

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Rupprecht S. Baur, Natalja Merkisch

**Gibt es Kriterien
für einen guten bilingualen Unterricht
in Deutsch als Fremdsprache?**

elise@uni-essen.de
<http://www.elise.uni-essen.de>

Rupprecht S. Baur / Natalja Merkisch

Gibt es Kriterien für einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache?

1. Einleitung

Es ist bekannt, dass die Vorstellungen von einem guten Unterricht kulturspezifisch geprägt sind. Der Bilinguale Unterricht (BU) im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist ein Unterricht für die Schüler mit anderen Muttersprachen und aus anderen Kulturen, die Deutsch lernen und durch den BU nicht nur eine fremdsprachliche, sondern gleichzeitig eine fachsprachliche Kommunikationskompetenz erwerben. Ein solcher Unterricht in DaF läuft in der Regel im Ausland ab, wo die institutionellen Rahmenbedingungen, d. h. die curricularen Anforderungen, aber auch die didaktisch-methodischen Konzeptionen von den im deutschen Bildungssystem entwickelten Vorstellungen mehr oder weniger stark abweichen. Wenn in internationaler Zusammenarbeit Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, zeigen sich diese Unterschiede deutlich. Zunächst ist es wichtig, dass beide Seiten die kulturspezifischen Traditionen des jeweils anderen Landes kennen, aber dadurch ist noch nicht gelöst, welche methodisch-didaktischen Wege gemeinsam eingeschlagen werden.

Mit diesem Problem der Bewertung des Unterrichts nach Kriterien, die sowohl in dem Land akzeptiert werden, wo die Sprache als Fremdsprache gelernt wird (in unserem Fall in Russland), als auch in dem „Herkunftsland“, dessen Sprache gelernt wird (hier also Deutsch und Deutschland) wurden wir im Laufe des Projekts „Bilinguales Lehren und Lernen Deutsch als Fremdsprache in Russland“, das seit 2001 an der Universität Saratow durchgeführt wird¹, konfrontiert. An der Universität Saratow wurde eine neue Studienfachkombination „Geografie mit der Zusatzqualifikation Deutsch“ eingeführt, und es wurden Unterrichtseinheiten zum bilingualen Geografieunterricht in der deutschen Sprache für die achte, neunte und zehnte Klasse der weiterführenden Schulen erstellt und erprobt. Mittelfristig und langfristig ist die Einrichtung eines eigenständigen BU im Fach Geografie an den Schulen das Ziel, zunächst – solange es keine Absolventen des neuen Studiengangs gibt und solange die Schulen ihr Lehrpersonal nicht verändern -

¹ Das Projekt wird von 2001 bis 2005 von der Volkswagenstiftung unterstützt.

wird aber das Fach Geografie weiter auf Russisch unterrichtet. Es werden jedoch Fachinhalte des Faches Geografie in den erweiterten Deutschunterricht einbezogen.

Bei der Entwicklung, Durchführung und Analyse von bilingualen Unterrichtseinheiten wurde nun aus der Sicht des Faches Deutsch wie auch aus der Sicht des Faches Geografie die Frage gestellt, nach welchen Prinzipien die Unterrichtseinheiten angelegt werden sollten und nach welchen Kriterien der auf der Grundlage der Unterrichtsmaterialien durchgeführte Unterricht beurteilt werden sollte. Denn die Beobachtung, Analyse und Bewertung des Unterrichts soll eine Rückkoppelung bieten, um das Material zu verbessern sowie letztlich auch das Curriculum und die Lehrerausbildung zu revidieren. Dazu bedarf es der oben angesprochenen Beurteilungskriterien. Dieser Frage soll auf der Grundlage theoretischer und praktischer Erkenntnisse sowie unter der Berücksichtigung der russischen Lehr- und Lerntraditionen nachgegangen werden.

In der Fremdsprachendidaktik wird das Problem der Beurteilungskriterien intensiv diskutiert (vgl. Heyer (1993), Brandt (1993), Dietrich (1993), Doyé (2002)). In Bezug auf Praktikabilität und Einsatzmöglichkeiten der wissenschaftlichen Kriterienkataloge werden kontroverse Meinungen geäußert. Einerseits wird auf eine Mehrzahl von Bedingungen und Faktoren hingewiesen, die den Unterricht beeinflussen und nicht genau messbar sind. Andererseits ist man sich einig, dass die Erstellung von Kriterienkatalogen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und für die Entwicklung der Unterrichtstheorie eine wichtige Rolle spielen kann.

