

Anmerkungen

- 1 Vgl. Vereščagin, E. M.; Kostomarov, V. G.: Jazyk i kul'tura : Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. - Moskva, 1983. - 268 S.
- 2 Denisova, M. A.: Narodnoe obrazovanie v SSSR : Lingvostranovedčeskij slovar'. - Moskva, 1983. - 249 S.
- 3 Černjavskaja, T. N.: Chudožestvennaja kul'tura SSSR : Lingvostranovedčeskij slovar'. - Moskva, 1984. - 353 S.
- 4 Vgl. Kostomarov, V. G.; Vereščagin, E. M.; Morkovkin, V. V.: Teoretičeskie osnovy lingvostranovedčeskogo učebnogo slovarja. - In: Denisova, M. A.: Narodnoe obrazovanie v SSSR : Lingvostranovedčeskij slovar'. - Moskva, 1983. - S. 3 - 19.
- 5 Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft / W. Neumann ... - Berlin, 1976. - S. 259
- 6 Vgl. Vereščagin, E. M.; Kostomarov, V. G.: Jazyk i kul'tura : Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. - Moskva, 1976. - S. 91 - 109.
- 7 Vgl. Anm. 2 und 3.
- 8 Leksičeskaja osnova russkogo jazyka : Kompleksnyj učebnyj slovar' / V. V. Morkovkin ... - Moskva, 1984. - 1165 S.
- 9 Vgl. Anm. 2 und 3.
- 10 Vgl. Vereščagin, E. M.; Kostomarov, V. G.: Jazyk i kul'tura : Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. - Moskva, 1973. - S. 154.
- 11 Ožegov, S. I.: Slovar' russkogo jazyka. - Moskva, 1981. - 814 S.
- 12 Vjatnjutnev, M. N.: Nekotorye aspekty teorii učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo : Stat'ja pervaja, čast' 1. - In: Rus. jazyk za rubežom. - Moskva 8(1974)3. - S. 44
- 13 Vgl. Anm. 1.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Anwendung der Theorie der Linguolandeskunde in der Praxis gewährleistet, daß sich die Studierenden mittels der (hier russischen) Sprache und im Prozeß ihrer Aneignung, also direkt im sprachpraktischen Unterricht, mit Erscheinungen der sowjetischen Realität vertraut machen können. Im

Ergebnis theoretischer und praktischer Untersuchungen, in die vor allem Beobachtungen und Informantenbefragungen eingegangen sind, werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Vorbereitung von Studenten auf ein Teilstudium in der UdSSR im Rahmen der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen durch linguolandeskundliche Arbeit an der Lexik unterstützt werden kann. Als Hilfsmittel wird ein zielgruppenorientiertes linguolandeskundliches Lehrmaterial mit Wörterbuchcharakter empfohlen.

Verfasser:

Waldert, Heike, Dr. paed., wiss. Assistent
Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen
Sektion Russisch

Wiss. Zeitschr. Päd. Hochsch. Erfurt/Mühlhausen
Gesellsch.- und Sprachwiss. Reihe 27(1990)2

Zum Prinzip der Berufsbezogenheit in der sprachpraktischen Ausbildung von Russischlehrern

Holger Baumann

Überlegungen zur Realisierung des Prinzips der Berufsbezogenheit im Ausbildungsprozeß, zur Gestaltung der Ausbildung gemäß den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis unter dem Blickwinkel einer speziellen Arbeitstätigkeit stellen zweifellos eine nicht unwesentliche Seite des Strebens nach höherer Qualität und Effektivität im Ausbildungsprozeß dar. Im vorliegenden Beitrag soll das Prinzip der Berufsbezogenheit in seiner Anwendung auf einen bestimmten Bereich der Russischlehrerausbildung, und zwar im Hinblick auf die sprachpraktische Ausbildung, interessieren.

