

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lesekompetenz im Russischunterricht auf Niveau B1
– Eine sprachwissenschaftliche Lehrwerkanalyse
anhand der Lehrbücher *Jasno!* und *Do vstreči*“

verfasst von / submitted by

Sebastian Müllner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 526 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Russisch

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Emmerich Kelih

Danksagung

An dieser Stelle sollen jene Personen erwähnt werden, denen ich meinen größten Dank aussprechen möchte. Zunächst bedanke ich mich bei Assoz. Prof. Mag. Dr. Emmerich Kelih, der mich bereits während meines Studiums begleitet und die vorliegende Masterarbeit betreut hat. Er hat mich stets mit konstruktiven Vorschlägen unterstützt und auf diese Art und Weise maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Ein besonderer Dank gebührt meiner großartigen Familie, vorrangig meinen Eltern Sonja und Franz, die mir mein Studium erst ermöglicht haben. In schwierigen Zeiten hatten sie immer ein offenes Ohr für mich und haben mir beigebracht, niemals aufzugeben.

Weiters möchte ich auch meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen danken, besonders jenen, die mich bereits seit Jahren begleiten und mir die mentale Stärke gegeben haben, mein Studium erfolgreich abzuschließen. Konkret möchte ich an dieser Stelle Sandra, Melanie und Anica erwähnen, die nicht nur fachlich, sondern auch privat eine enorme Stütze für mich waren.

Zuletzt möchte ich noch jener Person meinen Dank aussprechen, die einen großen Teil dazu beigetragen hat, meine Freude an Sprachen und Literatur zu entdecken und letztendlich das Studium des Lehramts zu ergreifen: meine ehemalige Deutschlehrerin Mag. Alexandra Grübl. Liebe Alex, ich verdanke dir einen großen Teil meines Wissens über die deutsche Sprache und Literatur. Außerdem bist du mir im Laufe meines Studiums immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden, was mir enorm geholfen hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Die Lesekompetenz auf theoretischer Ebene	12
2.1 Was bedeutet Kompetenz?	12
2.2 Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	13
2.3 Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen	16
2.4 Definition der Lesekompetenz.....	18
2.4.1 Lesetheorien.....	20
2.4.2 Lesestile in Verbindung mit Lesezielen.....	20
2.4.3 Lesestrategien	22
2.4.4 Leseschwierigkeiten.....	25
2.5 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht.....	26
2.5.1 Faktoren für einen erfolgreichen Leseprozess in der Fremdsprache Russisch	26
2.5.2 Lesekompetenz laut PISA.....	27
2.5.3 Ebenen des Lesens in der Fremdsprache	28
2.5.4 Textsortenwissen als Kriterium für die Lesekompetenz.....	29
2.6 Die rezeptive Fertigkeit Lesen laut GERS	30
2.7 Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht.....	34
2.8 Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht.....	36
2.8.1 Vervollständigungsübungen	37
2.8.2 Zuordnungsübungen	37
2.8.3 Korrigierende Übungen	38
2.8.4 Reproduktionsübungen	39
2.8.5 Produktions- beziehungsweise Frageübungen.....	39
2.8.6 Muttersprachliches Reagieren.....	40
2.8.7 Nonverbales Reagieren	40
2.9 Konkrete Übungstypen zum Leseverstehen im Russischunterricht	41
2.9.1 Beispiel für den Leseübungstyp Kurzantworten (Note Form).....	44
2.9.2 Beispiel für den Leseübungstyp Multiple Choice.....	46
2.9.3 Beispiel für den Leseübungstyp Zuordnen (Multiple Matching)	48
2.10 Förderung der Lesekompetenz	49
3. Lehrwerksforschung.....	53
3.1 Was ist ein Lehrwerk?	53
3.2 Kritik hinsichtlich des Lehrwerks	55

3.3	<i>Unterschiedliche Typen der Lehrwerkforschung</i>	56
3.3.1	Prozess-, produkt- und wirkungsorientierte Lehrwerkforschung	56
3.3.2	Bestandsanalyse	58
3.3.3	Defizitanalyse	58
3.4	<i>Fünf wichtige Punkte hinsichtlich der Lehrwerkanalyse</i>	59
4.	Exkurs: Russischunterricht früher und heute	61
5.	Lesekompetenz im österreichischen Lehrplan	66
5.1	<i>Lesekompetenz im Russischunterricht vor der Jahrtausendwende</i>	66
5.2	<i>Lesekompetenz im Russischunterricht des 21. Jahrhunderts</i>	67
5.3	<i>Resümee des Vergleichs der Lehrpläne vor und nach der Jahrtausendwende</i>	68
6.	Methodische Vorgehensweise und Kriterien	70
6.1	<i>Ausgangslage und Vorgehensweise</i>	70
6.2	<i>Kategorien für die Analyse</i>	70
6.3	<i>Beschreibung der herangezogenen Lehrwerke</i>	72
6.3.1	<i>Jasno!</i>	72
6.3.2	<i>Do vstreči</i>	73
7.	Lehrwerkanalyse anhand der ausgewählten Kriterien	75
7.1	<i>Allgemeines Verhältnis der Übungen nach Kompetenzen</i>	75
7.2	<i>Leseübungstypen der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch</i>	77
7.3	<i>Allgemeine Leseübungstypen nach Segermann und Westhoff</i>	79
7.4	<i>Lehrwerkanalyse nach Kriterien des Brünner Kriterienkatalogs</i>	81
7.4.1	<i>Anwendung der Kriterien auf das Lehrwerk Jasno!</i>	81
7.4.2	<i>Anwendung der Kriterien auf das Lehrwerk Do vstreči</i>	82
7.5	<i>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse</i>	82
8.	Conclusio	87
9.	Резюме на русском языке	92
10.	Bibliographie	102
10.1	<i>Primärliteratur</i>	102
10.2	<i>Sekundärliteratur</i>	102
10.3	<i>Internetquellen</i>	105

10.4	<i>Lehrpläne</i>	106
11.	Abbildungsverzeichnis	107
12.	Anhang	109
12.1	<i>Eidesstattliche Erklärung</i>	109
12.2	<i>Abstract Deutsch</i>	110
12.3	<i>Abstract English</i>	111
12.4	<i>Lebenslauf</i>	112

1. Einleitung

Lehrbücher sind für den Unterricht im schulischen Kontext heutzutage fast unumgänglich. Sie erfreuen sich einer langjährigen Tradition im Schulwesen und werden in Österreich in den meisten Unterrichtsfächern verwendet. Einerseits unterstützen Lehrbücher die Schüler*innen, indem vorhandenes Wissen gefestigt und neues gewonnen werden kann. Auf der anderen Seite dienen sie der Lehrkraft als Stütze, an welcher sie sich orientieren kann. Die Wissenschaft hat in den letzten Jahren erkannt, welches Potenzial in Schulbüchern liegt, weswegen diese eines ausgezeichneten Konzepts und einer makellosen Umsetzung bedürfen. Das Schulbuch *„gilt als Bündelung und Transmitter schulrelevanten Wissens für und in den Unterricht und wird in diesem Sinn als Fenster ins Unterrichtsgeschehen und als Wissensstandsanzeige für das im Unterricht Gelehrte und zu Lernende verstanden.“*¹

Besonders für den Fremdsprachenunterricht nehmen Lehrbücher eine wichtige Funktion für einen gelungenen Unterricht ein. Sie stehen in einer Wechselwirkung zwischen Lernenden und Lehrenden und haben die Aufgabe, Spracherwerbsprozesse der jeweiligen Fremdsprache zu fördern. In den vergangenen Jahrzehnten hat die Erforschung von Lehrwerken stark zugenommen und Schulbuchverlage setzen sich zum Ziel, ideale Schulbücher auf den Markt zu bringen, die den Vorgaben des österreichischen Lehrplans entsprechen. Dieser hält fest, was am Ende der schulischen Laufbahn an Wissen vorhanden sein soll, wobei der Erwerb diverser Kompetenzen im Vordergrund steht. Auf der anderen Seite steht die Gestaltung des Lehrwerks, wie beispielsweise das Layout, im Fokus. Diese Kriterien wurden in der Vergangenheit in Katalogen definiert. Beispielhaft seien an dieser Stelle der *Brünner* sowie der *Stockholmer Kriterienkatalog* genannt. Durch die eben genannten Eckpunkte sind die Ansprüche an Lehrwerke vor allem im Fremdsprachenunterricht enorm gestiegen. Wichtig zu erwähnen ist jedenfalls die Tatsache, dass es keinem der Verlage bisher gelungen ist, das eine ideale Lehrwerk zu kreieren. Das ist allein schon deswegen nicht möglich, weil Lehrer*innen ihren Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise gestalten und sie gemeinsam mit ihren Schüler*innen verschiedene Ansprüche an Lehrwerke stellen. Die genannten Kriterienkataloge bieten eine gute Grundlage, um die einzelnen Aspekte von Lehrwerken genauer zu betrachten, stellen jedoch keine allgemeingültige Richtlinie für eine didaktische Bewertung von Lehrbüchern dar.

¹ Kiesendahl, Jana/Ott, Christina: *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R unipress, 2015. S. 9.

Weiter oben wurde bereits der Begriff *Kompetenz* verwendet, welcher in der heutigen Zeit aus dem österreichischen Schulwesen nicht mehr wegzudenken ist. Der Lehrplan sieht vor, dass sich Schüler*innen Kompetenzen aneignen, um an unterschiedliche Aufgaben herangehen und diese in weiterer Folge lösen zu können. Kompetenzen können auch als Werkzeuge oder Fähigkeiten betitelt werden. Im Fremdsprachenunterricht gibt es vier Kompetenzen, die die Schüler*innen in der Sekundarstufe II zu einem adäquaten Sprachgebrauch hinführen sollen: (1) Hören, (2) Lesen, (3) Schreiben und (4) Sprechen. Diese Fertigkeiten sind aber nicht nur in der Schule, sondern auch für den Sprachgebrauch abseits des Schulkontexts von großer Wichtigkeit, weswegen sie mit allen Mitteln gefordert und gefördert werden sollten.

Bei der Lesekompetenz, welcher sich der umfangreichste Teil dieser Arbeit widmet, handelt es sich um eine sehr facettenreiche Komponente im Fremdsprachenunterricht. Die Aufnahme von Wissen durch das Lesen steht dabei im Vordergrund, indem Schüler*innen beispielsweise Zeitungsartikel oder Bücher rezipieren und die gewonnenen Informationen reproduzieren können. Die Wichtigkeit des Lesens greift natürlich auch auf den außerschulischen Bereich über, was diese Kompetenz hinsichtlich Fremdsprachen als besonders wichtig erscheinen lässt, da die Beschaffung von Informationen in anderen Sprachen ein klarer Vorteil ist. Ohne die Möglichkeit, sinnerfassend lesen zu können, ist es den Lernenden einer Fremdsprache nicht einmal möglich, das Lehrwerk oder Übungsaufgaben jeglicher Art verstehen zu können. Aufgrund dessen sollte der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht besonders große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Lesen sollte im Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise trainiert werden, sodass man der großen Menge an Lesestoff gerecht werden kann.

Bringt man nun die Wichtigkeit der Lehrbücher und den Stellenwert der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht miteinander in Verbindung, ergeben sich Ausgangspunkt und Interesse an der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellung. Ersterer setzt sich aus der Tatsache zusammen, dass der Erwerb der vier genannten Kompetenzen Voraussetzung ist, um der abschließenden Maturaprüfung in der jeweiligen Fremdsprache gewachsen zu sein. Um die Schüler*innen darauf ertragreich vorzubereiten, werden unter anderem gute Lehrwerke benötigt, die diese Kompetenzen trainieren. Diese benötigen adäquate Texte, um die Lernenden in authentischer Weise auf die Verwendung der Fremdsprache vorzubereiten, müssen aber gleichzeitig dem österreichischen Lehrplan entsprechen. Demnach stellt sich die zentrale Frage, ob Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts dem auch tatsächlich gerecht werden.

Konkret liegt das Hauptaugenmerk auf der Fremdsprache Russisch, die in Österreich sowohl an Allgemein- wie auch Berufsbildenden Höheren Schulen unterrichtet wird. Demnach ergibt sich auch die Frage, ob russische Lehrwerke, die an österreichischen Schulen verwendet werden, dem Lehrplan entsprechen und notwendige Kriterien erfüllen, die die Lernenden erfolgreich auf die Matura vorbereiten. Der Anspruch an die Lehrwerke für den Russischunterricht sind demnach ebenfalls hoch, weil innerhalb weniger Jahre Russisch auf einem für die Matura notwendigen Niveau erlernt werden muss. Im Verlauf der folgenden Forschungsarbeit steht die Lesekompetenz auf dem Niveau B1 nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* im Fokus. Genauer gesagt sollen die im Russischunterricht verwendeten Lehrwerke *Jasno!* (2015) und *Do vstreči* (2020) anhand eines Kriterienkatalogs für Lehrwerkanalysen untersucht werden, wobei der Schwerpunkt auf den Leseübungen liegt. Am Ende soll festgestellt werden, ob die beiden Lehrwerke dem Lehrplan für Fremdsprachen entsprechen und die ausformulierten Kriterien erfüllen. Dadurch kann Lehrpersonen die Entscheidung, welches Lehrbuch hinsichtlich der Lesekompetenz ideal für ihren Unterricht geeignet ist, maßgeblich erleichtert werden. Auf Grundlage dessen haben sich folgende Forschungsfragen ergeben:

- *Wie wird Lesekompetenz einerseits auf allgemeiner Ebene und andererseits auf Niveau B1 mit Fokus auf das Unterrichtsfach Russisch im österreichischen Lehrplan definiert?*
- *Welche Arten von Übungen, die die Lesekompetenz fördern sollen, gibt es und welche davon kommen in den Schulbüchern *Jasno!* und *Do vstreči* vor?*
- *Welchen Stellenwert hat die Lesekompetenz in den Schulbüchern *Jasno!* und *Do vstreči* im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen Hören, Schreiben und Sprechen inne?*

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in fünf Abschnitte, die im Folgenden kurz erwähnt und näher erläutert werden sollen. Nach der Einleitung erfolgt ein theoretischer Abschnitt, in dem die Lesekompetenz im Vordergrund steht. Diese soll anhand aktueller Literatur definiert werden, um eine ausreichende Basis für den weiteren Verlauf der Forschung zu gewinnen. Darüber hinaus ist es wichtig, die unterschiedlichen Typen von Leseübungen aufzulisten und auf Lesestrategien und Lesestile aufmerksam zu machen. Weiters wird die Lehrwerkanalyse, die sich einer langjährigen Tradition erfreut, in Kapitel 3 genauer erläutert. Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, um Lehrbücher zu analysieren, welchen in diesem Abschnitt der Arbeit Aufmerksamkeit geschenkt werden

soll. Im Anschluss daran erfolgt ein kurzer, aber doch relevanter historischer Exkurs, der sich mit dem Russischunterricht der Vergangenheit in Österreich beschäftigt. Es soll darauf eingegangen werden, ob der Lesekompetenz in der Vergangenheit die gleiche Aufmerksamkeit wie in der heutigen Zeit geschenkt wurde beziehungsweise welche Bereiche im Fremdsprachenunterricht gegen Ende des 20. Jahrhunderts vorrangig behandelt wurden. Der nächste Teil der Masterarbeit setzt sich mit dem österreichischen Lehrplan für Fremdsprachen, im Besonderen jedoch mit dem Unterrichtsfach Russisch ab 1985 auseinander. Die für die Arbeit relevanten Abschnitte werden herangezogen und erläutert, sodass klar wird, was der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht, genauer gesagt den Russischunterricht, vorsieht und welche Ziele definiert werden. Auf dieses Kapitel folgt der empirische Teil der Arbeit, der die Lehrwerkanalyse hinsichtlich der formulierten Kriterien beinhaltet. Nachdem diese beschrieben wurden und die Vorgehensweise offengelegt wurde, erfolgt eine Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse. Im Zuge einer anschließenden Diskussion und Interpretation sollen Vor- und Nachteile beziehungsweise Unterschiede zwischen den beiden analysierten Schulbüchern herausgearbeitet werden. In einem abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse nochmals kompakt dargestellt, woraufhin die Forschungsfragen anhand der im Zuge der Forschungsarbeit gewonnenen Ergebnisse beantwortet werden. Es wird auch auf die Stärken und Schwächen der jeweiligen Lehrwerke eingegangen, jedoch kann keine Wertung darüber erfolgen, welches Lehrbuch besser oder schlechter ist. Vielmehr soll eine Entscheidungsgrundlage für Lehrer*innen geschaffen werden. Abgerundet wird die vorliegende Masterarbeit durch eine ausführliche Zusammenfassung in russischer Sprache. In der Bibliographie werden sämtliche Quellen, die verwendet wurden, aufgelistet.

Wie bereits erwähnt, werden für die vorliegende Masterarbeit die Lehrwerke *Jasno!* und *Do vstreči* herangezogen, um die Lehrwerkanalyse durchzuführen. Der Titel verrät bereits, dass der Fokus auf die Lesekompetenz auf dem Niveau B1 laut *Gemeinsamem europäischen Referenzrahmen für Sprachen* gelegt wird. Aus diesem Grund sind für die Analyse zwei beziehungsweise drei Bücher relevant. *Jasno!* (2015) stellt auf dem Niveau B1 ein Werk zur Verfügung, welches gleichzeitig Kurs- und Arbeitsbuch ist. Bei *Do vstreči* (2020) sind ein Lehrbuch und ein Arbeitsbuch getrennt vorhanden, wobei beiden im Zuge der Analyse Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, um gleichwertige Ergebnisse erhalten zu können. Eine genauere Erläuterung der Lehrwerke erfolgt im Laufe der Arbeit.

2. Die Lesekompetenz auf theoretischer Ebene

Im folgenden Kapitel soll die Lesekompetenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden, um ein genaueres Verständnis für den Begriff zu bekommen und eine ausreichende Grundlage für die empirische Untersuchung zu schaffen. Unter anderem wird auch genauer auf den Begriff *Kompetenz* eingegangen. Außerdem sollen die verschiedenen Arten von Leseübungen aufgelistet und beschrieben werden.

2.1 Was bedeutet Kompetenz?

Der Begriff *Kompetenz* ist sehr vielseitig und bedarf einer genauen Definition, um sein Facettenreichtum fassen zu können. Bereits seit vielen Jahren verursacht die Kompetenz im bildungspolitischen Kontext Diskussionen, weil es sehr schwer ist, sie zu definieren beziehungsweise einzuordnen. Die Kompetenz ist eine Mischung von drei unterschiedlichen Komponenten²: Sie setzt sich aus deklarativem Wissen, prozeduralen Fertigkeiten und persönlichkeitsbezogenen beziehungsweise allgemein kognitiven Fähigkeiten zusammen. Mit den allgemeinen Fähigkeiten sind auch jene gemeint, die der Mensch abseits der Sprache einsetzt. Sprachkompetenzen hingegen ermöglichen es einer Person, mithilfe sprachlicher Mittel zu handeln. Die Komponenten Wissen und Fertigkeiten weisen im Bereich der Fremdsprachendidaktik eine langjährige Tradition auf. Weitere werden oftmals auch als *skills* bezeichnet, was vom Englischen übernommen wurde. Die Schwierigkeit besteht darin, Fertigkeiten von Fähigkeiten abzugrenzen, was in der Fremdsprachendidaktik nicht immer eindeutig möglich ist. Aus diesem Grund können sie auch als Synonyme gebraucht werden. Auf die Fertigkeiten wird später noch genauer eingegangen.³

Kompetenzen finden nicht nur in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch beispielsweise in der Psychologie oder der empirischen Bildungsforschung Einzug. Laut Weinert gibt es sechs unterschiedliche Ansätze der Kompetenz:

- Generelle kognitive Leistungsdisposition
- Kontextspezifische kognitive Disposition
- Motivationale Orientierung
- Handlungskompetenz im Sinn der Integration der drei erstgenannten Funktionen
- Metakognitives Konzept, das Wissen, Strategien und Motivation umfasst

² vgl. Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017. S. 166.

³ vgl. Surkamp, 2017: S. 166-167.

- Generelle Schlüsselkompetenz.⁴

Der zweite Punkt aus dieser Aufzählung, nämlich die kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, entspricht dem heutigen Verständnis des Begriffs Kompetenz am ehesten. Es handelt sich um eine kognitive Leistungsdisposition, die vom jeweiligen Kontext abhängig ist. Ein wichtiger Punkt, der Kompetenz von allgemeiner Intelligenz unterscheidet, ist der, dass Kompetenzen im Gegensatz zur Intelligenz erlernt und gefördert werden können.

In der empirischen Bildungsforschung ist die Struktur der sprachlich-kommunikativen K.en⁵ bedingt durch die Anforderungen handlungsorientierter Aufgaben und nicht etwa durch kognitive Prozesse. [...] Anders als in der Fremdsprachendidaktik, die sich mit einem ganzheitlichen, handlungsorientierten K.begriff auseinandersetzt, werden im Bereich der empirischen Bildungsforschung gezielt generelle und persönlichkeitsbezogene K.en ausgeklammert, um in Leistungstests einen möglichst >ungetrübten< Blick auf die fremdsprachliche K. zu erhalten.⁶

Wie bereits zu Beginn dieses Unterkapitels erwähnt wurde, ist der Kompetenzbegriff nicht immer eindeutig und es kann zu unterschiedlichen Auffassungen kommen. Anders als beispielsweise in der Psychometrie, wo Kompetenzen eher statistisch gemessen werden können, ist in der Didaktik von Teilkompetenzen, wie beispielsweise Hör- oder Leseverstehen, die Rede. Ein weiteres Spannungsfeld im Bereich der Kompetenzen entsteht deswegen, weil es sich, wenn Kompetenzbereiche mittels Leistungstests überprüft werden, lediglich um eine Momentaufnahme handelt, die keine Leistungsfortschritte beinhaltet. Außerdem können diverse Kompetenzen, wie beispielsweise die soziale, nicht oder nur sehr schwer abgeprüft werden. Vor allem der Fremdsprachenunterricht beinhaltet auch interkulturelle Kompetenzen, deren Überprüfung nicht einfach durchzuführen ist. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass eine Fremdsprache nur anhand einzelner Kompetenzniveaus gemessen werden kann.⁷

2.2 Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Auch die Fertigkeiten, im Kapitel 2.1 als *skills* bezeichnet, nehmen in der Fremdsprachendidaktik einen hohen Stellenwert ein. Als Teil des Kompetenzbegriffs handelt es sich bei ihnen um erlernte Tätigkeiten und Handlungsabläufe, die mithilfe unterschiedlicher Übungen und durch oftmaliges Wiederholen automatisiert werden, um

⁴ vgl. Surkamp, 2017: S. 167.

⁵ Anm.: Mit K. ist in diesem Kontext Kompetenz gemeint. Diese Abkürzung gilt auch für den Rest dieser Forschungsarbeit.

⁶ Surkamp, 2017: S. 167.

⁷ vgl. Surkamp, 2017: S. 168.

letztendlich unbewusst erfolgen zu können. Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, dementsprechend auch im Russischunterricht, sind zum einen die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, zum anderen die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören. Bei den ersten beiden steht vor allem die Produktion von Sprache im Vordergrund, weil die Lernenden die Sprache beim Sprechen und Schreiben aktiv verwenden müssen und sie als Werkzeug sehen. Lesen und Hören fokussieren die Rezeption der Sprache. Hier sind vor allem Übungen wichtig, bei denen bereits Material vorhanden ist, beispielsweise in Form eines Texts. Anhand dessen festigen die Lernenden die Sprache. Diese vier Fertigkeiten können auch als Ziele beim Erlernen einer Fremdsprache gesehen werden. Lehrer*innen, die eine Fremdsprache unterrichten, soll vor allem bewusst sein, dass diese vier Fertigkeiten nicht getrennt voneinander gefördert werden sollen und können, weil sich diese gegenseitig beeinflussen. Bereitet man beispielsweise eine Rede vor und hält diese dann vor Publikum, ist in der Vorbereitung die Fertigkeit Schreiben wichtig. Im Redeprozess hingegen sind vor allem das Sprechen und im weiteren Sinne auch das (Zu-)Hören von Bedeutung. Es wird ersichtlich, dass jegliche Form von schriftlicher oder mündlicher Kommunikation eine Kombination aus verschiedenen Fertigkeiten ist, die aufeinander wirken.⁸

Wie gut beziehungsweise stark die erwähnten Fertigkeiten ausgeprägt sind, lässt sich anhand unterschiedlicher Fertigkeitsbereiche einteilen. Diese Bereiche, auch Referenzniveaus genannt, sind in Abbildung 1 dargestellt. Basierend auf dem *GERS* (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) ergeben sich sechs Kompetenzstufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Die Stufe A umfasst die elementare, Stufe B die selbstständige und Stufe C die kompetente Sprachverwendung. Diese Niveaus wurden geschaffen, um die Sprachkenntnisse auf internationaler Ebene einheitlich definieren zu können und eine Basis für Vergleichbarkeit zu schaffen. Das Maturaniveau von Fremdsprachen entspricht in Österreich dem Niveau B1 in allen Fertigkeiten. Lernen die Schüler*innen eine Fremdsprache sechs Jahre lang, wird die Teilkompetenz Lesen sogar auf dem Niveau B2 abgeprüft. Um nochmals auf die Abkürzung *GERS* zurückzukommen, soll diese mittels folgenden Zitats in aller Kürze definiert werden:

Der GERS ist ein vom Europarat herausgegebenes umfassendes, didaktisch orientiertes Grundlagendokument zur Beschreibung der Sprachenkompetenz von Fremdsprachenlernenden, mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern, Sprachkompetenzen

⁸ vgl. Surkamp, 2017: S. 72-73.

vergleichbar zu machen und den sprachlichen und kulturellen Reichtum Europas zu bewahren.⁹

Der *GERS* ist für alle Lehrpläne der Sekundarstufe I und fast alle Lehrpläne der Sekundarstufe II sowie die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), die standardisierte Reifeprüfung an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen beziehungsweise die Reife- und Diplomprüfungen an den Berufsbildenden Höheren Schulen, das europäische Sprachenportfolio (ESP), die Studienpläne an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die internationalen Sprachzertifikate und sämtliche Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts gültig.¹⁰

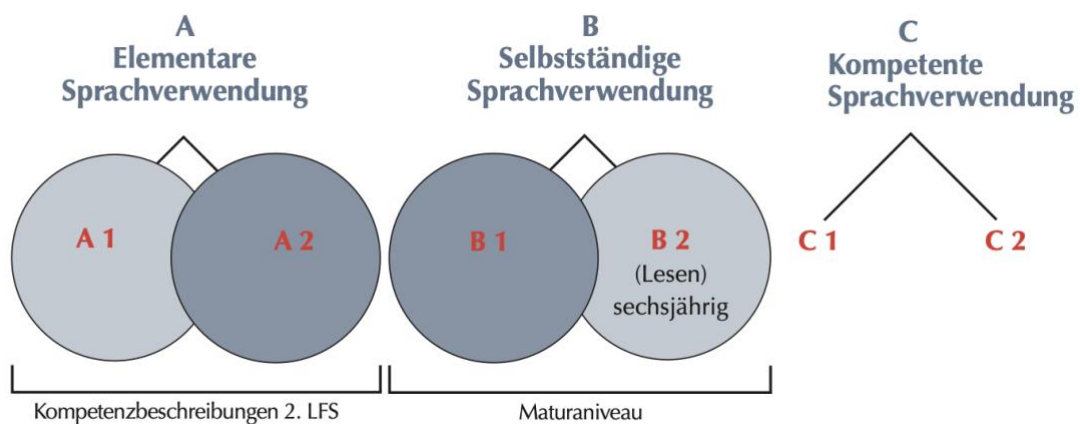


Abbildung 1: Referenzniveaus in Fremdsprachen (Carnevale et al., 2012: S. 8.)

Es gibt viele Gründe, die die Relevanz des *GERS* untermauern. Das Ziel des Sprachenlernens ist es, die internationale Kommunikation, in diesem Fall in Europa, zu verbessern. Dabei steht vor allem die kulturelle Vielfalt des Kontinents im Vordergrund. Auch die internationale Kommunikation soll durch das Lernen anderer Sprachen gefördert werden, was vor allem für den Arbeitsmarkt in Europa wichtig ist. Besonders das Erlernen einer neuen Sprache gilt als lebenslanger Prozess, weil immer dazugelernt werden kann. Dieser Gedanke soll durch den *GERS* ebenfalls unterstrichen werden. Der Referenzrahmen ermöglicht eine reibungslose Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen aller Länder in Europa. Anhand der Niveaus können Sprachqualifikationen verglichen und somit anerkannt werden. Er erleichtert es Lehrenden, die Vermittlung der Sprache in einem vorgegebenen

⁹ Carnevale, Carla et al.: *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. ÖSZ Praxisreihe 9. 2., überarbeitete Auflage. Graz: ÖSZ, 2012. S. 7.

¹⁰ vgl. Carnevale et al., 2012: S. 7-9.

Rahmen zu halten, und bietet dadurch Orientierung. Aufgrund der Tatsache, dass Sprachen miteinander verglichen werden, bietet der *GERS* eine ideale Grundlage dafür.

Doch nicht nur Lehrenden, die beispielsweise eine Sprachprüfung vorbereiten, soll der *GERS* eine Stütze sein – auch die Lernenden einer Sprache können ihn als solche sehen. Er gibt ihnen ein Bewusstsein darüber, auf welchem Stand sie sich derzeit befinden. Außerdem können Lernziele sinnvoll abgesteckt werden, um sich selbst nicht zu überfordern. Dabei können auch einzelne Bereiche, wie beispielsweise die Lesekompetenz, abgetrennt und individuell trainiert werden. Ein funktionierender Referenzrahmen muss außerdem umfassend, transparent und kohärent sein. Damit ist gemeint, dass eine Breite an sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen vermittelt werden muss, Informationen klar formuliert werden sollen und sämtliche Beschreibungen durchwegs verständlich sein müssen. Dabei sollte auch auf ein gewisses Maß an Flexibilität geachtet werden.¹¹

2.3 Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen

Neben dem Kompetenzbegriff ist auch jener der Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen fest verankert. Sie sollen die Qualität an Schulen erhöhen und den Schüler*innen als Richtlinie dienen. Kompetenzen und Bildungsstandards stehen in engem Zusammenhang. Die Bildungsstandards halten fest, auf welchem Niveau sich Schüler*innen am Ende einer Schulstufe befinden beziehungsweise welche Kompetenzen sie in welchem Ausmaß beherrschen sollen. Lehrer*innen haben die Aufgabe, ihre Schüler*innen so zu fördern und zu fordern, dass sie diese Standards erreichen können.¹²

Für den allgemeinen Unterricht bedeutet das, dass sich das Zusammenspiel von Bildungsstandards und Kompetenzen vor allem an den Schüler*innen orientieren muss. Lehrer*innen nehmen eine begleitende Rolle ein, jedoch sollen auch Eltern, die Schule als Institution und das gesamte Bildungssystem miteinbezogen werden. Gemeinsam sollen Leistungen erreicht werden, um in die jeweilige höhere Schulstufe aufzusteigen und letztendlich die Reifeprüfung zu absolvieren. Demnach ist es auch die Aufgabe der Lehrperson, sich an diesen Zielen zu orientieren und dementsprechende Übungen zur Verfügung zu stellen. Wie diese Ziele im Konkreten erreicht werden, obliegt der Lehrkraft.

¹¹ vgl. Trim, John et al.: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1. A2. B1. B2. C1. C2.* Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2001. S. 18-19.

¹² vgl. Beer, Rudolf: *Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Wien [u.a.]: Lit-Verlag, 2007. S. 28-29.

Auf diese Art und Weise soll eine Mischung zwischen festgelegten Zielen und freier Gestaltung des Prozesses dahin geschaffen werden.¹³



Abbildung 2: Bildungsstandards im Spannungsfeld Schule (Beer, 2007: S. 40.)