Im Rahmen der bilingualen Methodik und Didaktik gewinnt die Unterrichtsanalyse auch immer mehr an Bedeutung. In neueren Dissertationen zum BU (Helbig (2001), Rymarczyk (2003)) werden unterschiedliche Unterrichtsaspekte diskutiert. Der Zugang zur Unterrichtsuntersuchung ist aber eher deskriptiv als evaluativ. Helbig beschreibt in diesem Sinn sehr genau die Aspekte der Quellenarbeit im bilingualen Unterricht: Textrezeption, Semantisierung, Erarbeitung, eingesetzte Sozial- und Arbeitsformen und Einsatz der beiden Sprachen. Für die Entwicklung von Empfehlungen zur Effektivierung und Optimierung des BUs wäre es allerdings wichtig und nützlich, auch eine Bewertung verschiedener Unterrichtsaktivitäten herauszuarbeiten. Jutta Rymarczyk untersucht unterschiedliche Einflüsse des Medieneinsatzes auf den Lernprozess und arbeitet Verfahren der Lernerleichterung und Realisierung fachspezifischer Sprachfunktionen heraus. Auch aus ihrer Untersuchung lassen sich keine generalisierbaren Erkenntnisse für den bilingualen Unterricht ableiten.

Die in Deutschland entwickelten Fragestellungen und Kriterien zur Unterrichtsanalyse unterscheiden sich nach den Zielen und didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzungen von denen in Russland. Sie sind im europäischen Kulturraum entstanden und wurden durch die europäischen Lehr- und Lerntraditionen geprägt. Die Analyse der in Russland durchgeführten Unterrichtseinheiten zeigte, dass die in Deutschland entwickelten Beurteilungskriterien und Unterrichtsempfehlungen der russischen Realität nur teilweise entsprechen. Im Folgenden werden kurze Unterrichtssequenzen aus dem bilingualen Geografieunterricht einer neunten Klasse in Russland zum Thema „Städte

und Stadtbevölkerung in Russland“ vorgestellt. Die Untersuchung dieser Unterrichtsbeispiele zeigt, dass unsere impliziten Vorstellungen von einem guten Unterricht mit dem, was in der russischen Schule Tradition ist, nicht übereinstimmen.

2. Beispiele zur Umsetzung des bilingualen DaF-Unterrichts

Beispiel 1: Begriffserklärung

L: (...) So schauen, bitte mal an. Wir haben Schema. Was zeigt uns eh das Schema? Wie viele Städte gibt es in Russland und wie viele Siedlungen des städtischen Typs gibt es in Russland? Bitte schön. Sascha, wie viele Städte gibt es in Russland?

S7: In Russland gibt es eh ein Komma

L: Eintausend

S7: Eintausend eh zweiundneunzig

L: Städte

S7: Zweiundneunzig Städte

L: Richtig. Und wie viele Siedlungen des städtischen Typs gibt es? Lena!

S8: Zweitausendzweihundert.

L: Ja, richtig. Eh also/ eh wir sehen, dass die Siedlungen des städtischen Typs mehr ist, ja?/ in der/ in Russland als die Städte. Richtig.

Was eh uh/ was nennt man die Stadt und was nennt man die städtische Siedlung? Also, die Stadt. In Russland nennt man eine Ortschaft - Ortschaft naseļjonnyj punkt - Ortschaft dann eine Stadt, wenn sie mehr als zwölftausend Einwohner hat und wenn mindestens fünfundachtzig Prozent davon außerhalb der Landwirtschaft beschäftigt sind. Und Siedlung des städtischen Typs nennt man eine Ortschaft dann, wenn sie mehr als dreitausend Einwohner hat, von denen mindestens fünfundachtzig Prozent nicht in der Landwirtschaft tätig sind. Schreibt bitte diese Bestimmungen in die Hefte ab.

