

Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch*

Rupprecht S. Baur

Iris Bäcker

Klaus Wölz

Universität GH Essen

The project **Essen Integration Model** is to do with the cultural assimilation and linguistic integration of emigrants from the former Soviet Union. Most of the children and juveniles of Russian-speaking origin possess very little or no knowledge of German when they arrive in the Federal Republic. These pupils who are used to German as a Foreign Language courses face increasing language difficulties when they join regular school classes already in progress. At this stage, it is not any more the language rather the knowledge of the subject matter which lies at the forefront of the aim-of-learning. However, at the same time, capability in technical language is relevant especially when the subject matter of the teaching is imparted through technical texts.

The comprehension of school subject-specific texts can be assessed more reliably when the pupils are given the chance to reflect on the texts in German as well as in their native language. As the next stage, we are anxious to know with which strategy of comprehension the difficulties in understanding which have come up amongst the pupils can be met. Here also the recourse to Russian makes sense, above all if there is as yet not enough cognitive basis in German to mould the learning process in one language. Leaving the school learning situations behind the fostering of bilingualism should also be of educational and socio-political concern.

0. Vorbemerkungen

Aussiedler¹ aus der ehemaligen Sowjetunion stellen seit 1990 die größte Gruppe der Immigranten in die Bundesrepublik Deutschland dar.

* Diese Untersuchungen zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei immigrierten Schülerinnen und Schülern wurden durchgeführt im Rahmen des Projekts "Integrationsmodell Essen. Weiterbildungsvorhaben zur Verbesserung der sprachlichen Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion". Das Projekt wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und der Universität GH Essen. Das Projekt wird geleitet von Rupprecht S. Baur; Iris Bäcker und Klaus Wölz sind hauptamtliche Mitarbeiter im Projekt.

¹ Bei Pluralformen von Personenbezeichnungen verwenden wir das generische Maskulinum. Es schließt die weiblichen Personenbezeichnungen für uns mit ein.

Die Gesamtzahl der aufgenommenen Aussiedler betrug

1990: 397.073

1991: 221.995

1992: 230.565

Ein Blick auf die Herkunftsstaaten zeigt, daß die Zahl der Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion steigt, während die Zahlen der Aussiedler aus der Republik Polen und aus Rumänien sinken: 1990 verließen 147.950 Aussiedler die ehemalige Sowjetunion, für das Jahr 1991 lautet die entsprechende Zahl 147.320, für das Jahr 1992 195.576.² Auch im Jahr 1993 setzt sich diese Entwicklung fort: Im ersten Halbjahr 1993 trafen 83.936 Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion in der Bundesrepublik ein. In dem selben Zeitraum beantragten 120.264 ehemalige Sowjetbürger einen Aufnahmebescheid.³ Faktisch entsteht durch die dosierte Bearbeitung der Aufnahmeanträge von Seiten des Bundesverwaltungsamtes ein seit Jahren immer größer werdender Rückstau, d.h., die Ausreiseanträge übersteigen bei weitem den tatsächlichen Zuzug.

Die Bundesregierung hat ab dem 1.1.1993 für die kommenden Jahre eine Zuwanderquote von circa 225.000 Aussiedlern pro Jahr festgelegt.⁴ In dieser Quote sind nicht die jüdischen Emigranten aus der ehemaligen Sowjetunion enthalten, die als Kontingentflüchtlinge zusätzlich aufgenommen werden;⁵

² Die entsprechenden Zahlen der Aussiedler aus Polen und Rumänien lauten für das Jahr 1990 133.872 und 111.150, für das Jahr 1991 40.129 und 32.178, für das Jahr 1992 17.742 und 16.146. (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 34, April 1992; 38, Januar 1993)

³ Der Aufnahmebescheid wird in den Auslandsvertretungen der Bundesrepublik Deutschland in der ehemaligen Sowjetunion beantragt. Seine Genehmigung ist Voraussetzung für die spätere Ausreise. Zu den Zahlen vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 43, Juli 1993.

⁴ In der seit dem 1. Januar 1993 geltenden Neufassung des Bundesvertriebengesetzes (BVFG) heißt es in §27 Abs. 3: "Für jedes Kalenderjahr dürfen so viele Aufnahmebescheide erteilt werden, daß die Zahl der aufzunehmenden Spätaussiedler, Ehegatten und Abkömmlinge die Zahl der vom Bundesverwaltungsamt im Durchschnitt der Jahre 1991 und 1992 verteilten Personen im Sinne des §1 Abs. 2 Nr. 3 und des §1 Abs. 3 nicht überschreitet. Das Bundesverwaltungsamt kann hiervon um bis zu 10 von Hundert nach oben oder unten abweichen." (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 39, Februar 1993)

⁵ Laut Auskunft des Bundesministeriums des Inneren haben Bund und Länder für die Aufnahme von Juden aus der ehemaligen Sowjetunion ein geordnetes Aufnahmeverfahren vereinbart, das seit dem 15. Februar 1991 gilt. Die Aufnahme erfolgt in "entsprechender Anwendung des Gesetzes über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge". Bis Oktober 1993 sind von den Auslandsvertretungen der Bundesrepublik Deutschland in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion weit über 100.000 Antragsformulare an Personen jüdischen Glaubens ausgegeben worden, die

und auch Flüchtlinge aus den Kriegsgebieten der ehemaligen Sowjetunion müssen dazugerechnet werden. In den nächsten zehn Jahren ist daher sicherlich pro Jahr mit einer Zuwanderung von mehr als 200.000 Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion zu rechnen.

Die meisten dieser Immigranten, insbesondere Kinder und Jugendliche, haben wenige oder keine deutschen Sprachkenntnisse. In diesem Punkt unterscheiden sich die Aussiedler in der Regel nicht von den jüdischen Kontingentflüchtlingen. Wenn wir im folgenden sprachliche Integrationsmaßnahmen für 'Aussiedler mit der Herkunftssprache Russisch' behandeln, ist die Gruppe der jüdischen Immigranten und der Flüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion mit der Herkunftssprache Russisch mitbetroffen.

Vor dem Hintergrund dieser Zuwanderungstendenzen – und auch angesichts aktueller fremdenfeindlicher Einstellungen – ist es notwendig, weiterhin Konzeptionen zur Akkulturation und sprachlichen Integration dieser größten Immigrantengruppe zu entwickeln. Da die Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion über gute Kenntnisse in der Herkunftssprache Russisch und eine altersgemäße, dem deutschen Schulsystem entsprechende Schulbildung verfügen, stellt sich die Frage, ob und wie die Herkunftssprache Russisch für die sprachliche Integration genutzt werden kann. Dies soll im folgenden mit Bezug auf die Schüler untersucht werden, die den Seiteneinstieg in den Regelunterricht der Sekundarstufe I bewältigen müssen.⁶

1. Spezifische Schwierigkeiten von Schülern mit der Herkunftssprache Russisch: Sprachlernen und Sachlernen

Die Schulämter weisen die immigrierten Schüler möglichst schnell der Regelklasse zu. Zum Teil – aber keineswegs durchgängig – besuchen Schüler mit der Herkunftssprache Russisch vor dem Eintritt in die Regelklasse ein Jahr

ihren Willen zur Ausreise bekundet haben. Den innerdeutschen Behörden sind bisher Einreiseanträge von 48.773 Personen zur Prüfung und Entscheidung zugeleitet worden. Für 40.639 Personen liegen Aufnahmezusagen der Länder vor. Eine zahlenmäßige Begrenzung der kontingentierten Aufnahme ist nicht vorgesehen.

