

Bastian Fuchs, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Deutschland

Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht

Didaktischer Ansatz und Praxisbeispiele

Russian language teaching tends to focus on developing communicative skills in the normative standard language. Language contact phenomena from other Russian speaking communities, e.g. Russian spoken in Germany, are rarely included into curricula, and textbooks often overlook the linguistic and cultural diversity of the learners' environment. This article presents a language-specific approach to integrating transcultural communicative competence into Russian university lessons at the B1 level, along with a series of tasks and curriculum adaptations that address German-Russian language contact phenomena such as *code-switching*. The presented tasks draw on the research literature on Russian in Germany (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Goldbach, 2005; Meng & Protassova, 2005) as well as on the bilingual language use of Russian-speaking influencers on social media (e.g. Rimos, 2024). The approach connects the language lessons to learners' environment, as they may encounter such contact phenomena in everyday context, e.g. in public spaces. Learners are encouraged to reflect on the vitality and perceived 'boundaries' of Russian as well as on their own multilingual language biographies and cultural identities. This article is intended for teachers of Russian, curriculum developers and researchers in Slavic language contact linguistics.

Keywords: Russian, transcultural communicative competence, language contact, curriculum design

Im Russischunterricht werden in der Regel kommunikative Kompetenzen in der Standardsprache vermittelt. Sprachkontaktphänomene aus anderen russischsprachigen Gemeinschaften, z.B. das in Deutschland gesprochene Russisch, werden in Curricula und Lehrwerken kaum berücksichtigt, wodurch die sprachliche und kulturelle Diversität der Umgebung der Lerner*innen unterschlagen wird. In diesem Beitrag werden ein sprachspezifischer Ansatz zur Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz sowie eine Reihe von Aufgaben und curricularen Anpassungen für den universitären Russischunterricht auf der Niveaustufe B1 vorgestellt, die russisch-deutsche Sprachkontaktphänomene wie *Code-Switching* implementieren. Die vorgestellten Aufgaben basieren auf der Forschungsliteratur zum Russischen in Deutschland (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Goldbach, 2005; Meng & Protassova, 2005) und dem bilingualen Sprachgebrauch russischsprachiger Influencer*innen auf *Social Media* (z.B. Rimos, 2024). Der Ansatz verbindet den Sprachunterricht mit dem Lebensumfeld der Lerner*innen, da sie diesen Phänomenen auch im alltäglichen Sprachgebrauch, z.B. in der Öffentlichkeit, begegnen können. Die Lernenden werden ermutigt, über die Vitalität des Russischen und seine „Grenzen“ sowie über ihre eigenen mehrsprachigen Sprachbiographien und kulturellen Identitäten nachzudenken. Dieser Beitrag richtet sich an alle Russischlehrer*innen, Curriculumentwickler*innen und Forscher*innen im Bereich der slavischen Sprachkontaktlinguistik.

Schlüsselwörter: Russisch, transkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachkontakt, Curriculumentwicklung



1. Einleitung

Im Gegensatz zu plurizentrischen Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch¹ wird im Russischunterricht standardmäßig der Fokus auf die Standardsprache (das Russische in Russland) und die russländische Kultur gelegt. Dies spiegelt sich in den Curricula/Lehrplänen und den eingesetzten Lehrwerken wider, die „fremdsprachliche und fremdkulturelle Lebenswelten [präsentieren] und den Anspruch [erheben], realweltliche Gegebenheiten abzubilden“ (Anton, 2019, 242). Das Russische außerhalb Russlands wie z.B. in der russischsprachigen *Community* in Deutschland wird im Unterricht kaum thematisiert. Diese Tatsache stellt bis heute trotz der großen Sprecher*innenzahl (drei bis sechs Millionen: Berend, 2014; Brehmer, 2021) und einer Vielzahl an Forschungsarbeiten zum Russischen in Deutschland eine große Lücke in der Russischdidaktik dar.

Die Behandlung des „lokalen“ Russischen sollte aus mindestens zwei Gründen Bestandteil eines zeitgemäßen Russischunterrichts werden. Zum einen entsteht dadurch ein stärkerer Bezug zur sprachlichen Umgebung der Lerner*innen, in der sie Sprachkontaktphänomene im öffentlichen Raum begegnen können. Zum anderen trägt die Auseinandersetzung mit dem Russischen in Deutschland neben dem Standardrussischen zum (trans)kulturellen Verständnis, zur Reflexion über die eigene (ggf. mehrsprachige) Identität der Lerner*innen sowie zur bewussten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bei. Anton (2019, 242) weist in diesem Zusammenhang auf den Bedarf einer „Darstellung der pluralen, teilweise auch multikulturellen Gesellschaft sowie der Integration und Beschäftigung mit unterschiedlichen kulturellen Schauplätzen, Mehr- und Minderheiten und mehrkulturellen Individuen“ in Lehrwerken hin.