Das erste Beispiel entstammt der Einführungsphase und enthält eine Erläuterung der zentralen thematischen Fachbegriffe *städtische Siedlung*, *Stadt* und *Siedlung des städtischen Typs*. Da im bilingualen Unterricht in Russland natürlich die curricularen Anforderungen der russischen Schule berücksichtigt werden müssen, werden auch die Unterrichtsinhalte dem russischen Curriculum entnommen. Demzufolge sollte die geografische Fachterminologie in beiden Sprachen gelehrt und gelernt werden. Da die russischen und die deutschen Termini z. T. unterschiedlich sind, werden russische Termini, die keine deutschen Äquivalente haben, von den LehrerInnen häufig ins Deutsche übersetzt und den Schülern so präsentiert als handele es sich um Termini, die im Deutschen dieselbe Bedeutung haben, wie im Russischen. In unserem Beispiel 1 handelt es sich um die Termini *städtische Siedlung* und *Siedlung des städtischen Typs*, die im Deutschen nicht existieren, hier aber von der Lehrerin als Lehnübersetzungen aus dem Russischen ohne weiteren Kommentar so eingeführt werden, als handele es sich um äquivalente deutsche Termini. An solchen ‚Problemstellen‘ müsste eine kontrastive Gegenüberstellung stattfinden, bei der die russische Fachterminologie mit der deutschen verglichen wird und bei der auf die kulturspezifischen Unterschiede eingegangen wird. Das Vorgehen der Lehrerin zeigt, dass sie für die Fragestellungen der interkulturellen Kommunikation des BU noch nicht sensibilisiert ist und darauf ausgerichtet ist, das russische Curriculum zu erfüllen.

Das Beispiel 1 zeigt ein weiteres Merkmal des Unterrichts: Bei der Präsentation und Erarbeitung der Unterrichtsinhalte wird (nach unseren Analysen: sehr häufig) der deduktive Ansatz verwendet. Zunächst werden die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten oder das Hauptproblem des Themas geschildert, dann werden die Einzelheiten und Beispiele hinzugefügt. Diskussionen und selbständige Bildung von Hypothesen u.ä. finden in der Phase der Einführung nicht statt.

Wie am Ende der Unterrichtstranskription zu ersehen ist, werden Fachterminologie sowie umfangreiche Begriffserklärungen in die Schülerhefte eingetragen. Häufig werden diese Begriffe auch an der Tafel präsentiert und von dort abgeschrieben. Die Schüler sind an diese Unterrichtstätigkeit gewöhnt und empfinden sie als wichtig und notwendig. Aus Lehrersicht wird hierdurch das Schreiben gefördert, auf das im Unterricht großen Wert gelegt wird.

Das Lehrer- und Schülerverhalten weicht von den deutschen Unterrichtsnormen ab. Der Unterrichtsstil ist eher autoritär und lehrerzentriert, was aber in Russland den Vorstellungen von der Lehrer- und Schülerrolle und den Schülererwartungen entspricht.

Beispiel 2: Argumente finden

L: (...) Also, eh lasst uns das in einer Übersicht darstellen. Ich arbeite in der/ ich arbeite an der Tafel und ihr bekommt die Arbeitsblätter wieder. Bitte schön, Olja! Mhm. Die Angaben müssen im Kontrast sein, ja? Wir bilden zwei Gruppen. Eine Gruppe bildet vielleicht eh/ sammelt die Argumente für die Spalte „Stadt“. Die zweite Gruppe sammelt die Argumente für die Spalte „Land“. Machen wir alles/ das zusammen. Also, wer beginnt/ wer beginnt mit die „Stadt“? Bitte Lida!

S11: In der Stadt gibt es Hochhäuser, weil hier viele Menschen leben und in der Stadt gibt es wenig Platz für eh Einfamilienhäuser.

L: Ja, gut. Hochhäuser. Mhm, und auf dem Lande? Olga!

S3: Und auf dem Lande baut man private Häu/ Häuser, Holzhäuser, weil hier eh eh wenig Leute leben und hier gibt es viel Platz.

L: Mhm, danke. Noch... Wer kann noch? Mhm, Vanja.

S4: In/ in Stadt gibt es

L: In der

S4: Mhm. In Stadt gibt es heißes Wasser, zum Beispiel.

L: Mhm, heißes Wasser. Richtig. Und? Auf dem Lande?

S3: Und auf dem Lande gibt es eh private Heizung.

L: Aha, private Heizung, und in der Stadt? Zentral...

S3: Zentralheizung

L: Mhm, private Heizung und hier Zentralheizung. Mhm. Noch etwas? Also, weiter dann. Mögliche Tätigkeiten/ mögliche Tätigkeiten. Wie arbeiten die Menschen?