⁶ Wir konzentrieren uns auf die Schüler der Klassen 5 bis 10, da mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I das schon in der Primarstufe initiierte fachsprachliche Handeln entscheidend differenziert wird. Zur Fachsprache in der Vorschule und in der Primarstufe vgl. Luchtenberg (1989; 1992). – Zur Ausbildung einer alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeit bei erwachsenen Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion vgl. Baur & Meder (1992).

lang eine Vorbereitungsklasse.⁷ Der Sprachunterricht, der dort stattfindet, orientiert sich am *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, dessen grundlegendes Lernziel die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen in deutschsprachiger Umgebung ist.⁸ Mit dem Eintritt in die Regelklasse verlassen die Schüler den Schonraum eines eigens auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen vorbereitenden Sprachunterrichts. Ohne spezifische Anleitung und Einübung wird von ihnen in der Regelklasse der mündliche und schriftliche Umgang mit Fachsprachen verlangt. Auch das Verstehen von Texten, in denen sich Fachsprachen realisieren, wird nun in der Regelklasse relevant, denn die wesentlichen Unterrichtsinhalte werden über schulische Fachtexte vermittelt. Es ist somit nicht mehr das Sprachlernen, sondern das Sachlernen, das jetzt als Lernziel im Vordergrund steht. Dabei müssen die Schüler parallel zu den **Fachsprachen**, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet werden, das jeweilige **Fachwissen** erwerben. Die neuen Inhalte sind in allen Fächern an komplexe sprachliche Strukturen, an eine fachsprachliche Lexik und an fachspezifische Termini gebunden.

So verflechten sich Schwierigkeiten des Sprachlernens mit Schwierigkeiten des Sachlernens, die im Regelunterricht nicht aufgefangen werden können. Die Entflechtung dieser Schwierigkeiten wird daher dem Förderunterricht überlassen, der den Regelunterricht häufig begleitet. Es ist jedoch eine Illusion anzunehmen, daß dort die rezeptiven und produktiven sprachlichen Defizite einzelner Schüler wirklich systematisch diagnostiziert und behoben werden könnten. Dazu fehlt es sowohl an eigens ausgebildeten Lehrern⁹ als auch an geeigneten Fördermaterialien für den schulischen Fachunterricht.

⁷ Die Vorschriften, Empfehlungen und Anregungen für die schulische Arbeit mit Aussiedlerkindern unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Grundsätzlich stehen der gemeinsamen Förderung ausländischer und ausgesiedelter Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache die gesonderten Fördermaßnahmen für Aussiedlerkinder gegenüber (vgl. Glumpler, 1992).

⁸ "Das Lernziel des Zertifikats ist eine Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Standardsprache, die es dem Teilnehmer ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in den wichtigsten Alltagssituationen sprachlich zu behaupten." (Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, 1992, S. 7)

⁹ Zur Ausbildung von Förderlehrern von ausgesiedelten Schülern vgl. Glumpler (1991). Ein den Beobachtungen von Glumpler entsprechendes skandalöses Beispiel für den Umgang mit den benötigten "Humanressourcen" bietet das Land Nordrhein-Westfalen. Dort gibt es einen speziellen Zusatzstudiengang "Interkulturelle Pädagogik" – früher: "Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" –, der Lehrer für Fördermaßnahmen besonders qualifiziert. Studierende dieses Studiengangs erhalten aber keine Gratifikationen: Arbeitslose Absolventen werden nicht bevorzugt eingesetzt

2. Untersuchungen im Rahmen des "Essener Integrationsmodells"

Es gibt zwar Vorschläge zur Didaktisierung des Fachsprachenunterrichts (Buhlmann & Fearn, 1987; Handreichung Fachsprache, 1991). Diese richten sich jedoch an Lehrer, die in gesonderten Klassen ausschließlich Lerner anderer Herkunftssprachen nach eigenen Curricula unterrichten. Als Lehrmaterialien sind entlastete Texte vorgesehen, also adaptierte Texte, die gegenüber den authentischen Texten optisch entzerrt, anders formuliert und mit visuellen Hilfen versehen sind.¹⁰ Eine solche Vorgehensweise stellt keine Hilfe für die schulische Unterrichtswirklichkeit dar, in der Schüler mit der Herkunftssprache Russisch in der deutschen Regelklasse unterrichtet werden und in der die Lehrmaterialien für ausgesiedelte, ausländische und deutsche Schüler dieselben sind. Zudem geht es in den genannten Konzeptionen um berufsspezifische Fachsprachen. Die Probleme eines schulischen fachsprachlichen Unterrichts werden somit nicht thematisiert oder gar behandelt.

Wenn man sich der Unterrichtswirklichkeit annähern will, bedeutet dies, daß den Schülern Hilfen an die Hand gegeben werden müssen, die es ihnen ermöglichen, dem Regelunterricht zu folgen. Die genannten Vorschläge zur Didaktisierung des Fachsprachenunterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welche die Schüler in eigenen Lerneinheiten mit adaptierten Materialien schrittweise an authentische Fachtexte heranführen, sind deshalb für den Regelunterricht in der Schule nicht verwertbar. Denn die Seiteneinsteiger müssen hier mit denjenigen Fachtexten konfrontiert werden, die im Regelunterricht tatsächlich verwendet werden. Ziel des dargestellten Essener Projekts ist es deshalb, zu diesen Fachtexten textentlastende Materialien zu entwickeln.

oder eingestellt, bereits im Schuldienst befindliche Lehrer werden für das Studium nicht freigestellt, bzw. erhalten keine Stundenreduktion.

¹⁰ Grundlegend für diese Curricula und Materialien ist die *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (Neuner, Krüger & Grever, 1981). So kehren die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache konzipierten Übungen zur "Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen" (Neuner, Krüger & Grever, 1981, S. 47-67) im *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (Buhlmann & Fearn, 1987, S. 235-286) wieder. Auch die *Handreichung Fachsprache* (1991) knüpft mit ihren didaktischen und methodischen Planungshilfen für den Unterricht in der Berufsausbildung junger Ausländer und Aussiedler an Neuner, Krüger & Grever an. – Den Begriff der Textentlastung führt erst Ross (1985) ein, der seinerseits Neuner, Krüger & Grever entscheidende Anregungen verdankt. Die nach den Vorschlägen von Ross (1985) entlasteten Lehrmaterialien sollen im Regelunterricht mit ausländischen Kindern bindendifferenzierend verwendet werden. – Zu einer kritischen Betrachtung des Repertoires textentlastender Verfahren vgl. Kuhs (1991).

Neuerdings haben Luchtenberg (1992) und Vogel (1992) auf die Problematik aufmerksam gemacht, um die es hier auch geht, nämlich die Schwierigkeit, die der Umgang mit schulischen Fachsprachen für Aussiedlerkinder im Regelunterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I darstellt. Beide Autoren bleiben jedoch, wie auch Buhlmann & Fearn (1987) und die Handreichung Fachsprache (1991), auf der Ebene didaktischer und methodischer Vorschläge, ohne diese zu evaluieren. Somit existieren bisher keine **empirisch fundierten** Erkenntnisse zu dieser Problematik.¹¹ Im Essener Projekt sollten deshalb Texterarbeitung und Textentlastung im Laufe der Erhebung entsprechender sprachlicher Daten möglichst unvoreingenommen exploriert werden.