In Abbildung 2 wird ersichtlich, dass im Spannungsfeld Schule fünf Komponenten hinsichtlich der Bildungsstandards eine Rolle spielen, nämlich Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, die Schule als Institution und das gesamte Bildungssystem. Betrachtet man nun die Umsetzung dieser Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht, ergeben sich zwei unterschiedliche Funktionen: die pädagogische Funktion und die Leistungsmessungsfunktion. „In ihrer pädagogischen Funktion bieten die Bildungsstandards für Fremdsprachen eine Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Unterricht und liefern eine wichtige Grundlage für pädagogisches Handeln.“¹⁴

Im Fremdsprachenunterricht kommen zu den vier Fertigkeiten noch weitere, sogenannte dynamische Fertigkeiten hinzu. Wenn die Schüler*innen sich beispielsweise dazu entschieden haben, Russisch als Fremdsprache zu lernen, müssen laut Bildungsstandards auch Gesprächsstrategien erlernt werden. Außerdem sollen die Schüler*innen in der Lage sein, Lernstrategien zu kennen und diese auch anwenden zu

¹³ vgl. Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer, 2008. S. 41-43.

¹⁴ Horak, Angela et al.: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010. S. 29.

können. Das Lehrpersonal muss ebenfalls darauf achten, die soziale und interkulturelle Kompetenz im Unterricht zu fördern. Bei der Leistungsmessungsfunktion steht das Abprüfen gewisser Kompetenzen am Ende eines gewissen Zeitraums, wie beispielsweise ein thematisches Kapitel oder eine ganze Schulstufe, im Vordergrund. Mithilfe dieser Funktion bekommen sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen und Eltern eine Rückmeldung über den derzeitigen Kompetenz- beziehungsweise Wissensstand.¹⁵

2.4 Definition der Lesekompetenz

Um den Begriff *Lesekompetenz* zu definieren, geht man zunächst vom sogenannten Leseverstehen aus. Dabei handelt es sich um einen Prozess, im Zuge dessen Informationen verarbeitet werden.

Die Lesekompetenz ist nicht nur eine der Fertigkeiten, die zum Erlernen einer Fremdsprache notwendig sind, sondern eine Basiskompetenz für Lern- und Verstehensprozesse in allen Fächern.¹⁶

Für das Leseverstehen sind sowohl psychologische als auch physiologische Komponenten von großer Wichtigkeit. Ziel ist es, von der Wortebene auf die Textebene zu gelangen, indem einzelne Wörter als vollständiger Text verstanden werden. Um diesen Prozess besser verstehen zu können, eignet sich das sogenannte Interaktionsmodell, welches besagt, dass im Zuge des Lesens eine ständige Wechselwirkung zwischen *bottom-up processing* und *top-down processing* herrscht.¹⁷ Der erste Begriff beschreibt die Dekodierung von einzelnen Wörtern oder Sätzen beziehungsweise Abschnitten. Man geht vom Text aus und erhält durch das Gelesene Informationen über diesen. Wenn ein Mensch lesen lernt, beginnt er damit, einzelne Buchstaben oder Laute zu erkennen. Die Schriftsymbole werden analysiert und der Buchstabe erkannt. Im Anschluss daran können diese einzelnen Buchstaben zu Wörtern zusammengefasst werden. Ein weiterer Schritt ist die Zusammenfügung einzelner Wörter zu einzelnen Satzteilen. Verbindet man diese Teile miteinander, entstehen ganze Sätze. Unter Einfluss des Vor- und Weltwissens der jeweiligen Leser*innen entstehen kohärente Texte, aus denen der Inhalt erschlossen werden kann. Dieser Einbezug des kognitiven Verstands der Leser*innen wird als *top-down processing* bezeichnet. Sobald diese Informationen im Gehirn verarbeitet wurden, entsteht ein Text-Modell, welches die Zusammenführung aller gewonnenen Informationen herbeiführt, sodass der Text als Ganzes verstanden wird und für

¹⁵ vgl. Horak et al., 2010: S. 28-29.

¹⁶ Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2013. S. 87.

¹⁷ vgl. Henseler/Surkamp, 2013: S. 87-88.

die Leser*innen Sinn ergibt. Neben dieser Art und Weise, den Text zu erschließen, benötigt der Mensch auch noch ein gewisses Maß an Motivation, Vorstellungskraft und emotionaler Beteiligung. Damit das Gelesene noch besser verstanden werden kann, besteht die Möglichkeit, es zu reflektieren oder sich mit anderen Leser*innen darüber auszutauschen.¹⁸ Folgende Faktoren ermöglichen also den Leseprozess und damit auch die Lesekompetenz:

- Kognitive Faktoren, also die Fähigkeit, einen Text zu dekodieren und Strategien anzuwenden.
- Affektive Faktoren, also die intrinsische Motivation der Leser*innen sowie Emotionen während des Leseprozesses.
- Die Möglichkeit der Reflexion des Gelesenen.
- Das Potenzial, sich mit Gleichgesinnten über den Lesestoff auszutauschen.¹⁹

Lesen gilt seit jeher als kulturelles Grundwerkzeug und wird die Menschheit auch im Zeitalter der Digitalisierung weiterhin beschäftigen. In einer digitalen Gesellschaft wird es immer notwendig sein, die Kompetenz des Lesens zu beherrschen, weil auch digitale Medien auf herkömmliche Art und Weise gelesen werden müssen. Dadurch können Informationen beschaffen werden, was in vielen Bereichen des Lebens, sei es Bildung, Wissenschaft oder auch Alltag, von großer Wichtigkeit ist. Im schulischen Kontext wird das Lesen als Teil der Informationsbeschaffung immer Voraussetzung sein, weswegen Lehrer*innen ebenfalls die Fähigkeit besitzen müssen, ihre Schüler*innen dahingehend zu fördern und ihnen ein Repertoire an Möglichkeiten mitzugeben, um an einen Text heranzugehen und wichtige Details herausfiltern zu können. Neben allgemeinen können sich auch kulturelle Informationen in einem Text befinden, die vor allem für den Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Das unterstreicht einmal mehr die Wichtigkeit der Lesekompetenz im fremdsprachlichen Unterricht. Sie ist darüber hinaus auch für andere Teilkompetenzen wie beispielsweise das Schreiben vonnöten. Um im schulischen Kontext an eine Schreibaufgabe heranzugehen zu können, benötigt es eine Angabe, die oftmals verschriftlicht wird. Die Schüler*innen setzen ihre Lesekompetenz also schon ganz am Beginn des Schreibprozesses ein, damit sie die Aufgabenstellung verstehen.²⁰

¹⁸ vgl. Wapenhans, Heike: Lesen und Leseverstehen. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2014. S. 122.

¹⁹ vgl. Henseler/Surkamp, 2013: S. 88.

²⁰ vgl. Schleifer, Carina: *Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den Fremdsprachen Russisch und Französisch. Der Kompetenzerwerb in Hinblick auf die neue standardisierte Reifeprüfung*. Diplomarbeit: Universität Wien, 2019. S. 30-31.

2.4.1 Lesetheorien

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bildeten sich zwei konkrete Theorien des Lesens heraus. Die Forschung ging von der *behavioristischen Lesetheorie* auf der einen und der *kognitivistischen Lesetheorie* auf der anderen Seite aus. Der behavioristische Ansatz beruht darauf, dass Lesen eine präzise Reaktion auf einzelne Buchstaben und Wörter sowie infolgedessen Sätze und ganze Textkomplexe ist. Ein bedeutender Vertreter dieser Theorie war Kenneth Goodman. Auf Grundlage der behavioristischen entstand die kognitivistische Lesetheorie, die vor allem von Frank Smith geprägt wurde. Bei ihr steht der beziehungsweise die Leser*in als kreative*r Handelnde*r, der beziehungsweise die den Leseprozess maßgeblich beeinflusst, im Mittelpunkt. Ein wichtiger Unterschied zum behavioristischen Ansatz ist jener, dass die Leser*innen ihr Vor- beziehungsweise Weltwissen mit den Informationen aus dem Lesestoff in Verbindung bringen, was dem heutigen Verständnis von Lesekompetenz bereits sehr nahekommt. Aus diesen beiden Theorien ergibt sich die Kernaussage, dass Lesen als aktiver Prozess angesehen werden kann, an dem sowohl Leser*innen als auch Text beteiligt sind. Dieser wird in der Forschung auch oftmals als Kommunikationsmodell beschrieben, wobei der beziehungsweise die Autor*in als Sender*in, die Leser*innen als Empfänger*innen und der Lesestoff (Text) als Kommunikationsmittel angesehen werden können. Ein wichtiger Unterschied zum herkömmlichen Modell ist jedoch, dass die Kommunikation eigentlich von den Leser*innen, also den Empfänger*innen, geleitet wird, weil sie mit ihrer eigenen Intention und ihren Zielen an den Text herangehen.²¹

2.4.2 Lesestile in Verbindung mit Lesezielen

Sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache gehen Leser*innen mit unterschiedlichen Intentionen und Zielvorstellungen an den Lesestoff heran. Meist hängen diese vom Interesse beziehungsweise von der Motivation sowie von äußeren Umständen ab. Diese Ziele sind dafür verantwortlich, auf welche Art und Weise ein Text gelesen wird. In der Forschung gibt es unterschiedliche Erläuterungen hinsichtlich des Leseziels, des Lesestils und des Leseverhaltens, welche nun beschrieben werden sollen.²²

Zuerst sei das orientierende Lesen, im Russischen auch als *global'noe* beziehungsweise *prosmotrovoe čtenie* bezeichnet, genannt. Wie der Name bereits erahnen

²¹ vgl. Tellian, Elisabeth: *Lesen in der Fremdsprache Russisch. Schwierigkeiten beim Lesen und Möglichkeiten ihrer Behebung*. Diplomarbeit: Universität Wien, 1996. S. 3-5.

²² vgl. Wapenhans, 2014: S. 124.

lässt, handelt es sich hier um einen Lesestil, der das Schaffen eines Überblicks unterstützen soll. Auf diese Art und Weise können die Leser*innen gut in die Thematik des Texts einsteigen und einen ersten Eindruck gewinnen. Das ist vor allem deswegen wichtig, weil dadurch sehr schnell das Wesentliche herausgefiltert werden kann, um in weiterer Folge erkennen zu können, ob der Text relevante Informationen beinhaltet. Diese Art des Lesens ist zeitlich begrenzt und erfolgt vor der genaueren Auseinandersetzung mit dem Lesestoff.

Darüber hinaus gibt es noch das kursorische Lesen beziehungsweise *oznakomitel'noe čtenie*. Hierbei steht vor allem das Erfassen der Hauptgedanken im Vordergrund. Die Leser*innen nehmen sich die Zeit, den ganzen Text zu überfliegen. Wichtig sind dabei vor allem die ersten beziehungsweise letzten Sätze der einzelnen Textabschnitte, um möglichst viele Informationen zu gewinnen. Im Zuge dessen kann es von Vorteil sein, sich Notizen zu machen, um die Intention des Texts besser verstehen zu können.

Drittens nennt die Forschung das detaillierte Lesen, im Russischen auch als *detal'noe* beziehungsweise *izučajuščee čtenie* bekannt. Die Intensivität des Leseprozesses wird hier deutlich verstärkt. Die Leser*innen verfolgen das Ziel, sämtliche Details einzelner Textabschnitte und im weiteren Verlauf auch des ganzen Texts zu sammeln. Sie lesen dafür den Text gründlich durch und machen sich Notizen. Außerdem ist es wichtig, Schlussfolgerungen zu ziehen und Zusammenhänge herzustellen, um die Informationen noch besser erschließen zu können.

Neben den bereits erwähnten Lesestilen sei abschließend noch das (auf)suchende Lesen beziehungsweise *poiskovoe čtenie* erläutert. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf dem Finden von spezifischen Informationen im Text. Hierbei rückt die Intention der Leser*innen besonders stark in den Vordergrund. Auch hier soll der zeitliche Rahmen eher eng gehalten werden, weil lediglich nach Schlüsselpassagen oder exakten Informationen gesucht wird.²³

Ein wichtiger Teil einer ausgeprägten Lesekompetenz ist die Fähigkeit, diese vier unterschiedlichen Lesestile anwenden zu können und sie nicht getrennt voneinander zu betrachten. Liest man beispielsweise einen wissenschaftlichen Text, schaffen es kompetente Leser*innen, mehrere Stile anzuwenden, um die Informationen des Texts bestmöglich erschließen zu können. Zunächst ist es von Vorteil, einen Text global zu betrachten und sich einen Überblick zu verschaffen (*prosmotrovoe čtenie*). Im Anschluss daran sollen die Hauptaussagen herausgefiltert werden (*oznakomitel'noe čtenie*). Hat man die für seine

²³ vgl. Wapenhans, 2014: S. 125.

Intention relevanten Informationen gefunden, müssen diese Abschnitte detailliert gelesen werden (*detal'noe/izučajuščee čtenie*). Unwichtiger erscheinende Passagen können hingegen nur überflogen werden (*poiskovoe čtenie*). Diese einzelnen Stile können auch mehrmals zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leseprozess Anwendung finden. Diese Anwendung der Lesestile kann mittels unterschiedlicher Übungen trainiert werden, worauf jedoch nicht weiter eingegangen wird, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.²⁴

2.4.3 Lesestrategien

Neben den Lesestilen benötigt es vor allem in der Fremdsprache auch unterschiedliche Lesestrategien, um die Lesekompetenz zu erlernen und zu fördern.

Wenn man aber unterschiedliche Lesestile entwickeln will, wenn man eine eigenständige Zusammenfassung oder reproduzierbare Aneignung des Gelesenen erwartet, und wenn man Lesen auch als Anlass zum Sprechen und Schreiben über das Gelesene sieht, dann muss nicht nur ein bestimmtes Maß an Sprach- und Spracherschließungskompetenz vorausgesetzt werden, sondern es werden auch Lesestrategien und -techniken benötigt, um den Zugang zu unterschiedlichen Textsorten, das Verstehen während des Lesens, aber auch die Konstruktion, Verarbeitung und Vernetzung von Wissen zu unterstützen.²⁵

Bei Lesestrategien handelt es sich um Herangehensweisen an einen Text, die den Leseprozess unterstützen sollen. Sie beinhalten das Vorgehen vor, während und nach dem Leseprozess. Es wird zwischen kognitiven Verstehensstrategien auf der einen und metakognitiven Kontrollstrategien auf der anderen Seite unterschieden. Die Strategien, die das Verständnis betreffen, fokussieren sich vor allem auf den aktiven Lesevorgang. Jene der Kontrolle beleuchten in erster Linie die „*Planung, Überwachung, Steuerung und Bewertung des Leseprozesses*.“²⁶ Lehrer*innen sollten vor Augen haben, dass sie an bereits erlernte Strategien aus dem Deutschunterricht oder anderen Fremdsprachen anknüpfen können und sollen. Der Russischunterricht der heutigen Zeit fokussiert sich vor allem auf die Lesestrategien, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden. Es erfolgt eine Unterteilung in Strategien vor, während und nach dem Lesen.

Bevor Leser*innen an einen Text herangehen, ist es von großer Wichtigkeit, sich ein Leseziel zu setzen. Das bedeutet, sich bereits im Vorhinein damit auseinanderzusetzen, mit welcher Intention und Motivation man sich dem Lesestoff annähert. Außerdem sollte man sich ins Bewusstsein rufen, welche Lesestile für den jeweiligen Text adäquat erscheinen. In einem weiteren Schritt können Hypothesen über den Textinhalt aufgestellt und Erwartungen

²⁴ vgl. Wapenhans, 2014: S. 125-126.

²⁵ Fritsch, Anette: Förderung der Lesekompetenz. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hg.): *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2014. S. 100.

²⁶ Wapenhans, 2014: S. 126.

an den Text gerichtet werden. Wenn der Text durch Zwischenüberschriften getrennt oder Zusatzmaterial, wie beispielsweise Bilder oder Tabellen, vorhanden ist, können im Vorhinein bereits Fragestellungen oder Erwartungshaltungen formuliert werden, um sich die Ziele konkreter vor Augen zu führen. Eine weitere Möglichkeit ist die Aktivierung des Vor- und Hintergrundwissens, um an bereits vorhandene Informationen anknüpfen zu können.

Auch während des Lesevorgangs werden einige Strategien vorgeschlagen, die als Unterstützung dienen. Zunächst wäre es von Vorteil, sich einen groben Überblick über das Material zu verschaffen und die Anfangs- und Endsätze sowie einige Passagen dazwischen zu überfliegen. Sobald dieses Überblickswissen vorhanden ist, können Leseziele und -strategien nochmals angepasst werden, damit sie dem jeweiligen Text auch wirklich entsprechen. Infolgedessen sollen Hypothesen gebildet werden. Durch das vorhandene Vorwissen können bereits Schlussfolgerungen gezogen werden. Außerdem können die Leser*innen ihr Vorwissen mit den Informationen aus dem Text in Verbindung bringen. Der nächste Schritt nennt sich *Mut zur Lücke*. Im Zuge dessen soll man sich vor Augen halten, dass unverständliche Wörter oder Textstellen nicht maßgeblich für das Gesamtverständnis des Texts sind und somit zunächst ignoriert werden können. Ansonsten kann es passieren, dass man sich zu lange damit auseinandersetzt und den Fokus verliert. Erst wenn klar wird, dass ein globales Textverständnis ohne diese Passagen nicht möglich ist, kann man mittels Dekodierungsstrategien und durch vorhandenes Vor- und Weltwissen herausfinden, was diese Wörter oder Abschnitte bedeuten. Darüber hinaus ist es äußerst hilfreich, laut zu denken und seine Gedanken auszusprechen, um sie besser verinnerlichen zu können. Im Russischen wird das als *protokol myslej vsluch* bezeichnet. Zusätzlich können diverse Lesetechniken eingesetzt werden. Beispielsweise ist es ratsam, wichtige Textstellen farblich zu markieren, ein Wörterbuch einzusetzen, unverständliche Textstellen zu kennzeichnen, Stichwörter aufzuschreiben, Randnotizen anzufertigen oder den Text durch Zwischenüberschriften in Sinnesabschnitte zu gliedern.

Nach Abschluss des aktiven Leseprozesses sollen die Leser*innen die Kernaussagen benennen oder aufschreiben. Die gewonnenen Informationen und der Text sowie dessen Funktion werden bewertet und der Inhalt zusammengefasst dargestellt. Alle Erkenntnisse wandern bestenfalls ins Gedächtnis und werden verinnerlicht. Dabei können Mindmaps, Diagramme, Schaubilder, Stichwortzettel oder Zusammenfassungen helfen. Zuletzt wäre es auch von Vorteil, den gesamten Lesevorgang zu reflektieren. Falls einer der Schritte nicht

oder nur unzureichend funktioniert hat, kann diese Reflexion dabei helfen, den nächsten Leseprozess anzupassen und zu verbessern.²⁷

Marianne Jacquin führte eine Untersuchung mit zwölf Schüler*innen durch, um mittels Partner- und Gruppenarbeiten herauszufinden, welche Lesestrategien am häufigsten verwendet werden. Neben den hier bereits erwähnten Strategien nennt sie noch folgende, die jedoch lediglich in aller Kürze dargestellt werden sollen:

- Suchen von Internationalismen oder bekannten Wörtern: Die Leser*innen konzentrieren sich auf Wörter, die sie bereits in ähnlicher Form aus der Muttersprache oder aus anderen Sprachen kennen, um den Text als Ganzes besser erschließen zu können.
- Satzübersetzung: Hierbei wird versucht, einzelne Phrasen oder kurze Sätze so gut wie möglich zu übersetzen, um den gesamten Kontext verstehen zu können.
- Lautes Lesen: Durch das laute Vorlesen des Texts können einzelne Passagen besser verinnerlicht werden. Außerdem erkennen die Rezipient*innen möglicherweise Zusammenhänge mit bereits gelesenen Stoff besser.
- Analyse von Layout und Struktur: Durch die Betrachtung des Textaufbaus können Rückschlüsse hinsichtlich der Textsorte gezogen werden, was einem besseren Verständnis dient.²⁸

Diese Strategien können von der Lehrperson als Hilfsmittel präsentiert werden, um die Schüler*innen beim Leseprozess zu unterstützen und damit die Lesekompetenz zu fördern. Es reicht jedoch nicht aus, diese Techniken nur zu erwähnen. Sie müssen geübt werden, indem man im Unterricht gemeinsam an Texte herangeht. Das kann je nach Schwierigkeitsgrad des Lesestoffs bereits auf den Niveaustufen A1 und A2 geschehen. Für die Förderung der Lesestrategien eignen sich einige Methoden, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Zum einen hat sich das Positivlesen (*čtenie s pomoš'ju třech cvetov svetořora*) für den Russischunterricht bewährt. Hierbei werden Textstellen, die auf Anhieb verstanden worden sind, grün markiert. Gelb werden alle Passagen unterstrichen, die sich die Leser*innen durch Anwendung des Vorwissens selbst herleiten können. Unbekannte Wörter oder Phrasen, die im Wörterbuch nachgeschlagen werden müssen, werden rot hervorgehoben. Eine weitere Möglichkeit ist das Kürzen von Texten. Hierbei werden alle

²⁷ vgl. Wapenhans, 2014: S. 126-127.

²⁸ vgl. Jacquin, Marianne: Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2010. S. 148-153.

irrelevanten Textabschnitte geschwärzt, sodass nur die Kernaussagen übrigbleiben. Auch durch bildliches Vorstellen (*vizualizacija*) können Texte besser erschlossen werden. Im Zuge dessen unterstreichen die Rezipient*innen des Texts einzelne Begriffe, die Bilder hervorrufen.²⁹

2.4.4 Leseschwierigkeiten

Eines der größten Ziele im Fremdsprachenunterricht ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, sich zu kompetenten Leser*innen zu entwickeln, indem die Lesefertigkeit ausreichend gefördert wird. Es gibt jedoch auch Hindernisse, die sich diesem fortlaufenden Prozess in den Weg stellen. Die Lust auf Lesen wird durch Lesestoff, der für die Schüler*innen nicht greifbar ist, sowie unauthentische Lesetexte gehemmt. Die Zeit, in der die Heranwachsenden das lesen können, was sie interessiert, ist zu kurz. Das Niveau der Lektüre entspricht oftmals nicht dem Können der Leser*innen. Zudem machen Lehrkräfte oftmals den Fehler, die Texte bereits im Vorhinein zu stark zu entlasten, sodass die Schüler*innen vieles nicht mehr selbstständig herausfinden müssen, wodurch die Texterschließung behindert wird. Lehrer*innen geben zu viele Vokabel an, fordern von ihren Schüler*innen eine Wort-für-Wort-Übersetzung, nehmen Informationen vorweg oder lesen die Texte als Ganzes selbst vor. Dadurch wird das Interesse, mit Eigeninitiative an den Text heranzugehen, nicht gefördert. Das Trainieren von Lesestrategien rückt ebenfalls in den Hintergrund, weil die Zeit fehlt oder die Lehrkraft nur unzureichend über diese Bescheid weiß. Eine weitere Schwierigkeit beim Lesen in der Fremdsprache kann durch Interferenzen aus der Muttersprache eintreten. *„So können sich semantische, syntaktische und kulturelle Unterschiede zwischen Fremd- und Muttersprache negativ auf das Leseverstehen in der Fremdsprache auswirken.“*³⁰ Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sich Schwierigkeiten beim Lesen in der Muttersprache auch auf die fremdsprachliche Lesekompetenz übertragen können, was jedoch relativiert werden kann, da die Ursache hierbei eher im Bereich der Fremdsprache zu suchen ist.³¹

Neben allgemeinen Leseschwierigkeiten gibt es auch einige Erschwernisse im Russischunterricht, denen entgegengewirkt werden soll. Lernende der russischen Sprache lesen zu Beginn langsamer, weil ihnen das Lesen dieser Sprache nicht geläufig ist und sich die Leseflüssigkeit (*beglost' čtenija*) erst entwickeln muss.

²⁹ Wapenhans 2014, S. 127-128.

³⁰ Henseler/Surkamp, 2013: S. 90.

³¹ vgl. Henseler/Surkamp, 2013: S. 88-90.

Sie lesen langsamer, da Subroutinen auf der hierarchieniedrigen Ebene nicht ausreichend automatisiert verlaufen: visuelle Wahrnehmung, lexikalischer Zugriff, Worterkennung und syntaktische Analyse beanspruchen die Aufmerksamkeit in besonderem Maße.³²

Eine offensichtliche Schwierigkeit hinsichtlich des Lesens in der russischen Sprache, welche auch aus der Praxis bekannt ist, ist das kyrillische Schriftbild, welches völlig neu erlernt werden muss. Auch die Reduktion unbetonter Vokale, wie beispielsweise unbetontes *-o-* als *-a-* wie im Wort *отec*, beeinflussen die Leseflüssigkeit. Zudem fehlt zu Beginn des Lernens ein großer Teil des Wortschatzes und Wortbedeutungen sind im Russischen häufig schwach ausdifferenziert. Durch viele Flexionsendungen im Russischen brauchen die Lernenden viel Zeit, um einen Text sicher und flüssig lesen zu können. Auch das fehlende Hintergrundwissen kann sich negativ auf den Erfolg im Sprachenlernen auswirken. Wie bereits erwähnt wurde, kann es auch im Russischunterricht hilfreich sein, sich auf Lesestrategien zu berufen. Vor dem Leseprozess müssen Ziele gesetzt werden, um gezielt nach Informationen im Text suchen zu können. Die Dekodierung einzelner Wörter und Phrasen muss automatisiert werden und der Einsatz des bereits vorhandenen Hintergrund- und Weltwissens erscheint im Russischen ebenfalls sehr hilfreich. Nachdem auf Niveau A1 laut *GERS* elementare Wendungen und auf A2 kurze, einfache Texte verstanden werden sollen, ist auf Niveau B1 anzustreben, sich mit längeren Texten auseinanderzusetzen und diese mithilfe der erwähnten Hilfestellungen zu verstehen.³³

2.5 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht

2.5.1 Faktoren für einen erfolgreichen Leseprozess in der Fremdsprache Russisch

Um in einer Fremdsprache lesen zu können, wird die Lesefähigkeit in der Muttersprache vorausgesetzt. Das Ziel in der Fremdsprache ist es demnach, sich neben anderen Kompetenzen auch die Lesekompetenz anzueignen, um im weiteren Verlauf die Sprache zu beherrschen. Wenn bereits Probleme hinsichtlich des Leseprozesses in der Muttersprache vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Defizite auch auf das Erlernen der Lesekompetenz in der jeweiligen Fremdsprache auswirken.³⁴

Im Unterschied zu den Kompetenzen Hören und Sprechen bedürfen das Lesen und auch das Schreiben, das jedoch nicht im Zentrum dieser Arbeit steht, einer systematischen Vermittlung. Das bedeutet, dass es unter anderem die Aufgabe der Lehrer*innen von Fremdsprachen ist, die Lesekompetenz aktiv zu fördern. Um die Lesekompetenz sukzessiv

³² Wapenhans, 2014: S. 123-124.

³³ vgl. Wapenhans, 2014: S. 123-124.

³⁴ vgl. Schleifer, 2019: S. 37.

zu verbessern und somit zu kompetenten Leser*innen der russischen Sprache zu werden, benötigt es vor allem einen ausreichenden Erwerb allgemeiner Sprachmittel sowie Hintergrundwissen. Zudem müssen Leseroutinen entwickelt werden, die an das Russische angepasst werden und die Kompetenz fördern und fordern. Des Weiteren soll den Schüler*innen verdeutlicht werden, dass sie bereits bekannte Lesestrategien und -techniken aus dem muttersprachlichen Unterricht auch für den Russischunterricht anwenden können. Ein großer Faktor ist außerdem die Häufigkeit, also wie oft gelesen wird. Aus diesem Grund sollen Leseübungen im regulären Unterricht Platz finden. Lehrer*innen sollen ihren Schüler*innen aber auch die Möglichkeit geben, außerhalb des Unterrichts selbstständig zu lesen, indem sie authentischen Lesestoff zur Verfügung stellen.³⁵

2.5.2 Lesekompetenz laut PISA

Bei PISA handelt es sich um eine Untersuchung unterschiedlicher Schulleistungen aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen. Ziel ist es, die Kompetenzen von 15- beziehungsweise 16-jährigen Schüler*innen zu messen. Dabei soll ein breites Spektrum an Fähigkeiten ins Auge gefasst werden, die nicht explizit im Lehrplan gefordert werden. Wichtig sind im Zuge dessen vor allem Kompetenzen, die die Schüler*innen ihr ganzes Leben lang begleiten und die sie wahrscheinlich im Erwachsenenalter benötigen werden. Da auch die Lesekompetenz überprüft wird, benötigt es eine Definition jener, die wie folgt lautet:

Lesekompetenz bedeutet, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.³⁶

Die Arten, die Lesekompetenz zu überprüfen, sind vielfältig. Beispielsweise werden einige Antworten mittels Multiple Choice-Formats geprüft. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Schüler*innen gewisse Elemente in die richtige Reihenfolge bringen müssen. Außerdem müssen sie bei einigen Fragen kürzere oder auch längere Antworten ausformulieren.³⁷ PISA führt die Definition der Lesekompetenz noch detaillierter aus:

Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in

³⁵ vgl. Wapenhans, 2014: S. 123.

³⁶ <https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/pisa/haeufig-gestellte-fragen-zu-pisa> [Zugriff am 23.03.2023].

³⁷ vgl. <https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/pisa/haeufig-gestellte-fragen-zu-pisa> [Zugriff am 23.03.2023].

einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.³⁸

Die Absichten der Lesekompetenz sind damit sehr vielfältig. Konkret geht es um die Beschäftigung mit Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Lesen ist zudem eine wichtige Fähigkeit, um den Alltag bewältigen zu können. Die Vorgaben und Definitionen von PISA können deswegen auch auf den Fremdsprachenunterricht umgemünzt werden, weil auch beispielsweise der Russischunterricht ohne den Einsatz der Lesefähigkeit nicht auf herkömmliche Art und Weise funktionieren kann. Das Ziel, um als kompetente*r Leser*in zu gelten, wäre es, auch mit schwierigeren Texten, die das Niveau übersteigen, zurechtzukommen. Im Zuge dessen müssen die erlernten Lesestrategien und -techniken, die teilweise auch aus der Muttersprache stammen, angewendet werden können, um den Lesestoff zu bewältigen.³⁹

2.5.3 Ebenen des Lesens in der Fremdsprache

Wenn Leser*innen an einen Text in einer Fremdsprache herangehen, müssen diverse Ebenen berücksichtigt werden. Zunächst wird die *graphophonische Ebene* näher betrachtet. Sie schließt „*Augenbewegungen, phonologische Rekodierung und eine visuelle Erkennung von Mustern*“⁴⁰ mit ein. Vor allem letzteres funktioniert besonders gut, wenn Sprachen mit gleicher Schrift und ähnlicher syntaktischer Struktur gelernt werden. Beim Erlernen der russischen Sprache ergibt sich bereits eine Schwierigkeit durch das kyrillische Alphabet. Eine ideale Sprache für Menschen, deren Muttersprache Deutsch ist, wäre in diesem Fall zum Beispiel Niederländisch, weil die Wortstellung im Satz beider Sprachen große Ähnlichkeiten aufweisen und somit an bereits vorhandenes Vorwissen angeknüpft werden könnte. Auch diverse Rechtschreibregeln des Russischen sind deutschsprachigen Lernenden zu Beginn klarerweise gänzlich unbekannt, wie beispielsweise die Regel, dass nach Kehl- und Zischlauten kein -y sondern nur -i stehen darf.

Weiters muss auch der *Satzebene* beim Lesen in der Fremdsprache Aufmerksamkeit geschenkt werden. Hierbei liegt der Fokus auf unterschiedlichen Techniken des Dekodierens eines Satzes beziehungsweise in weiterer Folge eines ganzen Texts, welche im Zuge dieser Arbeit bereits erwähnt wurden. Außerdem sollen die Leser*innen die Möglichkeit nutzen,

³⁸ Artelt, Cordula et al. (Hg.): *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001. S. 11.

³⁹ vgl. Stahl, Thomas: Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33 (5): 2006. S. 480-483.

⁴⁰ Schleifer, 2019: S. 39.

dass der Leseprozess in den Sprachen zumeist gleich oder auf ähnliche Art und Weise abläuft. Diese Ähnlichkeiten können positiv gesehen werden und einen Nutzen für die Lesekompetenz in der Fremdsprache mit sich bringen. Je besser die Lesekompetenz in der Zielsprache entwickelt ist, desto weniger muss man sich auf andere Sprachen berufen.