Mit der berufsbezogenen Gestaltung der sprachpraktischen Ausbildung von Russischlehrern bzw. Fremdsprachenlehrern befaßte sich insbesondere im Verlauf der letzten 15 Jahre

eine ganze Reihe von Publikationen in- und ausländischer Autoren. Verwiesen sei an dieser Stelle auf das terminologische Inventar dieser Publikationen, auf terminologische Neubildungen, wie z. B. "professionalizacija ucebno procesa", "pedagogizacija", "filologizacija", "Pädagogisierung" (vgl. DONČENKO u. a., DRONOV, LOBANOVA/SLESAREVA, MRGAČOVA u. a., ŠATILOV 1975, FÜRSTER, SCHARF).

Betrachtet man die in der Fachliteratur zum Problem einer berufsbezogenen sprachpraktischen Ausbildung anzutreffenden Auffassungen in ihrer Gesamtheit, so lassen sich im wesentlichen zwei Aspekte der berufsbezogenen Gestaltung der sprachpraktischen Ausbildung herausstellen:

1. die Entwicklung eines berufsspezifischen fremdsprachig-kommunikativen Könnens der Studierenden,
2. die Aneignung der Fremdsprache in der Einheit von Studien- und Lehrgegenstand.

Mit der unter 1. aufgeworfenen Problemstellung wird der fachspezifische Aspekt der Realisierung des Prinzips der Berufsbezogenheit in der sprachpraktischen Ausbildung angesprochen.

Fachspezifisches Anliegen der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen ist die kommunikationspraktische Aneignung der Fremdsprache durch die Studierenden. Aus dieser Sicht verbindet sich mit dem Prinzip der Berufsbezogenheit in der sprachpraktischen Ausbildung die Frage nach den Textsorten, deren produktive bzw. rezeptive Beherrschung für die Studierenden berufspraktisch relevant ist. Weiterhin ist unter diesem Blickwinkel auch nach quantitativen Charakteristika der zu entwickelnden Sprachbeherrschung, nach dem Umfang des individuell verfügbaren Sprachmittelinventars der Studierenden, zu fragen. Die vorstehend skizzierte Problematik soll im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter verfolgt werden. Es sei lediglich angemerkt, daß die Orientierung auf ein berufsspezifisches fremdsprachig-kommunikatives Können in der sprachpraktischen Ausbildung sowohl durch das Prinzip der Berufsbezogenheit als auch durch die allgemeine Notwendigkeit einer funktional-restriktiven und selektiven Fremdsprachenaneignung begründet ist (vgl. SBE, 255 ff.).

Der folgende hauptsächlichste Teil dieses Beitrags soll sich der unter 2. aufgeworfenen Problemstellung und damit fach-

übergreifenden Aspekten der Realisierung des Prinzips der Berufsbezogenheit in der sprachpraktischen Ausbildung zuwenden.

Nicht selten wird in der einschlägigen Fachliteratur auf die Tatsache verwiesen, daß die Fremdsprache für den Russischlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer nicht nur Gegenstand praktischer Aneignung (Studiengegenstand), sondern darüber hinaus auch Gegenstand seiner beruflichen Tätigkeit (Lehrgegenstand) ist. Diese Tatsache sollte auch für die Arbeit an der Sprache in der sprachpraktischen Ausbildung - in Gestalt einer philologischen bzw. pädagogischen Determinante - in Betracht gezogen werden (vgl. z. B. BERDIČEVSKIJ, GEZ, ESA-DŽANJAN, LOBANOVA/DONČENKO, LOBANOVA/SLESAREVA/CHAVRONINA, OZEROVA, ŠATILOV 1984).

Mit dem Begriff der "Philologisierung" in der sprachpraktischen Ausbildung wird eine spezifische Realisierungsform des Prinzips der Berufsbezogenheit in Verbindung gebracht, die auf die Einheit von sprachpraktischer und sprachwissenschaftlicher Qualifikation des Russischlehrers gerichtet ist.

