить на конкретные вопросы по электронной почте и, при необходимости, помочь с составлением правильных поисковых запросов. Личный опыт показал, что техническая поддержка данного проекта работает действительно быстро и эффективно.

Для поиска составных прилагательных нужной модели в корпусе *Politische Reden* может быть использован точно такой же поисковый запрос, как и в *Europarl*, с небольшим дополнением: регулярное выражение здесь должно быть с двух сторон ограничено косой чертой: `/[zweit|dritt|viert|fünft].*st(e|er|en|em|es)/`. Функции сортировки и экспорта позволяют работать с результатами поиска точно так же, как и в предыдущем варианте.

⁸ https://www.dwds.de/d/korpora/politische_reden (15.06.2023)

⁹ <https://www.dwds.de/d/korpussuche> (15.06.2023)

Иллюстрация 7: Поиск в корпусе *Politische Reden* на сайте DWDS

Основное отличие данного сайта от *Sketch Engine* в том, что этот проект ориентирован исключительно на немецкий язык, поэтому здесь можно найти только немецкоязычные корпуса. Соответственно, благодаря несколько упрощенному функционалу пользоваться им для несложных поисковых запросов, возможно, будет удобнее.

4. Дидактизация языкового материала и дифференцированный подход

Последующая дидактизация полученных языковых материалов, т. е. собственно создание упражнений на основе примеров из корпусов, будет зависеть от поставленных задач. Ниже описан использованный автором подход, который был нацелен на автоматизацию навыка перевода отдельных конструкций. Особенно ценным подобный тренинг представляется на раннем этапе обучения синхронному переводу, поэтому данные упражнения предназначались, прежде всего, для учащихся первых семестров магистратуры.

Как уже было упомянуто выше, в первую очередь, примеры из корпусов были экспортированы в таблицы Excel и ранжированы по сложности. В ту же таблицу преподаватель может добавить любую вспомогательную информацию, которую сочтет целесообразным обсудить с учащимися или использовать во время урока. Сам тренинг заключается в синхронном переводе отдельных предложений из корпуса, содержащих примеры использования нужных слов или языковых конструкций. При таком формате тренинга преподаватель зачитывает предложения, а учащиеся переводят синхронно, находясь в звукоизолированных кабинетах лингафонного класса. Преподаватель имеет возможность переключаться между кабинетами и контролировать выполнение задания, однако при этом важно не исправлять каждую ошибку, стараясь сохранить динамику упражнения. Основная задача преподавателя – дать возможность учащимся как можно больше раз вслух перевести ту конструкцию, которая является основным предметом данного упражнения. Благодаря

обилию примеров, счет таких повторений может идти на десятки, поэтому, в отличие от перевода целых речей, потенциал усвоения соответствующих конструкций значительно возрастает.

Принципы дифференциации и индивидуализации обучения могут быть учтены уже на стадии дидактизации. Во-первых, языковые материалы из корпуса речей подходят для создания упражнений разного уровня сложности, что само по себе является одной из основных форм дифференциации (см. Наß, 2017, 46). Так, учащиеся могут начать с перевода отдельных примеров и затем перейти к переводу целых предложений, содержащих уже знакомые конструкции. Другим параметром, влияющим на уровень сложности, будет темп речи преподавателя. Кроме того, и сами языковые феномены, предлагаемые для тренинга автоматизации, могут иметь различную синтаксическую сложность.

Во-вторых, на основе примеров из корпуса могут быть созданы раздаточные материалы, позволяющие выполнять упражнения самостоятельно, с учетом индивидуальных стилей и темпов обучения учащихся. В перспективе работа преподавателя с данными языковыми материалами в аспекте индивидуализации может быть продолжена, вплоть до создания т. н. «индивидуальных раздаточных материалов», учитывающих «индивидуальные, субъектные и личностные свойства учащихся» (Стогниева, 2015, 156).

