

Maria Vlasova, Universität Hamburg, Deutschland

## Zwischen Tradition und nachhaltiger Bildung im Fremdsprachenunterricht

### Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Russischunter- richt

Given ongoing social debates, migration-related diversity, and global political developments, democracy education, critical thinking, and sustainable development are increasingly central to educational discourse. Especially since Russia's invasion of Ukraine, teaching Russian in schools has taken on particular significance. Due to the high degree of heterogeneity in learning groups, Russian language teaching offers considerable potential for promoting intercultural communicative competence (ICC) as a basis for education for sustainable development (ESD) and political education.

This article examines the importance of ICC in Russian language teaching from the perspective of Russian teachers in Germany. It is based on an exploratory study using Q methodology that captures the subjective attitudes and interpretative patterns of 15 teachers. The results identify four different approaches to ICC: a knowledge-oriented and critically reflective approach, an everyday life-oriented approach, a politically and socially critical reflective approach, and a conflict-avoiding and apolitical, experience- and knowledge-oriented approach. Overall, ICC is viewed positively and perceived as already present in Russian lessons, although different understandings and priorities underlie these convictions. The study provides insights into current attitudes and teaching practices, and highlights the potential of Russian language teaching to promote sustainable and intercultural learning as well as the professional development of foreign language teachers.

---

Keywords: Intercultural competence, sustainability, professional beliefs of Russian teachers, foreign language teaching in Germany, Q method

---

Vor dem Hintergrund intensiver gesellschaftlicher Debatten, migrationsbedingter Vielfalt sowie globaler politischer Entwicklungen rücken Demokratiebildung, kritisches Denken und nachhaltige Entwicklung verstärkt in den Fokus schulischer Bildungsdiskurse. Dem schulischen Russischunterricht kommt dabei spätestens seit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der hohen Heterogenität der Lerngruppen bietet er Potenzial für die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz (IKK) als Grundlage für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und politische Bildung. Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von IKK im Russischunterricht aus der Perspektive von Russischlehrkräften in Deutschland. Grundlage dafür bildet eine explorative Q-Studie, die subjektive Einstellungen und Deutungsmuster von insgesamt 15 Lehrkräften erfasst. Die Ergebnisse zeigen vier unterschiedliche Zugänge zur IKK: einen wissensorientiert und kritisch-reflektierten, einen lebensweltlich-alltagsnahen, einen politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierten sowie einen konfliktvermeidenden und apolitischen, erfahrungs- und wissensorientierten Zugang. Insgesamt wird IKK von den Lehrkräften als positiv bewertet und im Russischunterricht präsent wahrgenommen, wobei den jeweiligen Überzeugungen unterschiedliche Verständnisse und Schwerpunktsetzungen zugrunde liegen. Die Studie liefert Einblicke in aktuelle Einstellungen und unterrichtliche Praktiken und verdeutlicht das Potenzial des Russischunterrichts für die Förderung nachhaltiger und interkultureller Bildungsprozesse sowie für die Weiterentwicklung der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften.

---

Schlüsselwörter: Interkulturelle Kompetenz, Nachhaltigkeit, Professionelle Überzeugungen von Russischlehrkräften, Fremdsprachenunterricht in Deutschland, Q-Methode

---



## 1. Russischunterricht im Spannungsfeld von Tradition und Neudenken

In diesem Beitrag wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus einer empirischen Perspektive betrachtet, indem die professionellen Überzeugungen von Russischlehrkräften zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) untersucht werden. Auf Grundlage einer explorativen Q-Studie wird gezeigt, wie *teacher beliefs* zentrale BNE-Anliegen wie kritische Kulturbewusstheit, Perspektivwechsel und politische Bildung im Fremdsprachenunterricht ermöglichen, begrenzen oder neu rahmen.

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht umfasst neben funktional-kommunikativen Kompetenzen auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK), die als zentrales Ziel eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts gilt. Auch bildungspolitisch ist sie als gleichwertiger Bestandteil allgemeiner Bildungsziele verankert (vgl. HH Bildungsplan Neuere Fremdsprachen, 2022). Interkulturelle Bildung wird dabei als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, auf die Lehrkräfte gezielt vorbereitet werden müssen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2025). IKK bezeichnet die Fähigkeit, sprachlich und kulturell reflektiert zu handeln und sich zwischen unterschiedlichen kulturellen Perspektiven kommunikativ zu bewegen (vgl. Byram, 2021). Ziel ist es, Lernende zu befähigen, kulturelle Differenzen wahrzunehmen, zu reflektieren und in der Kommunikation Brücken zu bauen.

Vor dem Hintergrund migrationsbedingter gesellschaftlicher Vielfalt kommt der IKK im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zu. Sie gilt zum einen als unabdingbarer Bestandteil des Spracherwerbs (Roche, 2001) und kann zum anderen als übergeordnetes Bildungsziel verstanden werden (Breka & Petravic, 2015). Eine zentrale theoretische Grundlage bildet Byrams (1997/2021) Modell, das neben sprachlichen Fähigkeiten auch Einstellungen, Wissen und Handlungsfähigkeit umfasst und auf die Entwicklung einer kritischen Kulturbewusstheit (*critical cultural awareness*) abzielt. Kritisches Denken – also das Hinterfragen, Urteilen und Reflektieren – wird damit als integraler Bestandteil fremdsprachlichen Lernens verstanden.

Besonders im Fremdsprachenunterricht sind Lehrkräfteüberzeugungen (*teacher beliefs*) von besonderer Relevanz, da sie die Auswahl von Inhalten, den Umgang mit Heterogenität sowie die Thematisierung kontroverser politischer und gesellschaftlicher Fragen beeinflussen. In diesem Sinne können sie als Schlüssel für die Förderung interkulturellen Lernens, politischer und nachhaltiger Bildung verstanden werden. So weisen einige Autor\*innen auf deutliche Parallelen zwischen den Zielsetzungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der IKK hin, insbesondere hinsichtlich Perspektivenvielfalt, Reflexionsfähigkeit und globaler Verantwortung (vgl. Vogt, 2022; Rippl, 2022; Peskoller, 2022). Nachhaltiges Lernen setzt demnach voraus, kulturelle, soziale und politische Dimensionen von Sprache und Kommunikation mitzudenken. Vor diesem Hintergrund wird die IKK als integraler Bestandteil von BNE verstanden.

An diese Überlegungen schließt die Konzeption einer kritischen Fremdsprachendidaktik an, wie sie unter anderem von Gerlach (2020) formuliert wurde. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprache nicht neutral sei, sondern Machtverhältnisse widerspiegeln, reproduzieren oder infrage stellen kann. Fremdsprachenunterricht sei demnach stets politisch, da Bildung als solche inhärent politisch sei (Gerlach, 2020, 7). Ein ausschließlich vermeintlich neutraler Unterricht birgt die Gefahr, gesellschaftliche Ungleichheiten zu verdecken und Lernprozesse auf technokratische Sprachvermittlung zu reduzieren (ibid., 7). Die Förderung kritischen Sprachbewusstseins, die

Thematisierung von Machtverhältnissen sowie der reflektierte Umgang mit Kontroversen werden daher als zentrale Aufgaben fremdsprachlicher Bildung verstanden (ibid., 7).

In diesem Zusammenhang stellt der Russischunterricht im deutschsprachigen Raum einen besonders sensiblen und zugleich aufschlussreichen Forschungsschwerpunkt dar. Sprachen sind stets an kulturelle, gesellschaftliche und politische Konstellationen gebunden (Bergmann & Böhmer, 2020, 74). Seit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Jahr 2022 ist die Frage nach politischer Bildung und kritischer Kulturbewusstheit im Russischunterricht besonders virulent geworden. Die Thematisierung von Krieg und politischen Kontexten birgt hohes Konfliktpotenzial und stellt Lehrkräfte vor fachliche, didaktische und emotionale Herausforderungen. Als mögliche Gründe für eine Zurückhaltung bei der Behandlung entsprechender Themen werden unter anderem Konfliktscheu, wahrgenommene Kompetenzdefizite, emotionale Betroffenheit oder ein unreflektiertes Russlandbild diskutiert (vgl. Böhmer & Dornicheva, 2023).