Als letzte sei noch die *semantische beziehungsweise sinnhafte Ebene* genannt. Auf dieser werden vor allem die unterschiedlichen Lesestile, die je nach Motivation oder persönlichem Interesse variieren, fokussiert. Je besser die Lesekompetenz in der Fremdsprache ist, desto automatischer funktioniert der Leseprozess. Wenn sich das Leseniveau noch auf einem niedrigen Level befindet, stehen vor allem noch Dekodierungsprozesse einzelner Wörter und Phrasen im Vordergrund, wodurch der Sinn des Textes und die enthaltenen Informationen am Anfang in den Hintergrund rücken. Erst wenn das Niveau steigt, müssen sich die Leser*innen nicht mehr so stark auf einzelne Wörter konzentrieren, sondern können den Inhalt genauer betrachten. Das Niveau steigt, wie auch in allen anderen Kompetenzen, durch häufiges Üben und Wiederholen. Hinsichtlich der Lesekompetenz braucht es vor allem authentische Texte, die dem jeweiligen Niveau der Lernenden entsprechen.⁴¹

2.5.4 Textsortenwissen als Kriterium für die Lesekompetenz

Auf den ersten Blick scheinen Textsorten nur für die Schreibkompetenz von großer Relevanz zu sein. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass auch die Lesekompetenz von einem breitgefächerten Textsortenwissen profitiert.

In der aktuellen Sprachrezeptionsforschung wird Lesen bzw. Textverstehen als kognitiver Prozess der Bedeutungskonstruktion definiert. Beim Lesen werden multiple mentale Modelle konstruiert, wozu sowohl Textinformation als auch Vorwisseninformation beitragen. Zu dem letztgenannten Wissensbereich zählt man das Textsortenwissen. Dessen Vermittlung gewinnt im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung.⁴²

Unterschiedliche Textsorten fördern die Lesekompetenz enorm, indem verschiedene Herangehensweisen gefordert werden, um den Text zu erschließen. Wenn ein Brief gelesen wird, stehen andere Kriterien im Vordergrund als beispielsweise bei Sachtexten. Durch unterschiedliche Übungen an demselben Text oder derselben Textsorte wird die Verbesserung der Lesekompetenz unterstützt. Durch diese wiederholte Arbeit mit einem Text kann auch die Motivation der Schüler*innen steigen, weil sie nach und nach immer

⁴¹ vgl. Schleifer, 2019: S. 39-40.

⁴² Schmidt, Claudia: Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2010. S. 175.

mehr verstehen. Die Leseflüssigkeit kann durch mehrmaliges Lesen ebenfalls besser gefördert werden. Auf diese Art und Weise können die Leser*innen auch mit Variationen spielen und ihre eigene Leseart einbringen. Vor allem literarische Texte werden im Fremdsprachenunterricht, demnach auch im Russischunterricht, häufig verwendet. Auf das jeweilige Niveau muss jedoch stets geachtet werden, um die Lernenden nicht zu überfordern. Für den Anfangsunterricht eignen sich unter anderem Märchen und Kurzgeschichten, weil diese auch oftmals aus der Muttersprache bekannt sind. Die Förderung der Lesekompetenz durch unterschiedliche Textsorten erfolgt in zwei Schritten. Auf der einen Seite sind das allgemeine Verständnis der Textsorte sowie deren Funktion und Struktur von großer Wichtigkeit, auf der anderen Seite soll dieses Wissen im Anschluss daran auch dabei helfen, den Leseprozess zu erleichtern und damit die Kompetenz des Lesens zu fördern. In der heutigen Zeit ist auch der Einsatz von digitalen Medien unumgänglich. Die Russischlehrer*innen sind demnach angehalten, auch digital vorhandene Textquellen, wie beispielsweise Blogs oder Online-Zeitungen, für ihren Unterricht heranzuziehen. Durch deren Einsatz können noch mehr und detailliertere Informationen erschlossen werden, die die Motivation und das Interesse der Schüler*innen steigern können. Durch den Einsatz des Internets im Fremdsprachenunterricht können auch innerhalb kürzester Zeit Informationen über Kultur oder Politik der Länder, in denen die jeweilige Fremdsprache gesprochen wird, gewonnen werden.⁴³

Es wird immer deutlicher, dass sich der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur auf das Vermitteln von Grammatik und Wortschatz beschränken kann, sondern auch authentische Texte und Textsorten Platz finden müssen. Durch deren gekonnten Einsatz kann die Sprache auf eine neue Art und Weise gelehrt und gelernt werden. Unterschiedliche Textsorten eröffnen viele Möglichkeiten, um beispielsweise auch die Kultur eines Landes kennenzulernen, was meist die Motivation der Lernenden steigert. Dadurch, dass Sprache immer eine gewisse Textsortenspezifität aufweist, ist es ein wichtiges Kriterium, deren Potenzial hinsichtlich sprachlicher Mittel zu nutzen.⁴⁴

2.6 Die rezeptive Fertigkeit Lesen laut *GERS*

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* formuliert die Anforderungen, die im Zuge der jeweiligen Kompetenz auf dem entsprechenden Niveau verlangt werden, sehr genau aus. Während des Lesens wird ein geschriebener Text rezipiert, was bedeutet,

⁴³ vgl. Schmidt, 2010: S. 184-185.

⁴⁴ vgl. Stahl, 2006: S. 486-488.

dass die Lernenden diesen lesen und Informationen empfangen. Der *GERS* gibt an, dass die Leser*innen zur allgemeinen Orientierung, für die Informationsaufnahme, für das Verstehen von Anweisungen oder zur Unterhaltung lesen. Auch die Absichten sind facettenreich. Die Lernenden können ein globales, selektives oder detailliertes Verständnis anstreben oder Schlussfolgerungen daraus ziehen.⁴⁵ Im Folgenden sollen Beispielskalen des *GERS* Platz finden, die unterschiedliche Arten des Leseverständnisses auf den jeweiligen Niveaustufen charakterisieren. Die Lehrpersonen müssen sich mit diesen Charakterisierungen auseinandersetzen, um ihre Schüler*innen hinsichtlich der Lesekompetenz bestmöglich fördern zu können. Auch die Schüler*innen sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, was auf welcher Niveaustufe gekonnt werden soll. Um den Lernfortschritt und die Unterschiede zwischen den Niveaus besser verdeutlichen zu können, werden in den folgenden Abbildungen nicht nur die Stufe B1, der im Zuge dieser Arbeit die größte Aufmerksamkeit geschenkt wird, sondern auch alle anderen Niveaustufen aufgelistet. In Abbildung 3 sind die Ziele des allgemeinen Leseverstehens im Detail ausformuliert:

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Abbildung 3: Allgemeines Leseverstehen laut *GERS* (<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#a> [Zugriff am 24.03.2023].)

⁴⁵ vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm> [Zugriff am 24.03.2023].

Abbildung 4 fokussiert sich vor allem auf das Leseverständnis von Korrespondenzen, wie beispielsweise Briefverkehr.

Korrespondenz lesen und verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann unter gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuchs jegliche Korrespondenz verstehen.
B2	Kann Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und leicht die wesentliche Aussage erfassen.
B1	Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einem Brieffreund/ einer Brieffreundin zu korrespondieren.
A2	Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.).
	Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
A1	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen.

Abbildung 4: Leseverstehen einer schriftlichen Korrespondenz
(<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#b> [Zugriff am 24.03.2023].)

Abbildung 5 formuliert die jeweiligen Vorgaben für Leseverstehen, welches der Orientierung dient.

zur Orientierung lesen	
C2	wie B2
C1	wie B2
B2	Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
B1	Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.
	Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.
A2	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z. B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z. B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z. B. im 'Branchenverzeichnis' einen Handwerker finden).
	Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z. B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr.
A1	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

Abbildung 5: Leseverstehen zur Orientierung (<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#c> [Zugriff am 24.03.2023].)

In Abbildung 6 definiert der *GERS* das Leseverstehen, welches sich dem Informations- und Argumentationsverständnis widmet.

Information und Argumentation verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen.
B2	Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen.
	Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.
B1	Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail.
	Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen.
A2	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.
A1	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.

Abbildung 6: Leseverstehen für Information und Argumentation
(<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#d> [Zugriff am 24.03.2023].)

Abbildung 7 widmet sich dem Leseverstehen, welches für schriftliche Anweisungen benötigt wird.

schriftliche Anweisungen verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann lange, komplexe Anleitungen für neue Geräte oder neue Verfahren auch außerhalb des eigenen Fachgebietes im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B1	Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen.
A2	Kann Vorschriften, z. B. Sicherheitsvorschriften, verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind.
	Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z. B. öffentliches Telefon) verstehen.
A1	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.

Abbildung 7: Leseverstehen hinsichtlich schriftlicher Anweisungen
(<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#e> [Zugriff am 24.03.2023].)

Diese Ziele sind auch teilweise in den österreichischen Lehrplan für Fremdsprachen integriert, wodurch sie für den Russischunterricht ebenfalls gelten. Wichtig bei der Formulierung von Aufgabenstellungen sind sogenannte Operatoren, auf die in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Diese erläutern die Aufgabenstellungen und geben vor, was die Schüler*innen zu tun haben. Lehrer*innen sollen in der Lage sein, ihre Schüler*innen beispielsweise bei der Auswahl von Lesestrategien zu unterstützen, damit sie auf sinnvolle Art und Weise an den Text herangehen.⁴⁶

2.7 Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahrzehnten hat die Lehrwerksforschung begonnen, sich immer mehr mit der Gestaltung von Texten in den jeweiligen Lehrbüchern auseinanderzusetzen. Dahingehend spielt auch die Authentizität der Texte eine große Rolle. Oftmals befinden sich in Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts lange Texte mit vielen Informationen, die zwar adäquat für den Unterricht aussehen, inhaltlich jedoch nur ein geringes Maß an Authentizität aufweisen. Häufig wird dann versucht, zu den Texten passende Bilder einzufügen, damit sich die Lernenden besser orientieren können. Diese schaffen es jedoch oftmals nicht, die Authentizität der Texte zu erhöhen.⁴⁷ Um ein Beispiel zu nennen: Wenn ein Text über eine Familie gelesen wird, wird die Authentizität des Textes durch die Abbildung einer Familie neben dem Text nicht maßgeblich erhöht. Um eine höhere Authentizität im

⁴⁶ vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm> [Zugriff am 28.03.2023].

⁴⁷ vgl. Schiffler, Ludger: *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr, 2012. S. 32.

Russischunterricht zu erreichen, könnte die Familie beispielsweise an einem mit russischen Speisen gedeckten Tisch sitzen und sich unterhalten. Auf der anderen Seite gibt es auch Grafiken in Lehrbüchern, die die Authentizität erhöhen. Russische Sehenswürdigkeiten können, wenn sie zum Text passen, als authentische Vorstellungshilfe fungieren. Die Grafik, die in Abbildung 8 zu sehen ist, befindet sich neben einem Hörtext, der von einem Besuch im Gorki-Park (*Central'nyj park kul'tury i otdycha im. Maksima Gor'kogo*) handelt. Dazu passend befinden sich die Jugendlichen aus dem Dialog vor dem Haupteingang des Gorki-Parks.

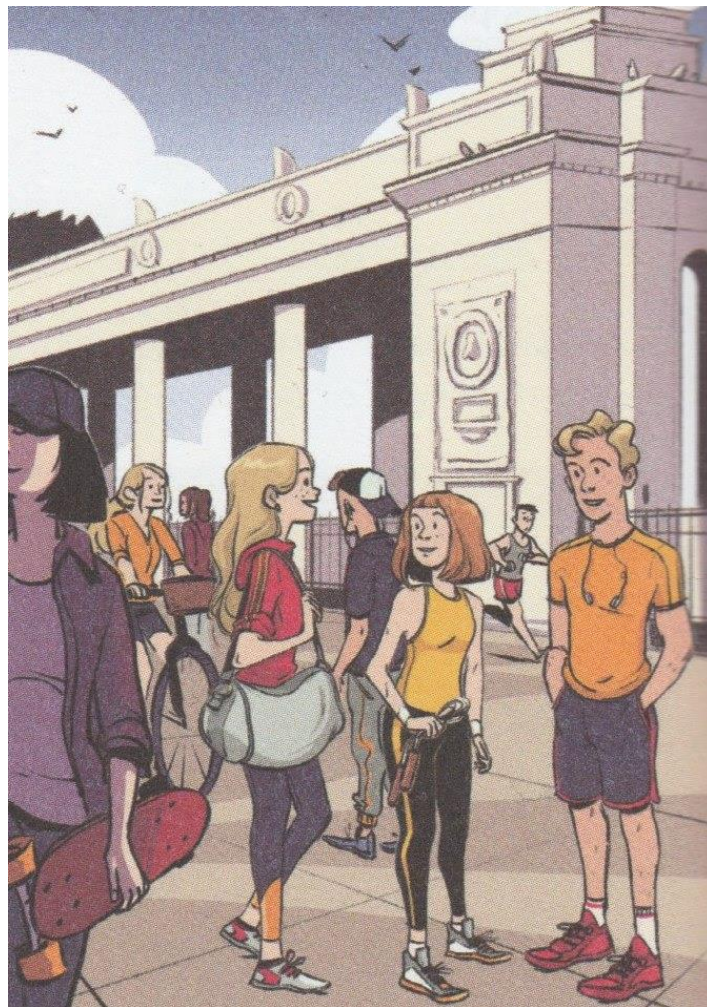


Abbildung 8: Authentische Grafik aus einem russischen Lehrbuch (Gollmann, Birgit/Knechtel, Žanna/Köstenberger, Julia: *Do vstreči! Russisch Band 2 Lehrbuch*. Eisenstadt: Weber, 2020a. S. 24.)

Auf Grundlage dessen stellt sich nun die Frage nach der Definition eines authentischen Texts. Eine mögliche Auslegung des Begriffs lautet wie folgt: „*Ustnyj i pis'mennyj tekst, javljajuščijsja real'nym produktom rečevoj dejatel'nosti nositelej jazyka i*

ne adaptirovannyj dlja nužd učaščichsja s učetom ich urovnja vladenija jazykom.“⁴⁸ Ein authentischer Text ist demnach sowohl auf schriftlicher als auch mündlicher Ebene aus der Originalsprache entnommen und nicht an den Unterricht im Zielland angepasst. Die verwendete Sprache soll natürlich sein und muss keinen Kriterien des Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Die Funktion und der Adressat*innenbezug stehen im Vordergrund, was zum Ziel hat, die Sprache adäquat und authentisch in den Unterricht einzubinden.⁴⁹ Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich nun das Problem, dass ein Text nicht authentisch ist, wenn er nicht im Original aus der Zielsprache übernommen wird. Im Russischunterricht können jedoch nicht nur Originaltexte aus dem Russischen verwendet werden, da diese oftmals zu schwer sind. Gleichzeitig ist die Kommunikationssituation zu betrachten, die ebenfalls nicht authentisch ist, weil die originalen Texte im Normalfall nicht dafür gemacht sind, von deutschsprachigen Schüler*innen rezipiert zu werden. Es handelt sich also um einen schmalen Grat zwischen Authentizität und adäquaten Texten für Schüler*innen. Auf der einen Seite sind Texte von muttersprachlichen Sprecher*innen nicht immer authentisch, weil sie auch für pädagogische Zwecke verfasst sein können und sich somit das Ergebnis verfälscht. Auf der anderen Seite können Texte, die von Sprachlernenden gelesen und von Muttersprachler*innen verfasst werden, durch die jeweilige Kommunikationssituation authentisch werden. Das bedeutet für den Fall dieser Forschungsarbeit, dass auch Texte, die nicht von Sprecher*innen der russischen Sprache verfasst wurden, authentisch sein können. Authentisch scheinende Texte machen demnach noch kein hohes Maß an Authentizität im Unterricht aus. Gleichzeitig bedeutet Authentizität viel mehr, als nur Originaltexte aus dem Russischen zu verwenden, weswegen in diesem Bereich Spezifizierungen notwendig sind.⁵⁰

2.8 Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht

Das folgende Kapitel setzt sich mit den unterschiedlichen Übungstypen hinsichtlich des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht auseinander. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Typologien von *Krista Segermann* und *Gerard Westhoff*. Die unterschiedlichen Arten von Übungen hängen vom jeweiligen Lernziel ab. Im österreichischen Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts sind verschiedene Vorgaben

⁴⁸ Azimov, Ė.G./Ščukin, A.N.: *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij. (teorija i praktika obučenija jazykam)*. Moskva: Ikar, 2009. S. 25-26.

⁴⁹ vgl. Fritz, Thomas/Faistauer, Renate: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV, 2008. S. 126.

⁵⁰ vgl. Bürgmayr, Julia: *Authentizität vs. Standardisierung im Russischunterricht*. Diplomarbeit: Universität Wien, 2017. S. 14-15.

hinsichtlich des Erlernens der Lesekompetenz verankert, auf die im Zuge dieser Arbeit noch eingegangen wird. Aufgrund dessen, dass der Lehrplan facettenreich gestaltet ist, muss auch eine Variation an Leseübungen vorhanden sein. Dementsprechend ist es eine Aufgabe der Lehrbücher, diese zur Verfügung zu stellen.

2.8.1 Vervollständigungsübungen

Wie der Name bereits erahnen lässt, wird im Zuge dieser Übungen die Vervollständigung anvisiert. Der Fokus liegt dabei auf Lücken, die gefüllt werden müssen. Zunächst ist zu beachten, dass dieser Übungstyp in zwei Varianten auftreten kann. Einerseits können die Lücken konstitutiv sein, was bedeutet, dass beispielsweise ein Subjekt oder andere Umstände fehlen können und ergänzt werden müssen. Bei der zweiten Variante fehlen keine ganzen Lücken, sondern nur lexikalische oder morpho-syntaktische Einzelelemente, wie beispielsweise eine Endung, die im richtigen Fall ergänzt werden muss. Die zu füllenden Lücken müssen durch Elemente ergänzt werden, die angegeben sind. Bei Übungen auf höherem Niveau können mehr Lösungsvorschläge als Lücken angegeben werden. Wichtig dabei ist, dass das Ausfüllen der Lücken während beziehungsweise nach der Lektüre des Texts erfolgt, weil die Kombination von Text und vorgegebenen Lösungsvorschlägen überprüft wird und der Fokus nicht darauf liegt, selbst Lösungen für die Lücken zu erfinden. Eine hilfreiche Strategie für das Lösen von Aufgabenstellungen dieser Art wäre, sich hauptsächlich auf die Lücken zu konzentrieren und irrelevante Stellen im Text auszulassen, wenn diese nicht für das Füllen der Leerstelle vonnöten sind. Außerdem können Schüler*innen die vorgegebenen Lösungen, die in die Lücken gehören, in Kategorien einteilen, um den Aufwand zu minimieren. Müssen beispielsweise im Russischunterricht fehlende Präpositionen in einen Lückentext eingefügt werden, kann man diese hinsichtlich des Kasus, den sie verlangen, kategorisieren. Steht nach einer Lücke nun ein Wort im Genitiv, hat man alle Präpositionen, die den Genitiv verlangen, auf einen Blick vor sich.⁵¹

2.8.2 Zuordnungsübungen

Die Kategorie der Zuordnungsübungen umfasst mehrere Übungstypen, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Zunächst gibt es Übungen, die funktionales Lesen auf formaler und inhaltlicher Ebene umfassen. Sie sind vor allem für Lernende gedacht, die anspruchsvolleren Leseübungen gewachsen sind. Auf formaler Ebene werden Textkonstituenten ihren metasprachlichen Kategorien, wie beispielsweise Haupt- und

⁵¹ vgl. Segermann, Krista: *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer, 1992. S. 163-164.

Nebensätzen oder attributiven Bestimmungen, zugeordnet. Das geschieht zum Beispiel durch farbliche Markierung. Die inhaltliche Ebene beschäftigt sich mit der Einordnung von Textabschnitten in Inhaltsschemata. Die Lernenden müssen beispielsweise in argumentativen Texten Pro- und Kontrameinungen beziehungsweise in Erzähltexten spezifische Erzählstrukturen erkennen. Diese Übungsformen können zwar auf allen Niveaustufen eingesetzt werden, fordern jedoch ein gewisses Maß an Selbstständigkeit, das nicht auf allen Altersstufen gewährleistet werden kann.

Zu den Zuordnungsübungen gehört ebenfalls das Globalverstehen, welches sich wieder auf die formale und die inhaltliche Ebene aufteilt. Beim formalen Globalverstehen können kurze Textausschnitte, wie beispielsweise ein paar Sätze eines Zeitungsartikels, angegeben werden. Die Lernenden müssen dann die jeweilige Textsorte identifizieren können. Wichtig sind hier vor allem typische Textmerkmale. Das inhaltliche Globalverstehen hingegen fordert ein kurzes Überfliegen des Texts. Daraufhin können beispielsweise Textausschnitte oder Bilder jeweils passenden Überschriften zugeordnet werden. Es besteht auch die Möglichkeit, Mehrfach-Antworten zu den Textausschnitten zu geben und diese beantworten zu lassen. Dadurch können auch große Textmengen bewältigt und die Kernaussagen verstanden werden.

Auch die Überprüfung des Detailverstehens ist Teil der Zuordnungsübungen. Dieser Übungstyp ist dem inhaltlichen Globalverstehen ähnlich, fokussiert aber, wie der Name bereits erahnen lässt, die Details eines Texts. Ob der Text verstanden worden ist, wird mittels Vergleiche mit verbalen oder visuellen Inhaltsaussagen überprüft. Im Zuge dessen können entweder Aussagen formuliert werden, die mit *Wahr* oder *Falsch* beantwortbar sind, oder es können erneut Bilder beziehungsweise Grafiken diversen Textabschnitten zugeordnet werden.⁵²

2.8.3 Korrigierende Übungen

Korrigierende Übungen fördern vor allem das Leseverständnis auf semantischer, grammatischer und textlogischer Ebene. Um diesen Übungstyp mit den Lernenden durchzuführen, lesen sie zunächst einen korrekten Text. Im Anschluss daran erhalten sie Ausschnitte davon, in denen sich Fehler auf semantischer, grammatischer oder textlogischer Ebene befinden. Es können beispielsweise Endungen weggelassen oder hinzugefügt, Satzteile ausgelassen oder Fallfehler eingefügt werden. Außerdem kann die Wortstellung im

⁵² vgl. Segermann, 1992: S. 166-169.

Satz verfälscht werden. Die Aufgabe besteht nun darin, die Fehler zu finden und zu korrigieren. Je nach Niveau können mehr oder weniger Fehler eingebaut und die Fehlerkategorien abgewechselt werden.⁵³

2.8.4 Reproduktionsübungen

Im Bereich der Reproduktionsübungen sind zwei verschiedene Arten zu finden. Zum einen kann die Lesekompetenz gefördert werden, indem der Lesetext von den Lernenden gelesen, gleichzeitig jedoch im Hintergrund angehört wird. Wenn vorhanden, werden Audiodateien abgespielt, ansonsten kann die Lehrperson den Text auch vorlesen. Dadurch wird vor allem das Lesetempo erhöht. Auf der anderen Seite können Übungen zur Rekonstruktion eines Texts zur Verfügung gestellt werden. Der jeweilige Lesestoff wird dabei in kleinere Abschnitte unterteilt (bei kurzen Texten gilt jeder Satz als ein Abschnitt), die die Schüler*innen in die richtige Reihenfolge bringen müssen. Auf diese Art und Weise lernen sie, kleinere Einheiten zu einem großen Ganzen zusammenzufügen.⁵⁴ Durch die Aufgabenstellung, einen Text zu strukturieren und zu rekonstruieren, werden mehrere Denkhandlungen bei den Schüler*innen gefördert. Ziel ist es, die Textbausteine zu lesen und dann zu einem Ganzen zusammenzufügen. Es kann auch hilfreich sein, einen Text in Sinnesabschnitte zu gliedern, um ihn besser verstehen zu können.⁵⁵

2.8.5 Produktions- beziehungsweise Frageübungen

Diese Formen des Übens treten im Fremdsprachenunterricht in der Regel am häufigsten auf. Aufgrund ihrer Ähnlichkeit werden sie in einer Kategorie zusammengefasst. Im Zuge der Produktionsübungen werden Fragen zum Lesetext beantwortet. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die Fragestellungen das Interesse am Inhalt wecken sollen. Beispielsweise wird nach Informationen im Text gefragt, mit denen die Schüler*innen vielleicht nicht rechnen oder die geheimnisvoll wirken. Die Leser*innen sollen, wie auch bei allen anderen Übungstypen, an die Lesestrategien erinnert werden. Im Zuge der Produktionsübungen ist es wichtig, sich im Vorhinein Gedanken zu machen, nach welchen Informationen gesucht wird. Je nach Schwierigkeitsgrad können die Anfänge der Antworten vorgegeben sein.⁵⁶

Die Frageübungen ähneln in ihrem Grundprinzip den Produktionsübungen, jedoch kann noch zwischen inhaltsbezogenen und inhaltsunabhängigen Fragen unterschieden

⁵³ vgl. Segermann, 1992: S. 169.

⁵⁴ vgl. Segermann, 1992: S. 169-170.

⁵⁵ vgl. Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1997. S. 42.

⁵⁶ vgl. Segermann, 1992: S. 170-171.

werden. Erstere werden sehr konkret formuliert und beziehen sich auf den jeweiligen Inhalt im Text. Dadurch kann das Verständnis eines Texts sehr genau überprüft werden. Ein Problem liegt jedoch darin, dass nicht alle Informationen erfragt werden können, da dies sonst den Rahmen sprengen würde. Deswegen kann es passieren, dass die Fragen sehr einseitig ausfallen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Fragestellungen mehrmals zu überdenken und den Fokus darauf zu legen, wichtige Informationen zu erfragen, die das Gesamtverständnis des Texts betreffen. Die inhaltsunabhängigen Fragen sind universell einsetzbar und dienen einem allgemeinen Verständnis des Texts. Sie helfen vor allem bei der Strukturierung des Texts, indem die Hauptinformationen über Zeit, Ort und Geschehen abgefragt werden. Durch die allgemeinen Fragestellungen werden die Leser*innen dazu angeregt, sich weitere Gedanken über den Text zu machen, was die Gesamterschließung fördert. Diese Möglichkeit, selbstständig an den Text heranzugehen, ist äußerst förderlich für die Entwicklung eines kompetenten Leseverstehens.⁵⁷

2.8.6 Muttersprachliches Reagieren

Beim muttersprachlichen Reagieren lesen die Lernenden den vorgegebenen Text in der Fremdsprache und bekommen im Anschluss daran die Möglichkeit, in ihrer eigenen Muttersprache alles wiederzugeben, was sie verstanden haben. Auf diese Art und Weise können Lernende ohne Druck alle Informationen sammeln, die ihnen bereits klar sind. Es handelt sich hierbei jedoch keinesfalls um eine Übersetzung, die Wort für Wort durchgeführt werden soll, denn das muttersprachliche Reagieren gilt eher als informelles Sammeln von Informationen.⁵⁸

2.8.7 Nonverbales Reagieren

Im Zuge des nonverbalen Reagierens werden ebenfalls Informationen aus dem Lesetext gesammelt, die jedoch im Anschluss daran schematisch dargestellt werden. Diese Darstellung erfolgt beispielsweise mittels Eintragung in eine vorgefertigte Tabelle. Als Erleichterung kann auch hier zum Beispiel die Tabelle bereits teilweise im Vorhinein ausgefüllt werden.⁵⁹

⁵⁷ vgl. Westhoff, 1997: S. 18-20.

⁵⁸ vgl. Segermann, 1992: S. 171.

⁵⁹ vgl. Segermann, 1992: S. 171-172.

2.9 Konkrete Übungstypen zum Leseverstehen im Russischunterricht

Die in Kapitel 2.8 erläuterten Leseübungstypen gelten für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht und damit auch für den Russischunterricht. Die russischsprachige Fachdidaktik hat versucht, die für den Russischunterricht im deutschsprachigen Raum verwendeten Übungstypen zusammenzufassen. Darüber hinaus hat das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Richtlinien hinsichtlich der standardisierten Reife- und Diplomprüfung erstellt, die festhalten, welche Leseübungstypen im Zuge der Reife- und Diplomprüfung in Russisch abgeprüft werden sollen. Auf diese wird ebenfalls näher eingegangen.

Um die Lesekompetenz laut derzeitigem Stand effektiv testen zu können, eignen sich folgende Testformate für den Russischunterricht am ehesten:

[...] freie (Kurzantworten) und gebundene Aufgaben (Multiple Choice, Richtig/Falsch/(Nicht im Text oder Begründung), Ergänzungsaufgaben, Zuordnungsaufgaben sowie Aufgaben, die das Ordnen von gehörten Ereignissen in chronologischer Reihenfolge verlangen).⁶⁰

Für den Russischunterricht werden bestenfalls den Schüler*innen unbekannte Texte ausgewählt, um ihre Lesekompetenz zu fördern. Sollen sie jedoch den Inhalt eines Texts auswendig können, ist natürlich der gleiche Text heranzuziehen. Die Thematik ist an das Niveau der Schüler*innen anzupassen, wobei anzumerken ist, dass sich humoristische Texte aufgrund der enthaltenen Ironie nicht für den Unterricht eignen. Auch die Länge der Texte variiert je nach Stufe. Es gilt jedoch für sämtliche Leseübungen: Pro 100 Wörter Text sollen maximal zehn Lücken eingebaut werden, um die Lernenden nicht zu überfordern.⁶¹

Das Bundesministerium gibt für den Russischunterricht in Österreich folgende Übungen vor, die die Lesekompetenz auf dem Niveau B1 fördern und bei der Matura abgeprüft werden sollen: Kurzantworten (auch *Note Form* genannt), Multiple Choice und Zuordnen (auch als *Multiple Matching* bezeichnet). In Schulen, die Russisch im Zuge der Matura auf der Stufe B2 abprüfen, kommt noch ein viertes Format hinzu, welches Fragen stellt, die mit Ja oder Nein beantwortet werden müssen und einer Begründung mittels vier Wörter bedürfen.⁶²

Bei den Kurzantworten (*Note Form*) müssen die Lernenden Fragen beantworten oder Lücken vervollständigen. Wichtig ist dabei, dass nicht mehr als vier Wörter als Antwort

⁶⁰ Stadler, Wolfgang: Rezeptive Fertigkeiten: Hören und lesen testen. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2014. S. 295.

⁶¹ vgl. Stadler, 2014: S. 295.

⁶² vgl. <https://www.matura.gv.at/srdp/lebende-fremdsprachen> [Zugriff am 31.03.2023]

gegeben oder in die Lücke eingefügt werden dürfen. Im Zuge der Beurteilung ist zu beachten, dass Grammatik oder Orthographie keine Rolle spielen dürfen. Lehrpersonen sollen die Fehler zwar ausbessern, dürfen die Antwort aber deswegen nicht als falsch ansehen. Wortkombinationen, die aus einem Wort bestehen und mittels Leerstelle getrennt werden, gelten als zwei Wörter (beispielsweise *potomu čto*). Wenn es mehrere richtige Antwortmöglichkeiten gibt, kann die Lehrperson angeben, dass nur eine Antwort hingeschrieben werden soll (*Napišite odin otvet*). Wird dies nicht getan, können die Schüler*innen mehrere Antworten untereinander schreiben.

Die Bezeichnung des nächsten Übungstyps, nämlich Multiple Choice, ist genau genommen irreführend. In Bezug auf einen Text werden Fragen gestellt, die eine richtige Antwort benötigen, oder Sätze vorgegeben, bei denen ein Teil fehlt und die mittels einer richtigen Antwort ergänzt werden müssen. Es werden immer vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen lediglich eine einzige richtig sein darf. Aus diesem Grund würde sich die Bezeichnung Single Choice eher eignen, jedoch sieht das Bundesministerium trotzdem Multiple Choice als gültige Bezeichnung an.

Die Zuordnungsübungen, auch als Multiple Matching bezeichnet, können auf unterschiedliche Arten ausgeführt werden:

- Im Text fehlen Satzteile oder ganze Sätze. Die fehlenden Elemente sind angegeben und müssen korrekt zugeordnet werden.
- Lücken im Text werden durch Interviewfragen komplettiert.
- Kurze Texte sind in mehrere Abschnitte gegliedert. In Bezug auf die Übung sind Überschriften angegeben, die den jeweils richtigen Textabschnitten zugeordnet werden sollen.
- Aussagen zu einem Text, die von unterschiedlichen Personen getroffen wurden, müssen richtig zugeordnet werden (im Sinne von: Wer sagt was?).