S10: In der Stadt arbeiten die Men/ gibt es gute Arbeitsplätze/ mehrere Arbeitsplätze und die Menschen arbeiten in Büro oder in Betrieb.

L: Ja, also, im Büro, im Betrieb. Mhm und, Pascha, auf dem Lande?

S6: Auf dem Lande ist körperlich schwere Arbeit.

L: Mhm. Also, schwere Arbeit wo?

S3: Auf dem Feld.

L: Mhm. Auf dem Feld. Noch? Im Garten, vielleicht.

S3: Sie sollten Tieren pflegen, Tieren füttern. Aber in Stadt gibt es keine Haustiere oder gibt es nur ein Tier.

Im zweiten Beispiel werden städtische und ländliche Lebensweisen geschildert sowie die Lebensbedingungen in der Stadt und auf dem Land diskutiert. Dieses Beispiel zeigt inhaltlich ähnliche Erscheinungen wie das erste Beispiel: Die Schüler beschreiben die Unterschiede von Stadt und Land ausschließlich auf der Basis der russischen Realität. Das gilt z.B. für die pauschale Gegenüberstellung von Hochhäusern vs. Einfamilienhäusern. Noch weniger verständlich ist aus deutscher Sicht die Versorgung mit *heißem Wasser*, das in der deutschen Terminologie *Warmwasserversorgung* heißen müsste. Dasselbe gilt für die Bildung der Opposition *private Heizung* vs. *Zentralheizung*. Es handelt sich wieder um direkte Übersetzungen russischer Begriffe ins Deutsche, mit denen für einen Deutschen aber keine geographisch-urbanen Realitäten Russlands erschlossen werden. Gemeint ist hier, dass in den russischen Städten die Gebäude automatisch und zwangsweise an die städtische Fernheizung und Warmwasserversorgung angeschlossen werden, d. h. aus einer städtischen *Zentrale* wird die Stadt mit Wärme und Warmwasser versorgt. Der aus dem Russischen übersetzten Begriff *Zentralheizung* (*central'noe otoplenie*) entspricht im Deutschen damit dem Begriff *Fernwärme*. Im Deutschen bedeutet *Zentralheizung* das Gegenteil, dass nämlich ein einzelnes Haus oder Wohnungen in Mehrfamilienhäusern ‚zentral‘ von einem Heizkessel aus versorgt werden. Der Begriff *private Heizung* im Russischen bedeutet in der Regel, dass mit Öfen geheizt wird – die deutsche *Zentralheizung* entspricht damit inhaltlich nicht dem Begriff der *privaten Heizung*. Auch dieses Beispiel zeigt, dass die kontrastive-interkulturelle Arbeit in der Klasse ein Problem darstellt.

Wie im ersten Beispiel fällt auch wieder die starke Lehrerzentriertheit des Unterrichts auf. Die Gruppenbildung zu Beginn des Ausschnitts führt zu keiner Gruppenarbeit, sondern ist eine rein formale Aufteilung, bei der festgelegt wird, wer sich auf Antworten in Bezug auf die *Stadt* und wer in Bezug auf das *Land* konzentriert..

Beispiel 3: Reproduktives Sprechen

S1: Ich möchte über den Müll erzählen. Alles, was wir in Müll werfen, kommt in die Mülltonne, dann kommt diese Mülltonne in die Müllgrube oder wird also begraben. In manchen Städten gibt es keinen Platz, um den Müll zu begraben, dort wird der Müll ver/ eh verbrannt und verschmutzt den Luft/ die Luft. Eh wir können den Müll recyceln. Eh das Recyceln hilft Energie sparen und auch die Luft ver/ verschmutzt/ und auch den Luft sauber halten.

L: Ja, danke schön. Bitte, Olga, noch etwas?

S3: Eh, ich bin mit allen Schüler einverstanden und ich meine, dass eh dass Luft- und Wasserverschmutzung, das Ozonschicht, das Ozonloch bedrohen unser Leben sehr.

L: Ja, danke schön. Also, hat solche Probleme auch unsere Stadt/ unsere Heimatstadt? Hat solche Probleme? Sascha!