Gleichzeitig wird betont, dass eine Nicht-Thematisierung politischer Ereignisse den Unterricht künstlich entpolitisiert und das Fach in seiner gesellschaftlichen Relevanz schwächt. Mehrere Autor\*innen plädieren daher für eine kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen, kulturellen und politischen Implikationen des Russischunterrichts (ibid., 105). Bergmann (2023) kritisiert beispielsweise einen russlandzentrierten und imperialistisch geprägten Unterricht und verweist auf die symbolische Dimension von Sprache, die historisch mit Unterdrückung und kultureller Vereinnahmung verbunden war (ibid., 17). Ein kritischer Fremdsprachenunterricht müsse daher Sprachsensibilisierung, Medienkompetenz sowie Bild- und Symbolkompetenz fördern und unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen (vgl. Bergmann, 2023; Böhmer & Dornicheva, 2023).

Dabei ginge es nicht darum, Emotionen aus dem Unterricht auszuklammern, sondern vielmehr darum, Meinungsverschiedenheiten und Dissonanzen auszuhalten und reflektiert zu bearbeiten. Fremdsprachenunterricht, der sich mit Zielsprachenländern und -kulturen auseinandersetzt, hat stets eine politische Dimension und kann einen wichtigen Beitrag zu nachhaltigem, kritisch-reflektiertem Lernen leisten (Bergmann, 2023, 24). Vor diesem Hintergrund erscheint die Untersuchung von Russischlehrkräften besonders relevant.

In diesem Zusammenhang rücken professionelle Überzeugungen von Lehrkräften (sog. *teacher beliefs*) als handlungsleitende Dimension professioneller Kompetenz in den Fokus (Syring et al., 2019, 206). Sie beeinflussen maßgeblich Unterrichtsplanung, -gestaltung und Bewertungsprozesse und strukturieren das berufliche Denken und Handeln von Lehrkräften (Kaplan, 2020, 67; Dohrmann, 2021, 17). Überzeugungen wirken dabei als Filter, der bestimmt, welche Inhalte als relevant erachtet, wie Unterrichtssituationen interpretiert und welche Handlungsoptionen gewählt werden (vgl. Fives & Buehl, 2010). Darüber hinaus gelten Überzeugungen als vergleichsweise stabil, sind jedoch durch gezielte Aus- und Weiterbildungsprozesse sowie reflexive Auseinandersetzungen veränderbar (vgl. Bien-Miller & Andronie, 2017).

Professionelle Überzeugungen sind als vernetztes System zu verstehen, in dem einzelne Überzeugungen nicht isoliert, sondern in Wechselbeziehung zueinander stehen. Lehrkräfte verfügen über zahlreiche Überzeugungen, die vielfältig ausgeprägt sind und durch fachliches Wissen, berufliche Erfahrungen sowie durch kulturelle, soziale und politische Rahmenbedingungen geprägt werden (vgl. Levin, 2017). Das sogenannte Dreikomponentenmodell professionsbezogener Ein-

stellungen (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960) differenziert zwischen kognitiven, motivational-afektiven und behavioralen Dimensionen und bietet eine analytische Grundlage zur Erfassung von *teacher beliefs* (vgl. Syring et al., 2019).

Ein zentraler Bestandteil von Überzeugungssystemen sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich auf die wahrgenommene Fähigkeit beziehen, Unterrichtsziele zu erreichen und Lernprozesse zu beeinflussen (vgl. Flint et al., 2024). Sie wirken steuernd auf Zielsetzung, Engagement und Durchhaltevermögen von Lehrkräften und beeinflussen damit unmittelbar die Unterrichtsqualität (Dohrmann, 2021, 46). Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass Überzeugungen nicht zwangsläufig zu konkretem Handeln führen müssen. Zwischen Überzeugungen, Intentionen und tatsächlicher Umsetzung kann ein sogenannter *practice gap* entstehen, der Unsicherheiten im Unterricht begünstigt und ein zentrales Spannungsfeld professionellen Handelns markiert (vgl. Ajzen, 1991). Im folgenden Abschnitt werden diese theoretischen Überlegungen durch eine explorative Studie zu den Überzeugungen von Russischlehrkräften empirisch vertieft.

## 2. Explorative Studie

Das folgende Kapitel führt zunächst in die Forschungsfragen ein und beschreibt anschließend das methodische Vorgehen, die Datenauswertung und die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie.

### 2.1 Forschungsfragen

Ziel dieser Studie ist es zu untersuchen, welche Bedeutung Russischlehrkräfte der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) zuschreiben. Bedeutung wird dabei in dreifacher Hinsicht verstanden: erstens als aktueller Stellenwert der IKK im Russischunterricht, zweitens im Verhältnis zu anderen Kompetenzbereichen und drittens im Hinblick auf das semantische und didaktische Verständnis der Lehrkräfte. Im Zentrum der Untersuchung stehen somit die professionellen Überzeugungen von Russischlehrkräften in Bezug auf IKK.

Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen verfolgt: Welche Einstellungen von Russischlehrkräften zur IKK lassen sich identifizieren? Welche Tendenzen und Begründungslinien prägen den Zugang von Russischlehrkräften zur IKK im Russischunterricht?

### 2.2 Q-Methode als Zugang zur Subjektivität

Zur Erfassung professioneller Überzeugungen wird die Q-Methode als *Mixed-Methods*-Ansatz eingesetzt. Sie verbindet qualitative und quantitative Elemente und eignet sich besonders zur Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Orientierungsmuster. Gerade im Kontext der Professionalisierungsforschung erlaubt sie es, komplexe und teils widersprüchliche Einstellungen systematisch abzubilden und vergleichend auszuwerten. Als explorativer Ansatz verzichtet die Q-Methode auf vorab formulierte Hypothesen und zielt darauf ab, Bedeutungszuschreibungen aus der Perspektive der Teilnehmenden sichtbar zu machen (vgl. Watts & Stenner, 2012; Leidig et al., 2022).

Im Rahmen einer Q-Studie ordnen die Teilnehmenden (*P-Set*) eine Reihe an Statements zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand – hier der IKK – entlang einer vorgegebenen Skala nach ihrer subjektiven Zustimmung (*Q-Sort*). Die Aussagen werden dabei in Relation zueinander bewertet, sodass individuelle Priorisierungen und Deutungsmuster erkennbar werden. Die anschließende Faktorenanalyse ermöglicht es, geteilte Sichtweisen zu identifizieren und als übergeordnete Orientierungsmuster zu interpretieren (*ibid.*).

### 2.2.1 Entwicklung des Q-Samples

Die Entwicklung des Q-Samples erfolgte theoriegeleitet und strukturiert. Ausgangspunkt bildet ein sogenannter *concourse*, der relevante Aussagen zur IKK aus Bildungsplänen, Byrams (1997/2021) IKK-Konzeption sowie aus aktueller fremdsprachendidaktischer Forschungsliteratur, insbesondere zum Russischunterricht, umfasste. Aus diesem Material wurden 30 Statements formuliert.