Wichtig zu beachten ist, dass immer zwei sogenannte Distraktoren vorhanden sein müssen. Das bedeutet, dass zwei Antworten falsch sind oder nicht genau zum Text passen. Diese sind so zu wählen, dass sie theoretisch passen könnten, sich aber durch ein Detail unterscheiden. Am Beginn der Übung muss immer ein Beispiel angegeben werden. Die Länge der Texte variiert je nach Niveau und soll auf B1 zwischen 300 und 550 Wörtern liegen. Wie bereits im Zuge dieser Arbeit erwähnt wurde, sollen die Texte authentischen Quellen entnommen werden, wie beispielsweise Blogs oder Jugendzeitschriften. Als Richtlinie gilt, pro Lesetext zirka sechs bis acht sogenannte Items zu erstellen. Als Items gelten eben Lücken oder

Fragen, die als Aufgabe zum Text angegeben werden. Beim Erstellen von Leseübungen soll außerdem zwischen spezifischen Hauptinformationen und allgemeinen Leitfragen unterschieden werden. Was genau abgefragt wird, kommt darauf an, welche Bereiche hinsichtlich des Leseverstehens besonders beansprucht werden sollen. Die Items müssen unbedingt chronologisch abgefragt werden. Die Lehrperson kann beispielsweise bei Frage 1 keine Antwort erwarten, die mithilfe der Informationen im Schlussteil des Texts gefunden werden kann. Items sollen generell sehr gleichmäßig verteilt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Items nicht denselben Wortlaut haben, der im Text vorkommt.⁶³

Im Folgenden sollen Beispiele für Übungstypen dieser Art Platz finden, um die beschriebene Theorie auch praktisch darzustellen. Nachdem der österreichische Lehrplan die „Überprüfung der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung“⁶⁴ vorsieht, bilden diese einen wichtigen Teil dieser Forschung und werden nun beispielhaft abgebildet.

⁶³ vgl. https://www.russischlehrer.at/fileadmin/Lesen/Kurzfassung_Lesen.pdf [Zugriff am 31.03.2023].

⁶⁴ Bauer, Franziska/Kolesnik-Eigentler, Margarita: *Auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung Russisch. Aufgaben und Übungsbeispiele zur Vorbereitung auf die neue Matura*. Eisenstadt: Weber, 2013. S. VIII.

2.9.1 Beispiel für den Leseübungstyp Kurzantworten (Note Form)

Lesen 2.1.2. B1 Note Form/Fragen

Прочитайте статью о проблемах молодежи. Ответьте на вопросы, используя максимум 4 слова. Впишите ответы в столбик справа. Пример (0) уже сделан.

Проблемы молодежи в 21 веке

В наше время молодые люди (девушки и юноши) не знают, чем заняться (в прямом смысле). Одни сразу после школы идут за угол, и курят, и пьют; другие – на улице гуляют с утра до вечера, только некоторые посещают различные кружки и секции.

Если пройти по улице около 21:00, хотя можно и раньше, увидишь молодых девушек, которые стоят и ждут, пока на них обратят внимание. Часто после таких обращений внимания у родителей появляются проблемы: куда теперь, и как спасти дочь: ей было 15-17 (подросток), а она уже беременна. Только на своих ошибках эти девушки понимают, что они сделали.

У мальчиков обычно другие вредные привычки: алкоголь и курение. Как известно из курса биологии, алкоголь и курение отрицательно влияют не на отдельные органы тела, а на весь организм в целом. Так как у подростков идет еще биологическое развитие, то происходят различные проблемы с развитием и созреванием.

Сейчас очень популярны дискотеки. Это хорошо – дети танцуют, отдыхают, но если бы это был только отдых! Почти в каждом развлекательном клубе не обходятся без наркотиков. Более старшие люди предлагают младшим: «Попробуй: один раз – это ничего». Но этот один раз превращается обычно не в один раз, а в жизнь. Только старшие предлагают не только из-за того, что они так добры – угостили, а просто им надо на что-то жить. Вот и смотрят: впечатлительный, любопытный подросток – можно дать. Поэтому почти невозможно избавиться от наркомании, мошенничества в мире. А наркоманы еще причиняют вред не только себе, но обычно они не могут себя контролировать, находясь под действием этого наркотика. Происходит большое количество нападений на малолетних, кражи, убийства и т.д.

Может быть, в этом виноваты не только дети, но и сами родители. Некоторые приведут в школу ребенка и думают, что из него «сделают» взрослого человека (личность). Они не проверяют уроки, не помогают детям, иногда даже не интересуются успехами своих детей. Другие разрешают детям все, что те захотят. Одни хотят что-то купить – им покупают, другие погулять разрешают. Но пройдет время, ребенок вырастет и поймет, что ничего делать сам не умеет, кроме как гулять, ему остается только жить за счет своих родителей. Но не все время будет так. Придет пора и этим детям надо будет ухаживать, помогать своим родителям (это предусмотрено конституцией РФ).

Хорошо, что все же много детей выбирают другой образ жизни, других друзей, посещают различные развлекательные кружки, спортивные секции. Мне кажется, что каждый из нас должен в один день задать себе вопрос: «Что я сделал в своей жизни?» Надо решить, что же мы будем делать дальше? Смогу ли я добиться чего-то в жизни? Могу ли я быть не только лидером компании друзей, но и найти работу, найти себя в жизни?» Я считаю, что здесь я разобрала большое количество вопросов, наверное, повторив все проблемы и обдумав собственную жизнь.

Кузьменко Алина 9 «А»

0. Какова основная проблема молодежи сегодня?	<i>не знают чем заняться</i>
1. Каковы излюбленные занятия молодых людей после занятий в школе?	
2. Какая проблема может появиться у молодых девушек, если они не получают достаточно информации?	
3. Что особенно негативно влияет на развитие молодого организма?	
4. Какая актуальная проблема связана прежде всего с ночными клубами и дискотеками?	
5. Какова самая главная ошибка родителей в воспитании детей?	
6. Что не рекомендуется делать родителям, воспитывая собственных детей, чтобы не навредить им слишком лояльным отношением?	

Набранные баллы: ____/6

2.9.2 Beispiel für den Leseübungstyp Multiple Choice

Lesen 3.1.2. B1 Multiple Choice

Прочитайте заметку из студенческой газеты об изучении иностранных языков. Закончите предложения, выбрав правильный вариант (А, В, С или D). Впишите соответствующие буквы в матрицу для ответов. Пример (0) уже сделан.

Что в языке тебе моём?

В нашем университете учится довольно много студентов из разных стран мира: из Кореи, Австрии, Америки, Китая. Все они приехали в Нижний Новгород, чтобы изучить русский язык (либо повысить уровень его знания) и познакомиться с нашей культурой.

Каждый студент нашего вуза по своему опыту твердо знает два обстоятельства. Во-первых, что учить иностранные языки – занятие совсем не легкое. И во-вторых, что для овладения иностранным языком на высоком уровне нужно иметь очень важный, очень значимый мотив. Интерес побудил нас сравнить наш опыт с опытом ровесников-иностранцев. Выбирая, с кем побеседовать, мы остановились на студентах иняза, приехавших из Китая. Повод обратиться именно к ним подсказала сама жизнь. В честь своего Нового года китайские студенты организовали для нас (остальных студентов НГЛУ) отличный концерт.

После концерта мы и выяснили интересующие нас подробности. О том, тяжело ли учить русский язык, и как ребята из Китая знакомятся с русской культурой, нам рассказали студенты Сычуаньского университета Ян Си, Ху Фэн, Тао Цян, Ю Луцзе, Дун Шуньян, Ван Сяолун, Юй Мяо, Ян Хуэйи и Фань Юйцзе.

Для удобства чтения мы сложили разрозненные ответы ребят в общие реплики. Информация, которую мы получили, думаем, будет интересна не только нам.

- Мы учим русский язык уже два года, - рассказали китайские студенты. - Один год мы учили его в Китае, а в сентябре приехали в Нижний Новгород и теперь учимся в инязе.

- **Вы могли бы выбрать какой-нибудь другой язык для изучения. Почему выбрали именно русский?**

- Действительно, в университете нам предлагали на выбор много языков: итальянский, испанский, чешский, французский. Но мы решили учить русский, потому что со знанием русского языка легче устроиться на работу в Китае. Можно пойти работать в компании, ведущие торговые и дипломатические отношения с Россией в сфере менеджмента, экономики или бизнеса – куда захочешь!

- **Тяжело учить русский язык? Что для вас самое сложное?**

- Учить тяжело! Мы ещё английский знаем – русский намного сложнее. Труднее всего запомнить падежи, совершенный и несовершенный вид глагола. В общем, грамматика у вас сложная. Но мы стараемся, и преподаватели нам очень помогают: они работают с нами очень много. Кроме грамматики, мы изучаем страноведение и ряд других дисциплин, но большинство предметов всё же посвящено собственно овладению русским языком.

- **Работаете ли вы над изучением языка в свободное время?**

- Специально, конечно, нет – для этого ведь учёба и нужна. Но мы ходим в кино в свободное время, смотрим фильмы на русском языке. «Аватар» смотрели и «Алису в стране чудес» - большую часть понимали, но не всё, к сожалению. Изредка между собой разговариваем по-русски. Также в изучении русского помог концерт, посвящённый празднованию Нового года по китайскому календарю. Ведь мы готовились не один месяц к этому выступлению – одни скороговорки на русском языке учили неделю, наверное! Без помощи преподавателей мы бы не справились.

Вера Курчинская (1-й курс)

Учебная газета студентов-журналистов НГЛУ №12 (796) Март 2010

0. Чтобы овладеть иностранным языком на высоком уровне нужно ...

- A. иметь важный мотив ✓
- B. много учить
- C. жить в стране языка
- D. иметь друзей, говорящих на этом языке

1. Российские студенты опросили именно китайских студентов, потому что ...

- A. они учатся в одном ВУЗе
- B. российские студенты ездили в Китай
- C. китайские студенты организовали Новый год для российских
- D. китайские студенты лучше всего знают русский язык

2. Китайские студенты изучают русский язык ...

- A. уже два года в России
- B. два года в Китае
- C. год на родине и год в российском ВУЗе
- D. всего один год в Китае

3. Они изучают именно русский язык, потому что ...

- A. других иностранных языков в этом ВУЗе не преподают
- B. они хотят найти престижную работу в России
- C. они уже выучили испанский, итальянский и французский, остался русский
- D. легче найти работу в международной компании в Китае

4. Самое сложное в русском языке, по мнению студентов – это ...

- A. грамматика
- B. страноведение
- C. все аспекты языка
- D. то, что нужно много работать

5. В свободное время студенты ...

- A. отдыхают от русского языка
- B. стараются смотреть фильмы и общаться на русском языке
- C. читают книги и газеты на русском языке
- D. ходят на русские спектакли и концерты

6. Китайские студенты подготовили концерт к Новому году ...

- A. на родном языке
- B. на английском языке
- C. на русском языке
- D. на всех языках, которые они знают

Матрица для ответов:

0	1	2	3	4	5	6
A						

Набранные баллы: ____/6

Abbildung 12: Vervollständigungssätze zum Ausgangstext für den Übungstyp Multiple Choice (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 67.)

2.9.3 Beispiel für den Leseübungstyp Zuordnen (Multiple Matching)

Lesen 2.1.4. B1 Multiple Matching

Прочитайте текст об иностранных языках, в котором нет части предложений (1-8). Выберите вариант продолжения (A-L). Впишите соответствующие буквы в матрицу для ответов. Два варианта продолжения лишние! Пример (0) уже сделан.

Иностранные языки

Какой вопрос является одним из самых главных в кадрах и в рекрутинговом агентстве? Правильно. Владеете ли Вы иностранным языком и в какой степени. И не важно, что **0**. Главное им владеть.

После просмотра некоего фильма мой младший брат заявил: «Когда пойду в школу, буду учить язык эльфов». Его продвинутый¹ друг заметил: «Подумай хорошо, ведь **1**». Брат задумался. Он хочет работать в просторном кабинете с большим компьютером и знать язык эльфов одновременно. Друг учит: «Чтобы **2**». От истины он недалеко – работу получше находят как раз те, кто **3**. Только вот как угадать, какой язык учить, чтобы оказаться востребованным лет этак через пять?

Преподаватель перевода Московской международной школы переводчиков В. Шпрынов:

- Вне конкуренции останется английский. Это международный язык, на котором **4**. И нет никаких предпосылок к тому, чтобы в ближайшем будущем вся мировая общественность переключилась на, допустим, русский. Английский как был языком №1, **5**. Популярность французского и испанского языков возрастет. Специалисты с такими иностранными **6**. Особый шик – признаться, что испанский/ французский – твой второй иностранный. После английского, конечно. На работу возьмут обязательно. Еще круче² окажется **7**. Пустота в этой сфере, образовавшаяся в нашей стране в послевоенный период. Мода на Восток не пройдет незамеченной – **8**. Вряд ли эти трудные для изучения языки выйдут в лидеры, но для того чтобы привлечь внимание, сойдет³.

A.	владеет не просто каким попало (irgendwelche), а востребованным языком
B.	так им и останется
C.	останется интерес и к китайскому, и к японскому.
D.	тебя с ним куда работать потом не возьмут
E.	получил высшее образование
F.	на работе он вам может никогда не пригодиться
G.	тебя взяли на работу, надо выучить нужный язык
H.	будут говорить все меньше и меньше
I.	будут востребованы
K.	говорят, собравшись вместе, люди разных национальностей.
L.	знать немецкий

Матрица для ответов:

0	1	2	3	4	5	6	7	8
F								

Набранные баллы: /8

¹продвинутый = очень много знающий, осведомленный

²сравнительная степень от крутой = очень хороший

³сойдет = нормально, подойдет

Abbildung 13: Ausgangstext mit Lücken für den Übungstyp Multiple Matching (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 42.)

2.10 Förderung der Lesekompetenz

Während gegen Ende des 20. und am Anfang des 21. Jahrhunderts das Fernsehen und der Computer als Medien dominierten, hatte vor dieser Zeit noch das Lesen überwogen. Vor allem Kinder und Jugendliche sollten damals ihre Lesefähigkeit verbessern, um in der Gesellschaft Anerkennung zu erhalten. Auch heute ist es erstrebenswert, flüssig und sinnerfassend lesen zu können, um den individuellen Alltag und die Freizeit sowie das Berufsleben bestreiten zu können. Zudem ist die Lesekompetenz für beinahe jeden Beruf essenziell. Demnach ist es nicht überraschend, dass die Förderung der Lesekompetenz vor allem im Kindes- und Jugendalter ins Zentrum rückt. Diese Förderung beginnt bereits im Vorschulalter und reicht über die Sekundarstufe bis hin zu weiterführenden Studien. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll die Sekundarstufe fokussiert werden.⁶⁵

Nachdem in der Volksschule für gewöhnlich eine gute Basis geschaffen wird und die Kinder eine gewisse Lesekompetenz erworben haben sollten, geht man davon aus, dass sie diese in der Sekundarstufe als Werkzeug ansehen und kompetent anwenden können. Vor allem PISA hat gezeigt, dass auch Jugendliche in der Sekundarstufe nicht ausreichend flüssig und sinnerfassend lesen können, was eine Förderung der Lesekompetenz voraussetzt. Ein Fehler, der oftmals gemacht wird, ist die alleinige Verortung der Leseförderung im Deutschunterricht. Es sollte ein Ziel aller schulischen Fächer sein, die Lesekompetenz zu verbessern. Auch beispielsweise im Biologieunterricht sollten längere Sachtexte gelesen werden, aus denen im Anschluss daran Informationen herausgefiltert werden sollen. Wie bereits erläutert wurde, weist die Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert auf. Wie schnell und in welchem Ausmaß Texte im Russischunterricht auf den jeweiligen Stufen gelesen werden sollen, ist im österreichischen Lehrplan festgehalten, auf den im weiteren Verlauf der Arbeit noch eingegangen wird. Grundsätzlich eignen sich Lautleseverfahren oder Lesetandems auf allen Niveaustufen im Russischunterricht. Das Vermitteln von Lesestrategien ist in der Sekundarstufe ebenfalls essenziell. Nachdem diese auf theoretischer Ebene bereits in Kapitel 2.4.3 ausreichend erläutert wurden, soll nun auf die Effizienz und die unterschiedlichen Vermittlungsmöglichkeiten seitens der Lehrperson eingegangen werden. Zunächst sollen sich die Lehrpersonen vor Augen halten, dass auf keinen Fall alle Lesestrategien im Unterricht vermittelt und von den Schüler*innen angewendet werden können. Nicht nur die Zeit reicht keinesfalls dafür aus, sondern die

⁶⁵ vgl. Lenhard, Wolfgang: *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2019. S. 116-117.

Menge der unterschiedlichen Strategien rufen auch ein Gefühl der Überforderung hervor. Es reicht aus, ein paar von ihnen zu kennen und vor allem anwenden zu können. Die meisten Strategien eignen sich vor allem bei mittellangen Texten. Kurze Texte können meist ohne deren Zuhilfenahme dekodiert und verstanden werden, bei langen verliert man sich womöglich in der Vielzahl an Strategien und bringt allein dafür schon zu viel Zeit auf, ohne einen wirklichen Nutzen davon zu haben. Werden diese nicht ausreichend trainiert, bleibt der Erfolg aus. Es kann passieren, dass der Fokus zu sehr auf der perfekten Anwendung von Strategien liegt, sodass der eigentliche Inhalt und die Herausfilterung der Informationen in den Hintergrund rücken. Aus diesem Grund sollte deren Anwendung gut durchdacht und möglicherweise nur dann angewendet werden, wenn andere Herangehensweisen an den Text nicht gescheitert sind. Trotzdem gilt jedoch vor allem für den Fremdsprachenunterricht, dass Lesestrategien wichtige Instrumente sind, die die Lesekompetenz maßgeblich fördern können.⁶⁶

Die Vermittlung der Lernstrategien sollte explizit erfolgen. Am besten zeigen die Lehrer*innen die jeweilige Strategie möglichst anschaulich vor, woraufhin die Schüler*innen sie dann selbst anwenden können. Bei Unklarheiten soll die Lehrperson in der Lage sein, adäquate Hilfestellungen anbieten zu können. Abbildung 14 soll den Prozess der Vermittlung von Lesestrategien veranschaulichen. Zunächst erklärt die Lehrkraft, wie der Leseprozess in der Theorie aussehen soll. Durch kurze, verbale Hilfestellungen wird dieser zusätzlich unterstützt. Dann demonstriert die Lehrperson, wie an den Text herangegangen werden soll. Durch dieses Vorzeigen sollen die Lernenden dazu angeregt werden, sich dem Text selbstständig zu widmen und Informationen zu gewinnen. Durch das angeleitete Üben wird dieser Prozess von den Schüler*innen verinnerlicht. Am Ende sollen sie in der Lage sein, den gesamten Prozess zu verstehen und anwenden zu können, sodass ein Text nach und nach erschlossen werden kann.

⁶⁶ vgl. Lenhard, 2019: S. 137-139.



Abbildung 14: Vermittlung von Lesestrategien in der Sekundarstufe (Lenhard, 2019: S. 140.)

Neben der Vermittlung von Lesestrategien muss auch das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt werden, um die Lesekompetenz sinnvoll fördern zu können. Ein ausreichender Wortschatz und ein gewisses Maß an Textsortenkenntnis sind für die Förderung des Leseverstehens essenziell. Ersterer kann durch die Behandlung unterschiedlicher Themenbereiche und eine anschließende Überprüfung des gewonnenen Wortschatzes ausgebaut werden. Für ein breites Textsortenwissen benötigt es verschiedene Textsorten im Unterricht, wie beispielsweise Sach- oder literarische Texte. Eine diesbezügliche Förderung ist deswegen so schwierig, weil es so viele unterschiedliche Darstellungsformen von Texten gibt und für die Schüler*innen kein greifbares Schema zu erkennen ist. Außerdem reicht das vorhandene Hintergrundwissen oft nicht aus, um eine sinnvolle Basis aufbauen zu können.

Zu guter Letzt geht eine Förderung der Lesekompetenz mit der Motivation der Lehrer*innen und Schüler*innen einher. Lesen soll als angenehme und bereichernde Tätigkeit gelten, sodass die Schüler*innen gerne an den Lesestoff herangehen. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, ausreichend unterschiedliches Material zur Verfügung zu stellen. Vor allem der Einsatz unterschiedlicher Medien kann die Leser*innen motivieren. Im Rahmen des Russischunterrichts können beispielsweise russischsprachige Blogs gelesen oder diverse Projekte gestartet werden. Die Schüler*innen können sich auch an kreative Texte heranwagen, wobei die Lehrkraft hier mit Sicherheit Unterstützung bieten muss. Wenn

ein gewisses Niveau erreicht worden ist, können auch kleinere Recherchen auf russischen Internetseiten die Lesemotivation steigern sowie die Lesekompetenz fördern.⁶⁷

⁶⁷ vgl. Lenhard, 2019: S. 141-142.

3. Lehrwerkforschung

3.1 Was ist ein Lehrwerk?

Bei einem Lehrwerk handelt es sich um einen facettenreichen „Verbund von Medien“ (wie beispielsweise Bücher, CDs, Internetlinks etc.). Dazu zählen neben dem Lehrbuch, welches als zentrales Element fungiert und unterschiedliche Materialien für Lehrer*innen und Schüler*innen beinhaltet, auch meist ein Arbeitsbuch mit weiterführenden Übungsmaterialien sowie Audio-CDs. Einige Lehrwerke bieten auch eine didaktische Handreichung für Lehrpersonen an. In den letzten Jahren wurde auch die Einbindung von DVDs oder Portfolios in diesen „Medienverbund“ populär. Herausgegeben werden Lehrwerke bereits seit dem 19. Jahrhundert von Schulbuchverlagen. Sie werden in der Regel von einem Team aus Autor*innen erarbeitet, wobei davon auszugehen ist, dass aktuelle curriculare Vorgaben berücksichtigt werden müssen. Somit sind für die Entwicklung eines adäquaten Lehrwerks auch aktuelle Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erkenntnisse von großer Wichtigkeit.

Die Grundlage für Lehrwerke, die im Sprachunterricht verwendet werden, bildet der *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius aus dem 17. Jahrhundert. Dabei handelt es sich um ein Sprach- und Sachbuch, welches lateinische und deutsche Texte sowie Abbildungen von Holzschnitten umfasst. Es gilt als prototypische Grundlage und wurde bis ins 19. Jahrhundert im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, wobei die Texte übersetzt wurden. In der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde eine Grammatik für das Erlernen von lebenden Fremdsprachen herausgegeben, welche sich auf die damals gültige Grammatik-Übersetzungs-Methode stützte. Gegen Ende jenes Jahrhunderts folgten Schulbücher, in denen erste Lückentexte beziehungsweise Fragen und Aufgaben zu Abbildungen integriert worden sind. Mit dem Aufkommen der audiolingualen und audiovisuellen Methoden wurden Schulbücher auch erstmals von Tonträgern begleitet. Ab den 1970er Jahren gestaltete man Schulbücher handlungsorientierter und passte sie an die Bedürfnisse der Schüler*innen weitgehend an. Der Anfang des 21. Jahrhunderts brachte eine regelrechte Abneigung gegenüber Schulbüchern hervor. Laut diverser Kritiker*innen scheine Unterricht auch ohne Schulbücher hervorragend zu funktionieren. Diese Meinung hat sich bis heute nicht durchgesetzt, weswegen das Schulbuch nach wie vor ein zentrales Medium im Schulwesen darstellt und den Unterricht nachhaltig steuern und prägen soll.⁶⁸

⁶⁸ vgl. Elsner, Daniela: Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S. 441-442.

Eine besondere Herausforderung für die Lehrwerkautoren stellen die aktuellen Prinzipien einer modernen Fremdsprachendidaktik im Sinne der Aufgaben- und Kompetenzorientierung dar, welche mit einer auf Eigenaktivität und Kreativität ausgerichteten Gestaltung von Lernprozessen verbunden sind. Gleichzeitig ist es unerlässlich, dass ein Lehrwerk über eine gewisse Strukturierung verfügt, da Lehrkräfte Lehrwerke v. a. unter den Aspekten Planungssicherheit, Arbeitserleichterung und Zielorientierung beurteilen.⁶⁹

Ob ein Schulbuch samt Arbeitsheft zugelassen wird, entscheidet ein Team von Gutachter*innen, welches vom zuständigen Ministerium (in Österreich: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) des jeweiligen Landes bestimmt wird. Lehrwerke sind dann für den Unterricht geeignet, wenn sie den Grundsätzen in der Verfassung nicht widersprechen, curriculare Vorgaben einhalten, didaktische Prinzipien des Fachs erfüllen, fehlerfrei sind und keine diskriminierenden Inhalte aufweisen.

Nachdem es in Österreich für den Russischunterricht unterschiedliche Schulbücher gibt, die diese Kriterien erfüllen, wie beispielsweise *Jasno!*, *Do vstreči*, *Doroga*, *Konečno* oder *Most*, entscheidet die Schule selbst, welches Buch sich für den Unterricht eignet. Die Aussage, dass Schulbücher nicht notwendig für den Unterricht seien, sorgt für Diskussionen. Für den Einsatz eines Schulbuchs im Unterricht spricht vor allem, dass es eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe für Schüler*innen darstellt. Außerdem beinhalten sie förderliche Übungsmaterialien, die den Aufwand der Unterrichtsvorbereitung für Lehrer*innen minimiert. Auf der anderen Seite sollen Lehrbücher nicht den gesamten Unterricht ausmachen, weil dieser sonst zu Einseitigkeit neigt. Lehrer*innen sollen in der Lage sein, die Übungen aus dem Buch für ihren Unterricht zu adaptieren und sie an das Leistungsniveau ihrer Schüler*innen anzupassen. Sie können auch als Anregung für das Erstellen weiterer Übungen dienen. Es ist darüber hinaus notwendig, die Materialien in den Lehrbüchern kritisch zu hinterfragen. Somit wird deutlich, dass das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle spielen soll, jedoch auch andere Medien und Methoden im Unterricht Platz finden müssen, sodass die Arbeit mit dem Buch nicht überhandnimmt.

Im Zeitalter der Digitalisierung stellt sich für die Schulbuchverlage immer häufiger die Frage, wie sie ihre Werke adaptieren und an die heutige Zeit anpassen können. Aus diesem Grund kreieren viele Verlage bereits digitales Zusatzmaterial, welches die Schüler*innen auf ihren individuellen Endgeräten öffnen und verwenden können. Die Lehrkräfte sind beispielsweise in der Lage, das Buch auf ein Whiteboard zu projizieren und

⁶⁹ Elsner, 2016. S. 442.

auf diese Art und Weise interaktiv zu arbeiten, indem weiterführendes Material verlinkt werden kann oder wichtige Passagen hervorgehoben werden können. Somit stellt auch die digitale Komponente einen wichtigen Teil im Bereich der Lehrwerkforschung dar. Im Russischunterricht gibt es derzeit hinsichtlich der Digitalisierung noch Aufholbedarf.⁷⁰

3.2 Kritik hinsichtlich des Lehrwerks

Wie bereits kurz erwähnt wurde, kann das Lehrwerk im schulischen Kontext einerseits als wichtige Stütze fungieren, den Unterricht andererseits aber auch hemmen. Es soll mit Maß und Ziel im Unterricht Einzug finden, wobei folgende Kritikpunkte nicht außer Acht gelassen werden dürfen:

- Die Effektivität des Unterrichts kann durch ein Schulbuch allein nicht gewährleistet werden.
- Gegenwärtigen Entwicklungsprozessen wird in Schulbüchern oftmals zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.
- Individuelle Prozesse können in der Regel nicht ausreichend gefördert werden.
- Stetige wissenschaftliche Kontrollen hinsichtlich Lernhilfen und Lernbedingungen finden zu selten statt.
- Eine ständige Kontrolle der Sinnhaftigkeit und Aktualität der Inhalte im Lehrwerk fehlt.⁷¹

Zwar herrscht im Allgemeinen die Annahme, dass sich Lehrwerke stets auf dem Prüfstand befinden, jedoch beschäftigt die Verlage vor allem ein zeitliches Problem. Schulbücher werden nur dann zugelassen, wenn sie dem gültigen Lehrplan entsprechen. Durch ständige Änderungen im Lehrplan können Verlage die Bücher nicht schnell genug produzieren und die Zeit für mehrfache Überprüfungen und Adaptierungen fehlt. Gerade dieses Prozedere wäre aber notwendig, um Lehrwerke jeweils optimal anzupassen. Die heutige Gesellschaft ist schnelllebig, weswegen auch ständig neue Schulbücher herausgegeben werden müssten, um sich dem Wandel der Zeit anzupassen. Dieser Widerspruch unterstreicht die Wichtigkeit einer laufenden Lehrwerkforschung und hebt deren Komplexität hervor.⁷²

⁷⁰ vgl. Elsner, 2016: S. 441-444.

⁷¹ vgl. Olechowski, Richard: Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 1995. S. 15.

⁷² vgl. Olechowski, 1995: S. 15-16.

3.3 Unterschiedliche Typen der Lehrwerkforschung

3.3.1 Prozess-, produkt- und wirkungsorientierte Lehrwerkforschung

Entgegen der Annahme, dass sich die Lehrwerkforschung lediglich auf die inhaltliche Ebene der Schulbücher fokussiert, sollen im Folgenden die drei großen Arten der Lehrwerkforschung erläutert werden.

Bei der prozessorientierten Forschung steht der gesamte „*Lebenszyklus des Schulbuchs*“⁷³ im Fokus. Im Zuge dessen können sechs große Forschungsfelder genannt werden. Zunächst betrachtet man die grundlegende Entwicklung des Schulbuchs. Daran beteiligt sind vor allem der jeweilige Verlag und die Autor*innen des Buchs. Im Anschluss daran kann das Zulassungsverfahren analysiert werden, wobei auch die Approbation eine wichtige Rolle spielt. Damit in Verbindung stehen auch die Vermarktung und die Frage, welche Wirkung das Schulbuch im Allgemeinen bei Schulen hervorruft. Entscheidet sich ein Schulstandort für ein bestimmtes Lehrwerk, erfolgt dessen Einführung in den Schulalltag, was ebenfalls im Zuge der prozessorientierten Forschung untersucht werden kann. Hat sich das jeweilige Schulbuch am Standort etabliert, kann dessen Verwendung genauer analysiert werden, wobei hier auch die Meinungen der Schüler*innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten im Vordergrund steht. Natürlich kommt es auch vor, dass Schulbücher nicht mehr für den jeweiligen Schulstandort geeignet sind und nach einem anderen Buch Ausschau gehalten wird. Hier endet der Zyklus eines Schulbuchs, indem es ausgesondert wird.

Die produktorientierte Lehrwerkforschung bezieht sich vor allem auf das Schulbuch als unterstützendes Medium im Unterricht. Hierbei werden vorrangig den Inhalt analysierende Frageverfahren durchgeführt, wobei Längsschnitt- und Querschnittanalysen möglich sind. Das bedeutet, dass Schulbücher aus der Vergangenheit mit jenen aus der heutigen Zeit verglichen oder unterschiedliche Schulbücher zu einem Zeitpunkt miteinander in Beziehung gesetzt werden. Folgende Dimensionen beziehungsweise Kategorien stehen bei der produktorientierten Lehrwerkforschung im Vordergrund:

⁷³ Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 1995. S. 22.

Dimensionen	Kategorien
Wissenschaftstheorie	– Erkenntnisleitende Interessen – Aussagenanalyse – Begriffsbildung – Werturteile – Ideologien
Design	– Äußeres Design – Typographie – Farbe – Graphik
Fachwissenschaft (generelle Ebene von Sozialwissenschaften)	– Sachliche Richtigkeit – Aktueller wissenschaftlicher Diskussionsstand und Paradigmenwechsel – Kontroversität – Methoden
Fachdidaktik	– Fachdidaktischer Ansatz – Lernzielorientierung – Strukturierung und Sequenzierung – Reduktion und Transformation – Problemorientierung – Richtlinienbezug
Erziehungswissenschaft	– Erziehungswissenschaftliches Paradigma – Schulbuchtyp – Didaktische Funktionen – Methodische Funktionen – Textarten, Textstruktur und Textverständlichkeit – Kommunikations- und Interaktionsformen

Abbildung 15: Dimensionen und Kategorien der produktorientierten Lehrwerkforschung (Weinbrenner, 1995: S. 24.)

Anhand der Abbildung 15 wird ersichtlich, dass die produktorientierte Lehrwerkforschung einen großen Teil der Forschung abdeckt, indem nicht nur der Inhalt, sondern auch das Design sowie die fachwissenschaftliche Dimension im Vordergrund stehen. Es kann gesagt werden, dass diese Form der Analyse im deutschsprachigen Raum am gängigsten ist. Die Lehrwerkforschung im Zuge der vorliegenden Arbeit kann ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet werden.