Der Untersuchungsgegenstand legt eine Untersuchungsmethode nahe, die einem explorativ-interpretativen Paradigma folgt (Grotjahn, 1993, S. 230f.). Die Analyse fachsprachlicher Lehr-Lernprozesse geschieht hermeneutisch interpretierend – unter Verzicht auf eine statistische Analyse.¹² Die mit einzelnen Schülern gewonnenen Daten werden als Indikatoren für fachsprachliche Lehr-Lernprozesse interpretiert. Aus dieser Interpretation werden didaktische Konsequenzen für die Entwicklung von Verstehenshilfen abgeleitet.

Die Untersuchungen im Essener Projekt sind folgendermaßen strukturiert:

Untersuchungsreihe 1:

Einsprachige Überprüfung des Textverständnisses

Untersuchungsreihe 2:

Zweisprachige Überprüfung des Textverständnisses

Untersuchungsreihe 3:

Zweisprachige Hilfen – zweisprachiger Lehrer

Untersuchungsreihe 4:

Zweisprachige Hilfen – einsprachiger Unterricht

In der **Untersuchungsreihe 1** wird das Verständnis von Fachtexten in einem einsprachigen Kontext, wie er auch in der Schulwirklichkeit anzutreffen ist, überprüft: Ein deutscher Fachlehrer beurteilt die Verstehensleistung eines Schülers, mit dem der Fachtext so behandelt wird, wie es der Praxis des Regelunterrichts (oder auch des Förderunterrichts) entspricht. Es sind nicht nur Verstehensschwierigkeiten seitens der Schüler zu entdecken,

¹¹ Empirische Untersuchungen zum Verstehen schulischer Fachtexte im Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache existieren nicht. Vgl. jedoch Stiefenhöfer (1986) hinsichtlich des Verstehens sozialwissenschaftlicher Texte im Englischen als Fremdsprache.

¹² Vgl. z.B. auch Ehlich & Rehbein (1983).

sondern auch Leerstellen in der pädagogischen Kommunikation seitens des Lehrers. Der einsprachige Unterricht, der in der Regelklasse die Norm ist, stellt damit den Ausgangspunkt unseres Vorgehens dar.

In der **Untersuchungsreihe 2** wird das Textverständnis zweisprachig, also im Russischen und im Deutschen, überprüft, um mit Rückgriff auf die Herkunftssprache zuverlässiger zwischen dem Textverständnis einerseits und der Versprachlichung des Textverständnisses andererseits unterscheiden zu können. Darüber hinaus ist es ein Ziel herauszufinden, ob sprachkontrastiv erklärbare Verstehenschwierigkeiten auftreten¹³ und welche fachsprachlichen Textcharakteristika den Textzugang erschweren. Die ermittelten textbelastenden Schwierigkeiten sollen in den zu entwickelnden textentlastenden Materialien behoben werden. Ein zweisprachiger Unterricht kann in der Regelklasse nicht realisiert werden, er wird hier lediglich unter explorativen Gesichtspunkten durchgeführt.

In der **Untersuchungsreihe 3** werden verschiedene textentlastende Verfahren in der Lehrer-Schüler-Interaktion erprobt. Ob und wie die Schüler diese Verfahren akzeptieren und welche Korrekturen an den textentlastenden Verfahren gegebenenfalls vorgenommen werden müssen, wird dadurch in Erfahrung gebracht, daß in dieser Phase ein zweisprachiger Lehrer eingesetzt wird.

Die auf dieser heuristischen Basis erstellten zweisprachig entlastenden Materialien werden in der **Untersuchungsreihe 4** in der Unterrichtswirklichkeit erprobt. Die Schüler erhalten in Ergänzung zu den Fachtexten, die im Unterricht behandelt werden, die jeweiligen Materialien zur selbständigen Vorbereitung des Unterrichts. Ziel ist es, einerseits den Schüler an autonomes Lernen heranzuführen und ihn von organisierten Fördermaßnahmen unabhängig zu machen, andererseits sollen auch die Förder- und Fachlehrer entlastet werden. Der Fachlehrer erhält lediglich die Information, welche Materialien den Schülern vorliegen, damit er ihre Mitarbeit realistisch einschätzen kann. Bei der Entwicklung der textentlastenden Materialien für die Schüler wird zu einem späteren Zeitpunkt nur noch die **Untersuchungsreihe 4** als Rückkopplungsschleife durchgeführt.

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf die Arbeit mit zwei Fachtexten in den ersten drei Untersuchungsreihen. Die Schülerin Anna, deren Verstehen schulischer Fachtexte exemplarisch vorgestellt wird, ist Jüdin aus

¹³ Strukturelle Unterschiede des Deutschen und Russischen verursachen Interferenzfehler nicht nur im produktiven, sondern auch im rezeptiven Handeln in der Zweitsprache. Zum Sprachkontrast Russisch – Deutsch und zu entsprechenden Interferenzen vgl. Clostermann-Wasiltchenko & Muhl (1990), Handreichung Sprachunterricht (1990, S. 18-25) und Lewicki (1990).

Kiew, und damit Kontingentflüchtling. Anna war zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen, auf denen sämtliche Transkriptionen¹⁴ beruhen, 15 Jahre alt und bereits seit 10 Monaten in Deutschland. Sie traf in der Bundesrepublik ohne Vorkenntnisse im Deutschen ein und wurde zunächst in die 9. Klasse einer Hauptschule, und zwar in eine sprachheterogene Vorbereitungsklasse, überwiesen; im Februar 1993 wechselte sie in die 8. Klasse eines Gymnasiums. Ihre zusätzliche Förderung durch die nachmittägliche Betreuung in einem Tagesinternat endete mit der Versetzung der Schülerin in die 9. Klasse im Juli 1993.

Die Schülerin Anna ist für unsere Untersuchungen insofern 'exemplarisch', als sie verschiedene Voraussetzungen der Adressatengruppe erfüllt, für die Fördermaterialien entwickelt werden sollen:

- Bis zum Zeitpunkt ihrer Immigration in die Bundesrepublik Deutschland war ihre Familien- und Schulsprache Russisch.
- Sie ist Schülerin der Sekundarstufe I, auf die wir uns konzentrieren.
- Sie hat Schwierigkeiten im Fachunterricht und nimmt an schulischen Fördermaßnahmen teil.

3. Zur Einschätzung des Alltagssprachlichen Handelns aus der Perspektive des Lehrers

Es wurden bereits zwei Aspekte sprachlichen Handelns genannt – Alltagssprachliches und fachsprachliches Handeln. Wenn ein Schüler mit der Herkunftssprache Russisch – das gilt natürlich ebenso für Schüler mit anderen Herkunftssprachen – in eine Regelklasse überwiesen wird, versucht sich im allgemeinen der Deutschlehrer oder der Förderlehrer ein erstes Bild der sprachlichen Fähigkeiten zu machen, um dann gegebenenfalls den Fachlehrern Empfehlungen aussprechen zu können. Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit eines Schülers erfolgt in der Regel in einer Testsituation, in der die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten oder auch die Alltagssprachliche Handlungsfähigkeit überprüft wird. Aus dem beobachtbaren sprachlichen Verhalten des Schülers muß ohne weitere Anhaltspunkte auf die fachsprachliche Handlungsfähigkeit, die Fähigkeit, 'dem Unterricht zu folgen', geschlossen werden.