Die Statements wurden entlang der Dimensionen professioneller Überzeugungen geordnet, orientiert am Dreikomponentenmodell von *teacher beliefs* (kognitiv, affektiv, behavioral). Dies diente der Orientierung für das Design des *Q-Sets*, um unterschiedliche Akzentsetzungen im Diskursfeld abzubilden, ohne diese als trennscharfe Komponenten zu verstehen. Inhaltlich beziehen sich die Statements unter anderem auf den wahrgenommenen Stellenwert der IKK, emotionale Haltungen gegenüber interkulturellen und politischen Themen sowie auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Aspekte der Unterrichtsgestaltung. Leitend waren dabei die Fragen, welche Kompetenzen Schüler\*innen im Russischunterricht erwerben sollen und welche Anforderungen sich daraus für Lehrkräfte ergeben. Das finale Q-Sample umfasst folgende Statements:

#### Kognitive Komponente – Wert/Kosten

1. Im Fremdsprachenunterricht sollte differenziertes Wissen über verschiedene Länder, Lebenswelten und Kulturen erworben werden.
2. Im Russischunterricht sollen sich die Schüler\*innen kritisch mit der eigenen und der zielsprachlichen Kultur auseinandersetzen.
3. Im Fremdsprachenunterricht sollten gesellschaftliche Werte und Verhaltensweisen reflektiert werden, um dysfunktionale Interaktionen erkennen und eine tolerante Haltung einnehmen zu können.
4. Der Russischunterricht sollte genutzt werden, um sich mit Klischees und Vorurteilen auseinanderzusetzen.
5. Die gemeinsame Reflexion über kulturspezifische Wertesysteme stellt mich als Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen.
6. In Zeiten von KI sollte im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz ausgebaut werden; der extreme Aufwand des Erlernens einer Fremdsprache wird nicht mehr notwendig sein.
7. Die migrationsbedingte kulturelle Vielfalt in Deutschland und individuelle Erfahrungen stellen für den Russischunterricht eine wichtige Ergänzung dar.
8. Fremdsprachenunterricht, der den Blick auf die zielsprachliche Kultur aus einer kritischen Außenperspektive richtet, hat immer eine politische Dimension.
9. Interkulturelle Kompetenz auszubauen bedeutet für mich eine unangemessen zeitaufwendige Unterrichtsplanung.
10. Interkulturelle Kompetenz im Russischunterricht ausbauen zu wollen, inspiriert mich, Unterricht neuartig zu gestalten.
11. Seit dem russländischen Angriffskrieg hat sich für mich die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz nicht verändert.

#### Motivational-affektive Komponente – intrinsische Motivation/negative Emotionen

12. Im Russischunterricht sollen die Schüler\*innen lernen, wie Sprache und Kultur politisch instrumentalisiert werden können.
13. Der Ausbau der interkulturellen Kompetenz meiner Schüler\*innen ist mir zwar wichtig, in der Umsetzung mangelt es aber an Zeit und Material.
14. Im Russischunterricht werden die Lernenden zu Mediator\*innen ausgebildet, die sich in interkulturellen Begegnungssituationen angemessen verhalten können.
15. Die kulturelle Heterogenität meiner Schüler\*innen empfinde ich als Bereicherung meines beruflichen Alltags.
16. Interkulturelle Kompetenzen können nur mithilfe der zielsprachlichen funktional-kommunikativen Kompetenzen ausgebaut werden.
17. Mir ist wichtig, im Russischunterricht über Politik und Geschichte zu sprechen.

#### Behaviorale Komponente – Selbstwirksamkeit

18. Ich erzähle den Lernenden gerne von meinen eigenen Erfahrungen mit anderen Ländern und mit zielsprachigen Menschen.
19. Ich kann meine Schüler\*innen dazu motivieren, über ihre eigenen und die zielsprachigen kulturellen Identitäten zu reflektieren.
20. Mir ist wichtig, dass meine Schüler\*innen auch ihre Emotionen und Sorgen im Russischunterricht zum Ausdruck bringen können.
21. Ich kann eine gute Lern- und Entwicklungsumgebung schaffen, in der meine Schüler\*innen ihre interkulturelle Kompetenz ausbauen können.

#### Behaviorale Komponente – Verhalten/wahrgenommene Kompetenz

22. Ich vermeide es, besonders aufgeladene kulturspezifische Themen zu behandeln, damit keine Konfliktsituationen entstehen.
23. Um die interkulturelle Kompetenz meiner Schüler\*innen auszubauen, ist es sinnvoll, auf das Deutsche zurückzugreifen.
24. Ich fühle mich nicht in der Lage, aktuelle politische Themen im Russischunterricht zu behandeln.
25. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte sind besonders prädestiniert für die Aufgabe der Förderung von interkultureller Kompetenz.

#### Unterrichtsgestaltung

26. Ich nutze soziale Netzwerke als inhaltliche und methodische Grundlage für interkulturelles Lernen im Russischunterricht.
27. Ich rege die Lernenden dazu an, selbstständig über einen Aspekt der zielsprachlichen Kultur ihrer Wahl zu recherchieren und darüber im Unterricht zu berichten.
28. Ich bereite regelmäßig Mediationsaufgaben vor, die in ihrer Funktion als Vermittlung zwischen Kulturen und Sprachen maßgeblich für den Ausbau von interkultureller Kompetenz sind.
29. Ich kann dazu beitragen, dass die Schüler\*innen bleibende Erfahrungen durch Begegnungssituationen mit den zielsprachlichen Kulturen sammeln können.
30. Ich bin in der Lage, meine eigenen kulturell geprägten Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen und den Russischunterricht entsprechend zu gestalten.

Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum an Positionen des normativen Anspruchs zur IKK im Russischunterricht abzubilden und dieses in ein Spannungsverhältnis zum wahrgenommenen Zustand zu setzen. Die Statements wurden einheitlich, möglichst präzise und bewusst pointiert und provokant formuliert, um klare Positionierungen zu ermöglichen und auch kritische Haltungen sichtbar zu machen. Auf diese Weise sollte die Grundlage für eine differenzierte Analyse der Meinungsbilder von Russischlehrkräften geschaffen werden.

## 2.2.2 Bestimmung der Q-Sort-Matrix

In der Q-Methode kann die Sortierung der Statements als *forced* oder *free distribution* erfolgen (vgl. Watts & Stenner, 2012). Während eine freie Sortierung keine feste Struktur vorgibt, erfordert eine erzwungene Verteilung die relationale Einordnung der Aussagen entlang einer vorgegebenen Skala. Im Unterschied zu klassischen Likert-Skalen werden Statements dabei im Verhältnis zueinander bewertet, was auch bei kleineren Stichproben differenzierte Ergebnisse ermöglicht (vgl. Leidig et al., 2022).

Die Skalenmitte fungiert als bedeutungsvolles Zentrum (*distensive zero*) zwischen positiven und negativen Ausprägungen. Typisch ist eine normalverteilte Q-Sort-Matrix (vgl. Thume, 2023). Für die vorliegende Studie wurde eine *forced distribution* mit einer Skalierung von -4 bis +4 bei weniger als 40 Statements gewählt (vgl. Brown, 1980), wobei den Polen jeweils nur ein Statement zugeordnet werden konnte (vgl. Abb. 1).

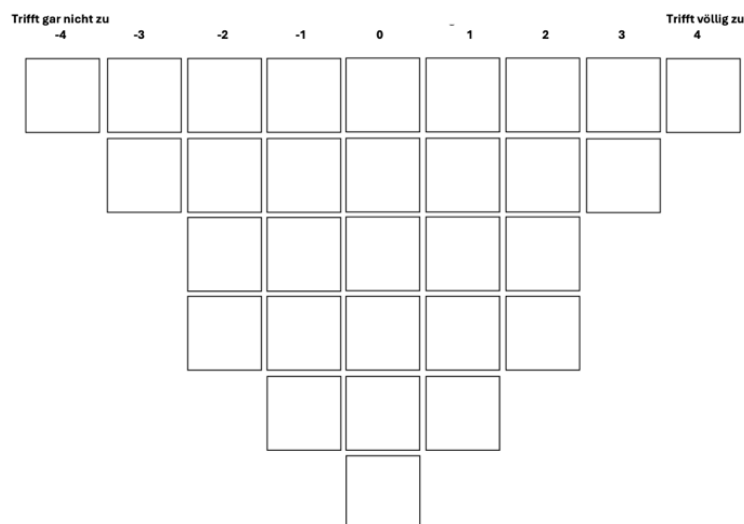


Abbildung 1: finale Q-Sort-Matrix

Die dazugehörige Aufgabenstellung lautete: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu bzw. nicht zu? Sortieren Sie diese im Verhältnis zueinander auf der Skala von -4 bis +4. Auf jedes Feld darf nur eine Aussage gelegt werden. Falls Sie in beiden Stufen unterrichten, beziehen Sie sich bitte auf Sek. I oder II. Es gibt kein Richtig oder Falsch.“

## 2.2.3 Probandinnen

Die Erfassung persönlicher Informationen versteht sich als fester Bestandteil einer Q-Studie (Watts & Stenner, 2012, 74). Für die vorliegende Studie wurden 15 praktizierende Russischlehrkräfte über den Hamburger Russischlehrer-Verband e.V. gewonnen. In Anlehnung an das empfohlene Verhältnis von Teilnehmenden zu Statements von 1:2 gilt diese Stichprobengröße für ein Q-Set mit 30 Statements als angemessen (ibid., 74). Die Stichprobe umfasst ausschließlich Frauen, darunter zum Zeitpunkt der Erhebung (zwischen Juli und Oktober 2024) zwei Lehrkräfte

im Vorbereitungsdienst. Der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen ist in Hamburg tätig; jeweils eine Lehrkraft unterrichtet in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, eine weitere war zum Erhebungszeitpunkt in Prag tätig.