Wirkungsorientierte Lehrwerkforschung setzt sich vorrangig mit der Wirkung des Schulbuchs auf dessen Umfeld auseinander. Das Lehrwerk „*wird als Sozialisationsfaktor des Unterrichts im Hinblick auf seine Wirkungen auf Schüler[*innen] und Lehrer[*innen]*

untersucht. ⁷⁴ Wichtig ist im Zuge dessen auch, wie die Öffentlichkeit einem Schulbuch begegnet. Die Komponenten Kommunikation und Rezeption rücken dadurch auch ins Zentrum der Forschung. Der wirkungsorientierten Lehrwerkforschung sollte deswegen viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil sie sich unter anderem damit beschäftigt, welche Werte, Ideologien, Weltbilder und Verhaltensweisen ein Schulbuch vermittelt und in welcher Wechselwirkung dieses mit anderen Medien steht, was in der heutigen Gesellschaft und vor allem für junge Menschen immer wichtiger wird. ⁷⁵

3.3.2 Bestandsanalyse

Wie der Name bereits erahnen lässt, handelt es sich bei einer sogenannten Bestandsanalyse um eine wissenschaftliche Begutachtung eines Lehrwerks. Im Zuge dessen steht nicht im Fokus, eine Wertung über gewisse Komponenten abzugeben, sondern zu untersuchende Merkmale auf neutraler Ebene zu erfassen und zu beschreiben. Wichtig dabei ist, objektiv zu bleiben und die Daten möglichst wertfrei darzustellen. Aufgrund dieser Wertfreiheit besitzt die Bestandsanalyse eine nur geringe Aussagekraft und eignet sich für die Praxis nur in seltenen Fällen. Die Durchführung dieser Analysen kommt deswegen im schulischen Kontext nicht häufig vor. ⁷⁶

3.3.3 Defizitanalyse

Anders als bei der Bestandsanalyse fließt im Zuge der Defizitanalyse eine kritische Meinung mit ein:

Andererseits verfolgt Schulbuchanalyse neben diesem empirisch-analytischen Erkenntnisinteresse immer auch ein kritisch-innovatorisches Erkenntnisinteresse, d.h. bei diesem Ansatz sollen auch Defizite und Mängel des vorliegenden Materials aufgedeckt und Empfehlungen für eine Verbesserung der Schulbuchproduktion gegeben werden. ⁷⁷

Der Fokus wird im Zuge dieser Analysemöglichkeit eher auf die Mängel und Defizite eines Lehrwerks gelegt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, konstruktive Kritik zu üben und Änderungsvorschläge einzubringen. Dadurch ist auch der Bezug zur Praxis gegeben. Die Defizitanalyse weist noch eine grundlegende Unterscheidung zwischen der kritisch-analytischen und konstruktiv-synthetischen Analyse auf. Erstere übt Kritik am Lehrwerk

⁷⁴ Weinbrenner, 1995: S. 23.

⁷⁵ vgl. Weinbrenner, 1995: S. 22-25.

⁷⁶ vgl. Thonhauser, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Frankfurt am Main: Westermann, 1992. S. 60.

⁷⁷ Weinbrenner, 1995: S. 39.

aus, zweiteere geht einen Schritt weiter und regt die Umgestaltung des Lehrwerks an, was bis zur Ausarbeitung eines völlig neuen Schulbuchs führen kann.⁷⁸ Für den praktischen Teil dieser Masterarbeit, der sich mit der Lehrwerkanalyse zweier russischer Schulbücher beschäftigt, soll eine kritisch-analytische Defizitanalyse erfolgen. Ziel ist es somit nicht, ein völlig neues Schulbuch zu konzipieren und dieses zu überarbeiten, sondern die Lehrwerke kritisch zu betrachten und etwaige Mängel und Defizite zu nennen.

3.4 Fünf wichtige Punkte hinsichtlich der Lehrwerkanalyse

Der Verlag *Hueber* mit Sitz in Deutschland versucht auf seiner Homepage, den Nutzer*innen seiner herausgegebenen Lehrbücher eine Hilfestellung zu bieten, wie das richtige Lehrwerk gefunden werden kann. Dafür wurden fünf Punkte ausformuliert, die Lehrende bei ihrer Entscheidung unterstützen sollen. Zunächst ist es wichtig, sich die (1) Zielgruppe, mit welcher gearbeitet werden soll, vor Augen zu halten. Die Materialien im jeweiligen Lehrwerk sollten authentisch sein und die Lernenden ansprechen. Dafür eignen sich besonders Themen, zu denen die Lernenden einen unmittelbaren Bezug haben. Das bedeutet auch, auf das Alter der Zielgruppe zu achten und dementsprechend zu entscheiden. Des Weiteren ist die (2) Grammatik in einem Sprachlehrbuch von großer Wichtigkeit, vor allem, wie diese erklärt und gefestigt wird. Beim Erwerb einer dritten oder sogar vierten Fremdsprache sind die Lernenden vielleicht schon geübt darin, neue Themen aus der Grammatik schnell zu verinnerlichen, weswegen ein Lehrbuch mit steiler Progression ausgewählt werden kann. Das bedeutet, dass beispielsweise mehrere neue Regeln im Zuge einer Lektion verinnerlicht werden müssen. Lehrbücher, die zyklisches Lernen ermöglichen, sind ebenfalls immer von Vorteil. Damit ist gemeint, dass Grammatikthemen in einer Lektion erlernt und in einer darauffolgenden wieder aufgegriffen und gefestigt werden. Zwischendurch wurden die Lernenden jedoch bereits mit anderen Thematiken konfrontiert. Auf diese Art und Weise kann der Stoff nachhaltig erlernt werden. Der Erwerb eines (3) vielfältigen Wortschatzes stellt eine wichtige Komponente im Fremdsprachenunterricht dar. Aus diesem Grund sollen Lehrwerke für den Unterricht gewählt werden, die unterschiedliche Möglichkeiten bieten, sich neues Vokabular anzueignen. Dies erfolgt vor allem durch eine ideale Kombination von Wörtern und Bildern, assoziative Elemente oder thematisch angeordnete Vokabelblöcke. Der Verlag *Hueber* weist außerdem auf die (4) Wichtigkeit der Binnendifferenzierung hin. Die Gruppen der Lernenden werden immer

⁷⁸ vgl. Miksch, Silvia: *Sprachwissenschaftliche und didaktische Analyse der Russisch-Lehrwerke Okno (1993/94) und Privat! (1994)*. Diplomarbeit: Universität Wien, 1997. S. 11.

heterogener, weswegen der Anspruch an ein Lehrwerk, differenzierte Aufgaben zu bieten oder Aufgaben mithilfe verschiedener Symbole zu kategorisieren, steigt. Zu guter Letzt sollten die Materialien eine gewisse (5) Vielseitigkeit aufweisen. Sie kann erhöht werden, indem Audiodateien zur Verfügung gestellt oder Lernvideos angeboten werden.⁷⁹

⁷⁹ vgl. <https://blog.hueber.de/lehrwerksanalyse-die-fuenf-wichtigsten-punkte/> [Zugriff am 29.04.2023].

4. Exkurs: Russischunterricht früher und heute

In welcher Zeit das Russische zum allgemeinen Fächerkanon im deutschsprachigen Raum gehörte und welche Komponenten den Russischunterricht in den vergangenen Jahrhunderten beeinflussten, soll im folgenden Exkurs erläutert werden.

Im Verhältnis der deutschen zur russischen Sprache dokumentiert sich seit dem Spätmittelalter der Chauvinismus der lateinisch-inspirierten Abendländer gegenüber einer byzantinisch-östlich orientierten Kultur. Dieser Chauvinismus ist inzwischen 700 Jahre alt; er ist weitgehend unterbewusst und schon deshalb außerordentlich haltbar.⁸⁰

Der Russischunterricht ist, im Gegensatz zu den im Zitat erwähnten lateinisch-inspirierten Sprachen, im deutschsprachigen Raum nicht immer positiv behaftet gewesen. Vor dem 18. Jahrhundert war es unüblich, Russisch als Fremdsprache in Bildungsanstalten anzubieten. Erst ab diesem Zeitraum begann man, die Wichtigkeit des Russischen aufgrund von aufstrebenden wirtschaftlichen Beziehungen zu erkennen. Peter der Große leistet einen wichtigen Beitrag zur Öffnung des Landes gegenüber anderen Kulturen, weswegen Russisch im Westen immer beliebter wurde. Zu dieser Zeit fand Russischunterricht noch am ehesten in Ostprovinzen beziehungsweise an militärischen Akademien statt. Die Meinung über Russland und die Etablierung der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum schwankte im 19. Jahrhundert stark. Zunächst gewann das Russische aufgrund des Ausgangs der napoleonischen Kriege an Sympathie, gegen Ende des Jahrhunderts erschwerten Diskrepanzen zwischen Deutschland und Russland diesen Prozess. Durch den verstärkten Handel zwischen den beiden Ländern um 1900 verbesserte sich die Situation erneut. Auch das wissenschaftliche Interesse nahm stark zu, weswegen in Berlin, Breslau, Wien und Graz vier Lehrstühle für Slawistik eingerichtet werden konnten. Das Erlernen der russischen Sprache beschränkte sich auf wenige Institutionen, wie beispielsweise Handelsschulen, Kriegsakademien und Universitäten.

Nach dem Ersten Weltkrieg erlebte das Russische einen regelrechten Aufschwung. An knapp 50 deutschen Schulen im Grenzgebiet wurde die Fremdsprache unterrichtet, woraufhin 1923 die ersten Reifeprüfungen abgelegt werden konnten. Auch in Wien wurden Menschen in Volksbildungsheimen unterrichtet, da man erkannte, wie wichtig die Sprache auf gesellschaftlicher und beruflicher Ebene sein konnte. Dieses aufstrebende Interesse ging um 1930 herum wieder zurück. Gründe dafür könnten sein, dass das Potenzial der Sprache

⁸⁰ Schröder, Konrad: Historische und sprachliche Anmerkungen zum Russischunterricht in Deutschland. In: Frenzel, Bernhard/Richter, Angela (Hg.): *Russischunterricht in Deutschland: Rückblicke und Perspektiven*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1999. S. 23.

im Berufsleben nicht so stark gewesen ist, wie man annahm. Außerdem herrschte eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der russischen Sprache und sie galt als schwer zu erlernen. Als weiterer Grund, der das Russische im deutschsprachigen Raum in ein negatives Licht rückte, kann die Angst vor dem Übergreifen kommunistischer Ideologien auf Deutschland und Österreich genannt werden. In der Zeit des Nationalsozialismus spielte das Russische eine untergeordnete Rolle.

Im Zweiten Weltkrieg wurde der Russischunterricht den Zielen und Strategien der Kriegsführung untergeordnet und somit verstärkt für militärische Zwecke sowie den Umgang mit Zwangsarbeiter[*inne]n und Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion eingesetzt.⁸¹

Diese Aussage scheint widersprüchlich zu sein, da man davon ausgehen hätte können, das Russische im Zweiten Weltkrieg strategisch einsetzen zu können, um Taktiken der Sowjetunion möglicherweise besser verstehen zu können. Auch die Kommunikation mit Kriegsgefangenen oder Zwangsarbeiter*innen hätte von Vorteil sein können. Trotzdem verlor das Russische im schulischen Kontext immer mehr an Wichtigkeit. Auch die Motivation, die Sprache zu erlernen, fehlte. Auch wenn einzelne Lehrer*innen sich bemühten, die Sprache in der Institution Schule zu etablieren, schaffte es das Russische bis 1945 nicht, Teil des allgemeinen Fächerkanons zu werden.⁸²

Aufgrund dessen, dass sich die Zeit nach 1945 in Österreich sowie der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik maßgeblich unterscheidet, soll im Folgenden nur auf Österreich Bezug genommen werden. In der sowjetischen Besatzungszone wurde das Russische neben anderen als gleichberechtigte Fremdsprache aufgenommen. Wie auch heute konnte Russisch als (alternatives) Pflichtfach beziehungsweise Freifach gewählt werden. Um 1950 lernten über 30.000 Schüler*innen Russisch in der Schule. Nach Abschluss des Staatsvertrags im Jahre 1955 fiel der verpflichtende Russischunterricht in Österreich weg und man wollte seine Zugehörigkeit zum Westen unterstreichen, indem Russisch völlig aus den Schulen verschwinden sollte. Die damalige österreichische Regierung hielt jedoch an der russischen Sprache fest und verhinderte, dass Russisch völlig aus dem österreichischen Schulwesen verlorengeht. Die Zahlen der Russischlernenden schwanken in den darauffolgenden Jahrzehnten stark, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

⁸¹ Hargaßner, Julia: Motivation zum Russischlernen? Ein Rückblick auf den gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland. In: *Didaktik slawischer Sprachen*, 1 (1): 2021. S 1-15.

⁸² vgl Hargaßner, 2021: S. 5-7.

Russischschüler*innen Österreich		
Jahr	Schulen	Schüler*innenzahl
1955/56	70	6.700
1959/60	42	1.392
1960/61	64	1.922
1963/64	41	1.248
1966/67	35	1.200
1975/76	65	2.755
1978/79	51	2.348
1985/86	72	2.764

Abbildung 16: Anzahl der Russischschüler*innen in Österreich im Laufe der Zeit (Hargaßner, 2021: S. 10.)

Nachdem 1956 nach der durch sowjetische Truppen gewaltsamen Auflösung einer Revolution in Ungarn 200000 Ungar*innen nach Österreich flüchteten und Bezeichnungen wie Kommunismus, Russland und Russisch schon Jahre davor negativ behaftet waren, verlor die russische Sprache in Österreich an Popularität, was in Abbildung 16 zu erkennen ist. Die darauffolgenden Jahre waren durch die Einführung des Schulorganisationsbeziehungsweise des Allgemeinen Hochschulstudiengesetzes geprägt, was den Russischunterricht durch eine Lehramtsausbildung eigentlich attraktivieren hätte sollen. Aufgrund der fehlenden Fachtradition, die das Englische oder Französische beispielsweise innehatten, schaffte es das Russische nicht, seinen früheren hohen Stellenwert im schulischen Kontext zu erreichen.⁸³

Seit 1990 hat die russische Kultur im deutschsprachigen Raum häufig mit Vorurteilen zu kämpfen. Zudem gilt Russisch im Gegensatz zu Englisch oder Französisch als sehr schwer zu erlernen. Trotz dieser Faktoren stiegen die Zahlen der Russischlernenden nach der Jahrtausendwende an. Im Schuljahr 2004/05 verzeichnete Österreich 2034 Lernende, 2011/12 waren es 5175 und 2017/18 sogar 7064 Schüler*innen, die Russisch als Fremdsprache in Österreich erlernten. Im Vergleich zu anderen Fremdsprachen gilt das Russische jedoch bis heute als exotische Fremdsprache und wird nur an wenigen Schulen gelehrt.⁸⁴

Für den Russischunterricht werden in Österreich derzeit unterschiedliche Lehrwerke verwendet, wobei die Auswahl in den meisten Fällen von der Fachschaft der Schule, in

⁸³ vgl. Hargaßner, 2021: S. 10-11.

⁸⁴ vgl. Hargaßner, 2021: S. 12-13.

einzelnen Situationen auch von der Lehrkraft selbst, getroffen wird. Je nach Region und Präferenz der Fachschaft finden verschiedene Lehrwerke Einzug in die Schulen, wie beispielsweise *Dialog*, *Konečno!*, *Privet!*, *Vmeste*, *Dal'se*, *Most*, *Otlično*, *Jasno!* oder *Russisch für Anfänger*.⁸⁵

Nachdem im Russischunterricht heutzutage vor allem die Förderung der vier Kompetenzen im Fokus steht, probierte man in der Vergangenheit unterschiedliche Methoden des Erlernens von Fremdsprachen aus. Grundzüge von einigen dieser Methoden sind im heutigen Unterricht nach wie vor gängig, jedoch ist es nicht möglich, eine einzige gültige Methode zu finden. Alle Lernenden einer Fremdsprache befinden sich in einem individuellen Lernprozess, weswegen eine Vermischung unterschiedlicher Methoden von großer Wichtigkeit ist. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts galt die Grammatik-Übersetzungsmethode als Vorreiterin im Fremdsprachenunterricht. Das Erlernen der grammatikalischen Regeln und Formen stand im Fokus. Als klar wurde, dass diese Methode zwar für den altsprachlichen Unterricht, also Latein und Altgriechisch, nicht ungeeignet ist, für den Fremdsprachenunterricht jedoch mehr als das Abprüfen grammatikalischer Strukturen notwendig ist, setzte sich die sogenannte direkte Methode im Unterrichtswesen durch. Übersetzungen von Texten wurde im Zuge dessen strikt abgelehnt, im Fokus stand vor allem das Erlernen mündlicher Fähigkeiten in der Fremdsprache. Darauf aufbauend entwickelte sich die audiolinguale beziehungsweise audiovisuelle Methode. Ins Zentrum des Unterrichts rückten Methoden der Nachahmung sowie des kontinuierlichen Wiederholens unterschiedlicher Wort- und Satzmuster. Die Fremdsprache sollte zur Gewohnheit und das Potenzial erkennbarer Muster ausgeschöpft werden. In Bezug auf Lehrwerke wurden diese um Zusatzmaterialien erweitert, wie beispielsweise Kassetten oder Lehrfilme. Gängige Übungstypen bei dieser Methode waren Ergänzungs- und Umformungsübungen, welche beispielsweise im Russischunterricht der heutigen Zeit immer noch verwendet werden. Auch hier wurde der mündlichen Kompetenz mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Aus dieser Methode entwickelte sich der sogenannte kognitive Ansatz, der jedoch nicht als eigenständige Methode angesehen werden kann. Im Zuge dessen rückte die Vermittlung von Grammatik wieder in den Mittelpunkt, jedoch mit dem Unterschied, dass Lernende Formen und Strukturen bewusst und selbstständig erschließen sollen. Im Laufe der Zeit entwickelten sich noch weitere Ansätze und Methoden, wie beispielsweise der kommunikative Ansatz, die Suggestopädie oder das Superlearning. Kommunikation und Sprechen spielen ebenso

⁸⁵ vgl. Mehlhorn, Grit: Russisch. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S. 537.

eine wichtige Rolle wie beispielsweise die Lese- und Schreibkompetenz. Deswegen sollte man sich ins Bewusstsein rufen, dass allen Kompetenzen Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, um Fremdsprachen erfolgreich zu lehren und erlernen.⁸⁶

⁸⁶ vgl. Miksch, 1997: S. 18-20.

5. Lesekompetenz im österreichischen Lehrplan

Im Folgenden soll ein Überblick über die Anforderungen an die Teilkompetenz Lesen im Russischunterricht der Sekundarstufe II in Österreich gegeben werden. Zunächst sollen jedoch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den heutigen und den Vorgaben vor der Jahrtausendwende verdeutlicht werden, indem einzelne Ausschnitte aus vergangenen Lehrplänen angeführt und erläutert werden.

5.1 Lesekompetenz im Russischunterricht vor der Jahrtausendwende

Bereits im Jahre 1985 wurde im österreichischen Lehrplan für Fremdsprachen vermerkt, dass der Fähigkeit, in der jeweiligen Sprache kommunizieren zu können, die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden soll. Weiters steht auch die Fähigkeit, Gelesenes zu verstehen, im Vordergrund. Bezüglich der Lesekompetenz ist in der Fassung aus 1985 Folgendes vermerkt:

Die Schüler sollen unter Berücksichtigung der vorgesehenen Themen und Sprachmittel imstande sein, den Sinn fremdsprachlicher Texte selbständig zu erfassen. Darüber hinaus soll die Freude am Umgang mit altersgemäßer fremdsprachlicher Lektüre geweckt werden.⁸⁷

In dieser und auch in weiteren Fassungen des 20. Jahrhunderts wird erwähnt, dass vor allem im Anfangsunterricht auf Lesestoff zurückgegriffen werden soll, der für die Lernenden leicht verständlich ist und aus deren alltäglichen Umfeld stammt. Außerdem steht der Bezug zur Kultur der UdSSR im Vordergrund.⁸⁸ Eine explizite Erwähnung der Lesekompetenz ist in der Fassung aus dem Jahre 1985 nicht zu finden. 1989 ist hinsichtlich des Leseverstehens bei der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe lediglich vermerkt, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, russische Originaltexte verstehen zu können. Im weiteren Verlauf werden die Anforderungen jedoch für alle Klassen der Sekundarstufe II konkretisiert, was vier Jahre zuvor noch nicht erfolgt ist. Ziel ist es, in der 7. und 8. Klasse phonetisch korrekt und flüssig lesen zu können und den Sinn des Lesestoffs zu verstehen. Da die Niveaus des GERS zur damaligen Zeit noch nicht vorhanden waren, kann nur davon ausgegangen werden, dass sich die Lernenden in der 7. und 8. Klasse auf einem dem Niveau B1 entsprechenden Wissensstand befunden haben. Ähnlich wie in der derzeit gültigen Fassung wurden die didaktischen Grundsätze hinsichtlich der Kompetenzen ausführlich erläutert.

⁸⁷ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985: S. 813. [Zugriff am 29.04.2023].

⁸⁸ vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985: S. 828. [Zugriff am 29.04.2023].

Demzufolge hatte vor allem das stille Lesen einen hohen Stellenwert inne. Die Lernenden wurden langsam daran gewöhnt, Informationen aus dem Kontext zu erschließen, ohne jedes einzelne Detail verstehen zu müssen (Globalverstehen). Um die Lesefähigkeit überprüfen zu können, wurden Methoden wie Lückentexte, Zusammenfassungen der wesentlichen Inhalte oder Stellungnahmen herangezogen. Interessant ist auch die Tatsache, dass bereits 1989 von einer Entwicklung des Leseverstehens als Selbstzweck abgesehen wurde. Das bedeutet, dass alle Kompetenzen in gleicher Form gefördert werden sollten, um kompetente Sprecher*innen der Fremdsprache hervorzubringen.⁸⁹ Diese Vorgaben veränderten sich bis zur Jahrtausendwende nicht.

5.2 Lesekompetenz im Russischunterricht des 21. Jahrhunderts

Nachdem der *GERS* im Jahre 2001 eingeführt wurde, ergaben sich auch im Lehrplan für Fremdsprachen und somit auch hinsichtlich der Lesekompetenz ein paar Änderungen. Für die Lesekompetenz bedeutet das beispielsweise, dass die Anforderungen konkretisiert wurden. In der 2004 erschienenen Fassung heißt es beispielsweise, dass die Schüler*innen auf dem Niveau B1 jedenfalls in der Lage sein sollten, Texte rezipieren zu können, in denen sehr gebräuchliches Alltagsvokabular verwendet wird. Vor allem steht der Ausdruck privater Ereignisse, Wünsche oder Gefühle im Vordergrund. Außerdem ist ersichtlich, dass nicht mehr zwischen den einzelnen Fremdsprachen, sondern nur mehr zwischen erster und zweiter Fremdsprache unterschieden wird, was das Russische mit Sprachen wie beispielsweise Französisch und Spanisch gleichstellt. Durch die Verwendung des *GERS* ergeben sich jetzt auch Niveauvorgaben, die im jeweiligen Kompetenzbereich nach Abschluss einer Schulstufe erreicht werden müssen. Für die zweite lebende Fremdsprache Russisch soll am Ende der 7. beziehungsweise 8. Klasse der Sekundarstufe II im Teilbereich Lesen das Niveau B1 beziehungsweise B2 erreicht werden.⁹⁰

In den jüngsten Fassungen des österreichischen Lehrplans sind hinsichtlich der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht keine Veränderungen zu sehen. Zuletzt wird 2018 explizit auf die Fremdsprachen eingegangen. Anders als in der Fassung aus 2004 wird 2018 noch stärker hinsichtlich der Schulstufen differenziert. Das bedeutet, dass Lernziele in Semester unterteilt werden, sodass noch genauer darauf geachtet werden kann, was die Lernenden am Ende des jeweiligen Semesters können sollten. Demnach sollen sie am Ende

⁸⁹ vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 63/1989: S. 673-677. [Zugriff am 29.04.2023].

⁹⁰ vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 277/2004: S. 27. [Zugriff am 01.05.2023].

des siebten Semesters, welches mit dem ersten Semester in der achten Klasse gleichgesetzt werden kann, in der zweiten lebenden Fremdsprache Russisch in allen Kompetenzbereichen das Niveau B1 erreicht haben. Der Bereich der Lesekompetenz des siebten Semesters fordert von den Schüler*innen Folgendes:

- [K]onkrete, unkomplizierte, klar gegliederte Texte, auch Zeitungsartikel und einfache literarische Texte über vertraute Themen mit befriedigendem Verständnis lesen, die wesentlichen Punkte erfassen und wichtige Informationen auffinden können
- Beschreibungen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen verstehen können⁹¹

5.3 Resümee des Vergleichs der Lehrpläne vor und nach der Jahrtausendwende

Was beim Durchsehen des österreichischen Lehrplans vor der Jahrtausendwende ersichtlich wurde, ist die Tatsache, dass die Anforderungen früher viel ausführlicher beschrieben wurden. Bevor der *GERS* Einzug in jenen gefunden hatte, wurde noch zwischen den einzelnen Sprachen differenziert. Das ermöglichte ein genaueres Verständnis der Bildungsziele jeder einzelnen Sprache. Die Anforderungen der heutigen Zeit gelten für alle Fremdsprachen. Es kann jedenfalls hinterfragt werden, ob jede Sprache auf gleiche Art und Weise funktioniert und ob es sinnvoll ist, die Lesekompetenz beispielsweise im Französischen und Russischen in gleichem Ausmaß zu fordern. Hinsichtlich der Ausführlichkeit kann außerdem gesagt werden, dass sich Lehrkräfte auf die Lehrpläne vor der Jahrtausendwende durch die detaillierten Formulierungen stärker verlassen konnten. Heute ist der Raum für Interpretation viel größer und Lehrende können die Anforderungen offener gestalten. Die Kompetenzniveaus können ebenfalls hinterfragt werden, weil die Differenzierung von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich stark ausfällt.

Durch diese Einschränkung, welcher Schüler*innen aufgrund der Standardisierung und Kompetenzorientierung ausgesetzt sind, können sie ihre individuellen Fähigkeiten möglicherweise nicht so ausgiebig entfalten und anwenden. Natürlich bietet der Lehrplan heutzutage ein gewisses Maß an Objektivität, jedoch sollte der Fokus im Fremdsprachen- und besonders im Russischunterricht nicht darauf liegen, Wissen hinsichtlich sehr offen formulierter Niveaus einzuordnen.⁹²

Ziel dieses Kapitels beziehungsweise der ganzen Forschungsarbeit soll nicht sein, den Lehrplan in seiner Gänze zu vergleichen, Unterschiede herauszuarbeiten oder Kritik zu

⁹¹ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. II Nr. 216/2018: S. 39. [Zugriff am 02.05.2023].

⁹² vgl. Gratzl, Alexandra: *Die Chancen und Risiken der Standardisierung mit besonderem Augenmerk auf die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch*. Diplomarbeit: Universität Wien, 2013. S. 44-45.

äußern. Trotzdem ist es wichtig, sich ins Bewusstsein zu rufen, in welche Richtung das Schulwesen in Österreich zu gehen scheint. Durch die Thematik dieser Arbeit stehen auch die Kompetenzniveaus des *GERS* unmittelbar im Fokus der Betrachtung, weswegen die fortschreitende Standardisierung nicht außer Acht gelassen werden darf. Eine Kritik am Lehrplan könnte Teil einer weiteren Forschungsarbeit sein. Eine detaillierte Auseinandersetzung damit würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

6. Methodische Vorgehensweise und Kriterien

Das folgende praktische Kapitel beschäftigt sich nun explizit mit der Analyse der beiden Schulbücher *Jasno!* (2015) und *Do vstreči* (2020). Wie bereits erwähnt wurde, soll im Zuge dessen eine Defizitanalyse Anwendung finden, bei der der kritisch-analytische Aspekt im Vordergrund steht.

6.1 Ausgangslage und Vorgehensweise

Damit die Analyse der Lehrwerke den Rahmen dieser Arbeit nicht sprengt, wurde das Forschungsfeld entsprechend eingegrenzt. Die Analyse erfolgt von zwei Büchern, die im weiteren Verlauf noch detaillierter beschrieben werden, und genauer betrachtet wird das Niveau B1 des *GERS*. Wie der Titel bereits erahnen lässt, liegt der Fokus auf der Lesekompetenz. Um einen Überblick über die Verteilung der unterschiedlichen Übungen aus den anderen Kompetenzbereichen zu bekommen, werden jedoch auch sämtliche andere Übungen quantitativ erfasst. Dadurch erhält man Auskunft darüber, welchem Bereich die stärkste Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wichtig ist es dabei zu beachten, dass nur auf Grundlage der Untersuchung der Lesekompetenz kein das gesamte Lehrwerk betreffendes Urteil gefällt werden kann. Zwar kann die Analyse ergeben, dass die Lesekompetenz nicht ausreichend genug gefördert wird, was aber nicht bedeutet, dass das Schulbuch als Ganzes nicht für den Russischunterricht geeignet ist. Um das herauszufinden, müsste das Forschungsfeld maßgeblich erweitert werden, was nicht Ziel dieser Arbeit ist.

Nachdem sämtliche Übungen den vier Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zugeordnet wurden, werden die Leseübungen separat betrachtet. Anhand eines erstellten Kriterienkatalogs und unterschiedlicher Fragestellungen sollen die Übungen schließlich analysiert werden, um abschließend Antworten auf die in der Einleitung formulierten Fragestellungen zu finden.

6.2 Kategorien für die Analyse

Die Kategorien, anhand derer die Schulbücher analysiert werden, wurden teilweise selbst ausgearbeitet, und zum Teil stammen sie aus dem sogenannten *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. Nach ausgiebiger Literaturrecherche und Begutachtung unterschiedlicher

Kriterienkataloge (*Stockholmer Kriterienkatalog* nach Hans-Jürgen Krumm⁹³ sowie *Kriterienliste aus dem Mannheimer Gutachten*⁹⁴) erwies sich der *Brünner Kriterienkatalog* als geeignetster für diese Forschung. Die Bezeichnung des Kriterienkatalogs soll nicht den Anschein erwecken, dass er nur für die Lehrwerkanalyse deutschsprachiger Schulbücher in Tschechien gelte. Die Kriterien, die für diese Forschung herangezogen wurden, sind sehr allgemein und können aus diesem Grund für unterschiedliche Forschungsarbeiten aus verschiedenen Themenbereichen herangezogen werden. Um eine gewisse Struktur und Logik hinsichtlich der Analysekategorien zu gewährleisten, können sie in vier Abschnitte eingeteilt werden. Zunächst soll (1) überprüft werden, in welchem Verhältnis die Übungen in den jeweiligen Schulbüchern vorkommen. Im Zuge dessen soll quantitativ erhoben werden, wie viele Schreib-, Lese-, Hör- und Sprechübungen vorhanden sind. Im Anschluss daran wird untersucht (2), ob die Leseübungstypen, die im Zuge der schriftlichen Reifeprüfung in Österreich Anwendung finden und in Kapitel 2.9 erläutert wurden, in die untersuchten Lehrwerke integriert wurden. Außerdem soll (3) ermittelt werden, ob die allgemeinen Leseübungstypen nach *Krista Segermann* und *Gerard Westhoff* aus Kapitel 2.8 in den Schulbüchern vorkommen. Im letzten Schritt der Analyse sollen (4) ausgewählte Kriterien aus dem *Brünner Kriterienkatalog* herangezogen werden, die die Lesekompetenz in Schulbüchern kritisch beleuchten. Diese lauten in abgewandelter Form wie folgt:

- Kommen lediglich kurze beziehungsweise mittellange oder auch längere Lesetexte vor?⁹⁵
- Befinden sich populärwissenschaftliche und literarische Texte im Schulbuch?
- Wird mit einfachen, argumentativen Texten oder Zeitungsartikeln gearbeitet?
- Gibt es genügend Variation hinsichtlich der Übungstypen?
- Befindet sich authentisches (siehe Kapitel 2.7) Lesematerial, wie zum Beispiel Fahrpläne, Speisekarten, Kinoprogramme, Prospekte oder Karten, im Lehrbuch?
- Gibt es entsprechende Lösungen zu den Leseübungen?⁹⁶

⁹³ Anm.: Zu finden in Krumm, Hans-Jürgen: *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1994. S. 100-105.