Kennzeichen der Philologisierung bzw. Ausdruck einer philologischen Determinante bei der Arbeit an der Sprache ist die Bewußtmachung der linguistischen Grundlagen der Sprachausübung im Dienste der Vervollkommenung des fremdsprachig-kommunikativen Könnens der Studierenden, aber auch im Dienste ihrer Befähigung zur Erklärung sprachlicher Erscheinungen und Regularitäten gegenüber dem Schüler (vgl. DRONOV, 86; LOBANOVA/SLESAREVA, 74). Dementsprechend besitzen Aufgabenstellungen vom Typ "Analyse/Explikation des Gebrauchs einer bestimmten sprachlichen Erscheinung, Form bzw. Konstruktion/Formulieren einer Regel für den Sprachgebrauch" - sie sind überall anzutreffen, wo die Fremdsprache auf bewußter Grundlage angeeignet wird - für die sprachpraktische Ausbildung aufgrund ihres unmittelbaren berufspraktischen Bezugs einen besonderen Stellenwert.

Beispiel: Прочитайте текст. Проанализируйте употребление глаголов 'учиться - учить - изучать' и сформулируйте правила по их употреблению в речи для товарищей по группе (для учеников).

Auch die "Pädagogisierung" kann als eine spezifische Realisierungsform des Prinzips der Berufsbezogenheit in der sprachpraktischen Ausbildung gelten. Sie erscheint darüber hinaus ebenfalls für die sprachwissenschaftliche Ausbildung, ja für jeden Bereich der fachwissenschaftlichen Ausbildung in der Lehrerausbildung relevant und ist auf die Einheit von sprachpraktischer (fachlicher) und pädagogischer Qualifikation des Russischlehrers gerichtet. Kennzeichen der Pädagogisierung bzw. Ausdruck einer pädagogischen Determinante bei der Arbeit an der Sprache in der sprachpraktischen Ausbildung ist vor allem die Bewußtmachung der hochschulmethodischen Grundlagen des Ausbildungsprozesses. Dieser Gedanke wird in der Definition der Kategorie "Pädagogisierung" durch DONČENKO u. a. (114) hervorgehoben: "... takoe vedenie zanjatij, kogda do soznanija učaščichsja dovoditsja metodika raboty, raz-jasnjajutsja čeli otbora materiala, pričiny, soglasno kotorym vybirajutsja tipy i posledovatel'nost' upražnenij" (vgl. auch LOBANOVA/SLESAREVA, 75). Im Sinne der Pädagogisierung des Ausbildungsprozesses wären von den Studierenden im Zuge der praktischen Sprachaneignung bestimmte methodische Aufgabenstellungen zu bearbeiten, z. B.:

- das Erfassen der Zielstellung einer Lehrbuchlektion und der Strategie ihrer Umsetzung im Lektionsstoffverteilungsplan der Lehrkraft;

Beispiel: Проработайте целевую установку к теме "Родной город". Познакомьтесь с распределением учебного материала по методическому плану преподавателя.

- das Bestimmen der methodischen Funktion einzelner Aufgabenstellungen, Übungen und Texte;

Beispiel: Прочитайте задание к упражнению I. Объясните методическую функцию данного упражнения.

- das Beurteilen der methodischen Zweckmäßigkeit eines Übungssystems bzw. einzelner Aufgabenstellungen, Übungen und Texte;

Beispiel: Проанализируйте предлагаемые учебником упражнения по работе над новым грамматическим материалом с точки зрения их эффективности.