In diesem Beitrag möchte ich mit erprobten Aufgabenbeispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis zeigen, wie Transkulturalität in den universitären Russischunterricht integriert werden kann. Dies erfolgt anhand von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen, die aus der Fachliteratur zum Russischen in Deutschland (Goldbach, 2005) und multimedialen Beiträgen auf Instagram und YouTube nach festgelegten Kriterien ausgewählt wurden (zum Einsatz sozialer Medien im Russischunterricht: Bacher, 2025; Böhmer & Dornicheva, 2025).

Der Artikel gliedert sich in vier Abschnitte. Nach der Einleitung werden im Abschnitt 2 die Begriffe Transkulturalität und transkulturelle kommunikative Kompetenz definiert. Abschnitt 3 widmet sich der Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht. Zuerst werden Kriterien für die Auswahl von geeigneten Sprachkontaktphänomenen festgelegt. Anschließend werden sechs erprobte Aufgaben für den Russischunterricht auf der Niveaustufe B1.1 vorgestellt. Abschnitt 4 fasst den Artikel zusammen und beleuchtet die Aufgaben aus kritischer Perspektive.

2. Transkulturalität und transkulturelle kommunikative Kompetenz

Zu Beginn sollte erläutert werden, was unter „Transkulturalität“ und „transkultureller kommunikativer Kompetenz“ verstanden wird. Der Begriff Transkulturalität geht auf die Arbeiten des

¹ Zur rezeptiven Varietätenkompetenz für Französisch und Spanisch: Reimann (2016).

Philosophen Wolfgang Welsch zurück, der die frühere Vorstellung von abgetrennten und homogenen Kulturen als „Kugeln“ oder „Inseln“ im Kulturmodell von Johann Gottfried Herder ablehnte (Antor, 2006; Delanoy, 2014; Plikat, 2019; Volkmann, 2014). Welsch vertritt stattdessen die folgende Auffassung:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. [...] ‚Transkulturalität‘ will, dem Doppelsinn des lateinischen *trans*- entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind (Welsch, 2010, 42).

Eine ähnliche Definition stammt von Plikat (2019, 216), der Transkulturalität als ein „Verständnis von Kulturen als hybride, dynamische, vernetzte und sich dabei gegenseitig beeinflussende Gebilde“ auffasst. Transkulturalität (jenseits der Kultur und quer durch die Kultur) galt eine lange Zeit als Gegenpol zu Interkulturalität (zwischen den Kulturen) und stieß an verschiedenen Stellen auf Kritik (siehe hierzu: Anton, 2017; Delanoy, 2014; vgl. Antor, 2006; Blell & Doff, 2014; Volkmann, 2014). Heutzutage werden die beiden Konzepte immer wieder komplementär und nicht mehr entgegenstehend betrachtet und nach wie vor kontrovers diskutiert (Blell & Doff, 2014; Plikat, 2019).

In Hinblick auf die Rolle von Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht merkt Plikat (2019, 218) an, dass die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik lange von Interkulturalität geprägt war, während Transkulturalität erst Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Globalisierung und Vernetzung von Kulturen an Bedeutung gewann (vgl. Volkmann, 2014). Der Fremdsprachenunterricht wird seitdem als „(trans)kulturelle[r] (Diskurs)Raum, in dem Kultur im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs durch Lehrende und Lernende stetig diskursiv-performativ ausgehandelt und (neu) konstituiert wird“ betrachtet (Blell & Beck, 2024, 128). Die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Byram, 1997, 2021) im Fremdsprachenunterricht wird deshalb um die transkulturelle kommunikative Kompetenz ergänzt, welche im Fokus des transkulturellen Lernens stehen soll.

Obwohl sich die meisten Arbeiten zur transkulturellen Kompetenz auf das Englische beziehen, kann der Begriff selbst auf andere kulturelle Konstellationen übertragen werden (vgl. Birzer & Steinbach, 2025). Zu den zentralen Komponenten der transkulturellen Kompetenz gehören nach Blell und Doff (2014, 86–87):

- Einstellungen: Offenheit gegenüber dynamischen kulturellen Situationen und „fluiden“ Identitäten;
- globales Wissen: Wissen über Sprachen sowie Kenntnisse in anderen Sprachen bzw. ausreichende Kenntnisse für die Interkomprehension;
- Fähigkeiten: Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation von komplexen kulturellen Szenarios, am besten mit Bezug auf eigene Erfahrungen der Lehrer*innen und der Lerner*innen in mehrsprachigen Kontexten;
- kritische transkulturelle Bewusstheit: Auseinandersetzung mit der eigenen sich stetig entwickelnden Identität seitens der Lerner*innen.