⁹⁴ Anm.: Zu finden in Engel, Ulrich (Hg.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache 1*. Heidelberg: Groos, 1978. S. 11-19.

⁹⁵ Anm.: Ein langer Text besteht aus mindestens 500 Wörtern. Diese Grenze wurde auf Grundlage des Verbands der Russischlehrer*innen Österreichs festgelegt, der laufend Materialien für die standardisierte Reifeprüfung in Russisch erstellt.

⁹⁶ vgl. Jenkins, Eva-Maria: *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Innsbruck [u.a.]: Studienverlag, 1997. S. 183-189.

6.3 Beschreibung der herangezogenen Lehrwerke

6.3.1 *Jasno!*⁹⁷

Das Schulbuch *Jasno!* stellt die Kombination eines Lehr- und Übungsbuchs für Lernende der russischen Sprache dar. Durch die Niveauangabe B1 sollen diese dazu befähigt werden, die Reifeprüfung im Fach Russisch zu absolvieren oder außerhalb des schulischen Kontexts das Niveau B1 laut *GERS* zu erreichen. Als Autor*innen des Buchs werden *Monika Brosch*, *Galina Burdukowa*, *Christine Heyer*, *Natalia Ossipova-Joos* und *Victoria Verbitskaya* genannt. Es wird vom Verlag *Klett* in Stuttgart seit dem Jahr 2015 herausgegeben. Dadurch, dass sämtliche Drucke dieser ersten Auflage unverändert sind, können alle weiteren Ausgaben (aus den Jahren 2017, 2020 und 2021) parallel verwendet werden. Neben der Kombination von Lehr- und Übungsbuch sind zwei CDs vorhanden. Eingangs wird das Konzept von *Jasno!* vorgestellt. Laut Autor*innen und Redaktion entspreche das Buch der modernen Fremdsprachendidaktik, arbeite bezogen auf die Lernenden und stelle Kommunikation und Sprache in den Mittelpunkt. Zudem werden der Aufbau und das Konzept der acht Lektionen vorgestellt. Die sogenannte Auftaktseite führt mittels eines großen Fotos in die Thematik der Lektion ein. Außerdem sind auf dieser Seite die Ziele und kommunikativen Inhalte in deutscher Sprache angegeben. Der darauffolgende Abschnitt beinhaltet die Lektionsseiten, in dem neues Sprachmaterial, thematische Informationen, festigende Übungen und kommunikative Sprachhandlungen zu finden sind. Daran anschließend soll eine Kulturseite authentische Texte hinsichtlich der kulturellen Vielfalt Russlands geben. Eine Seite namens *Po delam v Rossii* erweitert das interkulturelle Wissen und bietet Situationen aus dem beruflichen Alltag der Russ*innen. Außerdem sollen gezielte Übungen das erlernte Wissen festigen. Im Anschluss an jeweils zwei Lektionen folgt eine Wiederholungseinheit, die ebenfalls der Wissensfestigung dient. Der ausführliche Anhang beinhaltet Zusammenfassungen und Übersichten grammatischer Themen sowie eine Wortliste, die alphabetisch gereiht ist. Außerdem ist ein Test nach dem *telc*-Schema auf Niveau B1, der die vier Kompetenzen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Grammatik überprüft, im Buch zu finden. *Telc* bietet Sprachzertifikate auf unterschiedlichen Niveaus und in unterschiedlichen Sprachen an.⁹⁸ Eine Umschlagseite am Anfang des Schulbuchs bildet wichtige grammatische Phänomene des Russischen ab, die häufig gebraucht werden.

⁹⁷ Anm.: Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich sämtliche Informationen dieses Kapitels auf: Brosch, Monika et al.: *Jasno! Russisch für Fortgeschrittene. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs. B1*. Stuttgart: Klett, 2017.

⁹⁸ vgl. <https://www.telc.net/sprachpruefungen/russisch/> [Zugriff am 28.04.2023].

Die Thematiken der acht Lektionen lauten wie folgt: (1) *Zdravstvuj, Rossija!*, (2) *Sem'ja segodnja*, (3) *Vek živi – vek učis'*, (4) *Iskusstvo – moja žizn'*, (5) *Za našu planetu!*, (6) *Kak my živëm*, (7) *Obščestvo – èto vse!* sowie (8) *Vstreči s istoriej*. Verschiedene Symbole sollen die Arbeit mit dem Buch erleichtern. Eine kleine, graue CD neben einer Übung verweist auf eine dazugehörige Audiodatei. Ein kleines, graues Dreieck neben einer Übung bedeutet, dass sich zu diesem Thema eine ausführliche Erklärung im Grammatikteil befindet. Ein grünes Rufzeichen weist auf eine wichtige Thematik im Russischen hin. Ein oranges Plus neben einer Übung zeigt an, dass diese der Festigung dienen sollen.

6.3.2 Do vstreči⁹⁹

Das Russischlehrwerk *Do vstreči* ist in ein Lehrbuch sowie ein dazugehöriges Arbeitsheft eingeteilt. Bereits auf dem Umschlag ist gekennzeichnet, dass dieses Schulbuch das Niveau B1 des GERS anpeilt. Die Autor*innen des Buchs heißen *Birgit Gollmann*, *Žanna Knechtel* und *Julia Köstenberger*. Im Gegensatz zu *Jasno!* handelt es sich bei *Do vstreči* um ein in Österreich entwickeltes Lehrwerk für die russische Sprache. Es wurde 2020 durch den Verlag *Weber* in Eisenstadt herausgegeben und baut auf einen ersten Band auf, der erstmals 2015 erschienen ist. Gleich auf der Titelseite wird angegeben, dass das Lehrwerk vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für den Russischunterricht an Allgemeinbildenden sowie Berufsbildenden höheren Schulen in Österreich geeignet ist und den derzeit gültigen Lehrplänen entspricht. Eine Legende zu Beginn des Lehrbuchs listet die Symbole auf, die die Arbeit mit dem Buch erleichtern sollen. In Abbildung 17 sind diese Erklärungen ersichtlich.

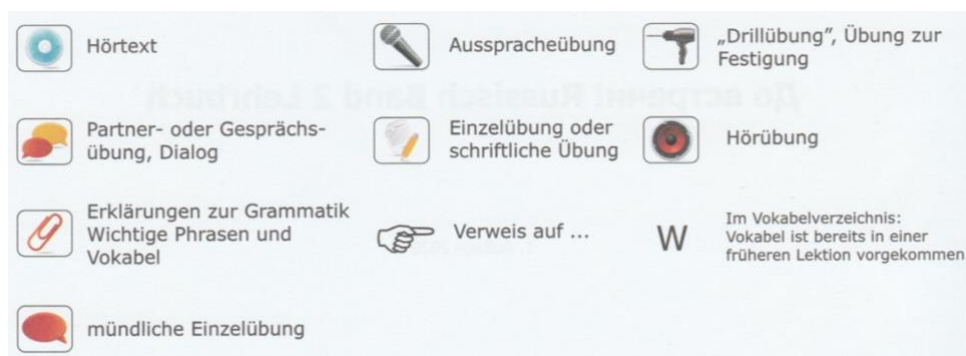


Abbildung 17: Erläuterungen der Symbole im Lehrbuch *Do vstreči* (Gollmann/Knechtel/Köstenberger, 2020a: S. 2.)

⁹⁹ Anm.: Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich sämtliche Informationen dieses Kapitels auf: Gollmann/Knechtel/Köstenberger, 2020a. sowie das dazugehörige Arbeitsheft.

Mittels generierten QR-Codes können die Benutzer*innen des Schulbuchs die notwendigen Audiodateien herunterladen und verwenden. Ein weiterer QR-Code ermöglicht den Download einer alphabetischen Wortliste. Die Abkürzungen Bv (Bewegungsverb mit unregelmäßigen Formen), VT (Verbtabelle), wb (wechselbetont) und ugs. (umgangssprachlich) werden ebenfalls angeführt. Die neun Lektionen behandeln folgende Thematiken: (1) *O sebe*, (2) *Druz'ja i znakomye*, (3) *Odežda, moda i pokupki*, (4) *Proforientacija i mir truda*, (5) *Zdorovyj obraz žizni i sport*, (6) *Putešestvie*, (7) *Priroda i pogoda*, (8) *Mir interneta i socsetej* sowie (9) *Istorija Rossii*. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Lektionen sind zwar nicht gegliedert, jedoch gibt eine Auflistung neben der jeweiligen Lektion im Inhaltsverzeichnis an, welche kommunikativen Ziele jeweils im Fokus stehen, welcher Wortschatz erlernt werden soll und welche Grammatik behandelt wird. Außerdem werden die Überschriften der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibübungen aufgelistet, sodass auf einen Blick deutlich wird, welche Übung welcher Kompetenz zugeordnet werden kann.

7. Lehrwerkanalyse anhand der ausgewählten Kriterien

Die folgenden Unterkapitel fassen die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse anhand der in Kapitel 6.2 dargelegten Vorgehensweise zusammen. Zunächst sollen die Erkenntnisse dargestellt werden, bevor sich ein anschließendes Kapitel mit der Diskussion und Interpretation auseinandersetzt.

7.1 Allgemeines Verhältnis der Übungen nach Kompetenzen

Wie im Zuge der methodischen Vorgehensweise beschrieben wurde, soll zunächst die Anzahl der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibübungen in den Lehrbüchern quantitativ erhoben werden. Dadurch kann gezeigt werden, welche Kompetenz durch die meisten Übungen gefördert wird:

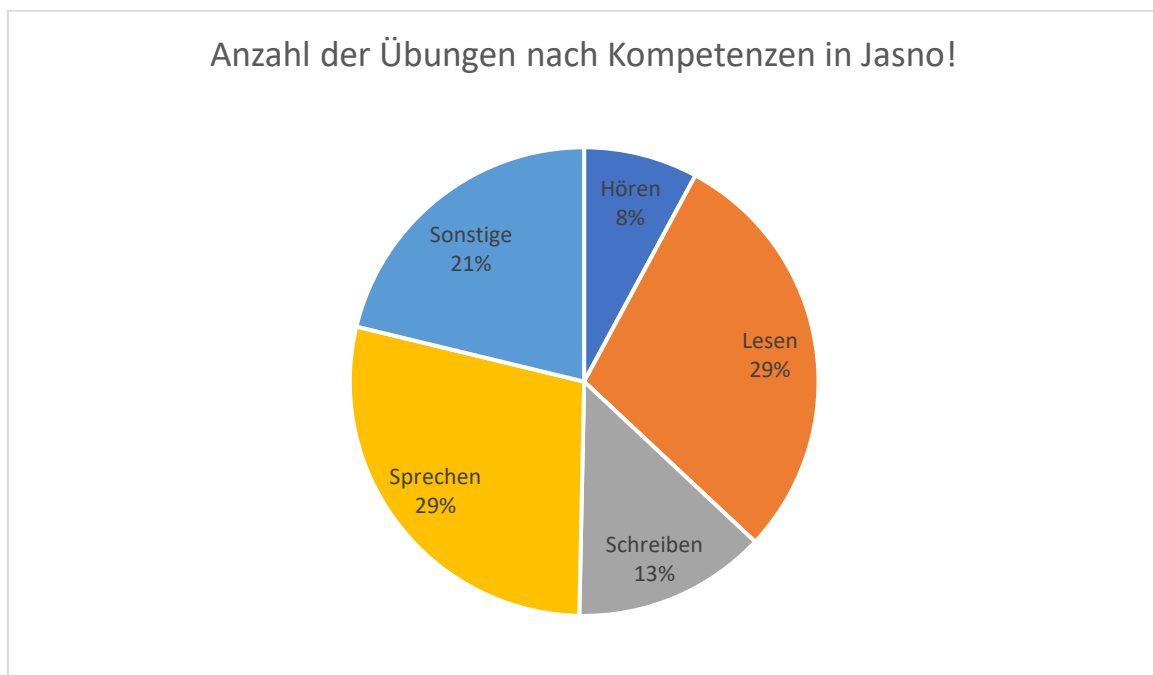


Abbildung 18: Anzahl der Übungen nach Kompetenzen in Jasno!

Durch das Diagramm in Abbildung 18 wird ersichtlich, dass Lese- und Sprechübungen im Lehrbuch *Jasno!* prozentual am häufigsten vorkommen. Nach erfolgter Zählung befinden sich 133 Lese- und 130 Sprechübungen im Buch. 61 Übungen, die eine Schreibhandlung erfordern, machen 13% und Hörübungen lediglich 8% aus. In die Kategorie *Sonstige* fallen unterschiedliche Übungen, wie beispielsweise jene, die mit keinem Arbeitsauftrag in Verbindung stehen oder keiner Kompetenz eindeutig zugeordnet werden konnten. Konkret fallen in diesen Bereich beispielsweise folgende Übungen:

- Lösen eines Kreuzworträtsels
- Ausfüllen eines Kompetenzchecks auf Deutsch (Was kann ich nach dieser Lektion?)
- Rechercheübungen im Internet
- Übersetzung einer Vokabelliste
- Erstellen eines Plakats (mit Bildern)
- Rateübungen und Spiele

Möglicherweise könnte man einige der Übungen unter bestimmten Umständen einer oder mehreren Kompetenzen zuordnen. Im Zuge dieser Lehrwerkanalyse wurde jedoch besonders auf die vier gültigen Kompetenzen Wert gelegt. Um diese eindeutige Unterteilung erreichen zu können, schafft die Kategorie *Sonstige* Abhilfe. Wichtig zu beachten ist die Tatsache, dass eine Übung zwei Kompetenzen zugeordnet wurde, wenn der Arbeitsauftrag eindeutig so formuliert wurde. Beispielsweise kommen Übungen vor, in denen Lesen und Sprechen gefordert wird: „*Pročitajte interv’ju i skažite, kto s kem razgovarivaet. O čëm oni govorjat?*“¹⁰⁰

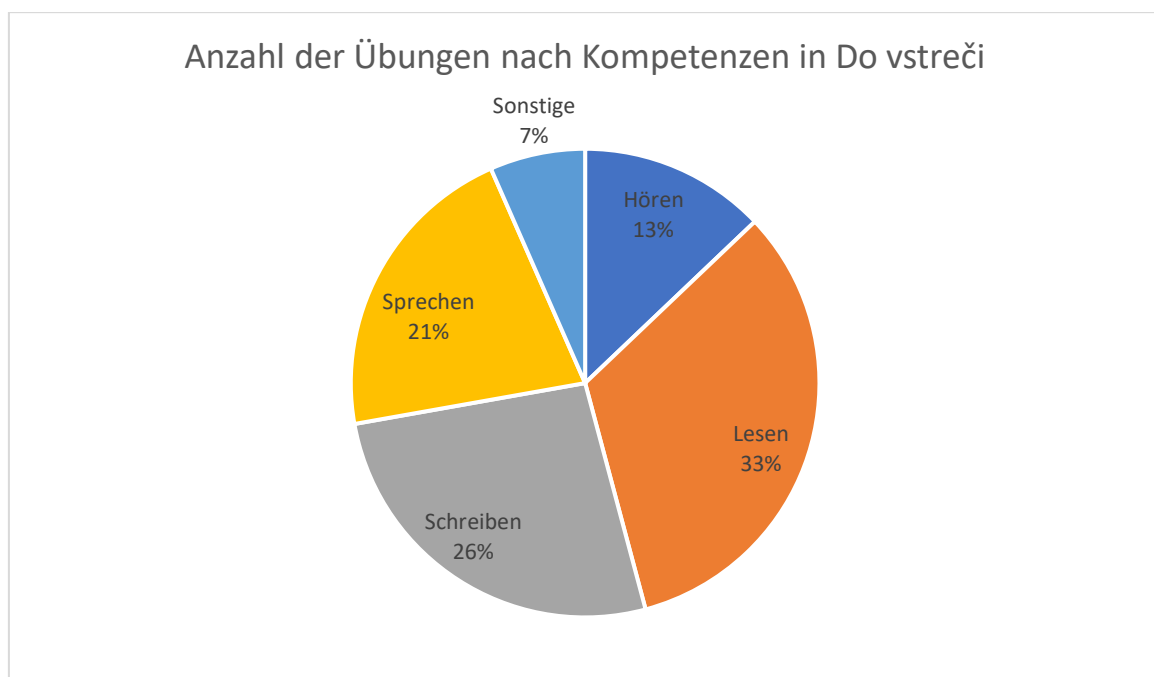


Abbildung 19: Anzahl der Übungen nach Kompetenzen in *Do vstreči*

Abbildung 19 legt dar, dass Lesen mit 33% (115 Übungen) die am stärksten vertretene Kompetenz im Lehrbuch *Do vstreči* bildet. Schreiben belegt mit 26% (92 Übungen) den zweiten Rang. Die 74 vorhandenen Sprechübungen machen 21% der

¹⁰⁰ Brosch et al., 2017: S. 19.

gesamten Übungen aus. Mit 13% beziehungsweise 45 Übungen liegen jene im Bereich des Hörens an letzter Stelle. Die Kategorie *Sonstige* macht in *Do vstreči* lediglich 7% (23 Übungen) aus, da durch die Symbole, die einen eindeutigen Arbeitsauftrag erfordern (siehe Abbildung 17), eine eindeutigere Kategorisierung erfolgen konnte. Folgende Übungen wurden diesen 7% zugeordnet:

- Lösen eines Kreuzworträtsels
- Grammatikübungen ohne spezifischen Arbeitsauftrag
- Verbindung von deutschen und russischen Satzteilen

7.2 Leseübungstypen der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch

Die Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch ist nicht standardisiert. Trotzdem erstellt der *Verband der Russischlehrer*innen Österreichs* jedes Jahr eine schriftliche Reifeprüfung, die jenen in anderen Fremdsprachen sehr ähnlich ist. Somit spielt auch die Lesekompetenz und deren Überprüfung eine wichtige Rolle. Hierfür wurden die drei relevanten Formen von Übungen in Kapitel 2.9 erläutert. Im Folgenden wird die Anzahl der Übungen, die den Formaten entsprechen oder zumindest nahekommen, grafisch dargestellt:

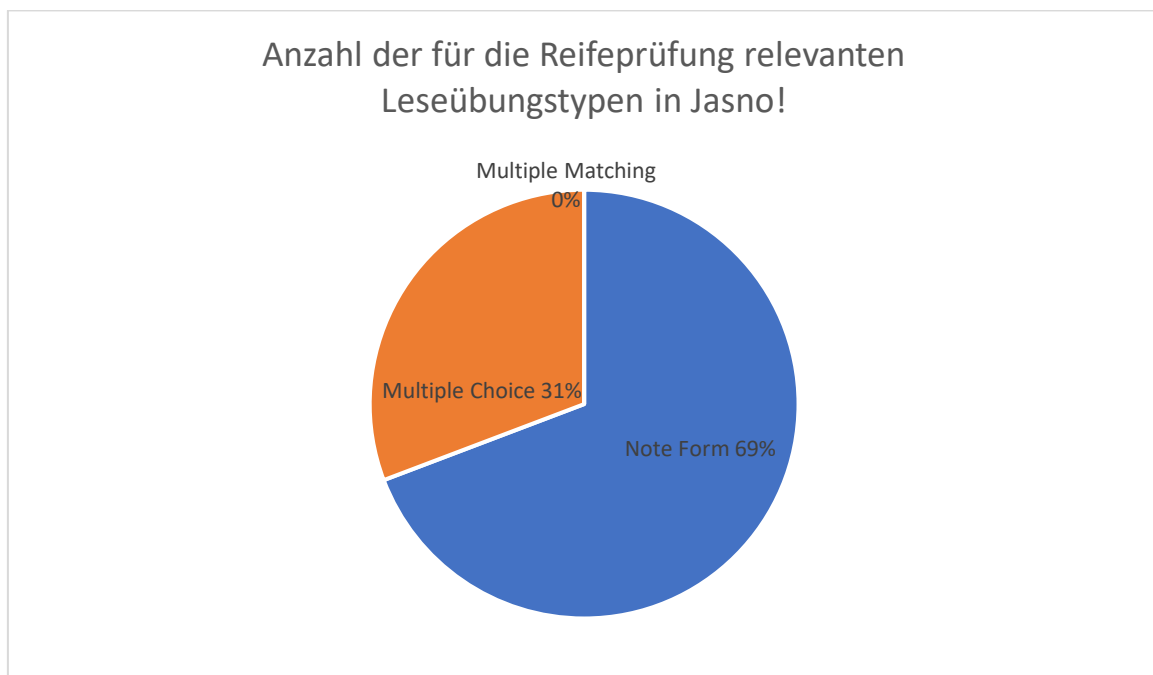


Abbildung 20: Anzahl der für die Reifeprüfung relevanten Leseübungstypen in Jasno!

Der Übungstyp *Note Form* kommt mit 18 Übungen (69%) insgesamt am häufigsten vor. Zu beachten ist jedoch die Tatsache, dass im Zuge dieser Form Antworten mit maximal

vier Wörtern verlangt werden dürfen (siehe Kapitel 2.9). Diese Vorgabe trifft auf keine der 18 Übungen zu, weswegen man rein theoretisch behaupten könnte, dass dieser Übungstyp in *Jasno!* nicht vorkommt. Die Aufgaben wurden aber trotzdem berücksichtigt, da die Vorgehensweise, welche zu deren Lösung beiträgt, geübt wird. Das Format *Multiple Choice*, im Zuge der Reifeprüfung in Russisch auf *Single Choice* reduziert, wird durch acht Übungen (31%) abgeprüft. Auch hier ist anzumerken, dass keine der Übungen lediglich eine korrekte Antwort verlangt. Trotzdem wurden die Aufgaben berücksichtigt.

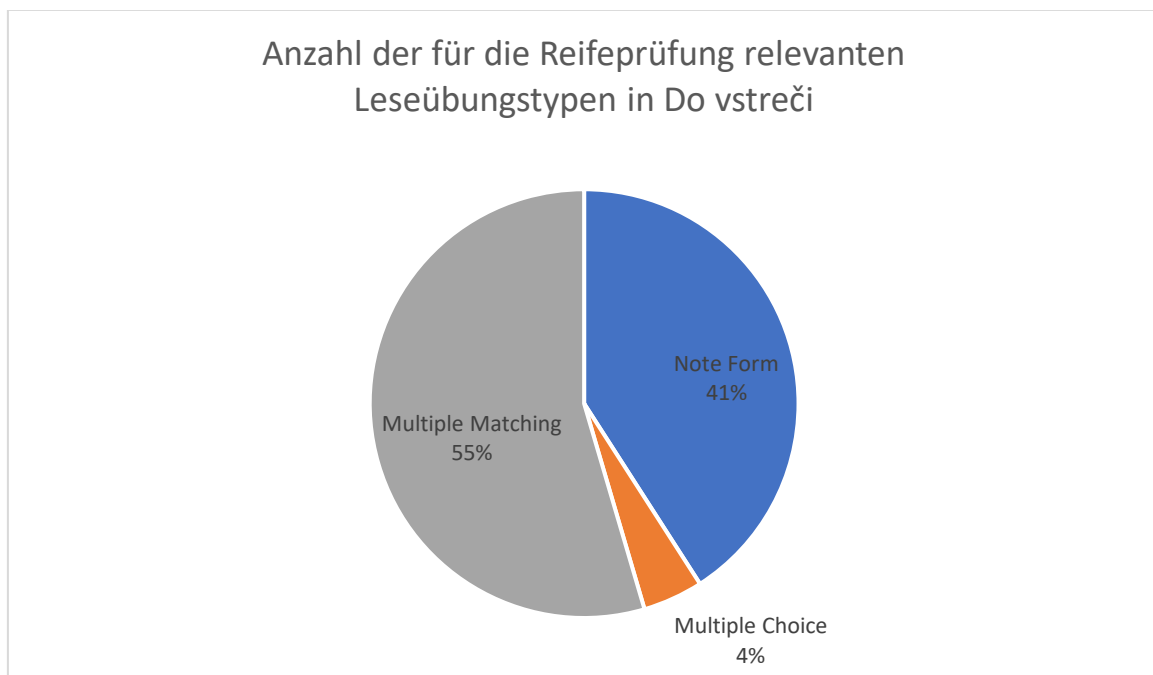


Abbildung 21: Anzahl der für die Reifeprüfung relevanten Leseübungstypen in *Do vstreči*

Mit insgesamt zwölf Übungen (55%) kommen jene des Typs *Multiple Matching* im Lehrbuch *Do vstreči* am häufigsten vor. Trotzdem entsprechen die Übungen nicht immer dem Format, welches bei der Matura abgefragt wird, weil eigentlich sogenannte Distraktoren vorhanden sein müssten, was nicht bei allen Aufgaben der Fall ist. Im Schulbuch sind darüber hinaus neun Übungen (41%) der Kategorie *Note Form* zu finden. Auch hier ergibt sich das Problem, dass keine dieser Übungen ein Maximum von vier Wörtern vorschreibt. Lediglich eine Übung (4%) aus dem Bereich *Multiple Choice* ist im untersuchten Lehrwerk vorhanden.

7.3 Allgemeine Leseübungstypen nach Segermann und Westhoff

Die allgemeinen Leseübungstypen nach Segermann und Westhoff, die in Kapitel 2.8 ausgeführt wurden, kommen in folgendem Verhältnis in den beiden untersuchten Lehrwerken vor:

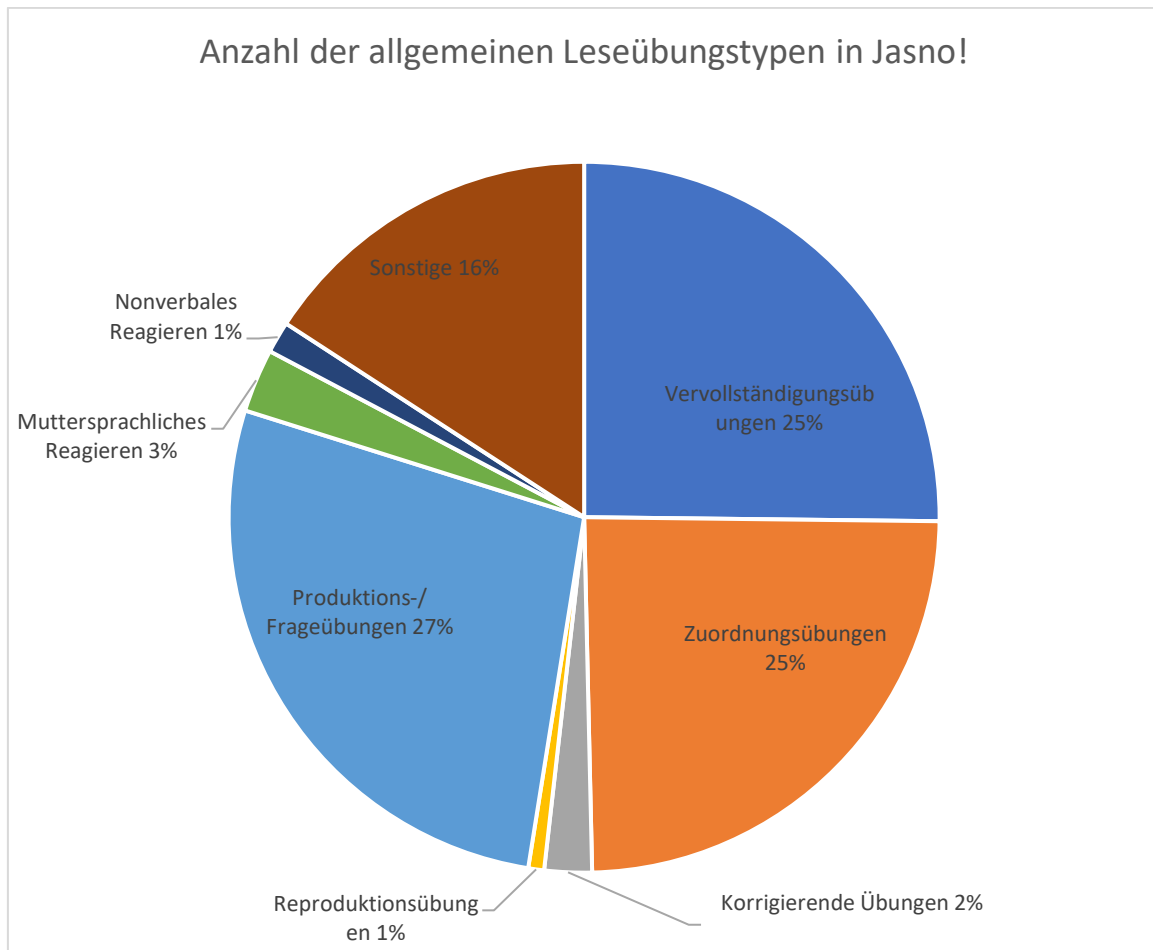


Abbildung 22: Anzahl der allgemeinen Leseübungstypen in Jasno!

In Abbildung 22 ist das Verhältnis der allgemeinen Leseübungstypen im Lehrwerk *Jasno!* ersichtlich. Mit 38 Aufgaben (27%) sind die *Produktions- und Frageübungen* am stärksten vertreten. Gefolgt von den *Vervollständigungsübungen* (35, also 25%) und *Zuordnungsübungen* (34, also 25%) liegt die Kategorie *Sonstige* mit 22 Aufgaben (16%) an vierter Stelle. Einen kleinen Prozentsatz machen die Leseübungstypen *Muttersprachliches Reagieren* (4, also 3%), *Korrigierende Übungen* (3, also 2%), *Nonverbales Reagieren* (2, also 1%) und *Reproduktionsübungen* (1, also 1%) aus. In die Kategorie *Sonstige* fallen vor allem Übungen, die eine Stellungnahme in russischer Sprache erfordern: „*Vysšee*

obrazovanie ili učilišče? Peredajte mysli mladogo človeka svojimi slovami.“¹⁰¹ Diese Art der Aufgabenstellung könnte auch dem Leseübungstyp *Muttersprachliches Reagieren* zugeordnet werden, jedoch müsste eine Reaktion in deutscher Sprache gefordert werden, um eindeutig diesem Typ zu entsprechen. Außerdem kommen im Lehrwerk *Jasno!* vermehrt Aufgaben vor, die das Lesen eines Texts und die anschließende Verschriftlichung der eigenen Gedanken fordert, welche ebenfalls keinem Leseübungstyp eindeutig zugeordnet werden konnten.