Zur Pilotierung der Erhebung führten zusätzlich eine Gruppe von Referendarinnen einen gemeinsamen *Q-Sort* durch und kommentierten ihre Entscheidungen mündlich, um Unklarheiten aufzudecken und methodische Anpassungen vorzunehmen.

Die Probandinnen waren zwischen 26 und 64 Jahre alt. Zehn Personen der Stichprobe gehörten der Altersgruppe von 26 bis 45 Jahren an, während fünf Personen zwischen 46 und 64 Jahre alt waren. Acht Personen verfügten über eine Berufserfahrung von ein bis fünf Jahren als Russischlehrerin, während drei Personen mehr als 30 Jahre Berufserfahrung angaben.

Alle Teilnehmerinnen unterrichteten Russisch an weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I und/oder II. Eine Probandin ist neben ihrer Tätigkeit als Russischlehrkraft auch als Hochschuldozentin tätig. Zehn der 15 Probandinnen gaben an, eine Migrationsgeschichte zu haben, davon neun mit russischsprachigem Hintergrund.

Neben Russisch unterrichteten neun Personen eine oder zwei weitere Sprachen. Darüber hinaus unterrichteten zwei Personen ein naturwissenschaftliches Fach, vier ein ästhetisches Fach und drei ein gesellschaftswissenschaftliches Fach. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der Probandinnen fachlich primär im Bereich der Sprachen zu verorten ist.

#### 2.2.4 Durchführung der Post-Sorts

An die *Q-Sorts* schloss sich ein Reflexionsgespräch (*Post-Sort*) an, in dem die Teilnehmenden ihre Sortierungen erläutern und begründen konnten (Thume, 2023, 139). Mit sieben der 15 Teilnehmerinnen (Präsenzerhebung, Rest wurde online durchgeführt) wurde ein solches Gespräch geführt und mit Einverständnis aufgezeichnet. Die Gespräche waren zwischen 30 und 60 Minuten lang. Ziel des *Post-Sorts* ist es, Entscheidungsprozesse beim Sortieren nachvollziehbar zu machen, individuelle Bedeutungszuschreibungen zu erfassen und die Relationen zwischen den Aussagen zu reflektieren (ibid., 139.). Dadurch sollte ein vertieftes Verständnis der rekonstruierten Faktoren ermöglicht und die Qualität der Interpretation erhöht werden. Neben spontanen Kommentaren der Teilnehmenden wurden gezielte Nachfragen zum Verständnis einzelner Aussagen sowie zu als zentral oder problematisch empfundenen Aspekten der IKK gestellt, um die inhaltliche Tragfähigkeit des *Q-Samples* abzusichern. Die *Post-Sort-Interviews* wurden als leitfadengestützte Gesprächsverläufe entsprechend der Gütekriterien nach Watts & Stenner (2013) angelegt (vgl. auch Thume, 2023).

#### 2.2.5 Datenauswertung

Die *Q-Methodologie* stellt eine Umkehrung der klassischen *R-Methodologie* dar, indem nicht Variablen, sondern Personen miteinander korreliert werden (*by-person factor analysis*) (vgl. Watts & Stenner, 2012). Jede Zeile der Datenmatrix repräsentiert dabei die subjektive Bewertung einer einzelnen Person in Form eines *Q-Sorts*.

Für die Datenauswertung wurde das speziell für *Q-Studien* entwickelte Programm *KADE* verwendet. Zentrales Element der Analyse ist die Datenreduktion mittels der Faktorenanalyse (vgl. Thume, 2023). Zunächst wurden dafür die Interkorrelationen zwischen allen *Q-Sorts* berechnet,

wodurch sichtbar wird, in welchem Ausmaß einzelne Sortierungen übereinstimmen oder divergieren (*person-by-person correlation matrix*).

Auf Grundlage dieser Korrelationsmatrix wurde die Faktorenanalyse durchgeführt. Zur Faktorenextraktion kam die Hauptkomponentenanalyse (PCA) zum Einsatz, deren Ziel die Erklärung möglichst großer Varianzanteile ist. Die Faktorenladungen geben an, wie stark ein *Q-Sort* einem Faktor zugeordnet ist und reichen von -1,00 bis +1,00. Zur Bestimmung der Faktorenzahl wurden sowohl das Eigenwertkriterium (Eigenwert > 1) als auch der Scree-Test herangezogen. Während das Eigenwertkriterium vier Faktoren auswies, deutete der Scree-Test auf drei interpretierbare Hauptfaktoren hin.

Im Anschluss erfolgte eine Varimax-Rotation, um die Interpretierbarkeit der Faktoren zu verbessern und eine eindeutige Zuordnung der *Q-Sorts* zu ermöglichen. *Q-Sorts* mit Ladungen von  $\pm 0,45$  oder höher wurden als signifikant ( $p < 0,05$ ) gewertet. Nach der Rotation luden jeweils fünf *Q-Sorts* auf Faktor 1 und 2. Faktor 3 zeigte eine signifikante negative Ladung eines *Q-Sorts*, die als invertierte Sichtweise interpretiert wurde. Um diese Perspektive adäquat abzubilden, wurde Faktor 3 in zwei Subfaktoren (3a und 3b) differenziert. Insgesamt wurde daher mit vier Faktoren weitergearbeitet.

Die vier Faktoren erklären gemeinsam 59% der Gesamtvarianz: Faktor 1 erklärt 23%, Faktor 2 22% und die Faktoren 3a und 3b jeweils 14%. Damit bilden sie einen Großteil der Unterschiede in den Sichtweisen der Teilnehmenden ab und gelten als inhaltlich trennscharf interpretierbar. Zur inhaltlichen Auswertung wurden für jeden Faktor idealtypische *Q-Sorts* (*factor arrays*) berechnet. Diese basieren auf z-Werten, die angeben, wie stark ein Faktor einem Statement zustimmt oder dieses ablehnt. Statements mit hohen z-Werten prägen den jeweiligen Faktor besonders stark, während geringere Ladungen entsprechend schwächer gewichtet werden. Die idealtypischen *Q-Sorts* stellen somit hypothetische Sortierungen dar, die eine jeweilige Sichtweise in idealer Form repräsentieren.

Abschließend wurden konsensuale und differenzierende Statements bestimmt. Konsensuale Statements zeichnen sich dadurch aus, dass sie über alle Faktoren hinweg ähnlich eingeordnet wurden, während differenzierende Statements signifikante Unterschiede zwischen den Faktoren aufweisen. Zur Bestimmung wurde die Rangvarianz der z-Werte berechnet. Statements mit hoher Varianz weisen starke Meinungsunterschiede auf, während eine geringe Varianz auf hohe Übereinstimmung hinweist. Die idealtypischen *Q-Sorts* dienen als Grundlage für die weitere Interpretation der unterschiedlichen Sichtweisen. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Q-Studie vorgestellt.

#### 2.2.5.1 Faktor 1: wissensorientierter und kritisch-reflektiert vermittelnder Zugang

Faktor 1 weist eine hohe Reliabilität ( $\alpha=0,952$ ) auf und erklärt 23% der Gesamtvarianz. Fünf *Q-Sorts* laden auf diesen Faktor und repräsentieren eine klar positive Haltung gegenüber der Förderung von IKK im Russischunterricht (vgl. Abb. 2).