Diese vier Komponenten wurden dem Modell der inter-/transkulturellen kommunikativen Kompetenz von Blell und Doff (2014) zugrunde gelegt, welches eine Erweiterung des Modells der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram (1997, 2021) darstellt. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für die Erstellung von Aufgaben für den Russischunterricht, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

3. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Russischunterricht

Transkulturelle kommunikative Kompetenz kann im Russischunterricht anhand von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen wie Code-Switching² gefördert werden, das für den Sprachgebrauch innerhalb der russischsprachigen *Community* in Deutschland typisch ist (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Meng & Protassova, 2005; Warditz, 2019). Der Großteil dieser *Community* besteht aus sog. (Spät-)Aussiedler*innen,³ die in Deutschland geboren oder mit ihren Familien zugewandert sind (Dück, 2020; Zibatow, 2019). Sie erwerben meist Russisch als Erst- bzw. Herkunftssprache im familiären Kontext und Deutsch sukzessiv oder simultan als Zweit- bzw. Umgebungssprache und durchlaufen ihre Primärsozialisation in zwei Kulturen. Mehlhorn (2014, 215) weist auf die Transkulturalität dieser kulturellen Konstellation hin:

Die globale Mobilität und Vernetzung hat Menschen hervorgebracht, die Elemente verschiedener Kulturen in sich tragen und in diesem Sinne transkulturell sind. Mehrfache Kulturwechsler und Mitglieder von bi- oder tri-kulturellen Familien lassen sich durch vereinfachte Formeln wie „Russe“ oder „Deutscher“ nicht angemessen beschreiben.

Zum Einsatz von Sprachkontaktphänomenen im Russischunterricht stellt sich eine Reihe von Fragen: Welche Quellen können bei der Suche nach Sprachkontaktphänomenen herangezogen werden? Wie erstellt man daraus an das Zielniveau angepasstes Lernmaterial? Wie kann dieses Lernmaterial unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben (Lernziele, Entsprechung der GER-Niveaustufe usw.) in den Unterricht didaktisch-methodisch integriert werden? Diese Fragen versuche ich in den folgenden Abschnitten zu beantworten.

3.1 Sprachkontaktphänomene: Zugang und Auswahlkriterien

Das Kernstück des Lernmaterials bilden die Sprachkontaktphänomene, die im Unterricht behandelt werden sollen. Doch welche Quellen sind dafür geeignet? Als Zugang zu Sprachkontaktphänomenen erscheinen zwei Wege sinnvoll: Zum einen können sie der vorhandenen Fachliteratur und zum anderen den Beiträgen auf *Social Media* entnommen werden. Eine der meistzitierten Quellen ist die umfangreiche Arbeit zum russisch-deutschen Sprachkontakt von Goldbach (2005), die als Grundlage für die Auswahl der Sprachkontaktphänomene für das anschließende

² Unter Code-Switching wird in diesem Beitrag die „Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen bzw. Sprachvarietäten in einer Äußerung oder längeren Interaktion“ ohne weitere definitorische Abgrenzung zu benachbarten Konzepten verstanden (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2019, 37). Es wird lediglich nach Müller (2017) zwischen intersententialem (an der Satz(teil)grenze) und intrasententialem (innerhalb eines Satzes) Code-Switching unterschieden.

³ Unter *Spätaussiedler*innen* werden „deutsche Volkszugehörige [verstanden], die unter einem so genannten Kriegsfolgenschicksal gelitten haben und die im Bundesvertriebenengesetz benannten Aussiedlungsgebiete nach dem 31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten einen ständigen Aufenthalt im Bundesgebiet begründet haben“ (Rethage, 2012, 29).

Praxisbeispiel (Abschnitt 3.2) herangezogen wurde. Neben der Fachliteratur können *Social Media* Plattformen wie Instagram und TikTok bei der Suche nach Sprachkontaktphänomenen verwendet werden. Der Sprachgebrauch auf *Social Media* spiegelt die gesellschaftliche Transkulturalität wider, insbesondere wenn die Beiträge von Sprecher*innen produziert werden, die selbst Teil der jeweiligen (im vorliegenden Fall deutschen russischsprachigen) *Community* sind. Das Lernmaterial im Praxisbeispiel basiert neben der Arbeit von Goldbach (2005) auf Instagram-Beiträgen des russisch-deutschen Influencers Rimos (2024) und einem Musikvideo des Sängers Jaschka (2023).

Die Herausforderung für die Lehrer*innen besteht in der Didaktisierung von Sprachkontaktphänomenen unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben wie Lernziele, Entsprechung der GER-Niveaustufe, kommunikative Handlungen, zu vermittelnde grammatische Phänomene und sprachliche Mittel, passende Textsorten usw. Dies ist keine triviale Aufgabe, denn Sprachkontaktphänomene stellen einen authentischen (und relativ unsystematischen) Sprachgebrauch dar und können deshalb nicht unreflektiert im Unterricht eingesetzt werden. Viele davon enthalten umgangssprachliche Elemente, erfordern ein solides kulturelles Hintergrundwissen und müssen vor allem für die Anfangs- (A1–A2) und Mittelstufen (B1) didaktisiert werden.

Die Kriterien für die Auswahl von Sprachkontaktphänomenen unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben werden wie folgt definiert:

Die Sprachkontaktphänomene sollen

- unterschiedliche und für die Zielgruppe relevante Domänen und thematische Felder abdecken (z.B. Studium und studentischen Alltag);
- zu vermittelnde grammatische Phänomene und sprachliche Mittel enthalten;
- (möglichst) in den kommunikativen Handlungen und Textsorten vorkommen, die für die anvisierte GER-Niveaustufe angemessen sind;
- (möglichst) unterschiedlicher Natur sein (z.B. inter- vs. intrasententiales Code-Switching).