Darüber hinaus sind methodische Aufgabenstellungen zu nennen, die sich auf die unmittelbare (Mit-) Gestaltung des Ausbildungsprozesses (bestimmter Unterrichtsabschnitte)

durch die Studierenden beziehen:

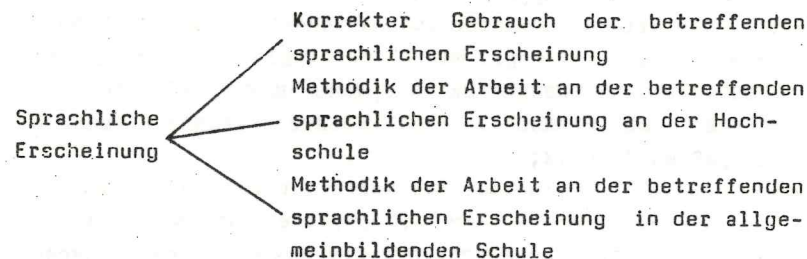
- die Fehleranalyse und -korrektur,
- die Einführung eines Liedes bzw. Gedichts,
- das Halten eines Diavortrages,
- das Einüben neuen Sprachmaterials.

Beispiel: Составьте упражнения на тренировку грамматического материала по теме "Глаголы движения"; напишите упражнения на кодопозитиве и введите их в работу на практических занятиях по языку.

Der vorstehend ausgewiesene Aspekt der Pädagogisierung findet gewissermaßen seine Fortsetzung auf höherer Stufe in der Diplombildung, wo Studierende in die Erarbeitung von Lehrmaterialien für die sprachpraktische Ausbildung und damit in Entwicklungsarbeiten auf hochschulmethodischem Gebiet einbezogen werden (vgl. hierzu "naučno-issledovatel'skie zadanija" bei DRONOV, 84).

Im Zusammenhang mit der Pädagogisierung und als inhaltliche Weiterentwicklung des Pädagogisierungsbegriffs ist die sog. Triaspektualität (russ. trëchaspektnost') der Sprachübungen nach ESAOŽANJAN (118) zu sehen.

Mit der vorstehend erwähnten Kategorie verbindet die genannte Autorin ein bestimmtes Modell der Unterrichtsführung:



In diesem Sinne werden an eine sprachliche Erscheinung in der sprachpraktischen Ausbildung zwei Übungssysteme - das Übungssystem "Für den Studenten" und das Übungssystem "Für den Schüler" - geknüpft, werden von den Studierenden mit der sprachlichen Erscheinung zugleich die methodischen Verfahren ihrer Aneignung und Weitergabe (an den Schüler) erworben (russ. auch: put' parallel'nych linij).

Diese Betrachtungsweise stellt zweifellos eine inhaltliche Bereicherung des Pädagogisierungskonzepts in der sprachpraktischen Ausbildung dar, und zwar insbesondere unter dem Blickwinkel eines schulorientierten Umgangs mit dem in der sprachpraktischen Ausbildung anzueignenden Sprach- und Sachstoff. Für diesen Aspekt der Pädagogisierung sind u. a. folgende methodische Aufgabenstellungen denkbar:

- die Zuordnung von in der sprachpraktischen Ausbildung anzueignendem Sprach- und Sachstoff zu Lehrbuchlektionen des Russischunterrichts der allgemeinbildenden Schule - Beispiel: Дайте краткую информацию о том, как распределяется учебный материал по теме "Родной город" в учебниках школьного цикла (в каком классе, на каком уроке);
- das Bestimmen von unterrichtspraktischen Zielstellungen für die Arbeit an einer Lehrbuchlektion des Russischunterrichts der allgemeinbildenden Schule - Beispiel: Проанализируйте упражнения в учебнике для 6 класса. Сформулируйте учебные/воспитательные цели к данному уроку;
- die Auswahl und Aufbereitung des Sprach- und Sachstoffs in Texten, Aufgaben bzw. Übungen gemäß einer bestimmten unterrichtspraktischen Zielsetzung - Beispiel: Подберите к тексту "Наш город" упражнения на развитие умений чтения про себя. Представьте свой учебный вариант товарищам по группе и аргументируйте его;
- die Gestaltung von Unterrichtsabschnitten im Rollenspiel (russ. miniuroki, engl. micro teaching) - Beispiel: Проведите со своими товарищами по группе "миниурок". Тема: Родной город (6 класс). Цель: Развитие навыков и умений восприятия на слух;
- die Analyse, Kommentierung, Korrektur von Schülerleistungen (Fehlerprognose und -prophylaxe eingeschlossen) - Beispiel: Прочитайте письмо школьника 6 класса - описание родного города. Следите за ошибками. Сделайте анализ ошибок и исправьте их.