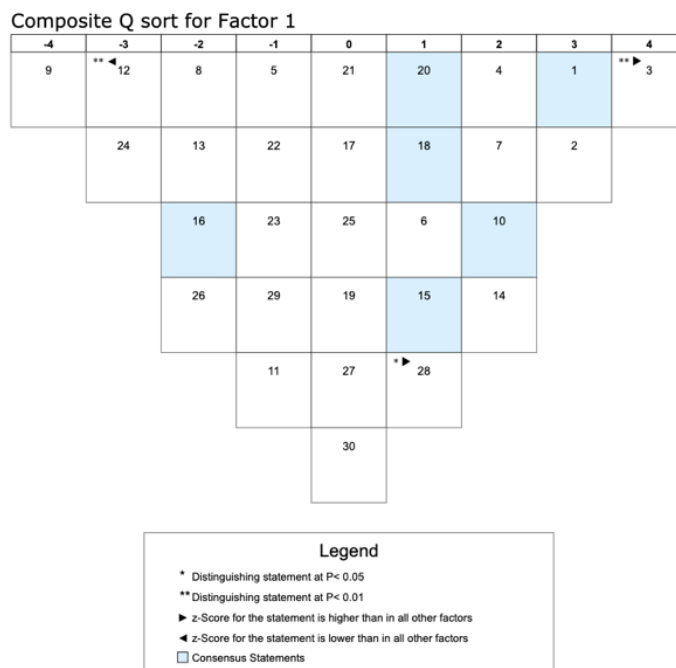


Abbildung 2: idealtypischer Q-Sort für Faktor 1

Charakteristisch ist die deutliche Ablehnung belastungsorientierter Annahmen: Der Ausbau von IKK wird weder als unangemessen zeitaufwendig (Statement 9, -4) noch als aufgrund fehlender eigener Kompetenz nicht leistbar eingeschätzt (Statement 24, -3). Die Thematisierung politischer Instrumentalisierung von Sprache und Kultur wird abgelehnt (Statement 12\*, -3). IKK wird damit als selbstverständlicher Bestandteil professionellen Unterrichtshandelns verstanden.

Demgegenüber erfahren reflexive und wissensorientierte Statements höchste Zustimmung. Besonders hervorgehoben werden die Reflexion gesellschaftlicher Werte und Verhaltensweisen (Statement 3\*, +4) sowie der Erwerb differenzierten Wissens über Kulturen und Lebenswelten (Statements 1c und 2, jeweils +3). Während Statement 1c als konsensual gilt, fungieren Statement 3\* und 12\* als differenzierend und sind damit besonders kennzeichnend für diesen Faktor. Ergänzend wird auch die regelmäßige Nutzung von Mediationsaufgaben positiv bewertet (Statement 28\*).

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird dieses Verständnis narrativ gestützt. Sprache wird als kulturell eingebetteter Bedeutungsraum beschrieben. Sie sei „ein Verständigungsmittel und gleichzeitig eine Horizonterweiterung“, da sich in ihr immer auch ausdrücke, „was in diesem Sprachraum lebt“. IKK bedeutet in dieser Perspektive, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und zwischen kulturellen Bedeutungsräumen zu vermitteln. Eine Lehrkraft bringt dies mit Blick auf Mediationsaufgaben pointiert zum Ausdruck, wenn sie beschreibt, dass Lernende in unterschiedlichen Sprachen „auch ein Stück weit andere Menschen sind“ und IKK gerade darin bestehe, sich „dem anderen zuzuwenden“.

Politische und gesellschaftliche Themen gelten dabei als integraler Bestandteil zeitgemäßen Russischunterrichts, insbesondere vor dem Hintergrund des russischen Angriffskrieges auf die

Ukraine. Ohne kritische Auseinandersetzung mit Konflikten, Identitätsfragen und Machtverhältnissen bliebe interkulturelles Lernen unvollständig. IKK wird dabei normativ aufgeladen und als Beitrag zur Verständigung und Friedenserziehung verstanden, da Verständigung nur möglich sei, „wenn wir wirklich miteinander sprechen können“.

Zusammenfassend repräsentiert Faktor 1 einen wissensorientierten und kritisch-reflektiert vermittelnden Zugang zur IKK. Differenzierter kultureller und sprachlicher Wissenserwerb bildet die Grundlage für Perspektivenwechsel, Toleranzentwicklung und kritische Kulturbewusstheit. Vielfalt wird dabei als didaktisches Potential für Reflexionsprozesse über kulturelle und individuelle Identitäten verstanden. Demzufolge verknüpft Faktor 1 differenzierten Wissenserwerb, kritische Kulturbewusstheit und sprachlich-kulturelle Vermittlung eng miteinander.

### 2.2.5.2 Faktor 2: gezielt lebensweltlich und alltagsnaher Zugang

Faktor 2 weist ebenfalls eine hohe Reliabilität ( $\alpha=0,952$ ) auf und erklärt 22% der Gesamtvarianz. Fünf *Q-Sorts* laden auf diesen Faktor und repräsentieren eine insgesamt positive, jedoch deutlich lebensweltlich und alltagsnah ausgerichtete Haltung gegenüber der Förderung von IKK im Russischunterricht (vgl. Abb. 3).

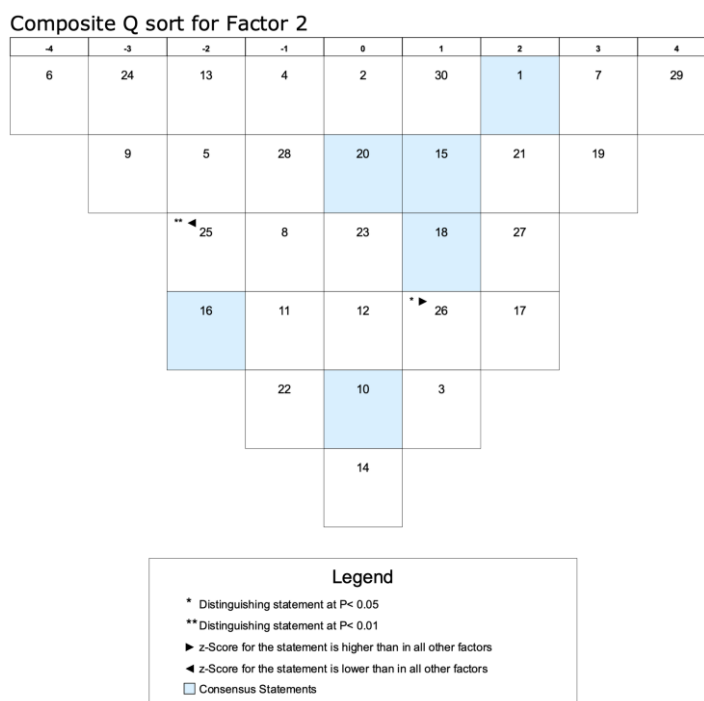


Abbildung 3: idealtypischer *Q-Sort* für Faktor 2

Charakteristisch ist zunächst die klare Ablehnung von technik- und belastungsorientierten Annahmen. Die Vorstellung, IKK könne in Zeiten von KI den Erwerb sprachlicher Kompetenzen ersetzen, wird deutlich zurückgewiesen (Statement 6, -4). Ebenso wird der Ausbau von IKK weder

als unangemessen zeitaufwendig (Statement 9, -3) noch als aufgrund fehlender eigener Kompetenz nicht leistbar eingeschätzt (Statement 24, -3). Sprache wird weiterhin als unverzichtbares Medium menschlicher Verständigung verstanden, „KI kann vielleicht schriftlich helfen, aber wenn es emotional und persönlich wird, müssen wir immer noch miteinander reden“.

Demgegenüber erfahren Statements höchste Zustimmung, die lebensweltliche Anbindung, Begegnung und Motivation betonen. Besonders hervorgehoben wird die Möglichkeit, durch reale und virtuelle Begegnungssituationen bleibende Erfahrungen mit den zielsprachlichen Kulturen zu ermöglichen (Statement 29, +4). Auch migrationsbedingte kulturelle Vielfalt wird als wichtige Ressource für den Russischunterricht bewertet (Statement 7, +3), ebenso die eigene Fähigkeit, Schüler\*innen zur Reflexion über kulturelle Identitäten zu motivieren (Statement 19, +3). Der Erwerb differenzierten Wissens über Länder, Lebenswelten und Kulturen (Statement 1c, +2) wird – konsensual über alle Faktoren hinweg – positiv eingeschätzt, jedoch primär alltags- und erfahrungsbezogen verstanden.