Transkription 1 beruht auf einem Text, den die Schülerin Anna in der Testsituation mündlich produziert. Es handelt sich um die Beschreibung einer Bildgeschichte, deren Sinn sich unabhängig von den Kenntnissen in der Zweitsprache konstituieren läßt. Die Bildgeschichte befindet sich im Anhang 1.

¹⁴ Die Transkriptionen erfolgen nach HIAT (vgl. Ehlich & Rehbein, 1976).

Transkription 1
“Beschreibung einer Bildgeschichte”
(Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 S	Das hier setzen mh.. eine Mädchen un das ist ihre äh Eltern
2 S	Und das Vater
L	Ja. Ist das/ sind das ihre Eltern? Der hat hier
3 S	Ach nein das ist ein Arrzt
L	oben so einen └┐ Handkreisen über dem Kopf └┐
4 S	äh das ist eine
L	Richtig, das ist ein Arzt. Nicht, das ist eine
5 S	Sch/ äh Schwester eine Frau mit ihrem
L	eine Frau mit ihrem
6 S	Kind sie sind bei/ zu A/ zum
L	mit ihrem Kind, und die sind?
7 S	Arrzt gekommen mh der Arrzt sagt was
L	Ja, genau, sie sind zum Arzt gekommen.
8 S	zu diesem Mädchen Äh ((Räuspern)) offne
L	Mhm. Was sagt der?
9 S	bitte . deinn Muund auf .. Und äh . jetzt das hier
L	Mhm.
10 L	Du kannst, was dir/ was dir einfällt, also hier Bildchen für Bildchen. Wenn dir noch mehr einfällt, dann kannst du das noch sagen. Sonst mach hier weiter.
11 S	Und sie will nicht vielleicht (überhaupt)
L	Genau, sie will
12 S	Und err st/ ärrger sich . Ja . und er
L	nich. Er ärgert sich, ja.
13 S	will nicht mit sie räden mehr.
L	Er will nicht mit ihr reden,
14 S	Mhm . Und sie gähen jetzt nach Hause . Ihre Mutter ist
L	okay. Mhm.

15 S	.. auch . böse .
L	Ihre Mutter ist auch böse. Und was
16 S	Äh . ((lacht)) sie hat . ihre Zun-ge
L	passiert hier?
17 S	gez/gezeigt.
L	Ja . mhm sie hat im Rausgehen dem Arzt ihre
L	Zunge gezeigt.

Ein erster Eindruck ließe sich folgendermaßen formulieren: Die Schülerin kommentiert die Bilder recht flüssig. Sie hat keine Schwierigkeiten, die Geschichte im Deutschen zu versprachlichen. Eine solche Beurteilung findet allerdings keine einhellige Zustimmung der Förderlehrer, denen wir die Beschreibung der Bildgeschichte (als Videoaufnahme) vorführten. Die Urteile schwankten zwischen der Meinung, daß die Schülerin keine Schwierigkeiten im Regelunterricht haben würde bis zur Empfehlung, sie wegen ihrer sprachlichen Defizite eine Klasse zurückzustufen. Da einfach handhabbare diagnostische Tests für die Hand des Lehrers fehlen, bleibt eine Einschätzung der sprachlichen Leistung der Schülerin intuitiv und sehr willkürlich.¹⁵

Selbst wenn Förderlehrer mit der Wahrnehmung von Sprache nach linguistischen Kriterien geschult wären und eine Einschätzung der Sprachkenntnisse etwa durch Zuordnung zu einer Spracherwerbsstufe im Deutschen als Zweitsprache nach Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) vornehmen würden, könnte diese Einschätzung je nach gewähltem Sprachausschnitt sehr unterschiedlich ausfallen und gegebenenfalls mit dem zunächst gewonnenen Eindruck kollidieren: In einem ersten biographischen Interview, das der Beschreibung der Bildgeschichte vorangeht, verwendet die Schülerin die satzinterne Stellung des Adverbs nach dem Subjekt und dem finiten Teil des Verbs: *Ich hab da noch nicht Deutsch gelernt, nur hier*. Diese syntaktische Realisierung würde nach Clahsen, Meisel & Pienemann zur Einordnung in die zweithöchste Spracherwerbsstufe, d.h. in die Stufe 6, führen. In der Beschreibung der Bildgeschichte hingegen kommt die satzinterne Stellung des Adverbs nicht vor, die Schülerin erfüllt hier lediglich die Kriterien der Spracherwerbsstufe 4, indem sie bei Verbformen, die mit einem Hilfsverb oder einem Modalverb gebildet sind, die Satzendstellung des Infinitivs bzw.

¹⁵ Zu einer aufwendigen Fortbildung im Hinblick auf die Wahrnehmung gesprochener Sprache vgl. Gogolin & Reich (1989), im Hinblick auf die Wahrnehmung geschriebener Sprache vgl. Goll (1989) sowie Kuhs (1987).

Partizips realisiert, wie an folgenden Beispielen zu sehen ist: *sie sind bei/zu A/ zum Arzt gekommen ... Ja . und er will nicht mit sie räden mehr ... Äh . ((lacht)) sie hat . ihre Zunge gez/zeigt ...* Eine nach 'objektiven' linguistischen Kriterien durchgeführte Analyse stellt sich demnach für die Praxis als ebenso problematisch dar wie die Anwendung diagnostischer Sprachtests überhaupt (vgl. Boos-Nünning & Gogolin, 1988). Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, daß sich die zur Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung ausländischer Kinder entwickelten Tests auf die **produktiven** Fähigkeiten der Schüler konzentrieren (vgl. Luchtenberg, 1987). Festgestellte Defizite können zwar für die Förderung produktiver Fähigkeiten einen Ansatzpunkt bilden. Es ist jedoch nicht möglich, Rückschlüsse auf die rezeptiven Fähigkeiten zu ziehen, die ja in unserem Kontext diagnostiziert werden sollen. Prognostische Aussagen über das Verstehen schulischer Fachtexte, um das es im Fachunterricht an erster Stelle geht, können deshalb auf der Grundlage bestehender Verfahren nicht gemacht werden.

Noch schwieriger stellt sich die Beurteilung der Verstehensleistung für den Fachlehrer selbst dar. Das Textverständnis wird im allgemeinen über das Reproduzieren von Texten in der Zielsprache elizitiert. Letzteres ist aber (auch) ein Sprachproduktionsprozeß. Daß der Produktionsanteil eigentlich subtrahiert werden muß, wenn von dem reproduzierten Text auf das Verstehen geschlossen werden soll, wird von einem Fachlehrer, der nicht Fremdsprachenlehrer ist, meist ignoriert. Verfahren zur Überprüfung des Textverständnisses, die nicht auf produktive Fertigkeiten zurückgreifen, sind für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden (vgl. Doyé, 1988); sie können jedoch im Fachunterricht keine Anwendung finden.

Im folgenden soll dargelegt werden, wie eine Schülerin mit der Herkunftssprache Russisch einen authentischen Fachtext rezipiert und welcher Beurteilung durch den Fachlehrer oder Förderlehrer die wahrnehmbare Verstehensleistung der Schülerin unterliegt.