В-третьих, создаваемые *ad hoc* упражнения позволяют гибко реагировать на запросы студентов. Обратная связь как источник индивидуализации крайне важна в преподавании, и ее потенциал при данном подходе к подготовке упражнений может быть использован в полной мере. Поиск в корпусе и вышеописанная дидактизация не требуют больших временных затрат, поэтому даже индивидуальные, спонтанно возникающие сложности с переводом тех или иных языковых феноменов могут быть проработаны уже на следующем уроке.

Наконец, дискретные упражнения не отменяют, а лишь дополняют работу со связными продолжительными речами, предназначенными для усвоения навыков синхронного перевода в комплексе. В настоящее время именно такой комплексный тренинг является наиболее распространенной формой практических занятий по переводу в большинстве ВУЗов. Добавление в структуру урока отдельных упражнений повысит разнообразие заданий и, таким образом, даст возможность охватить разные стили обучения, что также отвечает принципам индивидуализации.

5. Заключение

Представленные в данной статье варианты работы с корпусами обеспечивают доступ к богатым источникам аутентичного языкового материала. Находящиеся в свободном доступе корпуса политических речей могут не только оптимизировать подготовку дифференцированных учебных материалов, но и превратить это в интересную задачу для самих учащихся. Для этого преподавателям стоит уметь не только идентифицировать и разъяснять ошибки в переводе, но и демонстрировать способы создания индивидуальных упражнений для отработки соответствующих навыков. Более активное использование всеми участ-

никами образовательного процесса таких ресурсов как онлайн-корпусы политических речей способно повысить степень индивидуализации и дифференциации обучения синхронному переводу, сделав тренинг более эффективным.

Литература

- Alekseeva, I. (2021) = Алексеева И. (2021). Реализация матричного подхода в подготовке переводчиков: индуктивно-лингвистическая концепция Андрея Фалалеева. *Казанский лингвистический журнал*, 1(4), 63–79.
- Chmiel, A. (2010). Practicing isolated subskills in an advanced simultaneous interpreting course. *Estudos Linguísticos e Literários*, 39, 15–42.
- Dingfelder Stone, M. (2015). (Self-)Study in Interpreting: Plea for a Third Pillar. In D. Andres & M. Behr (eds.), *To Know How to Suggest... – Approaches to Teaching Conference Interpreting* (243–255). Frank & Timme.
- Falaleev, A. & Malofeeva, A. (2015) = Фалалеев, А. & Малофеева А. (2015) *Упражнения для синхрониста. Вертолет береговой охраны. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский*. Перспектива.
- Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Routledge.
- Gile, D. (1995/2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training (revised edition)*. John Benjamins.
- Haß, F. (2017). Differenzierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze—Methoden—Grundbegriffe* (45–47). J. B. Metzler.
- Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained*. Routledge.
- Kalina, S. (2000). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3–32.
- Kadrić, M., Rennert, S., & Schäffner, C. (2022). *Diplomatic and political interpreting explained*. Routledge.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. iudicum.
- Koller, E. (2007). Zur Grammatik von Elativ und Superlativ. In Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.), *amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache* (3)6, 3–100. <https://d-nb.info/1136610642/34> (03.07.2023)
- Komissarov, B. (1997) = Комиссаров, В. (1997). *Теоретические основы обучения переводу*. Рема.
- Königs, K. (2021). *Übersetzen Englisch-Deutsch: Lernen mit System* (4. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen: Ein Lehr- und Übungsbuch* (1. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Mankauskienė, D. (2016). Problem trigger classification and its applications for empirical research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 231, 143–148.
- Mehlhorn, G. (2019). Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. In A. Drackert & K. Karl (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck* (205–234). Innsbruck University Press.
- Nolan, J. (2005). *Interpretation. Techniques and Exercises*. Multilingual Matters Ltd.
- Nefedov, C. (2018) = Нефедов, С. (2018). *Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология*. Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Schmidajte, L. (2013) = Šmidtaitė, L. (2013). Zur Übersetzung von deutschen Adjektivkomposita ins Litauische. *Studies about Languages*, 23, 62–69.
- Setton, R. & Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting – A Complete Course*. John Benjamins Publishing Company.
- Stogieva, O. (2015) = Стогниева, О. (2015). Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, 3(22). 153–158.