Nachdem vorstehend die "Pädagogisierung" als eine spezifische Realisierungsform des Prinzips der Berufsbezogenheit bei der Arbeit an der Sprache gekennzeichnet wurde, soll im weiter folgenden Teil des vorliegenden Beitrags die relative

Gewichtigkeit dieser Tendenz der Berufsorientierung in der sprachpraktischen Ausbildung betont werden. Dieses Vorhaben schließt ein, die Notwendigkeit pädagogisch orientierter Arbeit an der Sprache näher zu erörtern und zugleich die Grenzen einer solchen Arbeitsweise in der sprachpraktischen Ausbildung in Betracht zu ziehen.

Für eine pädagogische Determinante im Rahmen der Gestaltung des Ausbildungsprozesses sprechen mit Sicherheit die folgenden Überlegungen:

- (a) Es darf davon ausgegangen werden, daß die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen - quasi der Russischunterricht für die künftigen Russischlehrer - in bestimmtem Maße (auf der linguodidaktischen Ebene) Leitbildcharakter für die Durchführung des Unterrichts im künftigen Berufsleben der Studierenden besitzen. RÜNSCH (112) hebt in diesem Zusammenhang hervor, daß den Studierenden zwar letztlich die fachmethodischen Lehrveranstaltungen das notwendige unterrichtsmethodische Können vermitteln, jedoch üben die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen immanent Einfluß auf die Formierung des unterrichtsmethodischen Könnens aus. Nicht selten übernimmt der Studierende - bewußt oder unbewußt - bestimmte Vorgehensweisen seiner Lehrkraft aus den Sprachübungen für die eigene Unterrichtsgestaltung während der schulpraktischen Übungen der Fachmethodik, wobei dann diese "Verhaltensmuster" nur in wenigen Fällen mit Erfolg zum Einsatz gelangen, da die Anlehnung an den Russischunterricht der Hochschule undifferenziert erfolgte und somit die Spezifik der jeweiligen Alters- bzw. Klassenstufe in der allgemeinbildenden Schule nicht ausreichend Beachtung fand. Aus diesem Grunde fordert RÜNSCH (112), wie auch eine Reihe anderer Autoren (vgl. die Literaturhinweise weiter oben), die bewußte und gezielte Aufdeckung der berufsbildenden Potenzen der Sprachübungen durch die Lehrkraft, das Bewußtmachen der Gesetzmäßigkeiten der Sprachvermittlung bzw. -aneignung im Fremdsprachenunterricht - einschließlich der damit verbundenen Differenzierung hinsichtlich von Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des Hochschul- und Schulunterrichts - zum Nutzen der künftigen Sprachlehre, aber auch zum

Nutzen des gegenwärtigen (bewußten und zunehmend selbständigen) Spracherwerbs.

- (b) Mit Sicherheit kann gelten, daß die Pädagogisierung - sofern sie mit den theoretischen Positionen der Methodikausbildung abgestimmt ist - günstige Voraussetzungen für das zielstrebige und planmäßige Zusammenwirken der sprachpraktischen Ausbildung und der Methodikausbildung und somit auch für die Intensivierung des beruflichen Bildungs- und Erziehungsprozesses insgesamt schafft. Diese Tatsache verdient u. a. insofern Hervorhebung, als bekanntlich mit der fachspezifischen Differenzierung innerhalb des beruflichen Bildungs- und Erziehungsprozesses nicht selten eine analoge Differenzierung im Bewußtsein der Studierenden einhergeht, die der im Grunde komplexen Natur der beruflichen Erfordernisse zuwiderläuft und meist erst in der Berufsausübung selbst bzw. in der letzten Ausbildungsphase, dem Schulpraktikum (gewissermaßen als Vorwegnahme der Berufspraxis), an Wirkung verliert.