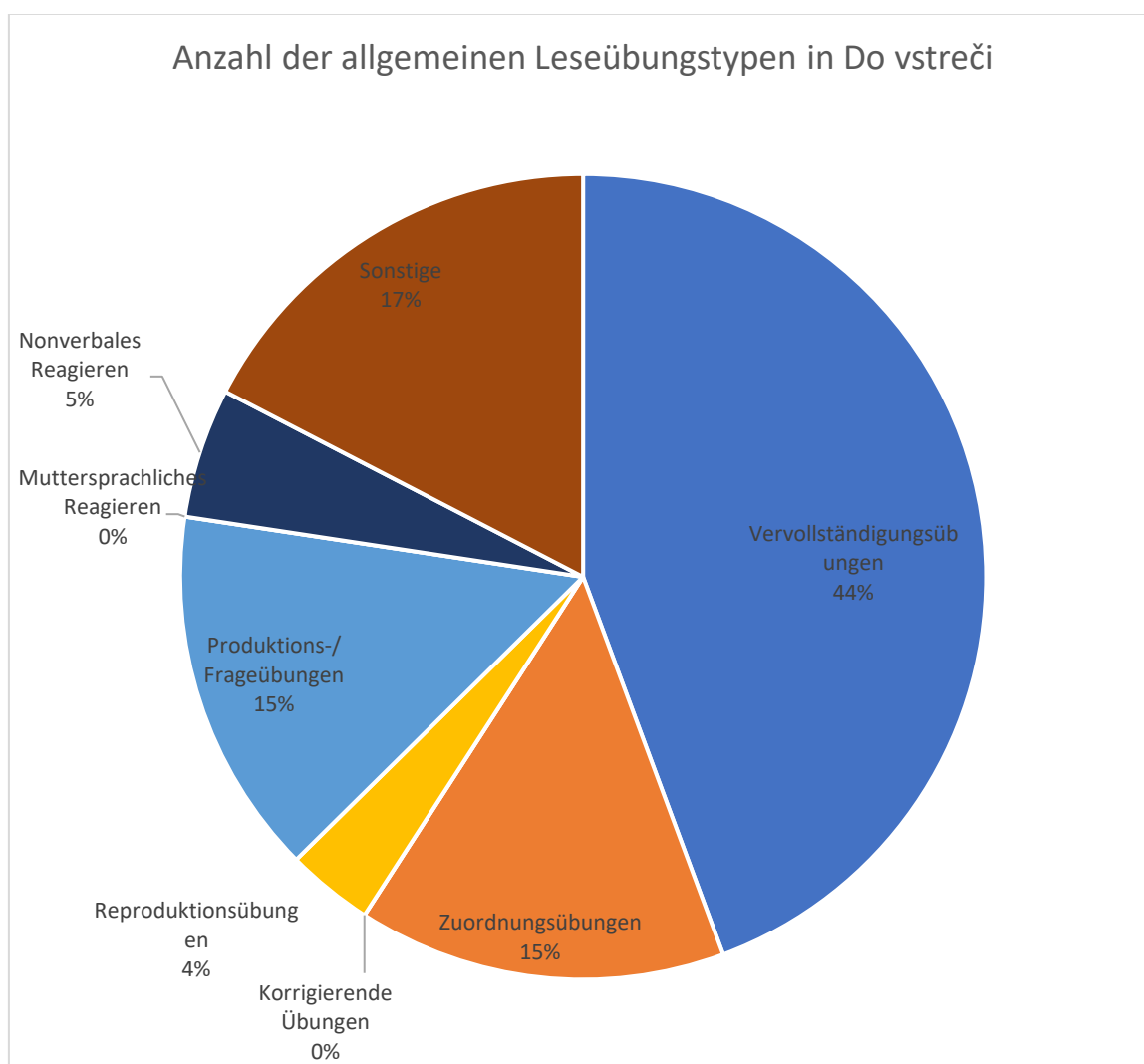


Abbildung 23: Anzahl der allgemeinen Leseübungstypen in *Do vstreči*

Abbildung 23 veranschaulicht das Verhältnis der allgemeinen Leseübungstypen im Schulbuch *Do vstreči*. Am häufigsten kommen mit 51 Aufgaben (44%) die *Vervollständigungsübungen* vor. Die Kategorie *Sonstige* liegt mit 20 Übungen (17%) in

¹⁰¹ Brosch et al., 2017: S. 51.

diesem Lehrwerk auf Platz 2. *Zuordnungsübungen* sowie *Produktions- und Frageübungen* kommen jeweils 17-mal (jeweils 15%) vor. *Nonverbales Reagieren* (6, also 5%) und *Reproduktionsübungen* (4, also 4%) lassen sich am seltensten finden. Aufgaben des Typs *Muttersprachliches Reagieren* sowie *Korrigierende Übungen* sind im Lehrwerk *Do vstreči* gar nicht vertreten. In die Kategorie *Sonstige* fallen folgende Übungen:

- Witze
- Tagebucheinträge
- Briefe
- Ausfüllen eines Fragebogens
- Gedanken zu einem Text machen
- Bewerbungsunterlagen reflektieren
- Fragen zu einem Text erstellen
- Internetrecherche auf Grundlage eines Texts
- Text ins Deutsche übersetzen

Diese Kategorisierung der Übungen erfolgte, wie bereits erwähnt, auf Grundlage der Übungstypologien nach *Segermann* und *Westhoff*. Hätte man sich auf andere Typologien gestützt, wäre das Ergebnis möglicherweise etwas anders ausgefallen, was bei einer Lehrwerkanalyse natürlich immer der Fall sein kann.

7.4 Lehrwerkanalyse nach Kriterien des *Brünner Kriterienkatalogs*

7.4.1 Anwendung der Kriterien auf das Lehrwerk *Jasno!*¹⁰²

Nachdem auf Grundlage des Verbands der Russischlehrer*innen Österreichs festgelegt wurde, dass ein langer Text aus mindestens 500 Wörtern besteht, wurde durch die Analyse deutlich, dass kein einziger Text im Schulbuch *Jasno!* dieses Kriterium erfüllt. Weiters befindet sich kein populärwissenschaftlicher Text im Buch. Ansätze eines literarischen Lesetexts konnten zumindest zweimal gefunden werden: Zum einen regt ein kurzer Ausschnitt aus dem Roman *Anna Karenina* zum Weiterlesen an (S. 38), zum anderen befinden sich Szenen aus dem Stück *Memuary Ekateriny* im Buch (S. 130). Argumentative Texte beziehungsweise Zeitungsartikel sind demgegenüber häufiger in *Jasno!* zu finden. Insgesamt konnten 16 Diskussionen und Interviews mit argumentativem Charakter verzeichnet werden. Außerdem befinden sich acht Zeitungsartikel in jenem Schulbuch. Wie

¹⁰² Anm.: Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich sämtliche Informationen dieses Kapitels auf Brosch et. al., 2017.

häufig die unterschiedlichen Übungstypen vorkommen, wird in Abbildung 22 ersichtlich. Es kommt zumindest eine Aufgabe aus jeder Kategorie vor. Hinsichtlich authentischen Materials wurden zehn Übungen aus dem Lehrbuch ausgewählt, die Material beinhalten, welches eine hohe Authentizität aufweist, wie beispielsweise Speisekarten, Zugfahrpläne oder Reklametafeln. Zu guter Letzt bietet der Verlag *Klett* ein Lösungsheft für das Schulbuch *Jasno!* an, welches zusätzlich erworben werden kann.

7.4.2 Anwendung der Kriterien auf das Lehrwerk *Do vstreči*¹⁰³

Im Lehrwerk *Do vstreči* befindet sich ein Lesetext, der länger als 500 Wörter ist. Ein zweiter Text erreicht diese Grenze beinahe. Insgesamt konnten sieben Lesetexte mit populärwissenschaftlichem Ansatz herausgefiltert werden. Diese behandeln ein wissenschaftliches Thema auf einfache Art und Weise, sodass ein Großteil der Gesellschaft es verstehen kann.¹⁰⁴ Im Lehrbuch *Do vstreči* befinden sich beispielsweise Lesetexte über die Herkunft russischer Feiertage (S. 16) oder die russische Geschichte der Neuzeit (S. 124-125). Literarische Texte wurden nicht ins Lehrwerk integriert. Im Gegensatz dazu finden sich jedoch sechs argumentative Texte, wie Interviews oder Meinungsumfragen, und ein Zeitungsartikel einer Schülerzeitung darin. Zehn Leseübungen beinhalten authentisches Material, wie beispielsweise Pläne eines Schüler*innenaustauschprogramms, Reklametafeln, Wetterberichte und Reiseführer. Der Verlag *Weber* bietet kein Lösungsheft an und auch im Lehrbuch selbst befinden sich keine Lösungen zu den Leseaufgaben. Lediglich die Selbstüberprüfungslektionen (*Samoproverka*) im dazugehörigen Arbeitsbuch beinhalten Lösungen zu den Übungen.

7.5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden erfolgt eine Diskussion und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse nach der Lehrwerkanalyse der Schulbücher *Jasno!* (2015) und *Do vstreči* (2020). In beiden Büchern nimmt die Lesekompetenz mit etwa einem Drittel der gesamten Übungen den größten Raum ein, was der persönlichen Intuition des Autors entspricht. Quantitativ wurde ersichtlich, dass Leseübungen im Gegensatz zu Hör-, Sprech- und Schreibaufgaben am häufigsten vorkommen. In *Jasno!* unterscheidet sich die Anzahl der Lese- und

¹⁰³ Anm.: Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich sämtliche Informationen dieses Kapitels auf Gollmann/Knechtel/Köstenberger, 2020a. sowie das dazugehörige Arbeitsheft.

¹⁰⁴ vgl. Daum, Andreas W.: *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914*. 2., ergänzte Auflage. München: Oldenbourg, 2002. S. 34.

Sprechaufgaben jedoch nur um drei Übungen, weswegen gesagt werden kann, dass dem Training des mündlichen Sprechens ebenfalls große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Wie in Kapitel 6.3.1 erläutert wurde, legt der Verlag *Klett* großen Wert auf die Förderung von Kommunikation und Sprache, was durch die Menge an Übungen, die einen kommunikativen Anteil aufweisen beziehungsweise einen Sprechauftrag fordern, bestätigt werden kann. In *Do vstreči* ist sehr eindeutig zu erkennen, dass Leseübungen im Lehrwerk am häufigsten vorkommen. Aus diesem Grund lässt sich sagen, dass *Jasno!* für die Förderung der Kompetenz Sprechen ausgezeichnet geeignet ist. Die Lesekompetenz ist hingegen in *Do vstreči* sehr stark vertreten, weswegen sich dieses Schulbuch ideal für deren Förderung eignet.

Hinsichtlich der Leseübungen, die für die Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch in Österreich geübt werden müssen, kann gesagt werden, dass ein allgemeiner Eindruck auf Basis der vorliegenden Auswertung eigentlich nicht ganz zufriedenstellend ist. Weder in *Jasno!* noch in *Do vstreči* kommen verhältnismäßig viele Leseübungen der Kategorien *Note Form*, *Multiple Choice* (beziehungsweise *Single Choice*) oder *Multiple Matching* vor. Zwar sind in *Jasno!* 18 Übungen des Typs *Note Form* und acht des Typs *Multiple Choice* zu finden, jedoch entspricht keine einzige dem Format, welches bei der Matura gefordert wird. Das sollte in Zukunft jedenfalls berücksichtigt werden. Immerhin wird die Art und Weise des Lösens solcher Übungen geübt, aber eine adäquate Vorbereitung auf die Reifeprüfung im Teilbereich Lesen wird nicht gewährleistet. Übungen der Kategorie *Multiple Matching* sind in *Jasno!* nicht integriert, wohingegen sie in *Do vstreči* insgesamt zwölfmal zu finden sind. Auch hier muss gesagt werden, dass nicht alle Übungen dem Format der Reifeprüfung in Russisch entsprechen, weil die geforderten Distraktoren fehlen. Auch die neun Übungen aus der Kategorie *Note Form* und die eine Übung aus *Multiple Choice* erfüllen die Kriterien nicht. Aus diesen Gründen kann gesagt werden, dass sowohl *Jasno!* als auch *Do vstreči* die Schüler*innen, die die Bücher verwenden, im Teilbereich Lesen nicht ausreichend auf die Reifeprüfung in Russisch vorbereiten. Dieser Fakt allein macht die Bücher nicht weniger relevant für den Gebrauch im Unterricht, jedoch sollten Lehrpersonen, die ihre Schüler*innen gezielt auf die Reifeprüfung vorbereiten wollen, überdenken, ob sie eines der beiden analysierten Bücher tatsächlich für ihren Unterricht verwenden wollen. Das Werk *Do vstreči* führt zu Beginn sogar explizit an, dass dieses Schulbuch durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für den Unterrichtsgebrauch als geeignet erklärt wurde, was jedoch durchaus zu hinterfragen wäre, weil die Schüler*innen, wie gezeigt werden konnte, durch dieses Buch in einer wichtigen

Teilkompetenz nicht ausreichend für die abschließende Reifeprüfung vorbereitet werden. Natürlich sollen sich Lehrpersonen im Unterricht nicht nur mit dem Lehrbuch auseinandersetzen, sondern auch andere Materialien heranziehen und kompensatorisch tätig werden, um die Lücken zu füllen. Das Buch gilt jedoch trotzdem als wichtige Stütze und sollte deswegen kritisch begutachtet werden, bevor es zum Einsatz kommt.

Wie hoch die Variation der Übungstypen in den jeweiligen Lehrwerken ist, wird in Kapitel 7.3 dargestellt. In *Jasno!* ist zumindest eine Übung jedes im Vorhinein definierten Übungstyps zu finden, wobei die quantitativen Unterschiede sehr groß sind. In *Do vstreči* hingegen fehlen zwei Kategorien zur Gänze, nämlich *Muttersprachliches Reagieren* und *Korrigierende Übungen*. Die Kategorie der *Vervollständigungsübungen* ist in *Do vstreči* am stärksten und in *Jasno!* am zweitstärksten vertreten. Auch die *Produktions- und Frageübungen* kommen quantitativ sehr häufig vor. Zählt man diese beiden Übungstypen zusammen, machen sie in beiden Büchern mehr als die Hälfte der gesamten Übungen aus. Aus diesem Grund ist das Maß an Variation in beiden Büchern als gering anzusehen. Laut *Segermann* komme der Übungstyp *Produktions- beziehungsweise Frageübungen* am häufigsten vor (siehe Kapitel 2.8.5), was für das Lehrwerk *Jasno!* zutrifft. In *Do vstreči* hingegen sind *Vervollständigungsübungen* am häufigsten zu finden. Die Ausgeglichenheit ist in *Jasno!* noch eher gegeben als in *Do vstreči*, jedoch sollte hinsichtlich beider Bücher hinterfragt werden, wieso beispielsweise *Reproduktions- oder Korrigierende Übungen* so wenig bis gar nicht vorkommen. *Do vstreči* wirkt hinsichtlich der Variation generell eher einseitig. Gerade Übungen, in denen man einen Text zum Beispiel in die richtige Reihenfolge bringt oder nach Fehlern sucht, können die Lesekompetenz im Bereich der Fremdsprachen fördern. *Muttersprachliches Reagieren* könnte die Angst, einen Text in der Fremdsprache zu reflektieren, maßgeblich verringern. Wie im Theorieteil dieser Arbeit erläutert wurde, kann und soll die Lesekompetenz auf unterschiedliche Arten gefördert werden, was durch eine hohe Variation an Übungstypen erreicht werden kann. Nicht jede*r Schüler*in benötigt dieselben Übungstypen, um die individuelle Lesekompetenz zu verbessern. Durch die insbesondere im Russischunterricht steigende Heterogenität im Klassenzimmer braucht es unterschiedliche Aufgaben, um die Schüler*innen bestmöglich zu fördern.

Die an den *Brünner Kriterienkatalog* angelehnten Fragestellungen konnten unterschiedliche Gesichtspunkte der Lehrwerke betrachten und aufschlussreiche Erkenntnisse geben. Wie bereits erwähnt, befindet sich in *Jasno!* kein Text, der über 500 Wörter aufweist. Das ist insofern ungünstig, weil Schüler*innen auch mit größeren

Textmengen umgehen lernen sollen. In *Do vstreči* ist ein Text zu finden, der dieses Kriterium erfüllt, was ebenfalls als nicht ausreichend einzustufen ist. Auch wenn die Vorgaben auf Niveau B1 laut *GERS* nicht explizit vorschreiben, Texte mit einer Länge von 500 Wörtern lesen zu müssen (siehe Kapitel 2.6), werden im Zuge der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch auch längere Texte verwendet, woran sich Schüler*innen im Hinblick auf diese gewöhnen sollen. Da dieses Kriterium nicht in befriedigendem Ausmaß erfüllt wird, entsteht ein Mehraufwand für Lehrer*innen, da diese selbst nach längeren Texten suchen müssen. Auch die Auseinandersetzung mit populärwissenschaftlichen Texten bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Schüler*innen an die wissenschaftliche Verwendung der russischen Sprache heranzuführen. Das Schulbuch *Jasno!* bietet keinen Text dieser Art an, wohingegen *Do vstreči* mit einfachen wissenschaftlichen Texten überzeugen konnte. Populärwissenschaftliche Texte können für die Schüler*innen durchaus fordernd sein und es wäre kein Problem, wenn sie nicht auf Anhieb alles verstehen, aber sich an solche Texte heranzuwagen, fördert die Lesekompetenz ungemein. Ansätze literarischer Texte konnten nur in *Jasno!* gefunden werden. Wenn Lehrbücher einfache russische Literatur beinhalten würden, wäre dies eine ausgezeichnete Möglichkeit, sich authentischem Lesematerial zu widmen und somit die Lesekompetenz zu fördern. Man könnte gemeinsam mit den Schüler*innen russische Werke lesen und sie im Leseprozess unterstützen. Zumindest *Jasno!* bietet diese Möglichkeit teilweise an, indem beispielsweise der Anfang eines Romans angeführt wird und zum Weiterlesen anregt. Argumentative Texte und Zeitungsartikel sind in beiden Werken vertreten, was positiv hervorzuheben ist. Die eigene Meinung zu vertreten sowie die Vor- und Nachteile hinsichtlich eines Themas zu erörtern, stellen nicht nur im Zuge der Reifeprüfung, sondern auch im alltäglichen Gebrauch einer Fremdsprache wichtige Komponenten dar. Aus diesem Grund ist es gut, dass Interviews, Artikel und Diskussionen in die untersuchten Lehrwerke integriert wurden. Hinsichtlich des Einbezugs authentischen Materials erweisen sich sowohl *Jasno!* als auch *Do vstreči* als geeignet. Sie unterscheiden sich lediglich dahingehend, dass zweiteres noch authentischere Bilder verwendet, was den Gesamteindruck im Hinblick auf Authentizität erhöht. Trotzdem kommen in beiden beispielsweise russischsprachige Reklamen, Reiseführer, Wetterberichte, Fahrpläne und ähnliches Material vor. Dadurch gewöhnen sich die Schüler*innen auch an den Umgang mit der russischen Sprache im Alltag, was für die Lesekompetenz eine wichtige Rolle spielt. Abschließend muss das Lehrwerk *Jasno!* noch positiv hervorgehoben werden, weil ein eigenständiges Lösungsheft zu allen Übungen vorhanden ist, welches jedoch zusätzlich zu erwerben ist. Für die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte stellt dieses eine enorme

Erleichterung dar, weil sich die Lernenden von der Richtigkeit der Übungen selbstständig überzeugen können. Natürlich birgt dieses jedoch auch die Gefahr des Abschreibens, wobei in der Sekundarstufe II durchaus ein gewisses Maß an Eigenständigkeit und Vertrauen eingefordert werden darf. *Do vstreči* bietet immerhin Lösungen für die Selbstüberprüfungsaufgaben (*Samoproverka*) an, ein allgemeines Lösungsheft oder ein Lösungsteil am Ende des Buchs ist nicht vorhanden.

8. Conclusio

Mit der rasanten Ausbreitung des Internets seit den 1990er Jahren wird immer deutlicher, dass Schriftsprache in alle Lebensbereiche eindringt und dass mittlerweile auch die einfachsten Lebensvollzüge – Geld abheben, eine Fahrkarte lösen, einkaufen, eine Reise planen usw. – hochentwickelte Lese- (und Schreib)kompetenzen verlangen.¹⁰⁵

Dieses Zitat unterstreicht die Wichtigkeit der Lesekompetenz im alltäglichen Gebrauch und zeigt, dass die Auseinandersetzung mit dieser Teilkompetenz auch in Zukunft in den Vordergrund rücken soll. Vor allem Lehrer*innen sind angehalten, ihre Schüler*innen kompetente Leser*innen werden zu lassen und ihnen die bestmöglichen Werkzeuge mitzugeben, um an Texte heranzugehen und diese zu verstehen. Lehrbücher stellen im Zuge dessen eine wichtige Komponente im Fremdsprachenunterricht dar. Deren Analyse und kritische Betrachtung rückt jedoch oftmals in den Hintergrund, was bei ihrem Stellenwert im Unterricht jedoch nicht der Fall sein sollte. Der Lesekompetenz allgemein, jedoch mit Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht, sowie der Wichtigkeit von Lehrbüchern im schulischen Kontext widmete sich die vorliegende Masterarbeit. Die Erkenntnisse sollen im Folgenden nochmals in aller Kürze zusammengefasst werden.

Betrachtet man den Begriff *Lesekompetenz*, rückt die Kompetenz im Allgemeinen sehr stark in den Fokus der Betrachtung. Sie setzt sich aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen und ermöglicht es dem Menschen, auf unterschiedlichen Ebenen zu handeln. Im Falle der Lesekompetenz schaffen es Lernende einer Sprache durch jene, an Lesematerial heranzugehen und Informationen aus dem zu lesenden Stoff zu gewinnen. Man könnte meinen, dass Kompetenz mit Intelligenz gleichzusetzen ist. Das ist jedoch nicht der Fall, da der große Unterschied darin besteht, dass Kompetenzen gefördert werden können. Neben der Lesekompetenz gibt es noch weitere, wie die Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz. Der Fremdsprachenunterricht beinhaltet zudem auch noch interkulturelle Kompetenzen, die ebenfalls ausführlicher Förderung bedürfen. Die Messung dieser Kompetenzen wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts angestrebt, wobei sich Lehrer*innen nicht nur an diesen orientieren sollten. Ein Abprüfen der interkulturellen Kompetenzen gestaltet sich beispielsweise schwierig, weswegen auch andere Komponenten im Unterricht fokussiert werden sollen. Am Ende soll eine gemeinsame Förderung aller Kompetenzen, allen Wissens und sämtlicher Fähigkeiten im Zentrum stehen, was das Lehrpersonal im Fremdsprachenunterricht vor eine besondere Aufgabe stellt. Abhilfe

¹⁰⁵ Garbe, Christine: *Lesekompetenz fördern*. Ditzingen: Reclam, 2020. S. 11.

schaffen sogenannte Referenzniveaus, die der *GERS* formuliert hat. Mit seiner Hilfe können Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts auf internationaler Ebene gemessen werden, was von großem Vorteil sein kann. Weiters geben Bildungsstandards in Österreich vor, auf welchem Niveau man sich am Ende einer bestimmten Schulstufe befinden sollte, was das Maß an Standardisierung deutlich erhöht. Inwiefern sich dieser Trend der Standardisierung positiv auf das österreichische Bildungssystem auswirkt, ist nicht Teil dieser Arbeit gewesen, weswegen eine diesbezügliche Kommentierung entfällt.

Der Begriff *Lesekompetenz* beinhaltet neben der Kompetenz auch noch das Lesen selbst. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der vom einzelnen Buchstaben bis hin zu kohärenten Texten reicht. Leser*innen sollen in der Lage sein, diesen Prozess zu verinnerlichen und zu üben, sodass flüssiges Lesen kein Problem darstellt. Wie das eingangs formulierte Zitat zeigt, benötigen bereits alltägliche Situationen die Informationsgewinnung aus Texten, wofür die Lesekompetenz von großer Wichtigkeit ist. Durch adäquates Lesematerial im Fremdsprachenunterricht und das Fördern der Motivation, sich mit Texten zu beschäftigen, kann die Lesekompetenz verbessert werden. Gerade im Zeitalter der Digitalisierung rückt sie immer mehr ins Zentrum der Gesellschaft. Durch die Förderung unterschiedlicher Lesestile und das Setzen konkreter Leseziele können auch längere und schwierigere Texte rezipiert werden. Lehrer*innen sollen in der Lage sein, unterschiedliche Lesestile zu beherrschen und Strategien zur Textbewältigung vermitteln zu können. Natürlich treten auch im Zuge des Leseprozesses in der Fremdsprache Schwierigkeiten auf, denen entgegengewirkt werden soll. Die Steigerung der Motivation und die Vermittlung von Hilfestellungen stehen hierbei an oberster Stelle. Überprüft werden kann die Lesekompetenz einerseits durch Aufgaben, die die Leistung der Schüler*innen auf Klassenebene messen. Auf der anderen Seite bietet PISA die Möglichkeit, ein breites Spektrum der Lesekompetenz abzuprüfen. Um beim PISA-Test gut abschneiden zu können, benötigt es die eben erwähnten Faktoren, wie beispielsweise die Vermittlung von Lesestrategien und -routinen oder die Erhöhung der Motivation der Schüler*innen. Lesematerial soll zudem auch authentisch sein, damit ein Mehrwert für die Schüler*innen vorhanden ist. Einerseits sollen Texte möglichst aus der Originalsprache übernommen werden, andererseits gelten diese als zu schwierig für niedrigere Sprachniveaus, woraus eine Gratwanderung zwischen Authentizität und Verständnis des Textes entsteht.

Durch unterschiedliche Leseübungen können verschiedene Formen des Lesens trainiert werden. Für die vorliegende Arbeit sind sieben Leseübungstypen nach *Krista Segermann* und *Gerard Westhoff* herangezogen worden, die diverse Bereiche des Lesens

fördern und mithilfe derer Wissen abgeprüft werden kann. Diese bilden unter anderem die Grundlage für die darauffolgende Lehrwerkanalyse. Neben diesen wurden auch drei Übungstypen, die für die Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch von großer Wichtigkeit sind, beschrieben. Anschließende Beispiele haben gezeigt, wie diese aussehen können. Die Förderung der Lesekompetenz steht in diesem Kontext auch klar im Vordergrund. Durch die steigende Heterogenität im Klassenzimmer braucht es immer facettenreichere Vorgehensweisen der Förderung. Dieser Fakt stellt die Lehrpersonen vor neue Herausforderungen. Die Vermittlung von Lernstrategien und die Erhöhung der Motivation stehen auch hier wieder an oberster Stelle im Unterricht, sodass die Lernenden zu kompetenten Lesenden werden.

Lehrbücher und deren Geschichte reichen bis weit ins 17. Jahrhundert zurück. Sie stellen einen komplexen „Verbund von Medien“ dar, der im Fremdsprachenunterricht schon immer einen hohen Stellenwert innehatte. Ob diese zugelassen werden, entscheiden letzten Endes aber Gutachter*innen des zuständigen Ministeriums. Demnach gewinnt auch die Lehrwerkforschung immer mehr an Bedeutung. Immer mehr Verlage bieten Schulbücher an und stehen in Konkurrenz zueinander. Sie haben erkannt, dass es sich bei der Produktion von Lehrwerken um einen gewinnträchtigen Bereich handelt. Die Lehrwerkforschung setzt sich damit auseinander, was ein gutes Lehrwerk beinhalten soll. Verlage sind deshalb auf Analysen von Lehrwerken angewiesen, um sich stetig weiterzuentwickeln und daraus Profit zu schlagen. Diese Vorgaben variieren ständig, weswegen immer der aktuelle Stand notwendig ist, um ein adäquates Lehrbuch herausgeben zu können. Es bedarf ständiger Reflexion und Adaption, weswegen die Lehrwerkforschung von so großer Wichtigkeit ist. Mittels unterschiedlicher Herangehensweisen, wie beispielsweise Bestand- oder Defizitanalyse, werden Lehrwerke untersucht und verbessert.

Ein kurzer Exkurs in die Geschichte des Russischunterrichts der Vergangenheit zeigt den früheren Stellenwert der russischen Sprache an Schulen. Bis heute schwanken die Zahlen mitunter sehr stark und Russisch gilt, im Gegensatz zu Französisch oder Spanisch, als selten vorkommende Fremdsprache im österreichischen Schulwesen. Trotzdem definiert der österreichische Lehrplan die Vorgaben für Fremdsprachen, zu denen das Russische zählt. Auch hier ist ein Unterschied zwischen den Lehrplänen vor und nach der Jahrtausendwende zu vermerken, wobei man sich heute vor allem auf den *GERS* stützt. Durch genaue Vorgaben je nach Semester, in dem man sich befindet, erscheint der Lehrplan für Fremdsprachen sehr strikt und lässt wenig Freiraum. Zwar bietet er dadurch ein hohes Maß an Objektivität, jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle Lernenden einer Fremdsprache

auf dieselbe Art und Weise entwickeln. Außerdem ist hervorzuheben, dass das Russische heute immer noch als exotische Fremdsprache im deutschsprachigen Raum angesehen wird, sich aber trotzdem ein beachtlicher Lehrwerkmarkt etabliert hat, sodass auf ein Repertoire an unterschiedlichen Lehrbüchern für den Russischunterricht zurückgegriffen werden kann.

Der praktische Teil der Arbeit beinhaltet eine Lehrwerkanalyse der russischsprachigen Schulbücher *Jasno!* (2015) und *Do vstreči* (2020), die in Österreich neben anderen verwendet werden. Zunächst sind Kategorien formuliert worden, die sich am *Brünner Kriterienkatalog* orientieren. Diese stellen einen von vier Teilen der Analyse dar. Außerdem ist das Verhältnis der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibübungen in den beiden Lehrwerken erfasst worden. Darüber hinaus ist überprüft worden, welche Übungstypen in den Büchern vorkommen beziehungsweise ob jene Übungsformate, die für die Reifeprüfung notwendig sind, zu finden sind. Die ausführliche Analyse und anschließende Interpretation und Diskussion runden den praktischen Teil der Arbeit ab.

Im Zuge der Einleitung wurden insgesamt drei Forschungsfragen formuliert, die im Folgenden beantwortet werden sollen. Zunächst stellt sich die Frage, wie die Lesekompetenz einerseits auf allgemeiner Ebene und andererseits im österreichischen Lehrplan definiert wird. Wie bereits erwähnt, setzt sie sich aus den Begriffen Lesen und Kompetenz zusammen. Beim Lesen handelt es sich um einen komplexen Vorgang, der aus einer Wechselwirkung von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen besteht. Erstere gehen vom einzelnen Buchstaben aus und erschließen den Text über die Zusammenfügung jener zu ganzen Wörtern, woraufhin Wörter zu Sätzen und Sätze zu ganzen Texten werden. Die *top-down*-Prozesse hingegen gehen vom Vor- und Weltwissen der Leser*innen aus und erschließen den Text mit dessen Hilfe. Man stützt sich auf das, was man bereits weiß, und erhält durch das anschließende Lesen ein allgemeines Verständnis über den Text. In Kombination mit dem Begriff der Kompetenz, der Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, ergibt sich also die Definition, dass die Lesekompetenz im Allgemeinen die Fähigkeit zu lesen darstellt. Der österreichische Lehrplan sieht auf dem Niveau B1 vor, dass die Lernenden Texte lesen und verstehen können, deren Thematiken ihnen vertraut sind. Sie sollen die wesentlichen Punkte verstehen und relevante Informationen ohne große Probleme auffinden können. Die Frage, welche Arten von Übungen es gibt und welche davon in den Schulbüchern *Jasno!* und *Do vstreči* vorkommen, lässt sich wie folgt beantworten: Auf Grundlage von *Krista Segermann* und *Gerard Westhoff* konnten folgende sieben Leseübungstypen definiert werden: *Vervollständigungsübungen*, *Zuordnungsübungen*, *Korrigierende Übungen*, *Reproduktionsübungen*, *Produktions- und Frageübungen*, *Muttersprachliches Reagieren*

und *Nonverbales Reagieren*. Darüber hinaus sind die Übungstypen *Note Form*, *Multiple Choice* und *Multiple Matching* für die Reifeprüfung in Russisch relevant. In *Jasno!* kommen zumindest alle Übungstypen nach *Segermann* und *Westhoff* vor, in *Do vstreči* hingegen befinden sich keine Aufgaben der Kategorien *Korrigierende Übungen* und *Muttersprachliches Reagieren*. Hinsichtlich der Formate, die im Zuge der Reifeprüfung abgeprüft werden, weisen beide Lehrwerke gewisse Mängel auf. In keinem der Bücher befindet sich eine konkrete Übung der Kategorie *Note Form*, wobei beide Bücher Aufgaben in abgewandelter Form anbieten. Aufgaben des Formats *Multiple Choice* sind ebenfalls in beiden Büchern zu finden, jedoch entsprechen diese wieder nicht eindeutig dem Schema der Reifeprüfung. Ein ähnliches Bild ist im Bereich der Kategorie *Multiple Matching* zu finden. Das Lehrwerk *Jasno!* beinhaltet diesen Aufgabentyp gar nicht, wohingegen in *Do vstreči* zwölf davon zu finden sind. Hier fehlen jedoch manchmal die wichtigen Distraktoren, die bei der Reifeprüfung verwendet werden. Immerhin entsprechen aber einige Aufgaben den Vorgaben, weswegen *Do vstreči* in diesem Bereich positiv hervorzuheben ist. Der Stellenwert der Lesekompetenz ist in beiden Lehrwerken im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen Hören, Schreiben und Sprechen hoch. In *Jasno!* beziehen sich 29% der Übungen auf eine Förderung der Lesekompetenz. Lediglich Aufgaben, die das Sprechen fördern, kommen in etwa genauso häufig vor. Den Kompetenzen Schreiben und Hören wird weitaus weniger Aufmerksamkeit geschenkt. In *Do vstreči* ist der Unterschied noch gravierender, weil 33% der Übungen Leseaufgaben sind. Die anderen Kompetenzen Schreiben, Sprechen und Hören liegen dahinter. Festzuhalten bleibt aber, dass die Lesekompetenz in beiden Lehrwerken den größten Raum einnimmt und der Stellenwert demnach hoch ist. Dadurch bestätigt sich auch die Tauglichkeit beider Lehrbücher für den Russischunterricht, wobei jedes für sich anderen Bereichen größere Aufmerksamkeit schenkt. Im Hinblick auf eine Entscheidungsgrundlage für Lehrpersonen kann gesagt werden, dass *Jasno!* aufgrund der Variation an Leseübungen diverser wirkt und unterschiedliche Übungstypen anbietet, was für sie ein Argument sein kann, sich für dieses Buch zu entscheiden.