S7: Der Saratow ist eine große Stadt. Alle genannten Probleme sind für Saratow auch typisch. In der Stadt befinden sich viele Werke, die die Luft, das Wasser verschmutzen. Unsere Kläranlage sind schon uralt. Sie müssen repariert werden. Die Abwässer kommen sofort in die Wolga, aber Wolga ist für uns Trinkwasser. Eh deshalb müssen wir zu Hause kleine Kläranlagen haben.

L: Oder Filter kann man sagen, ja?/ Filter haben. Hast du zu Hause einen Filter?

S7: Ja, ich hab´ schon einen.

L: Und habt ihr Filter zu Hause?

SS: Ja.

L: Ja? Schön. Gut. Ich freue mich. Also, wer möchte noch vielleicht über Saratow ein Paar Worte sagen? Slava!

S12: In Saratow gibt es auch solche Probleme, wie Smog. Das ist eine Luftglocke, die tagelang in der Luft liegt und besonders im Sommer. Schadstoffe, wie Schwefeldioxyd, Stickstoffdioxyd und radioaktiver Staub sammeln sich in der Luft an.

Im dritten Beispiel werden ökologische Probleme der Großstädte besprochen. Man bemerkt, dass eine ähnliche Thematik in der Klasse schon früher besprochen wurde. Der Fachwortschatz ist den Schülern bereits bekannt, ihre Äußerungen sind fließend und vorstrukturiert. In diesem Zusammenhang wird die in der russischen Schule existierende Tradition des Auswendiglernens spürbar. Die in den Texten enthaltenen Informationen werden von den Schülern memoriert. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht wird diese Lerntechnik oft angewendet. Zu den Vorteilen dieses Verfahrens gehört die Tatsache, dass die neuen Wörter und Begriffe in einen Kontext eingebettet gelernt werden und infolge dessen auch semantische und syntaktische Verbindungen zwischen den Wörtern gespeichert werden. Als Nachteil kann die Tatsache betrachtet werden, dass nicht abgesichert ist, dass das auswendig Gelernte auch verstanden wird. Inhalte werden dann ggf. flüssig reproduziert, können aber diskursiv nicht wieder verwendet werden.

Auffällig ist in allen drei Beispielen (und das wird durch die Analyse vieler Stunden bestätigt), dass sprachliche Aktivitäten und Interaktionen der Schüler untereinander nicht vorkommen. Es findet nur eine Kommunikation zwischen dem Lehrer und den einzelnen Schülern statt. Frontalunterricht und Einzelarbeit dominieren, Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit kommen nicht vor. Der deutsche Didaktiker vermisst in den Stunden auch echte thematische Diskussionen. Dieses Phänomen kann ebenfalls als kulturspezifisch eingestuft werden: In der russischen Schule wird traditionsgemäß wenig diskutiert, das angebotene Wissen wird erarbeitet, angeeignet und die Aneignung kontrolliert, was sich in unseren Transkriptionen in entsprechendem Lehrerverhalten manifestiert.

3. Anmerkungen zu Kriterien der Unterrichtsbeurteilung

Die drei Unterrichtssequenzen können u. E. als typische Beispiele für den in Russland entstehenden Bereich bilinguales Lernen in DaF angesehen werden. Um den kulturspezifischen Unterschied zwischen den deutschen und den russischen Lehr- und Lerntraditionen herauszuarbeiten, werden wir im Folgenden versuchen, diese Sequenzen aus der Perspektive von in Deutschland erarbeiteten Kriterien zu bewerten. Zu diesem Zweck wurde der Kriterienkatalog für die Bewertung des zweisprachigen (Fach)Unterrichts an der Staatlichen Europaschule Berlin verwendet. (Doyé 2002). Die Kriterien, die in der russischen Unterrichtsrealität erfüllt bzw. nicht erfüllt werden, sind in der nachstehenden

Liste mit einem + / - markiert. Die Kriterien, bei denen wir nicht sicher sind, wie sie ‚realisiert‘ werden, wurden von uns mit einem „?“ gekennzeichnet:

- + 1. Planung
- + 2. Transparenz
- 3. Mitbestimmung
- + 4. Kontext
- 5. Schülerzentrierung
- + 6. Grundbildung
- + 7. Einheit von Sprache und Sache
- 8. Ganzheit
- 9. Selbstständigkeit
- 10. Zusammenarbeit
- 11. Partnerschaft
- + 12. Kooperation der Lehrkräfte
- + 13. Disziplin
- + 14. Individuelle Beurteilung
- ? 15. Gleichbehandlung der Partnerkulturen
- ? 16. Einbeziehung weiterer Kulturen
- + 17. Differenzierung
- + 18. Konzentration auf Teile
- ? 19. Zusammenarbeit mit den Eltern
- + 20. Gestaltung der Räume