So gesehen, erweist sich die Pädagogisierung in der sprachpraktischen Ausbildung als durchaus geeignet, um bereits im Vorfeld des Schulpraktikums eine Zusammenschau (Integration) der verschiedenen Ausbildungsinhalte (hier: sprachpraktischer und fachmethodischer Ausbildungsinhalte) im Bewußtsein der Studierenden herbeizuführen (vgl. FÜRSTER, 64 und LOBANOVA/SLESAREVA/CHAVRONINA, 194, die analoge Vorstellungen für die sprachpraktische Ausbildung ausländischer Deutsch- bzw. Russischlehrern entwickeln).

Wurde bisher auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Orientierung der Studierenden bei der Arbeit am Sprach- und Sachstoff hingewiesen, so sollen nunmehr auch die Grenzen einer solchen fachübergreifenden Orientierung im Bedingungsgefüge der sprachpraktischen Ausbildung aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang gilt es, vor allem folgende Gegebenheiten im Gefüge der Ausbildung zu berücksichtigen:

- (a) Das fachspezifische, auf Sprachaneignung gerichtete Anliegen der sprachpraktischen Ausbildung gestattet lediglich exemplarisch eine pädagogische Orientierung der Studierenden bei der Arbeit am Sprach- und Sachstoff.

Dabei dürfte zunächst der Akzent auf der Bewußtmachung der hochschulmethodischen Grundlagen des Ausbildungsprozesses liegen, was u. a. durch die damit verbundene Möglichkeit der Effektivierung des Spracherwerbs zu erklären ist.

- (b) Des weiteren ist es für eine effektive Gestaltung pädagogisch orientierter Abschnitte (Phasen) im Prozeß der sprachpraktischen Ausbildung nicht unerheblich, ob und inwieweit die Studierenden bereits über theoretisches Wissen in der Fachmethodik verfügen, ob es sich bei der pädagogisch orientierten Arbeit am Sprach- und Sachstoff (insbesondere für deren unmittelbar schulbezogenen Aspekt, vgl. put' parallel'nyh linij) um einen Vorgriff oder aber Rückgriff auf die fachmethodische Ausbildung der Studierenden handelt. In diesem Zusammenhang sei schließlich versucht, die Pädagogisierung der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen in den Gesamtprozeß der Entwicklung des fachmethodischen Könnens der Studierenden mittels eines Ebenenmodells einzuordnen:

Die erste Ebene ist begründet auf dem "Leitbildcharakter" der sprachpraktischen Ausbildung, d. h. auf der Bewußtmachung der methodischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts der Hochschule. Hier werden auf primär induktivem Wege Kenntnisse über die Sprachvermittlung bzw. -aneignung anhand des aktuellen Unterrichtsgeschehens in den Sprachübungen erworben.

Die zweite Ebene ist durch die primär deduktive Vermittlung bzw. Aneignung fremdsprachenmethodischen Wissens im Rahmen der Vorlesungen der fachmethodischen Ausbildung bestimmt. An dieser Stelle sollten relevante Kenntnisse (Erfahrungen, "Vorwissen") aus dem sprachpraktischen Ausbildungsbereich einbezogen und unter schulmethodischem Gesichtspunkt verarbeitet werden.