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird Interkulturalität vor allem als gelebte Kultur beschrieben, die sich über Traditionen, Alltag, Literatur, Musik und Küche erschließen ließe: „Interkulturalität ist ja nicht nur Sprache, sondern auch Tradition, Küche, Musik, Literatur – einfach alles, was ein Land ausmacht“. Als besonders lernwirksam gelten daher authentische Begegnungen, da IKK „durch richtige Begegnungssituationen und nicht nur durch dieses Künstliche im Unterricht“ erworben werden kann. Die migrationsbedingte Heterogenität der Lerngruppen wird dabei ausdrücklich als Bereicherung wahrgenommen und mit einem ausgeprägten Expert\*innendenken verbunden: Dies habe den Unterricht „auf ein ganz anderes Niveau gebracht“ und wirke motivationsfördernd.

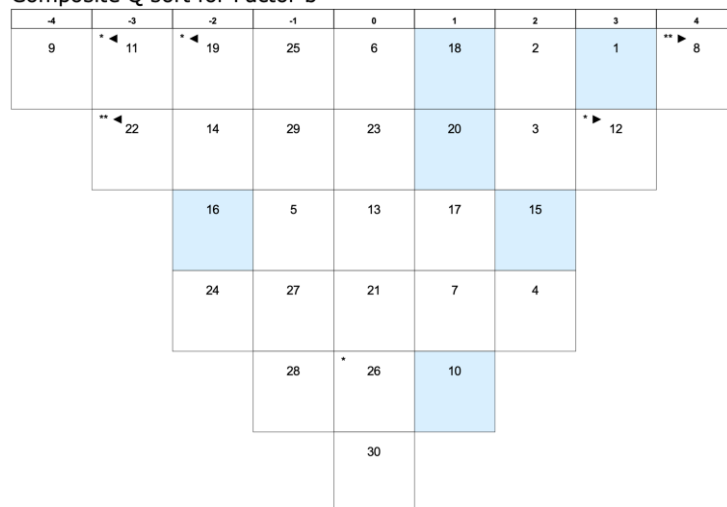
Politische und gesellschaftliche Themen werden demgegenüber ambivalent bewertet. Zwar wird die eigene Fähigkeit, solche Themen grundsätzlich zu behandeln, nicht infrage gestellt, in der Praxis werden aktuelle politische Konflikte jedoch häufig vermieden. Dies wird mit emotionaler Belastung, Konfliktpotenzial in heterogenen Lerngruppen und dem Wunsch nach einem positiven, kulturorientierten Unterricht begründet: „Ich versuche, mich vom Politischen zu distanzieren – Literatur und Kunst bleiben, das Negative möchte ich nicht in den Mittelpunkt stellen“. Politische Themen werden daher allenfalls punktuell aufgegriffen und zugunsten stabiler kultureller Bezugspunkte zurückgestellt.

Zusammenfassend repräsentiert Faktor 2 einen gezielt lebensweltlichen und alltagsnahen Zugang zur IKK. Interkulturelles Lernen wird vor allem über Begegnungen, positive Erfahrungen und lebensweltliche Anschlussfähigkeit realisiert, während eine vertiefte kritische Auseinandersetzung eher in den Hintergrund tritt.

### 2.2.5.3 Faktor 3b: politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierter Zugang

Faktor 3b weist eine hohe Reliabilität von  $\alpha = 0,941$  auf und erklärt 14% der Gesamtvarianz. Vier *Q-sorts* laden signifikant auf diesen Faktor. Er repräsentiert eine Perspektive, die IKK explizit im Zusammenhang aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen verortet (vgl. Abb. 4).

Composite Q sort for Factor b



## Legend

- \* Distinguishing statement at  $P < 0.05$
- \*\* Distinguishing statement at  $P < 0.01$
- ▶ z-Score for the statement is higher than in all other factors
- ◀ z-Score for the statement is lower than in all other factors
- Consensus Statements

Abbildung 4: idealtypischer Q-Sort für Faktor 3b

Charakteristisch ist die klare Ablehnung belastungs- und konfliktvermeidender Annahmen. Der Ausbau von IKK wird weder als unangemessen zeitaufwendig eingeschätzt (Statement 9, -4) noch wird die Bedeutung von IKK seit dem russländischen Angriffskrieg relativiert (Statement 11\*, -3). Ebenso wird das bewusste Meiden konfliktbehafteter kulturspezifischer Themen deutlich zurückgewiesen (Statement 22\*, -3). Diese Positionierungen verdeutlichen, dass Konfliktpotenziale nicht als didaktisches Risiko, sondern als notwendiger Bestandteil interkulturellen Lernens verstanden werden.

Demgegenüber erfahren Statements höchste Zustimmung, die die politische Dimension von Fremdsprachenunterricht betonen. Besonders hervorgehoben wird die Auffassung, dass ein kritisch-externer Blick auf zielsprachliche Kulturen stets politisch ist (Statement 8\*, +4), ebenso wie der Erwerb differenzierten Wissens über Kulturen und Lebenswelten (Statement 1c, +3) und die Auseinandersetzung mit politischer Instrumentalisierung von Sprache und Kultur (Statement 12\*, +3). Diese Statements fungieren – ebenso wie die Ablehnung von Statement 11\* und 22\* – als differenzierend und sind damit besonders kennzeichnend für diesen Faktor. Konsensual über alle Faktoren hinweg bleibt die Ablehnung der Annahme, IKK könne ausschließlich über funktional-kommunikative Kompetenzen erworben werden (Statement 16c).

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird dieses Verständnis deutlich verbalisiert. IKK wird als Raum beschrieben, in dem Emotionen, Unsicherheiten und Identitätskonflikte ausdrücklich thematisiert werden sollen. Eine Lehrkraft betont, dass es ihr „wichtiger geworden ist, nachzufragen“, warum sich Lernende aufgrund ihrer Herkunft schlecht fühlen, und ihnen Raum zu geben, „ihre Sorgen und Emotionen auszudrücken“. Politische und geschichtliche Themen werden dabei

nicht ausgespart, sondern gezielt über Formate wie *Fake-News*-Analysen in den Unterricht integriert.

Zentral für diesen Zugang ist zudem die kritische Auseinandersetzung mit medialen und sprachlichen Instrumentalisierungsmechanismen. Sprache wird als machtvolleres Medium verstanden, das emotionalisieren, ausgrenzen und manipulieren kann. Entsprechend wird im Unterricht reflektiert, „welche Wörter emotionalisieren“, „wen bestimmte Botschaften ansprechen“ und wie Sprache in politischen, religiösen und kulturellen Kontexten instrumentalisiert wird. Damit wird IKK eng mit Medien- und Demokratiebildung verknüpft.

Auch der Einsatz sozialer Medien und KI ist für diese Perspektive relevant, jedoch stets kontrolliert und reflektiert. Soziale Netzwerke werden erst nach gemeinsamer kritischer Analyse genutzt, KI explizit als Werkzeug eingeführt, mit dem Lernende kompetent umgehen sollen: „Es geht um deinen Gedanken – nicht darum, dass etwas perfekt formuliert ist“. Medienkompetenz wird damit als integraler Bestandteil interkulturellen Lernens verstanden.

Zusammenfassend lässt sich Faktor 3b als politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierter Zugang zur IKK beschreiben. Interkulturelles Lernen wird hier konsequent in aktuelle gesellschaftliche, politische und mediale Kontexte eingebettet und auf die Förderung kritischer Urteilsfähigkeit, Reflexionskompetenz und Handlungsfähigkeit ausgerichtet.

#### 2.2.5.4 Faktor 3a: konfliktvermeidend apolitischer, eigener erfahrungs- und wissensorientierter Zugang

Faktor 3a weist eine Reliabilität von  $\alpha = 0,80$  auf und erklärt 14% der Gesamtvarianz. Es handelt sich um den invertierten Teil des ursprünglich bipolaren Faktors 3; ein *Q-Sort* aus dem *P-Set* lädt auf diesen Faktor. Trotz der geringen Fallzahl wird diese Perspektive berücksichtigt, da sie ein klar unterscheidbares und im Sample singuläres Deutungsmuster abbildet (vgl. Abb. 5).