4. Zur Einschätzung des fachsprachlichen Handelns aus der Perspektive des Lehrers

Die folgende Einschätzung der fachsprachlichen Fähigkeiten bezieht sich auf die Arbeit mit einem Text, der in der entsprechenden Klassenstufe im Unterrichtsfach Biologie verwendet wird. Der Text handelt von den Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins.¹⁶

¹⁶ Der Titel des Textes lautet "Evolutionstheorien. Lamarck und Darwin gaben unterschiedliche Erklärungen." (Hoff, Jaenicke & Miram, 1985, S. 330-331). – Eine Synopse verbindlicher Lernziele in dem Fach Biologie aus den Lehrplänen sämtlicher Jahrgangsstufen und Schultypen in NRW konturiert

Unsere erste Untersuchung modelliert einen einsprachigen, individuellen Förderunterricht. Der Unterrichtsverlauf ist folgendermaßen konzipiert:

Untersuchung 1 (einsprachig): das Verstehen schulischer Fachtexte

1. Instruktion
2. Erstes Lesen des Textes
3. Einsprachige Textentlastung
4. Zweites Lesen des Textes
5. Textverständnis
6. Transferaufgabe

Die Transkriptionen 2 und 3 dokumentieren die Phase 5 des Unterrichtsverlaufs, also die Überprüfung des Textverständnisses. Die Schülerin hat den Text zunächst gelesen. Die unbekannten lexikalischen Einheiten sind ihr durch Paraphrasierung erklärt worden. Nach einem zweiten Lesen des Textes beantwortet sie zur Überprüfung des Textverständnisses zwei allgemeine Inhaltsfragen, die sich auf die Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins beziehen.¹⁷

Aus den Transkriptionen wird ersichtlich, daß eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Handeln der Schülerin besteht. Die in alltäglichen Kommunikationssituationen ausreichenden Kenntnisse des Deutschen genügen nicht den Anforderungen im schulischen Fachunterricht: Die Antworten der Schülerin lassen sich nicht eindeutig interpretieren. Sie beginnen zwar vielversprechend, bleiben aber fragmentarisch und werden erst im Dialog mit der Lehrerin vervollständigt. In der

diejenigen Themen, die konzentrisch und zusehends komplexer im Lauf der Schulzeit wiederkehren. Eine Befragung von Lehrern in Kooperation mit dem Schulamt für die Stadt Essen hat *Biologie heute* als das Lehrbuch ermittelt, welches an Essener Haupt-, Real-, und Gesamtschulen sowie an Gymnasien am häufigsten verwendet wird. Die konzentrischen Themen, zu denen die Evolutionstheorie und die Verhaltensforschung gehören, sowie das ausgewählte Lehrwerk als Textgrundlage bestimmen unsere Untersuchungen.

¹⁷ Wie oben bereits gesagt wurde, stellt sich eine Überprüfung des Textverständnisses in jedem Fall als problematisch dar. In unseren Untersuchungen erfüllt der Rekurs auf die Herkunftssprache der Schüler die Funktion, etwas über das Textverstehen in Erfahrung zu bringen, ohne daß zweitsprachliche Schwierigkeiten das Bild verfälschen. – Vgl. auch Westhoff (1987; 1991), der MC-Tests und Inhaltsfragen als Meßinstrumente für das Textverständnis kritisiert. Sein Plädoyer gilt einer Überprüfung weniger des Textverständnisses als vielmehr des Leseverstehens, also solcher Strategien wie “unbekannte Wörter aus dem Kontext ableiten”, “eigene Kenntnisse aktivieren”, “strukturierend lesen”, “lesezielorientiert lesen können”.

Transkription 2
Untersuchung 1: "Textverständnis – Evolutionstheorie
Lamarcks"
(Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 L	Kannst du mir jetzt kurz sagen, wie sich der Lamarck die
2 S	. mh
L	Entwicklung von/ von Tieren vorgestellt hat?
3 S	Die Ziraffen wollen äh Blätten essen und sie chaben oft äh zu Blätten . äh sie wollen nähmen Blätten von Bäumen
L	Mhm.
4 S	Und sie chaben immer das äh Chals/äh das Chals
L	den Hals
5 S	den Chals äh ja gesch
L	gestreckt, ja? └1 streckt den Hals 1┐
6 S	gestreeckt Und . äh └3 streckt den Hals 3┐
L	gestreckt └2 streckt den Hals 2┐
7 S	des-chalb sie chaben jetzt äh .. lan-gee Chals
L	Und haben sie
8 S	
L	äh nachher äh diese Eigenschaft an die Nachkommen weitergegeben?
9 S	Ja auch solche Chals
L	Also, die späteren Ziraffen hatten dann äh
10 S	Mhm
L	längeren, einen längeren Hals, ne?

Transkription 2, in den Flächen 9 und 10 ist es die Lehrerin, welche die Antwort formuliert. In der Transkription 3 wiederholt sich dieses Phänomen: Nach der langen Pause von 8 Sekunden in Fläche 5 gibt wiederum die Lehrerin die Antwort vor, die Schülerin ergänzt die Vorgaben der Lehrerin nur zögerlich. Auch der Unterschied zwischen den Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins wird aus den Antworten nicht deutlich.

Transkription 3

Untersuchung 1: "Textverständnis – Evolutionstheorie Darwins" (Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 L	Willst du nochmal dir durchlesen, oder äh kannst du mir sagen, wie sich der Darwin das vorgestellt hat, ..
3 S	Sie hat gesagt . sie chaben mehr Chance als
L	wie die Tiere sich entwickelt haben?
4 S	andere mh . Tjere weil .
L	Welche Tiere haben mehrere
5 S	Ziraffe(n) .. Mh ((8s))
L	Chance(n)? Und welche Ziraffen?
6 L	Die Ziraffen, die einen längeren └┐ zeigt die Länge mit den Händen └┐
7 S	Ja als andere
L	Hals hatten, ja? Als andere, und was passierte
8 S	Sie sterben
L	mit den Ziraffen, die einen kürzeren Hals hatten?
9 L	Sterben und äh was/ was passiert mit den Nachkommen . von den
10 S	die chaben noch län-gere . Chals
L	Ziraffen, wie sehen die aus?

In der Schulwirklichkeit würde ein Fachlehrer keine zuverlässige Beurteilung der Verstehensleistung vornehmen können, sondern entweder annehmen, daß die Schülerin den Text nicht verstanden hat, oder aber ihre vermeintlichen Verstehensansätze positiv interpretieren. Die Schülerin ist also im Unterricht insgesamt der interpretativen Willkür des Lehrers überlassen. Dies kann weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahn der Schülerin haben – von der Rückstufung in eine niedrigere Klasse im negativen Fall bis zur Überweisung auf eine weiterführende Schule im positiven Fall.

Die zweitsprachlichen Äußerungen der Schülerin sind demnach kein zuverlässiges Anzeichen für das erreichte Textverständnis. Es bleibt weiterhin offen, ob die Schülerin den Text nicht verstanden hat oder ob sie den Text zwar verstanden hat, ihr Textverständnis jedoch im Deutschen nur mangelhaft versprachlichen kann. Mit anderen Worten: Sind die 'defizitären'

Äußerungen der Schülerin eher auf Rezeptions- oder auf Produktionsschwierigkeiten zurückzuführen?