Anhand dieser Kriterien wurde Lernmaterial erstellt, das in einem universitären⁴ Russischkurs erprobt wurde und im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.2 Praxisbeispiel: Russisch B1.1

Das entwickelte Lernmaterial wurde in einem Russischkurs auf der Niveaustufe B1.1 eingesetzt. Die Lerngruppe bestand aus sieben Bachelor- und Masterstudent*innen unterschiedlicher Fachrichtungen (z.B. Mathematik, Geschichte, Germanistik), die Russisch als Fremdsprache am Sprachlernzentrum der Universität kontinuierlich lernen und nach meiner Einschätzung als intrinsisch motiviert und lerngewohnt bezeichnet werden können.⁵

⁴ Grundsätzlich ist dieses Material auch im schulischen Russischunterricht unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen der Schüler*innen einsetzbar. Für Lehrer*innen an der Schule mag der unterrichtstheoretische Vorschlag zum Verbinden von inter- und transkulturellem Lernen von Anton (2017) von Interesse sein.

⁵ Es handelte sich explizit um Lernende des Russischen als Fremdsprache. Für andere Lern- und Erwerbskontexte (z.B. für Herkunftssprecher*innen des Russischen oder Student*innen im Fach Slavistik) müssten entsprechende didaktisch-methodische Anpassungen vorgenommen werden.

Die Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz erfordert eine Neuformulierung von Lernzielen für den Fremdsprachenunterricht, den Freitag-Hild (2019, 128) als „transkulturellen Handlungsraum“ bezeichnet. Sie spricht von einem „veränderten Blick auf den Unterrichtsgegenstand, die Lernziele und die Auswahl didaktisch-methodischer Zugangsweisen“ (ibid., 126).

Im GER (Europarat, 2001) mit seinen „reduktionistische[n] Vorstellungen des Fremdsprachenlernens als reiner Spracherwerb, bei Vernachlässigung von literarisch-ästhetischen, erzieherischen oder bildungspolitischen Aspekten“ (Volkman, 2014, 45) kommt das Konzept der Transkulturalität nicht vor. Im Begleitband zum GER (Europarat, 2020) erscheint Transkulturalität auch nicht explizit, wird jedoch mit den Konzepten der Plurikulturalität und Plurilingualität sowie des plurikulturellen Raums unter anderem durch die kulturelle Ambiguität, Modifizierung der Sprache und „Sensibilität und Respekt für unterschiedliche soziokulturelle und soziolinguistische Perspektiven und Normen“ teilweise mitgemeint (Europarat, 2020, 146; vgl. auch Stadler, 2022). Insbesondere der Sprachwechsel gehört zur Normalität in einem trans- bzw. plurilingualen Alltag (Coste, Moore & Zarate, 2009, 18):

Plurilinguals among themselves may also switch from one language to another in the same conversation, sometimes within the same utterance. This is a common phenomenon in bilingual and plurilingual families, and is considered a noticeable feature, sometimes emblematic, or particular linguistic communities.

Es existieren jedoch keine expliziten Kompetenzdeskriptoren und Skalen für die Transkulturalität, deshalb müssen die Lernziele und die intendierten Lernergebnisse zunächst festgelegt werden. Diese können mithilfe von Künstlicher Intelligenz (KI) formuliert werden. Für meinen Unterricht wurden die Lernziele mit ChatGPT-4o (OpenAI, 2023) generiert und anschließend angepasst:⁶

Nach Abschluss der Lerneinheit können die Lerner*innen

- Sprachkontaktphänomene in einfachen Dialogen russischsprachiger Sprecher*innen in Deutschland identifizieren (der Fokus liegt dabei auf rezeptiven Fertigkeiten);
- Bedeutung der Sprachkontaktphänomene aus ihrer Struktur heraus (z.B. deutscher Wortstamm und russisches Suffix) erschließen;
- Transkulturalität und Mehrsprachigkeit der Sprecher*innen mit der eigenen Sprachbiographie vergleichen.

Das erstellte Lernmaterial berücksichtigt die oben genannten Kriterien. Es wurden Sprachkontaktphänomene primär aus dem studentischen Alltag ausgewählt, um einen Realitätsbezug zur Lerngruppe zu gewährleisten. Dabei wurden verschiedene thematische Felder (z.B. Einkaufen, Studium, Familie) abgedeckt. Die ausgewählten Materialien enthielten grammatische Phänomene und sprachliche Mittel, die für die Niveaustufe B1.1 curricular vorgegeben sind (z.B. präfigierte Verben der Fortbewegung, Imperativ, Konjunktiv mit *бы*; studienbezogener Wortschatz, z.B. *Vorlesung, Fakultät, BAföG*). Außerdem kamen abwechslungsreiche und multimediale

⁶ Es wurde der folgende Prompt verwendet: *Wie können Lernziele zum transkulturellen Lernen mithilfe von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen wie Code-Switching für den Russischunterricht auf dem Niveau B1 formuliert werden?* Weiteres Prompting zum Kontext und zur Lerngruppe kann je nach Lernszenario notwendig sein.