Charakteristisch für Faktor 3a ist eine ausgeprägt konfliktvermeidende Haltung gegenüber politisch und gesellschaftlich aufgeladenen Themen. Besonders deutlich wird dies in der starken Ablehnung des Statements, dass es wichtig sei, im Russischunterricht über Politik und Geschichte zu sprechen (Statement 17\*, -4). Gleichzeitig wird dem bewussten Meiden konfliktbehafteter kulturspezifischer Themen ausdrücklich zugestimmt (Statement 22\*, +4). Auch der Einsatz sozialer Netzwerke (Statement 26, -3) sowie die Nutzung von KI im Fremdsprachenunterricht (Statement 6, -3) werden kritisch bewertet. Diese Positionierung verdeutlicht eine starke Orientierung an Sicherheit, Vorhersehbarkeit und emotionaler Entlastung im Unterricht.

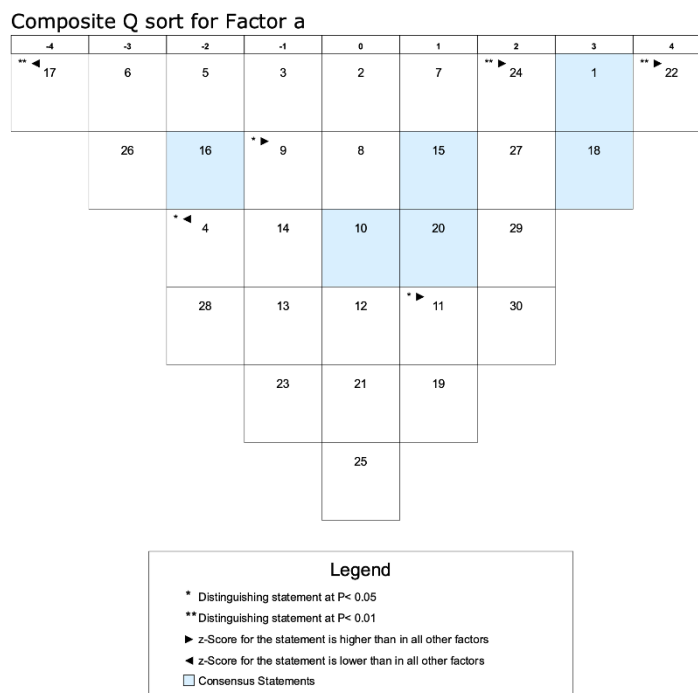


Abbildung 5: Idealtypischer Q-Sort für Faktor 3a

Im *Post-Sort*-Gespräch wird diese Haltung offen reflektiert. Politische Konfliktthemen werden als persönlich schwer aushaltbar beschrieben, insbesondere aufgrund der Sorgen, unvorhersehbare Situationen nicht angemessen moderieren zu können. Konflikte seien „sehr schwer auszuhalten“, verbunden mit der Angst, „nicht zu wissen, wie man so eine Situation entschleunigen kann“. Diese Unsicherheit führt zu einer bewussten Zurückhaltung gegenüber kontroversen Themen und erklärt die ablehnende Haltung gegenüber politischer Bildung im Russischunterricht. Entsprechend wird auch die Bedeutung von IKK seit dem russländischen Angriffskrieg nicht als grundlegend verändert wahrgenommen (Statement 11\*, +1). Zwar wird anerkannt, dass Lehrwerke häufig „russlandlastig“ seien, eine stärkere Politisierung des Unterrichts wird jedoch nicht als notwendig erachtet. Die Auseinandersetzung mit Klischees und Vorurteilen (Statement 4\*, -2) wird ebenfalls eher abgelehnt.

Demgegenüber erfahren solche Statements Zustimmung, die einen erfahrungsbasierten, persönlichen Zugang zu Interkulturalität betonen. Besonders hoch bewertet werden der Erwerb differenzierten Wissens über Länder, Lebenswelten und Kulturen (Statement 1c, +3) sowie das Teilen eigener Auslandserfahrungen mit den Lernenden (Statement 18c, +3). Diese Statements sind konsensual positiv über alle Faktoren hinweg, nehmen für Faktor 3a jedoch eine besonders zentrale Stellung ein.

Im Reflexionsgespräch wird deutlich, dass interkulturelles Lernen hier primär über authentische Erlebnisse, Reisen und persönliche Begegnungen verstanden wird. Die Lehrkraft beschreibt Interkulturalität als offene Haltung gegenüber dem Neuen, verbunden mit Neugier, Begeisterung und der Bereitschaft, „wie ein Schwamm“ andere Kulturen „aufzusaugen“. Eigene Auslandser-

fahrungen – auch außerhalb russischsprachiger Länder – werden ausführlich geschildert und gezielt genutzt, um den Schüler\*innen Einblicke in andere Lebenswelten zu ermöglichen und Begegnungssituationen anzubahnen, etwa durch digitale Austauschprojekte.

KI wird hingegen überwiegend skeptisch betrachtet. Zwar wird deren langfristiges Potenzial anerkannt, aktuell überwiegt jedoch der Eindruck, dass sie Lernprozesse eher behindert als unterstützt. Dem wird ein starkes Plädoyer für den Wert des eigenen Sprachwissens und realer Kommunikation entgegengesetzt, insbesondere in Situationen, in denen technische Unterstützung nicht verfügbar ist.

Zusammenfassend lässt sich Faktor 3a als konfliktvermeidend-apolitischer, eigener erfahrungs- und wissensorientierter Zugang zur IKK beschreiben. Interkulturelles Lernen wird vor allem über persönliche Erfahrungen, Offenheit und Begeisterung für Sprachen und Kulturen vermittelt, während politische, historische und konfliktbehaftete Aspekte bewusst ausgeklammert werden.

## 2.3 Diskussion und didaktische Implikationen

Die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie zeigen, dass Russischlehrkräfte der IKK insgesamt eine hohe Bedeutung beimessen. Über alle identifizierten Perspektiven hinweg lässt sich eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der IKK feststellen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich diese Zustimmung in sehr unterschiedlichen Verständnissen, Schwerpunktsetzungen und didaktischen Zugängen manifestiert. Eine eindeutige Hierarchisierung von IKK gegenüber anderen Kompetenzbereichen konnte nicht rekonstruiert werden; vielmehr variiert die Bedeutung der IKK in Abhängigkeit vom jeweils als lernförderlich erachteten Zugang.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass die professionellen Einstellungen der Russischlehrkräfte durchweg offen gegenüber interkulturellem Lernen sind, jedoch in ihrer Ausprägung differieren. Die Analyse zeigt, dass die einzelnen Komponenten professioneller Einstellungen – kognitiv, motivational-affektiv und behavioral – in jeweils spezifischen Kombinationen auftreten, die durch individuelle Erfahrungen, wahrgenommene Anforderungen der Lerngruppen sowie durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt sein können.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage konnten vier unterschiedliche Zugänge zur IKK rekonstruiert werden. Diese Perspektiven unterscheiden sich weniger in der grundsätzlichen Wertschätzung von IKK als vielmehr in der Frage, wie Interkulturalität verstanden, begründet und unterrichtlich umgesetzt wird. Auffällig ist zudem, dass sich die identifizierten Zugänge nicht zufällig auf die Stichprobe verteilen, sondern mit bestimmten professionellen und institutionellen Merkmalen der Lehrkräfte zusammenhängen. So wird der wissensorientierte und kritisch-reflektiert vermittelnde Zugang (Faktor 1) ausschließlich von Lehrkräften im gymnasialen Kontext vertreten. Dies deutet darauf hin, dass curriculare Anforderungen und Leistungsansprüche einen stärkeren Fokus auf differenzierten Wissenserwerb und kritische Reflexion begünstigen können. Der gezielt lebensweltliche und alltagsnahe Zugang (Faktor 2) wird überwiegend von älteren und erfahreneren Lehrkräften vertreten. Dies lässt vermuten, dass langjährige Unterrichtspraxis und Erfahrung einen schüler\*innenorientierten Zugang zur IKK fördern, der an bewährten unterrichtlichen Handlungsstrategien ausgerichtet ist.