9. Резюме на русском языке

Данная магистерская работа посвящена вопросам читательской компетенции в обучении иностранным языкам, в частности, в преподавании русского языка в Австрии. В ходе работы сначала даётся теоретическое определение читательской компетенции. Затем рассматривается австрийская учебная программа и важность компетенции чтения в ней. Практическая часть данной работы состоит из анализа двух учебников, используемых для преподавания русского языка в Австрии. После детального изучения различных учебников наиболее подходящими для исследования оказались книги *Ясно!* (2015 г.) и *До встречи* (2020 г.). На основе сформулированных критериев и категорий проводится анализ, после чего результаты интерпретируются и обсуждаются. Теоретическая часть магистерской работы основана на отобранной литературе, основным направлением которой является дидактика иностранного языка. В заключении работы даны ответы на следующие три исследовательских вопроса:

- *С одной стороны, как определяется компетенция чтения и что она означает, а с другой стороны, какие характеристики данной компетенции присутствуют в австрийской учебной программе на уровне B1?*
- *Каковы типы упражнений, направленных на развитие навыков чтения, и какие из них представлены в учебниках Ясно! и До встречи?*
- *Какова важность компетенции чтения в учебниках Ясно! и До встречи по сравнению с другими компетенциями - аудированием, письмом и говорением?*

В теории компетенция чтения является сложным и не всегда легко определяемым понятием. Очевидно, что этот термин состоит из двух слов *чтение* и *компетенция*. Компетенция состоит из формальных знаний, процедурных навыков и когнитивных способностей. Лингвистическая компетенция позволяет людям общаться друг с другом. Компетенция часто приравнивается к интеллекту, что неверно, потому что компетенцию можно развивать, а интеллект – нет. Если вы хотите проверить компетенцию, то существуют различные способы, но они не дают полной картины. Термины *компетенция* и *навык* часто считаются синонимами. Навыками в обучении иностранным языкам являются аудирование, чтение, письмо и говорение. Первые два — это так называемые рецептивные навыки. Обучаемый имеет дело с устной или

письменной речью и способствует её восприятию. Письмо и говорение считаются продуктивными навыками, поскольку вы воспроизводите язык. С помощью различных упражнений эти четыре навыка можно развивать при обучении иностранному языку.

Для того, чтобы определить степень развития упомянутых навыков, существуют так называемые области навыков или эталонные уровни. Они были сформулированы в CEFR (Общеввропейская компетенция владения иностранным языком) – системе уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском союзе. Существует шесть уровней компетенции: A1, A2, B1, B2, C1 и C2. Уровень A охватывает элементарное использование языка, уровень B – самостоятельное использование языка, а уровень C – компетентное использование языка. Эти уровни позволяют сравнивать уровни владения языком на международном уровне. CEFR применяется почти во всех школах и университетах, что облегчает переход на более высокий уровень. Это различие также облегчает ученикам ориентацию и понимание того, на каком уровне они находятся в данный момент. В этом контексте также важна высокая степень открытости и когерентности. Эталонная рамка должна быть сформулирована четко и в понятной для широкой общественности форме. Помимо концепции компетенции, в австрийской системе школьного образования прочно укоренилась концепция образовательных стандартов. Они предназначены для повышения качества образования в школах и служат ориентиром для учеников. Эти стандарты должны быть доступны как для учеников, так и для учителей и родителей. Тем не менее, должна быть предоставлена возможность индивидуального обучения, поэтому прямое соблюдение этих стандартов нецелесообразно. Более того, образовательные стандарты фокусируются не только на четырех компетенциях – аудирование, чтение, письмо и говорение – но и требуют продвижения разговорных стратегий и стратегий изучения при обучении иностранному языку.

Сосредоточившись сейчас на компетенции чтения, важно понимание чтения в целом. Чтение — это сложный процесс декодирования букв, слов, предложений и целых текстов. Цель – перейти от уровня слов к уровню текста, понимая отдельные слова как полный текст. Для лучшего понимания этого процесса подходит так называемая модель взаимодействия, которая утверждает, что в процессе чтения происходит постоянное взаимодействие между *bottom-up processing* (обработкой текста снизу вверх) и *top-down processing* (обработкой текста сверху вниз). Первый термин описывает декодирование отдельных слов, предложений или отрывков.

Человек начинает с текста и получает информацию о нём через прочитанное. Когда человек учится читать, он начинает с малого и распознает отдельные буквы или звуки. Символы письма анализируются, и буква распознается. Впоследствии эти отдельные буквы могут быть объединены в слова. Следующим шагом является объединение отдельных слов в отдельные части предложений. Если эти части соединить друг с другом, получаются целые предложения. Термин *top-down processing* начинается с предыдущих знаний читателя и его представлений о мире, и на этой основе создается текст. Благодаря мотивации и самостоятельности, читателю удаётся получить из текста важную информацию, и в итоге понять его. Чтение всегда считалось инструментом культуры и будет продолжать занимать человечество в век цифровизации. Овладение навыком чтения всегда будет необходимо, потому что цифровые медиа также должны читаться традиционным способом. Это позволяет получать информацию, которая имеет огромное значение во многих сферах жизни, будь то образование, наука или даже повседневная жизнь. В школьном контексте чтение всегда будет необходимым условием для получения информации, поэтому учителя должны уметь поощрять своих учеников в этом отношении и предоставлять им набор способов работы с текстом и вычленения важных деталей.

Теории чтения, стили чтения, цели чтения и стратегии чтения также связаны с компетенцией чтения. Теории чтения существуют уже давно. В рамках данной магистерской работы рассматриваются две основные теории: бихевиористская и когнитивистская теория чтения. Бихевиористский подход основан на том, что чтение — это точная реакция на отдельные буквы и слова и, следовательно, на предложения и целые текстовые комплексы. Когнитивистская теория чтения рассматривает читателя как творческого агента в процессе чтения, включающего его или её предыдущие знания и представления о мире. Эти две теории подводят нас к основному утверждению, что чтение можно рассматривать как активный процесс, в котором участвуют и читатель, и текст. Перед чтением текста необходимо поставить перед собой цель, которой следует руководствоваться в процессе чтения. Эта цель зависит от мотивации и диктует способ чтения текста. Эти различные стили также можно описать отдельно. Во-первых, существует стратегия глобального понимания текста. Таким образом, можно получить общее представление и понять тему текста. Затем есть стиль беглого чтения, который концентрируется в основном на основных положениях текста. Достаточно быстро просмотреть текст и обратить внимание на первое и последнее предложения. При детальном стиле чтения текст читается очень

внимательно, и отмечаются важные детали. Таким образом, вся информация в тексте может быть понята. При поисковом стиле чтения человек концентрируется на поставленных целях и информации, которую ищет в тексте. Эти стили также могут быть связаны друг с другом, так что может возникнуть целостный процесс чтения. Таким образом, возникают стратегии и подходы к различным типам текстов. Для того чтобы ещё лучше раскрыть текст, можно заранее выдвинуть гипотезы, которые могут использоваться в качестве руководства. Кроме того, следует обращать внимание на дополнительные материалы, такие как картинки или таблицы, поскольку они часто уже содержат важную информацию. Активизируя предыдущие знания о мире, информация может быть усвоена уже в процессе чтения. Просмотр подзаголовков также может быть очень полезен для лучшего понимания текста. Одна из рабочих стратегий также заключается в том, чтобы не концентрироваться на отдельных отрывках, которые вам непонятны, а сосредоточиться на том, что вы понимаете. Даже если некоторые отрывки непонятны, обычно достаточно понять весь текст.

Конечно, трудности могут возникнуть и в процессе чтения. Желание читать снижается из-за качества материалов для чтения, которые не понятны для учеников, а также неаутентичными текстами для чтения. По этой причине важно найти для учеников адекватный материал, который им понравится. Также ученикам сложно, когда используются тексты с языка оригинала, уровень которых слишком высок для них. Ошибка, которую часто допускают учителя, заключается в том, что они слишком изменяют материал для чтения. Это означает, что они настолько упрощают тексты или дают так много дополнительной информации, что ученикам уже не нужно прилагать усилия, чтобы понять текст. Ещё одна трудность при чтении на иностранном языке может возникнуть из-за интерференции с родным языком. Помимо общих трудностей чтения, в занятиях по русскому языку существуют некоторые трудности, которым следует противодействовать. Ученики, изучающие русский язык, вначале читают медленнее, поскольку они не знакомы с чтением на этом языке, и сначала должна развиться беглость чтения. Кроме того, кириллический алфавит создает трудности на начальном этапе. Недостаток словарного запаса всегда является серьёзным ограничением в начале изучения иностранного языка. И здесь большое значение имеют стратегии чтения и цели чтения.

Если мы рассматриваем компетенцию чтения при обучении иностранным языкам, то умение читать на родном языке имеет большую важность. Поэтому преподаватели должны уметь опираться на эти знания, полученные на родном языке. Умеют ли

ученики в Австрии хорошо читать, проверяется с помощью исследования PISA. В ходе этого контроля важно уметь понимать и классифицировать тексты и их высказывания в общем контексте. Это проверяется, например, в формате *Multiple Choice*. Чтение всегда происходит на разных плоскостях. Графоническая плоскость включает в себя движения глаз и визуальное распознавание образов. После этого на плоскости предложений уже можно расшифровывать целые предложения. Наконец, упоминается смысловой уровень, который варьируется в зависимости от читателя и уровня языка. На более высоком уровне человек уже не должен так сильно концентрироваться на отдельных буквах или словах, а может посвятить себя осмысленности всего текста, что и является целью процесса чтения.

Для дальнейшего развития Общеευропейской компетенции владения иностранным языком большое значение имеют различные спецификации и требования к читателям. В данной магистерской работе рассматривается уровень B1. На этом уровне читатели должны уметь читать несложные информационные тексты на интересующие их темы с удовлетворительным пониманием. Кроме того, описания событий, чувств и желаний в частной жизни должны пониматься достаточно хорошо, чтобы, например, вести регулярную письменную переписку. Читатели должны уметь находить важную информацию в простых повседневных текстах или брошюрах, или решать на этой основе задачи. Кроме того, читатели должны уметь находить и понимать основные положения или аргументы в газетных статьях и простых аргументациях. Также важно уметь следовать простым инструкциям и указаниям на иностранном языке.

Важным аспектом, касающимся компетенции чтения в учебниках, является аутентичность. Аутентичные тексты должны мотивировать учеников и содержать понятные темы. В то же время они должны быть наиболее близки к языку перевода, чтобы ученики имели возможность читать реальный материал. Аутентичный текст заимствуется из языка оригинала как на письменном, так и на устном уровне. Используемый язык должен быть естественным и не должен соответствовать каким-либо критериям обучения иностранным языкам. На первый план выходят функция и обращение к адресату, что имеет целью адекватно и аутентично интегрировать язык в урок. Проблема заключается в том, что тексты на языке оригинала обычно слишком сложны для учеников. Поэтому необходимо найти компромисс между аутентичными текстами и текстами, адекватными для учеников.

Для того, чтобы в достаточной степени отработать компетенцию чтения, в магистерской работе определены различные типы упражнений. В ходе упражнений на заполнение (*Vervollständigungsübungen*) необходимо заполнить пробелы в тексте. Может быть пропущено либо целое слово, либо, например, только окончание. Упражнения на установление соответствия (*Zuordnungsübungen*) содержат широкий спектр различных возможностей для развития компетенции чтения. В основном речь идёт о том, чтобы подобрать что-то подходящее. Можно спросить, кто что сказал в тексте. Кроме того, можно спросить о типе текста. Можно также соотнести отрывки текста с соответствующими заголовками. Кроме того, в тексте можно искать преимущества и недостатки. Коррекционные упражнения (*Korrigierende Übungen*) включают поиск ошибок в тексте, где специально допущены ошибки. Упражнения на воспроизведение (*Reproduktionsübungen*) предполагают расположение отрывков текста в правильном порядке. Производственные и вопросительные упражнения (*Produktions- und Frageübungen*) предполагают ответы на вопросы. Так называемые ответы на родном языке (*Muttersprachliches Reagieren*) подразумевают ответы на текст на родном языке. Невербальное реагирование (*Nonverbales Reagieren*) предполагает запись информации из текста на графике или в таблице. Помимо этих упражнений, есть ещё три типа упражнений, которые важны на государственном экзамене (Матура) в Австрии. Они называются *Note Form*, *Multiple Choice* и *Multiple Matching*. Задания типа *Note Form* включают вопросы по тексту, ответ на которые не должен быть длиннее четырёх слов. При типе заданий *Multiple Choice* ответы на вопросы должны быть правильно отмечены. В задании *Multiple Matching* части текста пропущены и должны быть правильно заполнены, при этом даются варианты ответов.

Важной темой, связанной с компетенцией чтения, является развитие. Учителя всегда спрашивают себя, как они могут наилучшим образом поддержать и мотивировать своих учеников. После того, как в начальной школе обычно закладывается хороший фундамент, и дети приобретают определённую компетенцию в области чтения, предполагается, что в средней школе они будут воспринимать это как инструмент и смогут компетентно им пользоваться. Ошибка, которая часто совершается, заключается в том, что развитие чтения происходит исключительно на занятиях по немецкому языку. Целью всех школьных предметов должно быть совершенствование читательской компетенции. Но как конкретно можно поддержать учеников? В основном, чтение вслух или чтение в тандеме подходят для всех уровней на уроках русского языка. Обучение стратегиям чтения также необходимо на среднем

уровне. Их существует множество, и ученикам не обязательно уметь выполнять их все, чтобы стать компетентными читателями. В противном случае ученики могут стать перегруженными. Со временем ученики должны сами определить, какие стратегии им больше нравятся. Также важно регулярно практиковать и тренировать стратегии, иначе они будут утеряны. Лучше всего, если учитель демонстрирует соответствующую стратегию, после чего ученики могут применять её самостоятельно. В случае неясности учитель должен уметь предложить адекватную помощь. Конечно, учителя также должны быть мотивированы и показывать ученикам преимущества, которые они получают, обладая высокой компетенцией чтения. Мотивацию можно повысить с помощью различных средств массовой информации. Например, можно читать русскоязычные блоги или начинать различные проекты на занятиях по русскому языку. Ученики также могут попробовать свои силы в области творческих текстов, хотя здесь, конечно, учитель должен оказать поддержку. После достижения определённого уровня небольшие исследования на русских сайтах также могут повысить мотивацию к чтению и способствовать развитию компетенции чтения.

Если вы хотите провести анализ учебного пособия, необходимо сначала дать определение. Учебное пособие – это многогранная комбинация медиа. Помимо непосредственно учебника, который выступает в качестве центрального элемента и содержит различные материалы для учителей и учеников, в него обычно входит рабочая тетрадь с дополнительными материалами для упражнений. Некоторые пособия также содержат дидактические материалы для учителей. В последние годы также стало популярным использование DVD-дисков. В прошлом пособия полностью изменились и теперь сосредоточены на других областях, которые указаны в учебной программе. Вопрос о том, является ли учебник действительно печатным и может ли он использоваться в классе, решается Министерством образования. Использование учебников в классе не должно занимать слишком много места, иначе уроки станут слишком односторонними. Критики до сих пор считают, что учебники должны исчезнуть из класса, хотя учебник может быть хорошей основой для урока. Однако на них нужно смотреть критически и постоянно анализировать их использование, потому что требования и учебные программы постоянно меняются. Они должны быть эффективными и современными. Конечно, может случиться так, что учебник не подходит для всех учеников из-за растущей гетерогенности в школе. Тем не менее, с ним следует работать. Затем можно провести анализ различными способами. Два

известных подхода – это анализ наличия (*Bestandsanalyse*) и анализ дефицита (*Defizitanalyse*). Анализ наличия рассматривает только то, что есть в учебнике. Никаких оценок по этому поводу не выносятся. Анализ дефицита указывает на различные недостатки, которые присутствуют в книге. Это создает прямую связь с практикой. Всегда важно, чтобы книга соответствовала целевой группе, чтобы прогрессия была соответствующей, а материал учебника был универсальным и привлекательным для широкого круга учеников.

Перед началом практической части магистерской работы следует небольшой экскурс в историю преподавания русского языка в Австрии. В отличие от французского или испанского, русский язык в прошлом не всегда пользовался высоким признанием. Мнение о России и становлении русского языка в немецкоязычном мире сильно колебалось в XIX веке. После Первой мировой войны русский язык пережил по-настоящему расцвет. Этот иностранный язык преподавался почти в 50 немецких школах в приграничном регионе, после чего в 1923 году можно было сдавать первые выпускные экзамены. Этот бурный интерес вновь снизился примерно в 1930 году. Причиной этого могло быть то, что потенциал языка в профессиональной жизни оказался не таким сильным, как предполагалось. Кроме того, существовало определённое безразличие к русскому языку, и он считался трудным для изучения. После окончания Второй мировой войны русский язык пережил ещё один расцвет в Австрии. В советской оккупационной зоне русский язык был принят наряду с другими как иностранный язык с равными правами. Как и сегодня, русский язык можно было выбрать в качестве (альтернативного) обязательного или факультативного предмета. Примерно в 1950 году более 30 000 учеников изучали русский язык в школе. Во второй половине XX века число учеников сильно колебалось. Несмотря на эти факторы, после рубежа тысячелетий число учеников, изучающих русский язык, увеличилось и сегодня, по оценкам, около 7000 учеников изучают русский язык в Австрии.

Австрийская учебная программа также сильно изменилась в прошлом веке, особенно иностранные языки сформулировали новые требования. Уже в 1985 году в австрийской учебной программе по иностранным языкам было отмечено, что наибольшее внимание следует уделять умению общаться на соответствующем языке. Кроме того, приоритетной является способность понимать прочитанное. В то время термин «Компетенция чтения» ещё не стал общепринятым. В 1989 году в отношении понимания прочитанного в общем учебно-методическом задании говорилось лишь о

том, что ученики должны уметь понимать оригинальные русские тексты. Однако в дальнейшем курсе требования уточняются для всех классов старшей школы, чего не было сделано четырьмя годами ранее. Общеευропейская компетенция владения иностранным языком существенно изменила учебный план на рубеже тысячелетий. Для компетенции чтения, например, это означает, что требования стали более конкретными. Например, в версии, опубликованной в 2004 году, говорится, что студенты уровня B1 должны, по крайней мере, уметь читать тексты, в которых используется очень распространённая повседневная лексика. Прежде всего, на первый план выходит выражение частных событий, желаний или чувств. Также очевидно, что больше не делается различия между отдельными иностранными языками, а только между первым и вторым иностранным языком, что ставит русский язык в один ряд с такими языками, как французский и испанский. Это не изменилось до нынешней версии, просто требования стали более дифференцированными. Раньше формулировки были более осязаемыми, тогда как сегодня больше внимания уделяется общим выражениям, применимым ко всем языкам.

В ходе анализа учебников в данной магистерской работе была соблюдена следующая процедура: чтобы не выходить за рамки, были выбраны два учебника *Ясно!* и *До встречи* и рассмотрен только уровень B1. Упражнения по чтению явно находятся на первом плане, но также оценивалось, сколько упражнений по другим компетенциям - аудированию, говорению и письму – встречается в учебниках. Сначала были сформулированы категории, основанные на каталоге критериев Брно (*Brünner Kriterienkatalog*). Они представляют собой одну из четырёх частей анализа. Кроме того, была зафиксирована связь между упражнениями на аудирование, чтение, говорение и письмо в двух учебниках. Также было проверено, какие типы упражнений встречаются в учебниках и можно ли найти форматы упражнений, необходимые для Матуры. Подробный анализ и последующая интерпретация и обсуждение завершают практическую часть работы. Анализ показал, что компетенция чтения занимает большую часть в обоих учебниках. Кроме того, результаты показывают, что упражнений, используемых для Матуры по русскому языку, в обоих учебниках слишком мало. Рассеивание в отношении различных типов упражнений в области чтения также можно считать низким. Оба учебника содержат аутентичные тексты для чтения, что является положительным моментом. Литературных текстов могло бы быть больше. С другой стороны, есть несколько аргументированных текстов, которые способствуют развитию компетенции чтения. Цель статьи – не представить или отдать

предпочтение одному учебнику перед другим, а лишь указать на различия. По этой причине нет результата, и нельзя определить, какой учебник лучше для обучения – *Ясно!* или *До встречи*.

В заключение следует отметить, что компетенция чтения играет важную роль в обучении иностранным языкам. Задача преподавателей – способствовать развитию читательской компетенции своих учеников, предлагая различные стратегии и помощь. Прежде всего необходимо повысить мотивацию к чтению текстов. Эту мотивацию можно повысить, например, предлагая многогранный спектр различных текстов. В австрийской учебной программе сформулированы требования и цели, на которые могут ориентироваться учителя и ученики. С течением времени ситуация изменилась, и сегодня в качестве ориентира используется Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. На уровне B1 ученики уже могут читать более длинные тексты, поэтому они могут работать и с более сложными текстами. Анализ учебников *Ясно!* и *До встречи* показал, что учебники предлагают разные материалы и способы работы, так что различия довольно серьёзные. Как уже говорилось, целью работы не является определение лучшего учебника, так как это решение было бы очень субъективным. Каждый учитель должен сам решить, с каким учебником ему работать. Данная магистерская работа должна лишь послужить пособием для принятия решения и подчеркнуть важность компетенции чтения при обучении иностранным языкам.

10. Bibliographie

10.1 Primärliteratur

Brosch, Monika et al.: *Jasno! Russisch für Fortgeschrittene. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs. B1.* Stuttgart: Klett, 2017.

Gollmann, Birgit/Knechtel, Žanna/Köstenberger, Julia: *Do vstreči! Russisch Band 2 Lehrbuch.* Eisenstadt: Weber, 2020a.

Gollmann, Birgit/Knechtel, Žanna/Köstenberger, Julia: *Do vstreči! Russisch Band 2 Arbeitsheft.* Eisenstadt: Weber, 2020b.

10.2 Sekundärliteratur

Artelt, Cordula et al. (Hg.): *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001.

Azimov, È.G./Ščukin, A.N.: *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij. (teorija i praktika obučenija jazykam).* Moskva: Ikar, 2009.

Bauer, Franziska/Kolesnik-Eigentler, Margarita: *Auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung Russisch. Aufgaben und Übungsbeispiele zur Vorbereitung auf die neue Matura.* Eisenstadt: Weber, 2013.

Beer, Rudolf: *Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Wien [u.a.]: Lit-Verlag, 2007.

Bürgmayr, Julia: *Authentizität vs. Standardisierung im Russischunterricht.* Diplomarbeit: Universität Wien, 2017.

Carnevale, Carla et al.: *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. ÖSZ Praxisreihe 9. 2., überarbeitete Auflage.* Graz: ÖSZ, 2012.

Daum, Andreas W.: *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914.* 2., ergänzte Auflage. München: Oldenbourg, 2002.

Elsner, Daniela: Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S. 441-445.

- Engel, Ulrich (Hg.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache 1*. Heidelberg: Groos, 1978. S. 11-19.
- Fritsch, Anette: Förderung der Lesekompetenz. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hg.): *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2014. S. 93-112.
- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV, 2008. S. 125-133.
- Garbe, Christine: *Lesekompetenz fördern*. Ditzingen: Reclam, 2020.
- Gratzl, Alexandra: *Die Chancen und Risiken der Standardisierung mit besonderem Augenmerk auf die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch*. Diplomarbeit: Universität Wien, 2013.
- Hargaßner, Julia: Motivation zum Russischlernen? Ein Rückblick auf den gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland. In: *Didaktik slawischer Sprachen*, 1 (1): 2021. S. 1-15.
- Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2013. S. 87-92.
- Horak, Angela et al.: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010.
- Jacquín, Marianne: Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2010. S. 145-162.
- Jenkins, Eva-Maria: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Innsbruck [u.a.]: Studienverlag, 1997. S. 182-193.

- Kiesendahl, Jana/Ott, Christina: *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R unipress, 2015.
- Krumm, Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1994. S. 100-105.
- Lenhard, Wolfgang: *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2019.
- Mehlhorn, Grit: Russisch. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S. 534-539.
- Miksch, Silvia: *Sprachwissenschaftliche und didaktische Analyse der Russisch-Lehrwerke Okno (1993/94) und Privat! (1994)*. Diplomarbeit: Universität Wien, 1997.
- Olechowski, Richard: Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 1995. S. 11-20.
- Schiffler, Ludger: *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr, 2012.
- Schleifer, Carina: *Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den Fremdsprachen Russisch und Französisch. Der Kompetenzerwerb in Hinblick auf die neue standardisierte Reifeprüfung*. Diplomarbeit: Universität Wien, 2019.
- Schmidt, Claudia: Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2010. S. 175-188.
- Schröder, Konrad: Historische und sprachliche Anmerkungen zum Russischunterricht in Deutschland. In: Frenzel, Bernhard/Richter, Angela (Hg.): *Russischunterricht in Deutschland: Rückblicke und Perspektiven*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1999. S. 15-29.
- Segermann, Krista: *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer, 1992.

- Stadler, Wolfgang: Rezeptive Fertigkeiten: Hören und lesen testen. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2014. S. 294-295.
- Stahl, Thomas: Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33 (5): 2006. S. 480-493.
- Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017.
- Tellian, Elisabeth: *Lesen in der Fremdsprache Russisch. Schwierigkeiten beim Lesen und Möglichkeiten ihrer Behebung*. Diplomarbeit: Universität Wien, 1996.
- Thonhauser, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Frankfurt am Main: Westermann, 1992. S. 55-78.
- Trim, John et al.: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1. A2. B1. B2. C1. C2*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2001.
- Wapenhans, Heike: Lesen und Leseverstehen. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2014. S. 121-133.
- Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 1995. S. 21-45.
- Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1997.
- Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer, 2008.

10.3 Internetquellen

Häufig gestellte Fragen zu PISA

<https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/pisa/haeufig-gestellte-fragen-zu-pisa> [letzter Zugriff am 23.03.2023].

GERS Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen

<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm> [letzter Zugriff am 28.03.2023].

Lebende Fremdsprachen

<https://www.matura.gv.at/srdp/lebende-fremdsprachen> [letzter Zugriff am 31.03.2023].

Leseverstehen *čtenie*

https://www.russischlehrer.at/fileadmin/Lesen/Kurzfassung_Lesen.pdf [letzter Zugriff am 31.03.2023].

Lehrwerksanalyse – die fünf wichtigsten Punkte

<https://blog.hueber.de/lehrwerksanalyse-die-fuenf-wichtigsten-punkte/> [letzter Zugriff am 29.04.2023].

Telc Russisch-Prüfungen

<https://www.telc.net/sprachpruefungen/russisch/> [letzter Zugriff am 28.04.2023].

10.4 Lehrpläne

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [letzter Zugriff am 02.05.2023]

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 88/1985

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 63/1989

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 277/2004

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 216/2018

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Referenzniveaus in Fremdsprachen (Carnevale et al., 2012: S. 8.)	15
Abbildung 2: Bildungsstandards im Spannungsfeld Schule (Beer, 2007: S. 40.)	17
Abbildung 3: Allgemeines Leseverstehen laut GERS (https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#a [Zugriff am 24.03.2023].)	31
Abbildung 4: Leseverstehen einer schriftlichen Korrespondenz (https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#b [Zugriff am 24.03.2023].)	32
Abbildung 5: Leseverstehen zur Orientierung (https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#c [Zugriff am 24.03.2023].)	32
Abbildung 6: Leseverstehen für Information und Argumentation (https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#d [Zugriff am 24.03.2023].)	33
Abbildung 7: Leseverstehen hinsichtlich schriftlicher Anweisungen (https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm#e [Zugriff am 24.03.2023].)	34
Abbildung 8: Authentische Grafik aus einem russischen Lehrbuch (Gollmann, Birgit/Knechtel, Žanna/Köstenberger, Julia: Do vstreči! Russisch Band 2 Lehrbuch. Eisenstadt: Weber, 2020a. S. 24.)	35
Abbildung 9: Ausgangstext für den Leseübungstyp Note Form (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 38.)	44
Abbildung 10: Fragen zum Ausgangstext für den Leseübungstyp Note Form (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 39.)	45
Abbildung 11: Ausgangstext für den Leseübungstyp Multiple Choice (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 66.)	46
Abbildung 12: Vervollständigungssätze zum Ausgangstext für den Übungstyp Multiple Choice (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 67.)	47
Abbildung 13: Ausgangstext mit Lücken für den Übungstyp Multiple Matching (Bauer/Kolesnik-Eigentler, 2013: S. 42.)	48

Abbildung 14: Vermittlung von Lesestrategien in der Sekundarstufe (Lenhard, 2019: S. 140.)	51
Abbildung 15: Dimensionen und Kategorien der produktorientierten Lehrwerkforschung (Weinbrenner, 1995: S. 24.)	57
Abbildung 16: Anzahl der Russischschüler*innen in Österreich im Laufe der Zeit (Hargaßner, 2021: S. 10.)	63
Abbildung 17: Erläuterungen der Symbole im Lehrbuch Do vstreči (Gollmann/Knechtel/Köstenberger, 2020a: S. 2.)	73
Abbildung 18: Anzahl der Übungen nach Kompetenzen in Jasno!	75
Abbildung 19: Anzahl der Übungen nach Kompetenzen in Do vstreči	76
Abbildung 20: Anzahl der für die Reifeprüfung relevanten Leseübungstypen in Jasno!	77
Abbildung 21: Anzahl der für die Reifeprüfung relevanten Leseübungstypen in Do vstreči	78
Abbildung 22: Anzahl der allgemeinen Leseübungstypen in Jasno!	79
Abbildung 23: Anzahl der allgemeinen Leseübungstypen in Do vstreči	80

12. Anhang

12.1 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. Zitaten ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 2023

Sebastian Müllner, BEd

12.2 Abstract Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht, genauer gesagt im Russischunterricht in Österreich, auseinander. Neben den weiteren Kompetenzen Hören, Schreiben und Sprechen, die im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielen, wird die Wichtigkeit des Lesens hervorgehoben. Wichtige Aspekte, wie Lesestrategien, Lesestile und die Förderung der Lesekompetenz im Unterricht, werden in der Masterarbeit erläutert. Außerdem findet eine Lehrwerkanalyse von zwei russischen Schulbüchern, die im deutschsprachigen Raum verwendet werden, im zweiten Teil der Arbeit Platz. Anhand ausgewählter Kriterien, die sich am sogenannten *Brünner Kriterienkatalog* orientieren, werden die Lehrwerke *Jasno!* (2015) und *Do vstreči* (2020) untersucht. Der Fokus liegt vor allem auf der Variation der unterschiedlichen Leseübungen, der Integration von Übungen, die für die Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch verwendet werden, dem Verhältnis zwischen Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibübungen sowie der Authentizität der Aufgaben in den Lehrwerken. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zeigen, dass Leseübungen in beiden Lehrwerken zwar quantitativ am häufigsten vorkommen, die Variation jedoch höher sein könnte. Außerdem werden die Schüler*innen aufgrund weniger bis fehlender Übungen nicht adäquat auf die Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch vorbereitet. Ziel der Arbeit ist jedoch nicht, eines der Bücher besser oder schlechter darzustellen, sondern auf die Defizite hinzuweisen, weswegen ein eindeutiges Urteil ausbleibt.

12.3 Abstract English

This master's thesis deals with reading comprehension skills in foreign language teaching, more specifically Russian language teaching in Austria. In addition to listening, writing, and speaking skills, which play a major role in foreign language teaching, the importance of reading is emphasised. Key aspects such as reading strategies, reading styles, and the promotion of reading competency in the classroom are explained in the master's thesis. Furthermore, a textbook analysis of two Russian textbooks used in German-speaking countries is central to the second part of the thesis. The textbooks *Jasno!* (2015) and *Dovstreči* (2020) are examined on the basis of selected criteria, which are oriented towards the so-called *Brno criteria catalogue*. The primary focus lies on the variation of different reading exercises, the integration of exercises used for the school-leaving examination in Russian, the relationship between listening, reading, speaking, and writing exercises, as well as the authenticity of the tasks in said textbooks. The results of the textbook analysis show that reading exercises are quantitatively the most frequent in both textbooks, however, the variety of exercises could be greater. Moreover, due to a lack of exercises, students may not be adequately prepared for the final examination in Russian. However, the aim of this paper is not to establish which of the textbooks is more suitable, but to point out their limitations and potential pitfalls.