Textsorten (z.B. *Reel*, Zusammenfassung, Video-Kommentar) zum Einsatz. Verschiedene Arten von Code-Switching-Phänomenen (inter- vs. intrasentential) wurden behandelt.

Das Lernmaterial besteht insgesamt aus sechs Aufgaben (Рабочий лист im Anhang). In der einleitenden **Aufgabe 1** erhielten die Lerner*innen als Input drei Hashtags (#russakiwgermanii, #russlanddeutsche, #мамасына) und sollten nur anhand dieser Hashtags antizipieren, worum es im folgenden *Reel* geht. Es wurde erwartet, dass die Lerner*innen durch die Analyse von Hashtags und mithilfe ihres Hintergrundwissens auf das Thema „Russlanddeutsche / Russisch in Deutschland“ kommen und ihre Ideen mündlich äußern (Satzanfänge werden als Unterstützung angeboten), z.B. *Я думаю, речь пойдёт о разговоре мамы с сыном в Германии.* (dt. *Ich denke, es wird um ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn in Deutschland gehen.*).

In der anschließenden **Aufgabe 2** sahen sich die Lerner*innen das *Reel* „POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!“ vom Influencer Rimos (2024) auf Instagram an.⁷ Während des Ansehens sollten die Lerner*innen versuchen zu verstehen, was im *Reel* thematisiert wird. *Reels* eignen sich durch die Kombination von Sprache, Ton und Bild besonders gut für Aufgaben, die globales Hör-Sehverstehen zum Ziel haben. Als lexikalische Entlastung wurde der Begriff *Mix Markt* als „Supermarktkette mit osteuropäischen Lebensmitteln“ erläutert, da dieser den Lerner*innen möglicherweise nicht bekannt war.

Als Nächstes beschäftigten sich die Lerner*innen in **Aufgabe 3** mit dem Text des *Reels*. Der Text wurde von zwei Freiwilligen vorgelesen. Die Lerner*innen sollten sich dabei notieren, an welchen Stellen der Sprachwechsel stattfand. Dadurch wurde die Fähigkeit gefördert, verschiedene Arten von Sprachwechsel bewusst wahrzunehmen. Nach dem Vorlesen wurde der Text von einer anderen Lernenden mittels einer kurzen Beschreibung der Hauptcharaktere (Mutter und Sohn) auf Russisch mündlich zusammengefasst. Die Notizen der Lerner*innen zum Sprachwechsel wurden zunächst zu zweit, dann im Plenum besprochen. Zusätzlich bot die Frage, ob die Lerner*innen ähnliche Dialoge in ihren Familien, Freundeskreisen oder an der Universität gehört haben, Anlass zur Diskussion und Reflexion über die eigene Sprachumgebung sowie Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in Deutschland. Die Diskussion fand auf Deutsch statt, da die Kenntnisse des Russischen auf der Niveaustufe B1.1 für eine Diskussion dieser Art in der Zielsprache Russisch noch nicht ausreichen. Um einen anderen Typ von Sprachwechsel zu analysieren, wurde die anschließende Aufgabe 4 eingeleitet.

In **Aufgabe 4** sahen sich die Lerner*innen das Musikvideo „Kasachstan“ (Jaschka, 2023) an. Sie sollten versuchen, die Hauptpunkte zu verstehen, wovon das Lied handelt, und diese schriftlich festhalten. Entsprechend den Erwartungen der Lehrperson wurden folgende Hauptpunkte genannt: *иммиграция* / Immigration, *жизнь в Германии и в Казахстане* / Leben in Deutschland und in Kasachstan, *обычаи* / Bräuche, *традиции* / Traditionen, *национальная кухня* / nationale Küche, *переезд в другую страну* / Umzug in ein anderes Land, *скука по родине* / Heimweh.

Nach dem Hören sollten die Lerner*innen in **Aufgabe 5** den Liedtext lesen, ihn mit dem vorherigen *Reel* vergleichen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Texte in Bezug auf

⁷ Das *Reel* ist ohne Anmeldung auf Instagram verfügbar und wurde für den Unterrichtszweck über einen Beamer projiziert.

den Sprachwechsel zu zweit besprechen. Hierbei wurde erwartet, dass den Lerner*innen verschiedene Arten von Code-Switching (inter- vs. intrasentential) auffallen (Müller, 2017).

Der Text wurde lexikalisch vorentlastet, vor allem hinsichtlich idiomatischer Wendungen wie *Сколько лет, сколько зим!* / Lange nicht gesehen! und *на всё наплевать* / auf alles pfeifen. Zusätzlich wurden Kommentare zum Musikvideo auf YouTube zusammen mit den Lerner*innen gelesen und analysiert. Die Kommentare bieten zum einen weitere Beispiele eines gemischten Sprachgebrauchs (neben Deutsch und Russisch auch Englisch und Kasachisch) und enthalten visuelle Symbole (Emojis), die das Verständnis erleichtern. Zum anderen wurde dadurch die Textsorte Kommentar, die im Folgekurs behandelt wird, zumindest rezeptiv eingeführt.