Der politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierte Zugang (Faktor 3b) tritt ausschließlich bei Lehrkräften auf, die neben Russisch ein gesellschaftswissenschaftliches Fach unterrichten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass fachliche Sozialisation und curriculare Nähe zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen die Bereitschaft fördern können, diese Themen auch im Fremdsprachenunterricht explizit aufzugreifen und kritisch zu reflektieren.

Diese Zusammenhänge sind angesichts der geringen Stichprobenzahl nicht generalisierbar, verweisen jedoch auf das Potenzial institutioneller Rahmenbedingungen, beruflicher Erfahrung und fachlicher Ausrichtung als Einflussfaktoren auf professionelle Überzeugungen hin. Sie unterstreichen die Bedeutung einer Lehrer\*innenbildung, in der interkulturelle, politische und nachhaltigkeitsbezogene Bildungsziele nicht fachlich isoliert, sondern übergreifend verankert werden. Die explorativ entwickelten Thesen zum Einfluss von Schulform, Berufserfahrung und Fächerkombination liefern dabei vielversprechende Ansatzpunkte für weiterführende Forschung.

Vor dem Hintergrund aktueller Bildungsdiskurse lassen sich die identifizierten Zugänge zugleich normativ einordnen. Perspektiven, die IKK mit kritischer Reflexion, Perspektivwechsel, Toleranz und gesellschaftlicher Verantwortung verbinden, weisen eine hohe Anschlussfähigkeit an zeitgemäße Bildungsziele auf, wie sie auch im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) formuliert werden. Insbesondere kritisch-reflektierte Zugänge eröffnen Lerngelegenheiten, in denen kulturelle Differenz nicht harmonisiert, sondern als Ausgangspunkt für Aushandlungsprozesse, Urteilsbildung und demokratische Teilhabe genutzt werden kann. Demgegenüber zeigt der konfliktvermeidende und apolitische Zugang (Faktor 3a) eine deutliche Spannung zu Bildungsansätzen, die auf die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Kontroversen und Zukunftsfragen abzielen. Aus einer BNE-Perspektive bestünde die Gefahr, dass Lerngelegenheiten zur Entwicklung kritischer Denk- und Handlungskompetenzen ungenutzt bleiben.

Die Ergebnisse verdeutlichen somit das Potenzial des Russischunterrichts als Lernraum für politische Bildung, kritische Kulturbewusstheit und nachhaltige Entwicklungsprozesse. Gerade vor dem Hintergrund des russländischen Angriffskrieges auf die Ukraine wird sichtbar, dass interkulturelles Lernen nicht losgelöst von politischen, historischen und medialen Kontexten gedacht werden kann. Der Umgang mit Konflikten und emotionaler Betroffenheit stellt dabei eine zentrale professionelle Herausforderung für Russischlehrkräfte dar. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, Fortbildungsangebote für Russischlehrkräfte stärker an überfachlichen Bildungszielen auszurichten. Diese können Lehrkräften Orientierung im Umgang mit Unsicherheiten, Kontroversitäten und gesellschaftlicher Verantwortung bieten und zur Professionalisierung im Umgang mit politisch sensiblen Themen beitragen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie einen differenzierten Einblick in aktuelle Einstellungen und Deutungsmuster von Russischlehrkräften zur IKK bietet. Die Q-Methode erweist sich dabei als geeignet, komplexe und teils widersprüchliche Überzeugungen sichtbar zu machen. Zugleich bleiben weiterführende Fragen offen, etwa nach dem tatsächlichen Kompetenzprofil der Lehrkräfte, nach der Perspektive der Lernenden oder auch nach institutionellen Unterschieden zwischen Schulformen. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass der Russischunterricht ein erhebliches Potenzial für interkulturelle, politische und nachhaltige Bildungsprozesse birgt – vorausgesetzt, IKK wird als reflexive und zukunftsorientierte Kompetenz verstanden.

### 3. Fazit und Ausblick

Die identifizierten Zugänge verdeutlichen, dass ein zeitgemäßer Russischunterricht verstärkt auf kritische Kulturbewusstheit ausgerichtet sein muss. Dies schließt die systematische Reflexion und Dekonstruktion von Lehrmaterialien, tradierten kulturellen Narrativen sowie russland-zentrierten Deutungsmustern ein.

Für die weitere Forschung eröffnen sich mehrere Perspektiven. In Längsschnittstudien könnte untersucht werden, wie sich professionelle Überzeugungen von Lehrkräften im Spannungsfeld von IKK, politischer Bildung und BNE über die Zeit verändern und welchen Einfluss Fortbildungsmaßnahmen auf Einstellungen und Unterrichtspraxis haben. Auch eine erneute Befragung der vorliegenden Stichprobe im Rahmen einer erweiterten Q-Studie erscheint sinnvoll, um die gewonnenen Befunde zu vertiefen und die Rolle des Russischunterrichts als Lernraum für nachhaltige, demokratische und interkulturelle Bildungsprozesse weiter auszudifferenzieren.

### Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organized Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität. Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die Neueren Sprachen, Jb. des GMF 8/9 für 2016/2017*, 68-81.
- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht. *Die Neueren Sprachen. Jahrbuch des GMF 11/12 (für 2020-2021)*, 15-30.
- Bien-Miller, L. & Andronie, M. (2017). *Einstellungen und Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit von Grundschullehrkräften*. Universität Koblenz-Landau, 3-23.
- Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2023). Wie politisch darf bzw. muss Sprachunterricht sein? Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Russischunterricht. *SlavUn - Slavische Sprachen unterrichten*, 102-116.
- Breka, O & Petradić, A. (2015). Foreign Language Teachers and the Intercultural Dimension in Primary Education/Učitelji stranih jezika i interkulturalna dimenzija u osnovnoškolskom obrazovanju. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17, 27-41. doi: 10.15516/cje.v17i0.1529
- Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science*. Yale University Press.
- Byram, M. (1997/2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. (2. Ausgabe). Bristol: Multilingual Matters/Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Waxmann.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 470–515). Cambridge University Press.
- Flint, A., Rubie-Davies, C.M., & Peterson, E. (2024). Teacher views of relationships between their teaching practices and beliefs, the school context, and student achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 157-173. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00321-x>
- HH Bildungsplan Neuere Fremdsprachen (2022). *Bildungsplan Studienstufe. Neuere Fremdsprachen Russisch*. Hrsg. von Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Gerlach, D. (Hg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Kaplan, I. (2020). Einstellungen von Lehramtstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache- 3 3 Moduls in NRW. In N. Masanek & J. Kilian (Hg.), *Professionalisierung im Lehramtstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 63-93). Peter Lang.
- Leidig, S., Köhler, H., Caruso, C., & Goller, M. (2022). Q Method: Assessing subjectivity through structured ranking of items. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, & C. Damsa (eds.), *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications, and empirical illustrations* (441-466). Springer.

- Levin, B. (2017). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teacher Beliefs* (pp. 48-65). Routledge.
- Peskoller, J. (2022). Interkulturelles Lernen als Grundlage nachhaltiger Bildung. Einblicke in eine Lehrwerkanalyse für das Fach Englisch. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 411–424). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (eds.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Narr.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes*. In C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (1-14). Yale University Press.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2025). *Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (überarbeitete Empfehlung; zur Kenntnis genommen am 18.09.2025). Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2025/2025\\_09\\_18-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_09_18-Interkulturelle-Bildung.pdf) (16.04.2026)
- Syring, M. et al. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellung zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 201–219.
- Thume, S. (2023). *Das Fachverständnis zum Schulfach Geographie. Eine Analyse am Beispiel der individuellen Relevanz von Unterrichtsprinzipien mittels Q-Methode*. Books on Demand.
- Vogt, K. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung und digitale Transformation in der Fremdsprachendidaktik*. In J. Weselek et al. (Hg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung* (189-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65120-9>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. SAGE.