Um mehr über das Verstehen der Schülerin zu erfahren, sollte deshalb in einer zweiten Untersuchung mit einem weiteren biologischen Fachtext das Textverständnis unter Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch geprüft werden.

5. Beurteilung des Verstehens in der Zweitsprache durch Rückgriff auf die Herkunftssprache

Textgrundlage für diese zweite Untersuchungsreihe ist wiederum das Lehrbuch *Biologie heute*. Der neue Text handelt von den Pawlowschen Experimenten zum unbedingten und zum bedingten Reflex.¹⁸ Der Text befindet sich im Anhang 2.

Unsere zweite Untersuchung modelliert einen zweisprachigen, individuellen Förderunterricht und sieht folgenden Unterrichtsverlauf vor:

Untersuchung 2 (zweisprachig): das Verstehen schulischer Fachtexte

1. Instruktion
2. Erstes Lesen des Textes
3. Erstes Textverständnis: Russisch
4. Erstes Textverständnis: Deutsch
5. Textentlastung: Deutsch mit zweisprachiger Verständnissicherung
6. Zweites Lesen des Textes
7. Zweites Textverständnis: Russisch
8. Zweites Textverständnis: Deutsch
9. Transferaufgabe

Transkription 4 dokumentiert die Phase 4 des Unterrichtsverlaufs, also die Überprüfung des ersten Textverständnisses im Deutschen. Die Schülerin hat den Text ein erstes Mal gelesen, hat ihr erstes Textverständnis im Russischen versprachlicht, und resümiert den Text nun im Deutschen.

Die Prägnanz des ersten Satzes ist möglicherweise auf eine Lesestrategie der Schülerin zurückzuführen; im Titel des Textes – “Was Tiere lernen können” – vermutet sie die thematische Information. Alle weiteren Äußerungen legen die Interpretation nahe, die Schülerin habe beim Textverstehen den Zusammenhang des Textes, die Textkohärenz, nur vage rekonstruiert. Sie beschreibt einen Ausschnitt aus den Pawlowschen Experimenten auf einer konkreten Ebene und nennt Pawlows Schlußfolgerung, der Hund habe etwas gelernt. Ihre Äußerungen sind also nicht falsch, es fehlt

¹⁸ “Was Tiere lernen können.” (Hoff, Jaenicke & Miram, 1985, S. 274-275).

Transkription 4 **Untersuchung 2: "Erstes Textverständnis – Deutsch"** **(Schülerin Anna, 9.12.1992)**

1 S	Ich kann probieren.	Eine äh russische Mediziner
L	Ja, sicher.	
2 S	Pavlov wollte gucken wie die Tiere lährnen können . er äh chat mit dem Hund äh ver/verrsucht . er chat ein Glocken	
L	((Kopfnicken))	
3 S	genommen und .. äh chat äh Teller mit Essen gestellt und . äh wann äh Glocke schellt dann äh . Hund muß wissen daß er muß essen gehen und äh ((5s)) er sieht daß Hund kann	
L	Mhm.	
4 S	alles machen . er lerrnt	
L	kann lernen. Genau. Prima.	

jedoch jede abstrahierende Beschreibung des unbedingten und bedingten Reflexes. Die Fachtermini *bedingter* und *unbedingter Reiz*, *bedingte* und *unbedingte Reaktion* sowie *bedingter* und *unbedingter Reflex* fallen nicht.

Vor dem Hintergrund des auch im Russischen erfragten ersten Textverständnisses läßt sich unsere Interpretation bestätigen. Die Versprachlichung des ersten Textverständnisses im Deutschen stimmt mit derjenigen im Russischen fast vollständig überein, wie folgender Vergleich der Phasen 7 und 8 des Unterrichtsverlaufs zeigt.

In den jeweiligen Absätzen gibt der nicht kursiv gesetzte Text die Äußerungen im Deutschen wieder. Darunter stehen in *kursiver* Schrift die entsprechenden Äußerungen im Russischen, die hier allerdings in deutscher Übersetzung wiedergegeben werden. Diejenigen Textstellen, die sich in beiden Sprachen inhaltlich voneinander unterscheiden, sind unterstrichen.

Es sind erstaunlich wenige Textstellen, an denen sich der russische und der deutsche Text inhaltlich voneinander unterscheiden. Zwar drückt sich die Schülerin im Russischen grammatisch korrekt und stilistisch besser aus (vgl. z.B. die Infinitivkonstruktion *mit einem Hund einen Versuch durchzuführen* in Absatz 2, *Teller mit Essen stellen* vs. *Futter geben* in Absatz 3, *er sieht* vs. *er verstand* in Absatz 6). Die differenzierteren Ausdrucksfähigkeiten der Schülerin im Russischen geben uns aber keinen Hinweis darauf, daß die Textwiedergabe im Deutschen durch die mangelnde Ausdrucksfähigkeit verfälscht wird. Auch im Russischen ist die Textwiedergabe mangelhaft. Nur an einer Stelle, und zwar in Absatz 3, könnte die Beurteilung der Verstehensleistung der Schülerin vor dem Hintergrund ihrer Äußerung

Transkription 5

Untersuchung 2: "Erstes Textverständnis – Deutsch/Russisch im Vergleich"

(Schülerin Anna, 9.12.1992)

1.

Eine äh russische Mediziner Pavlov wollte gucken, wie die Tiere
lähnen können.

Dieser Gelehrte mhm Pavlov wollte sehen, was Tiere lernen können,

2.

Er äh chat mit dem Hund äh ver/verrsucht.

und er beschloß, mit einem Hund einen Versuch durchzuführen,

3.

Er chat ein Glocken genommen und chat äh Teller mit Essen
gestellt,

*Futter zu geben und zur selben Zeit mit einem Glöckchen zu
klingeln,*

4.

und äh wann äh Glocke schellt,

und wenn das Glöckchen schellt,

5.

dann äh Hund muß wissen, daß er muß essen gehen.

dann muß der Hund wissen, daß er essen gehen muß. [...]

6.

Und äh ((5s)) er sieht, daß Hund kann alles machen. Er lernt.

Und so verstand er, daß Hunde lernen können . und nicht nur das.

im Russischen positiv beeinflusst werden: Im Russischen heißt es, Pawlow habe das Futter und den Glockenton **gleichzeitig** präsentiert. Man könnte meinen, die Schülerin wolle hier die Verknüpfung beider Reize beschreiben. Da aber die Reaktion des Speichelflusses als bedingter Reflex nicht genannt wird, sondern die Schülerin das Klingelzeichen als Aufforderung zur Fütterung interpretiert (*Der Hund **muß** wissen, daß er essen gehen **muß***), ist davon auszugehen, daß die Kopplung und Entkopplung der Reize hier nicht gemeint sind.

Die wichtigste Schlußfolgerung aus einem Vergleich des ersten Textverständnisses im Deutschen und im Russischen ist deshalb: Auch unter Berücksichtigung des Russischen zeigt sich, daß die Schülerin den Anforderungen des Fachunterrichts ohne besondere Vorbereitung nicht gerecht würde. Ihre **aktive** Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wäre auf der Grundlage eines solchen unzureichenden Textverständnisses nicht möglich.