In **Aufgabe 6** wurden den Lerner*innen weitere Beispiele für russisch-deutsche Sprachkontaktphänomene (diesmal aus der Arbeit von Goldbach, 2005) angeboten. Sie sollten zu zweit eine Tabelle ausfüllen, in der sie in russischen Beispielsätzen Sprachkontaktphänomene identifizieren und sie ins Standardrussische sowie ins Deutsche übertragen. Dadurch wurde ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen dem in Deutschland gesprochenen Russisch und der russischen Standardsprache gefördert. Die Ergebnisse und mögliche Gründe für den jeweiligen Sprachwechsel wurden anschließend im Plenum diskutiert. Besonders interessant war für die Lerner*innen, dass es sich um authentische Beispiele handelte.

Am Semesterende wurde eine schriftliche Evaluation des Moduls durchgeführt, in der die Lerner*innen unter anderem ihre Rückmeldungen zum hier beschriebenen Lernmaterial hinterließen:

- „Die Einblicke in die deutsch-russische Community haben mir besonders gefallen und haben mir die Lebensrealität von russisch [sic] sprechenden Menschen in Deutschland nähergebracht. Ich habe durch den praxisnahen Unterricht große Motivation, weiterzulernen.“
- „Der Teil über Russisch außerhalb Russlands hat mir sehr gut gefallen! Hat sich auf jeden Fall zeitgemäß angefühlt.“
- „[...] Insbesondere die Vermittlung kultureller Inhalte empfinde ich als äußerst spannend.“

Neben den schriftlichen Rückmeldungen gaben die Lerner*innen unmittelbar nach dem Unterricht mündlich an, dass sie dieses Thema sehr spannend und relevant fanden und sich noch mehr Lernszenarien, die auf Mehrsprachigkeit und Transkulturalität fokussieren, wünschen würden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Lernmaterial zur Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz auf großes Interesse seitens der Lerner*innen gestoßen ist und sie zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema Transkulturalität im Russischunterricht motiviert hat.

4. Fazit

Dieser Beitrag zeigte eine Möglichkeit, wie Transkulturalität in den universitären Russischunterricht integriert und die transkulturelle kommunikative Kompetenz der Lerner*innen gefördert werden kann. Transkulturalität muss fester Bestandteil des zeitgemäßen Fremdsprachenunter-

richts werden, um der „wachsende[n] Heterogenität kultureller Sphären“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, 226) Rechnung zu tragen und die Lerner*innen auf sprachliche und kulturelle Anforderungen unserer Zeit vorzubereiten, auch wenn dies ein grundlegendes Umdenken und eine Neuorientierung seitens der Lehrer*innen verlangt. Das vorgestellte Material bietet dafür eine konkrete Grundlage und kann als erste kleine Ideensammlung dienen, die für andere Kontexte und Lerngruppen weiterentwickelt werden kann.

Es sollte kritisch eingeräumt werden, dass das Potenzial einzelner Aufgaben möglicherweise nicht vollständig ausgeschöpft ist, da hierfür nur vier Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) eingeplant waren. Bei höheren zeitlichen Kapazitäten kann diese Materialsammlung erweitert bzw. können die einzelnen Aufgaben vertieft werden. Eine denkbare didaktische Erweiterung wäre die Erstellung von Mediationsaufgaben, z.B. Mediation eines Gesprächs zwischen zwei russisch-deutschen bilingualen Sprechern für einen deutschen oder russischen monolingualen Sprecher, um nicht nur die rezeptiven, sondern auch die produktiven Fertigkeiten zu fördern. Für höhere Niveaustufen (ab B2) eignen sich außerdem Aufgaben, die Registerunterschiede stärker bewusst machen, z.B. die Übertragung nicht nur in die Standardsprache (wie in Aufgabe 6), sondern in verschiedene Register (formell, informell, umgangssprachlich) der Standardsprache. Es muss jedenfalls thematisiert werden, dass solche gemischten Äußerungen meist umgangssprachlich sind. Ansonsten besteht die „Gefahr“, dass Lerner*innen gemischte Vokabeln mitlernen und sie in unpassenden Registern, z.B. in einem formellen Gespräch, einsetzen.

Wie oben bereits angesprochen, ist die Zusammenstellung und Didaktisierung des Materials zum Thema Transkulturalität mit einem hohen Aufwand verbunden, denn die Aufgaben mit Sprachkontaktphänomenen müssen den curricularen Vorgaben entsprechen, u.a. thematisch passen, und dürfen das Zielniveau der Lerngruppe nicht bzw. nur minimal übersteigen. Für zukünftige Arbeiten wäre es wünschenswert, eine thematische und niveauspezifische Sammlung solcher Aufgaben zu erstellen.