Die Unterrichtsanalysen haben gezeigt, dass die auf den deutschen (europäischen) Kulturraum zugeschnittenen Kriterien in Bezug auf die Bewertung des russischen Unterrichts nicht immer relevant sind. Die Gründe dafür sind in unterschiedlichen Sichtweisen auf die Unterrichtsgestaltung, die Lehrer- und Schülerrolle, den Lehrstil, die unterrichtliche Interaktion und andere Unterrichtsaspekte zu sehen.

Die Untersuchung der russischen Bewertungskataloge (vgl. Passow 1988, Zimnjaja 1991, Pancheschnikowa 1997) zeigt, dass in ihrem Mittelpunkt andere Anforderungen und folglich andere Analysekatoren stehen. Aufgrund der pragmatischen Orientierung dieser Kataloge wird der Unterricht in erster Linie aus der Perspektive seiner Ergebnisse eingeschätzt. Es wird analysiert, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden, d. h. ob die fachspezifischen Inhalte von den Schülern angenommen und die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet wurden. Die Unterrichtsaktivitäten werden in Bezug auf ihre Angemessenheit und Verknüpfung mit den Zielen und der Lehrprogression untersucht. – Der wichtigste Unterschied zu Positionen der deutschen und westlichen Didaktik liegt darin, dass dem Prinzip der Schülerorientierung und Lernerautonomie weniger Beachtung geschenkt wird.

Wenn man den Kriterienkatalog der Europaschule zusammenfasst, so kann man sagen, dass ein guter bilingualer Unterricht schülerzentriert sein sollte und die Selbstständigkeit der Schüler sowie auch ihre Zusammenarbeit und partnerschaftliche Beziehungen fördern soll. Die Unterrichtsinhalte sollen eine kulturkontrastive Komponente ent-

halten, wobei nicht nur die eigene, sondern auch weitere Kulturen vorgestellt und behandelt werden sollen.

Diese Anforderungen werden im analysierten bilingualen DaF-Unterricht in unterschiedlicher Weise erfüllt. So ist, wie wir bereits erwähnten, traditionsgemäß der Unterricht an einer russischen Schule lehrerzentriert. Die starke persönliche Dominanz des Lehrers findet im Verhalten des Lehrers und in der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie in den eingesetzten Sozialformen ihren Ausdruck. Die Unterrichtsaktivitäten werden vom Lehrer bestimmt und von den Schülern akzeptiert. Die Frage nach Angemessenheit und Effizienz eines solchen Unterrichtsstils wird in beiden Kulturen unterschiedlich beantwortet, weil die Positionen, von denen aus der Unterricht bewertet wird, auch unterschiedlich sind.

Infolge des Gesagten wird klar, dass das Kriterium der *Mitbestimmung* des Lehrprozesses in Russland nur in geringem Maße von Relevanz ist. Der vorherrschende deduktive Ansatz verursacht eine besondere Art der Lehr-Lern-Beziehungen, bei welchen die Aneignung der obligatorischen Kenntnisse durch Wissensvermittlung, Reproduktion und Kontrolle im Vordergrund stehen. Eine Problematisierung von Inhalten auf Initiative der Schüler oder eine Entwicklung des Unterrichtsgeschehens in eine vom Unterrichtsentwurf abweichende Richtung ist im russischen Unterricht so gut wie nie zu beobachten.

Das Kriterium der *Selbstständigkeit der Schüler* wird im Unterricht aus diesem Grunde ebenfalls nicht realisiert. Die Unterrichtstätigkeit ‚selbstständige Tätigkeit‘ der Schüler wird vom Lehrer vorgeplant und organisiert. Die Hausaufgaben sind umfangreich und verursachen eine hohe Lernbelastung. Eine solche Lernsituation beeinflusst das Lernverhalten der Schüler und bewirkt fehlende metakognitive Kompetenzen. Andererseits wird durch einen hohen Lerndruck und eine ständige Kontrolle das Aneignen eines obligatorischen Basiswissens von der Mehrheit der Schüler erreicht.