Ein Fachlehrer würde jenseits einer alltagssprachlichen Beschreibung der Pawlowschen Experimente eine abstrahierende Beschreibung des unbedingten und bedingten Reflexes unter Einschluß der Fachterminologie erwarten. Ein solches unterrichtliches Handlungsschema, das in der Schulwirklichkeit erfüllt werden muß, kann die Schülerin nicht realisieren.¹⁹

Wenn wir annehmen müssen, daß die Schülerin nach einem ersten Lesen den wesentlichen Inhalt des Textes nicht verstanden hat, daß ihre 'defizitären' Äußerungen also bereits auf Schwierigkeiten der Rezeption zurückzuführen sind, stellt sich die Frage, welche fachsprachlichen Textcharakteristika das Verstehen erschweren.

6. Charakteristika eines schulischen Fachtextes

Bereits der Sachunterricht der Grundschule führt an die Inhalte von Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe heran. Die jeweiligen Curricula eines Faches sind über mehrere Jahrgangsstufen angelegt, Themen kehren im Laufe der Schulzeit konzentrisch und zusehends komplexer wieder. Diese Tatsache erschwert einen Seiteneinstieg in ein Unterrichtsfach mit den bereits vorausgesetzten Kenntnissen und der entsprechenden Fachterminologie.

Eine Analyse des Textes "Was Tiere lernen können" ergibt folgende lexikalische Spezifika, die Verstehensschwierigkeiten im Deutschen als Zweitsprache verursachen.

Von der Standardsprache unterscheidet sich der fachspezifische Wortschatz mit seiner Tendenz zu fester, normierter Terminologie, etwa *Speichel*, *Drüse* sowie sämtliche Komposita mit diesen Konstituenten, etwa *Speichelbildung*, *Speichelfluß*, *Speichelreaktion*, *Drüsentätigkeit*. Eine besondere Schwierigkeit stellen die sechs zentralen Fachtermini dar, die sich auf den Reiz-Reaktions-Mechanismus beziehen: *Reiz*, *Reaktion*, und *Reflex* in Verbindung mit den Qualifikationen *bedingt* und *unbedingt*. Diese Fachtermini bilden auch für einen Schüler mit der Muttersprache Deutsch das Lernpensum.

Der Text enthält eine Reihe spezifischer Kollokationen, etwa *die Tätigkeit der Drüse beeinflussen*, *die Speichelbildung verfolgen*, *eine Reaktion hervorrufen*, *eine Reaktion auslösen*, *einen Reiz anbieten*.

Von der Gemeinsprache unterscheidet sich außerdem die fachsprachliche Syntax und Stilistik, nämlich

¹⁹ In Kontrolluntersuchungen mit monolingualen Schülern und akkulturierten Migrantenkindern zeigte sich, daß diese die unterrichtlichen Handlungsschemata erfüllen.

- die Verwendung von komplexen Partizipial-Attributen:
ein künstlich in den Schlaf versetzter Hund
eine automatisch ablaufende Reaktion
die durch ihn ausgelöste Drüsentätigkeit
das oben beschriebene Verhalten der Schweine
- die Verwendung unpersönlicher Satzkonstruktionen mit *man*:
wenn man in einen Schweinestall tritt
- der Gebrauch von Passivkonstruktionen in Verbindung mit dem Konjunktiv:
daß kein Speichel abgegeben würde
daß die Verknüpfung ... gelockert und dann gelöst worden sei
- die Verwendung von Konditionalsätzen ohne einleitende Konjunktion:
Stellte PAWLOW die Fütterung ein, versiegte der Speichelfluß.
Ließ PAWLOW Futter vorlegen und gleichzeitig eine Glocke ertönen, so wurde der Speichelfluß wiederum ausgelöst.

7. Schwierigkeiten des Fachtextes aus der Perspektive der Schülerin

Aus linguistischer Perspektive lassen sich viele potentielle Verstehensschwierigkeiten entdecken. Wie stellen sich aber die Schwierigkeiten des Textes aus der umgekehrten Perspektive der Schülerin dar? Dem Bedürfnis der Schülerin nach Textentlastung wird in der Weise entsprochen, daß sich die Phase 5 des Unterrichtsverlaufs auf diejenigen Textpassagen konzentriert, die die Schülerin in einem zweiten Textdurchgang als unverständlich unterstreicht.²⁰

Im Sinne eines schülerzentrierten Förderunterrichts erklärt die Lehrerin die von der Schülerin markierten Wörter und damit zusammenhängende Textpassagen. Zusätzlich erklärt sie Begriffe, die sich im Lehrer-Lerner-Diskurs als erklärungsbedürftig herausstellen.

²⁰ Im Text des Anhangs 2 sind alle von der Schülerin als unbekannt erfragten lexikalischen Einheiten markiert. Zusätzlich sind auch die lexikalischen Einheiten durch **Schlangenlinien** gekennzeichnet, die sich im Lehr-Lern-Diskurs als erklärungsbedürftig herausgestellt haben. Diejenigen lexikalischen Einheiten, die zum Grundwortschatz des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* gehören, sind **umrandet**, diejenigen die über den Grundwortschatz hinausgehen, sind **unterstrichen**. – Vgl. auch Menk (1989), die im Rahmen des Bremer Modellversuches "Ausbildung türkischer Mädchen zu Gehilfinnen im medizinischen und juristischen Bereich" am Beispiel eines schulischen Biologietextes den hohen Anteil des unbekannten Standardwortschatzes in Fachtexten vorführt, der den Anteil der fehlenden Fachlexik signifikant überschreitet.

Diese seitens der Schülerin initiierte Textentlastung ist folgendermaßen zu charakterisieren:

- Es sind einzelne **lexikalische** Texteinheiten, die die Schülerin als unbekannt erfragt und daher als schwierig wahrnimmt. Syntagmatische Einheiten oder Satzbedeutungen erfragt sie nicht.
- Die Schülerin stellt keine Fragen zur Grammatik einzelner Formen oder zu grammatischen Konstruktionen im Text.
- Schlüsselbegriffe des Textes, etwa *Speichelfluß*, *unbedingt*, *Reiz*, *bedingt*, von denen *Reiz* und *bedingt* immerhin typographisch gekennzeichnet sind, werden nicht erfragt, obwohl sie sich im Laufe der Textarbeit als erklärungsbedürftig herausstellen.
- Der Anteil des Grundwortschatzes an den lexematischen Verständnislücken ist relativ hoch.

Aus diesen problematischen Erfahrungen eines schülerzentrierten Förderunterrichts ergeben sich folgende Konsequenzen für eine sinnvolle Textentlastung:

- Aus der Schülerperspektive reduzieren sich die Verstehensschwierigkeiten auf den unbekannten Wortschatz. Darüber hinaus sind jedoch auch syntaktische und morphosyntaktische Phänomene auf der Satzebene sowie die mehr oder weniger konventionalisierte Textstruktur auf der Textebene entlastungsbedürftig. Die Schülerin stellt ihre Fragen jedoch ohne Berücksichtigung des Kontextes, als sei der Fachtext lediglich eine Aneinanderreihung von Wörtern. Durch die von ihr initiierte Textentlastung würde der Text für sie nicht erschließbar.
- Eine Textentlastung darf sich nicht auf die Phänomene beschränken, die Schüler **selbst** als schwierig wahrnehmen und benennen, sondern muß die Elemente miteinbeziehen, die aus der **Perspektive des Lehrers** zur Sicherung des Textverständnisses notwendig erscheinen.
- Die Kenntnis eines den didaktischen Kriterien des Faches Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache entsprechenden Grundwortschatzes kann nicht vorausgesetzt werden. Eine Textentlastung sollte also durchaus auch lexikalische Einheiten berücksichtigen, die zum Grundwortschatz gehören.