Für den fachlichen Austausch sowie für ihre wertvollen Anregungen und Hinweise spreche ich meiner Kollegin Frau Dr. Eva-Maria Hennig-Klein meinen herzlichen Dank aus.

Literatur

- Anstatt, T. (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (111–131). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Narr Francke Attempto.
- Anton, D. (2017). *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht. Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Universitätsverlag Winter.
- Anton, D. (2019). Mehrkulturalität in Lehrmaterialien. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (242–245). Narr Francke Attempto.
- Antor, H. (2006). Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In H. Antor (Hrsg.), *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis* (25–39). Universitätsverlag Winter.
- Bacher, S. (2025). TikTok in the Russian language classroom. A best practice example for A2+/B1 level. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 17–26. <https://doi.org/10.48789/2025.1.2>

- Berend, N. (2014). Im Spannungsfeld zwischen Herkunftssprache, Dialekt und Standardsprache: Migration und Re-migration am Beispiel russlanddeutscher und russischsprachiger Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 3, 218–237. <http://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2014.03.04>
- Birzer, S. & Steinbach, A. (2025). Rollenbilder und Identität. Eine Unterrichtssequenz mit drei Songs von Manizha. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 66–96. <https://doi.org/10.48789/2025.1.5>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77–96. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2295/> (17.01.2025)
- Blell, G. & Beck, A. (2024). FSU als Kultur(en)raum: Kulturelles Lernen aktuell. In G. Blell, A. Kuhrs Woltin & J. Oldendörp (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik kurzgefasst* (126–129). Westermann Bildungsmedien Verlag.
- Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2025). TikTok, Instagram und YouTube im Russischunterricht. Mit sozialen Medien interkulturelle Kompetenz entwickeln. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 27–44. <https://doi.org/10.48789/2025.1.3>
- Brehmer, B. (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (163–185). Attempto Verlag.
- Brehmer, B. (2021). Maintenance of Russian as a heritage language in Germany: A longitudinal approach. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 855–885. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-855-885> (17.01.2025)
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division. <https://rm.coe.int/168069d29b> (09.05.2025)
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Delanoy, W. (2014). *Transkulturalität* als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (19–35). Peter Lang.
- Dück, K. (2020). Russisch. In R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland* (303–349). Narr Francke Attempto.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWI (Hrsg.). Klett.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWI (Hrsg.). Klett.
- Freitag-Hild, B. (2019). Transkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). (125–129). Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Goldbach, A. (2005). *Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Peter Lang.
- Jaschka. (2023, 22. Dezember). *Jaschka & Adez – Kasachstan [OFFICIAL VIDEO]* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/StgB6warBJw?si=kCWV3yywIEbhwyZz> (09.05.2025)
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2019). Code-Switching. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (37–41). Narr Francke Attempto.
- Mehlhorn, G. (2014). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In A. Bergmann (Hg.), *Fachdidaktisch Russisch. Eine Einführung* (214–227). Narr Francke Attempto.
- Meng, K. & Protassova, E. (2005). „Aussiedlerisch“. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (229–266). Gunter Narr.
- Müller, N. (2017). *Code-Switching*. Narr Francke Attempto.
- OpenAI (2023). *ChatGPT* (Version 4o). [Großes Sprachmodell]. <http://chat.openai.com/chat> (17.01.2025)
- Plikat, J. (2019). Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (216–220). Narr Francke Attempto.

- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen* (15–33). Peter Lang.
- Rethage, W. (2012). *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. Specimina Philologiae Slavicae (Band 165). Verlag Otto Sagner.
- Rimos [@ri_mos_]. (2024, 30. Oktober). *POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!* [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/DBvoqJFsY_z/?locale=en_AE%2B2 (17.01.2025)
- Stadler, W. (2022). Mono-/multi-/pluri-/inter-/trans- in Council of Europe language policy documents: A synopsis. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2(2), 102–104. <https://doi.org/10.48789/2022.2.8>
- Volkman, L. (2014). Die Abkehr vom Differenzdenken: Transkulturelles Lernen und *global education*. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (37–51). Peter Lang.
- Warditz, V. (2019). Russisch als Migrationssprache in Deutschland: Zur Typologie des Mikrosprachwandels (Eine systemlinguistische Studie). In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (283–301). Frank & Timme.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz an der Universität* (39–66). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.39>
- Zybatow, G. (2019). Auslandsvarietäten des Russischen. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (261–281). Frank & Timme.

Рабочий лист

Задание 1: Сейчас Вы увидите рилс в Инстаграме. Для начала посмотрите на 3 хештега и предположите, о чём пойдёт речь:

#russakiwgermanii #russlanddeutsche #мамасына

Я думаю, речь пойдёт о ...

Возможно, в рилсе покажут ...

Задание 2: Посмотрите рилс и постарайтесь понять, о чём идёт речь.