Mit den beschriebenen Faktoren ist auch eine unzureichende *Zusammenarbeit der Schüler* im Unterricht verbunden. Der lehrerzentrierte Unterricht favorisiert Sozialformen wie Einzelarbeit und Frontalunterricht. Da die Zusammenarbeit der Schüler hauptsächlich beim Einsatz der Partner- und Gruppenarbeit zu Stande kommt, kann sie in einem lehrerzentrierten Unterricht nicht entfalten. Das soziale Verhalten der Schüler und ihre partnerschaftlichen Beziehungen entwickeln sich daher in außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Die Forderung nach *Gleichbehandlung der Partnerkulturen* ist für den bilingualen Unterricht besonders wichtig. Wie die Beispiele gezeigt haben, ist es in der gegenwärtigen Phase des Projekts nicht gelungen, diesen Aspekt angemessen zu berücksichtigen. Der kulturkontrastive Ansatz ist für einen traditionellen schulischen Unterricht in Russland ungewöhnlich. So werden in einem muttersprachlich geführten Geografieunterricht die Inhalte traditionsgemäß aus der Perspektive der russischen Kultur präsentiert. Die russischen soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten stehen (explizit oder implizit) im Mittelpunkt der Betrachtung. Ein ‚Perspektivwechsel‘, wie er

durch die Behandlung deutschlandspezifischer Inhalte und Themen im bilingualen Unterricht möglich würde, muss durch eine entsprechende Lehrerausbildung noch vorbereitet werden.

Andere Kriterien des Kataloges, wie *Planung, kontextuelle Angebundenheit, Einheit der sprachlichen und sachlichen Inhalte, Disziplin, individuelle Beurteilung* u. a. existieren auch im russischen Unterrichtssystem. Offensichtlich sind sich die Didaktiker beider Kulturkreise in ihren Anforderungen an die Unterrichtsqualität, die sie mit diesen Punkten ansprechen, einig.

Wie aus dem Gesagten zu ersehen ist, wird durch den Kontakt und die Zusammenarbeit verschiedener Kulturen bei der Entwicklung bilingualer Materialien in Russland die Frage aufgeworfen, welche kulturspezifischen Traditionen fortgeführt werden. Der Kriterienkatalog von Doyé hebt stark darauf ab, welche methodischen Verfahren im Unterricht angewendet werden, während die russische Sichtweise ergebnisorientiert ist. Die Ergebnisse der PISA-Studien haben dazu geführt, dass auch die deutsche Schule mehr als vorher auf die Ergebnisse achtet, dabei aber die genannten Unterrichtskriterien und -prinzipien bisher nicht grundsätzlich in Frage stellt. Insofern bestehen gute Aussichten, dass sich die deutsche und die russische Betrachtungsweise von (bilinguaem) Unterricht in Zukunft annähern. Internationale bilinguale Zusammenarbeit wird diesen Prozess der Annäherung fördern.

Literatur

- Brandt, Bertolt. (1993). Wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung? Ja, aber... In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 485-498.
- Dietrich, Ingrid. (1993). Wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung? Nein, aber... In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 499-507.
- Doyé, Peter. (2002). Guter Fremdsprachenunterricht – was ist das? Das Problem der Erstellung von Gütekriterien. Vortrag auf dem Sprachentag des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik am 1. November 2002. (Unveröff. Manuskript)
- Helbig, Beate. (2001). Das bilinguale Sachfach Geschichte: eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Heyer, Helmut. (1993). Orientierung, Begriffe und Forschung zur Fragestellung „Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung?“ In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 473-483.
- Pantscheschnikowa, Lydija M. (Hrsg.) (1997) Metodika obutschenija Geografii w schkole (Methodik des Geografieunterrichts in der Schule). Moskwa: Proswestschnie.
- Passow, Jefim I. (1988). Urok inostrannogo jasika w srednej schkole (Der Fremdsprachenunterricht in der Mittelschule). Moskwa: Proswestschenie.

- Rymarczyk, Jutta. (2003). Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons. München: Langenscheidt-Longman.
- Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (1993). Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Zimnjaja, Irina A. (1991). Psichologija obutschenija inostrannim jasicam w shkole (Psychologie des Fremdsprachenlehrens in der Schule). Moskwa: Proswestschenie.