Die dritte Ebene ist gekennzeichnet durch die Festigung und Aktivierung fremdsprachenmethodischer Kenntnisse im Rahmen der Seminare und Übungen der Fachmethodik. In diesem Zusammenhang wäre eventuell die Arbeit am unterrichtsmethodischen Wissen der Studierenden auch außerhalb der fachmethodischen Lehrveranstaltungen und innerhalb der sprachpraktischen Ausbildung (z. B. in Verbin-

Literatur

- 184

185

профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков. Ленинград 1975, с. 3 - 13

Шатилов С. Ф.: Проблема единства аспектов в организации языкового материала и его тренировке. Русский язык за рубежом 4/1984, с. 59 - 63

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Beitrag wird das Prinzip der Berufsbezogenheit in seiner Anwendung auf die sprachpraktische Ausbildung von Russischlehrern untersucht. Ausgehend von der Herausstellung verschiedener Realisierungsformen der Berufsbezogenheit im Ausbildungsprozeß wird die sog. Pädagogisierung der Lehrveranstaltungen als eine Form der berufsbezogenen Gestaltung der sprachpraktischen Ausbildung näher betrachtet.

Verfasser:

Baumann, Holger, Dr. paed., wiss. Assistent
Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen
Sektion Russisch

Wiss. Zeitschr. Päd. Hochsch. Erfurt/Mühlhausen
Gesellsch.- und Sprachwiss. Reihe 27(1990)2

Die Kategorie der individuell-differenzierten Lexik im Fremdsprachenunterricht der Oberschule

Andrea Albert

Im Zuge der gegenwärtigen gesellschaftlichen Umgestaltung gilt es alles zu überwinden, was einer freien Entwicklung verantwortungsbewußter junger Menschen, der Entfaltung ihres

sozialen Engagements und ihrer Individualität entgegensteht. Die Anerkennung der Schlüsselrolle des subjektiven Faktors im Leben der Gesellschaft zieht die pädagogische Einsicht nach sich, den Schüler in stärkerem Maße als bisher als Subjekt zu sehen. Die optimale Entwicklung eines jeden Schülers unter Beachtung und Ausprägung seiner Individualität rückt gegenwärtig unter den neuen gesellschaftlichen Bedingungen immer mehr in den Vordergrund. Bezogen auf jedes Unterrichtsfach, ist verstärkt zu fragen, wie reichere Individualität im Unterricht angestrebt und erreicht werden kann.

Die weiterentwickelten Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht bieten dafür u. E. grundsätzlich gute Voraussetzungen. So wurde bezüglich des Lexikkonzepts beispielsweise eine Differenzierung in einheitlichen und individuell-differenzierten Wortschatz vorgenommen. Während zum einheitlichen Wortschatz alle Wörter und Wortverbindungen gehören, die obligatorisch von allen Schülern gleichermaßen entweder produktiv oder "nur" rezeptiv anzueignen sind, ist der individuell-differenzierte Wortschatz "jener obligatorische Teil des Wortbesitzes, der von Schüler zu Schüler der Zahl nach gleich sein soll, nach der Art der Wörter aber verschieden sein kann" (UTHESS/UTHESS 1983, S. 222). Aus einem Angebot heraus, das meist in den Lehrbüchern in Form spezieller Wortlisten enthalten ist, kann der Schüler die für ihn relevanten lexikalischen Einheiten selbst bestimmen, um seine individuellen Kommunikationsabsichten verwirklichen zu können. Die Integration individuell-differenzierter Lexik in den Unterricht stellt somit eine mögliche Form der Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts dar. Gleichzeitig wird damit der Tatsache Rechnung getragen, daß das Wortschatzminimum bisher für die Berücksichtigung individueller Kommunikationsabsichten unzureichend war und Möglichkeiten zur Stimulierung eines intensiven und freudvollen Lernens vergab. In Anlehnung an HERMENAУ, nach dessen Auffassung das lexikalische Minimum "für alle Schüler, entsprechend dem gleichen grammatischen Stoff, die gleichen Mindestanforderungen nach Umfang und Art der im Russischunterricht anzueignenden Wörter zu enthalten" hat (HERMENAУ, S. 23), wurde die Funktion des lexikalischen Minimums lange Zeit aus-