Mix Markt: Supermarktkette mit osteuropäischen Lebensmitteln

Задание 3: Прочитайте текст и отметьте, где происходит смена языка (Sprachwechsel). Перескажите текст своими словами и опишите главных героев рилса. Слышали ли Вы похожие диалоги в Вашей семье, кругу друзей или университете?

POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!

- Сына, давай мы быстро в Микс-Макс поедом! *Ich brauche noch Schmand.*

- Ма, das heißt Mix Markt. Давай, aber schnell!

- Ой, сына, я всегда schnell айнкауфоваю!

- Маm, wo bist du?!

- Да сына, там мясо ещё в ангеботе было und ich habe Olga getroffen. *Wir haben nur ganz kurz gequatscht.*

- Да, конечно, kurz... So, nach Hause!

- *Wir sind schon hier.* Давай в Aldi заедем, mir ist eingefallen, wir haben kein' Honig zuhause.

... [etwas später]

- Na endlich!

- Endlich... *Da sind alle Kassen voll,* чё людям дома не сидится, а? (в телефон) Да, аллэ? Окей, щас заедем!

- Oh Mann! Wohin noch?

- Папа сказал за пивом заехать.

- Oh ne, Mann!

... [etwas später]

- Ой, сына-сына, давай быстро домой, мне в туалет надо и деньги закончились!

- Ма, ich hoffe, du hast Schmand für Pelmeni gekauft ...

- Эээ, тьфу ты блядь, забыла!

Задание 4: Посмотрите видео „Kasachstan“. О чём идёт речь в песне? Опишите кратко.

Задание 5: Прочитайте текст песни и сравните его с текстом предыдущего рилса. Чем они похожи и чем отличаются? Обсудите с Вашим партнёром.

Сколько лет, сколько зим,

Моя жизнь как цунами.

В гараже мы сидим,

О хорошей жизни мечтали.

Jahre, die vergehen,

*Heimat nie gesehen.
Hoff', die Zeit bleibt stehen,
Doch die Zeit vergeht.
Wenn ich an dich denk', will ich einfach weg!
Я люблю тебя, родина моя!*

*В городе туман,
В тёмном городе туман.
Наливай сто грамм,
Я сегодня буду в хлам.*

*Родина моя, я скучаю по тебе!
Мысли в голове, только о тебе.
В городе туман,
В тёмном городе туман.
Наливай сто грамм,
Я сегодня буду в хлам.
Родина моя, я скучаю по тебе!*

*У нас тутa шансон играет.
Андрюха, наливай бокал!
Родился я в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!
У нас опять шансон играет,
Яшка, наливай бокал!
Мы родились в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!*

*Vor 21 Jahren kam ich nach Deutschland,
Jedem Menschen ist hier klar,
Dass man da noch kein Deutsch kann.
Мне было 8 лет и на всё наплевать,
13 лет прошло, пытаюсь песню написать.*

*Jetzt bin ich Anfang 30 und langsam zeigt sich,
Dass die Entfernung zwischen Familien lang und weit ist.
И я не знаю теперь, где я бы лучше был,
В Германии живу, а в Казахстане раньше жил.*

*Скучаю по тебе, моя родина,
Не был столько лет, ты зовёшь меня.
Я скучаю, я скучаю по тебе.*

*У нас тутa шансон играет.
Андрюха, наливай бокал!
Родился я в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!
У нас опять шансон играет,
Яшка, наливай бокал!
Мы родились в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!*

Сколько лет, сколько зим! – Lange nicht gesehen!

Мечтать – träumen

Туман – Nebel

Наливать – einschenken

На всё наплевать – auf alles pfeifen

Задание 6: Найдите в предложениях слова из русского языка в Германии и замените их словами из стандартного русского языка.

Русский язык в Германии	Стандартный русский язык	Немецкий язык
- Мне надо писать этот берихт. Быстро, быстро, быстро!		
- А сколько страниц?		
- Ну, там, вроде десять, пятнадцать основного текста. Ну там еще много всяких ... как называется ... анханг.		
(У нас щас) профессор, который нас ... ну, главный по нашему фаху.		
Я только имматрикулировалась, но никакие лекции не посетила.		
Ты в мензу пойдешь?		
Посмотри в твоих шайнах.		
Она за три года закончила наш факультет. Но, у нее был бафёг, у нее были родители ...		
- Ты русская или латышка?		
- Я немка, я немка, у меня аусвайс есть.		
Ну давайте, давайте, первой на бирхен договоримся, а потом ...		
Ну, да, ну прикинь. Я должна записывать, кто что сказал, еще посмотреть, сколько там зих мельден.		
Она сейчас у омы и опы в Оснабрюкке.		
Завтра мы поедем в Икею, чтобы купить виккельтиш.		
У некоторых людей есть такой бедюрфнис, после еды есть сладкое – количество сахара в крови наверно понижается. Ну ... это ... мне нужен медицинишер бегрюндунг.		
- Настоящая, значит, семейная машина?		
- Ну, это, она ... у нее очень большой кофферраум.		
Я хочу кранк сделаться.		
Ну вот, я была дабай.		

Quelle: Goldbach, A. (2005). *Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Peter Lang.