

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 geantwortet<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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 Bochum<sup>2</sup>) oder Musteraufgaben herunterladen (z.B. in Potsdam<sup>3</sup>). 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) Komplette automatisierte Online-Tests, die im Vorfeld programmiert und dann automatisch ausgewertet werden, wie z.B. ein C-Test (vgl. Einstufungstest in Tübingen<sup>4</sup>). 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

---

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

<sup>3</sup> Online verfügbar unter: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zessko-10/PDFs/Musteraufgaben\\_Eignungsprüfung\\_Russisch.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zessko-10/PDFs/Musteraufgaben_Eignungsprüfung_Russisch.pdf) (01.04.2023).

<sup>4</sup> 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.



*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](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](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](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/bde5hey> (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)