8. Lehr- und Lernstrategien zur Erschließung des Fachtextes und die Beurteilung ihrer Effizienz

Eine Textentlastung, die wir aus der nachträglichen Analyse des Unterrichtsverlaufs für sinnvoll halten, wird von der Lehrerin stellenweise spontan eingebracht. Den Strategien, die Lehrerin und Schülerin zur Erschließung des Textes anwenden, möchten wir abschließend nachgehen.

Transkription 6 dokumentiert den Beginn der Phase 5 des Unterrichtsverlaufs. Die Lehrerin paraphrasiert die unbekannten lexikalischen Einheiten im Deutschen und sichert das Verständnis zweisprachig ab. Sie unterstützt ihre sprachliche Erläuterung durch eine akzentuierte Stimmmodulation sowie durch gestische und mimische Textentlastungsverfahren.

Die Videoaufnahme dieses Lehrer-Lerner-Diskurses zeigt, daß die Schülerin der Lehrerin mit gebannter Aufmerksamkeit zugewandt ist. Das Textverständnis wird ausgesprochen kommunikativ-interaktiv erarbeitet (vgl. Transkription 6). Stellenweise bleibt die Paraphrasierung der Lehrerin trotz allen Aufwandes unverstanden (vgl. Transkription 6, Partiturfäche 32-33), stellenweise sind die Reaktionen der Schülerin in bezug auf das Verständnis nicht eindeutig zu interpretieren. Die Lehrerin bemüht in diesem Fall die verlässliche Herkunftssprache der Schülerin (vgl. Transkription 6, Partiturfäche 33). Umgekehrt verwendet die Schülerin von sich aus die Herkunftssprache zur Verständnissicherung, initiiert aber auch gelegentlich darüber hinaus einen Sprachwechsel ins Russische (vgl. Transkription 6, Partiturfäche 1, 18, 20, 32, 33). Dieser Rekurs auf das Russische zeigt das Bedürfnis der Schülerin, das Verständnis lexikalischer Einheiten über die Herkunftssprache abzusichern.

Wir möchten noch einmal daran erinnern, daß – anders als in diesen Untersuchungen – in der Schulwirklichkeit weder beim Fachlehrer noch beim Förderlehrer Russischkenntnisse vorausgesetzt werden können. Ebenso wenig dürfte die Aufmerksamkeit, die hier der Textarbeit einer einzelnen Schülerin gewidmet wird, der Praxis eines Förderunterrichts oder eines Fachunterrichts entsprechen. Auch wenn man einen zweisprachigen Einzelunterricht, wie er in der dargestellten Untersuchung durchgeführt wird, als wünschenswert ansieht, muß der Förderlehrer sich auf die spezifischen Lehr- und Lernziele einstellen können. Daß dies auch unter optimalen organisatorischen Bedingungen keineswegs selbstverständlich ist, wird in der Transkription 6 ebenfalls deutlich. Unsere Beobachtungen beziehen sich auf die Lehr- und Lernstrategien zur Erschließung des Textes:

Durch die lebendige Interaktion mit der Lehrerin konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Schülerin auf deren verbale und nonverbale Erklärungen. In diesem Fall ist es jedoch nicht die Lehrerin, sondern der Text, auf

Transkription 6
Untersuchung 2: "Textentlastung – Deutsch mit zweisprachiger
Verständnissicherung"
(Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S	Verhalten das ist поведение? Verhalten └┐ wendet sich der Lehrerin zu 1┐	
L		Genau, mhm.
2 S	((lächelt)) äh diese Wörter chab ich nicht genau verstanden	
3 L	Mhm . So, wenn man in einen Schweinestall tritt, ja, und mit leeren Eimern scheppernde Geräusche verursacht. Mhm. Wir Menschen, wir leben └2 zeigt auf sich 2┐ im Haus └3 bewegt die Hände an die Seite 3┐	
4 S		Ach so
L	und die Schweine leben in einem Schweinestall.	
5 S		((Kopfnicken))
L	Schweinestall ist jetzt/hast du jetzt das russische Wort	
6 S	ääh . mmh Ich chab/ich weiß was ist das aber ich kann └4 lächelt und bewegt den Bleistift rhyth-	
L	dafür?	
7 S	nicht auf Russisch sagen misch 4┐	
L		Mhm . Aber du weißt das ja,
8 S		Сарая oder so was Scheune └6 bewegt die Hände 6┐
L	so ein Haus └5 zeichnet in der Luft ein Haus 5┐	
9 S		свинарник Schweinestall
L	Genau . Ссввии ./свинарник Schweinestall └7 suchende Handbewegung 7┐	
10 I	oder хлеб oder so was, ein Haus für Schweine. (Vieh)stall └8 streckt die Hände 8┐ Genau, haben wir . Und .. es gibt eine Frau, die den Schweinen futter bringt, ja etwas └9 ausladende Handbewegung	
11 S	((Kopfnicken))	Mhm
L	zu essen/zu fressen gibt . Ja, und jetzt bin ich diese Frau, 9┐ └10 zeigt auf sich 10┐	

12 S	((Kopfnicken))	
L	ich nehme zwei Eimer . └11 zeigt, wie man Eimer trägt 11 ┘	Ja .
13 L	und ich komme in den Schweinestall . └12 Körperbewegung mit ausgestreckten Armen 12┘	
14 S	((Kopfnicken)) mh	
L	Ja, ich komme zu den Schweinen └13 ausgestreckte Arme 13┘	mit den Eimern . und └14 bewegt┘
15 L	und das mach ich so: klack klack klack . ausgestreckte Arme . verstehst du Eimer? └15 zeichnet mit den Händen einen Eimer 15┘	14┘
16 S	Ja ведро Eimer └16 Kopfnicken 16┘	
L	Mhm ведро klack klack klack . und das Eimer └17 ausgestreckte Hände ...	
17 S	((richtet Blick auf das Buch))	
L	sind scheppernde Geräusche 17┘	
18 S	Mh . Разливает еду Verteilt sie das Fressen? └18 lächelt 18 ┘	
L		hm hm └19 Kopfschütteln 19┘
19 L	Geräusch ist ein Laut .. äh ff etwas, was wir hören . └20 zeigt auf ihr Ohr 20 ┘	
20 S		Звонит звонит Sie klingelt sie klingelt └22 strahlt 22┘
L	klack klack klack klack └21 bewegt ausgestreckte Arme 21┘	
21 S	((lächelt))	
L	Genau . genau └23 zeigt auf die Schülerin 23┘	Mhm also, was macht sie?
22 S	Она идёт к Sie geht zu	Eimer
L	. Mhm └24 streckt die Arme aus 24┘	sie nimmt Mhm

23 S	und sie geht zum äh Schweine äh	Schweinenstall und
L	Schwein mhm	mhm
24 S	sch ./mit äh .. sch/scheppernde Geräusche	
L	scheppernde Geräusche ja,	
25 S	mhm ((Kopfnicken))	Ja
L	die Eimer, die machen diese Geräusche mhm und/ und die L25 bewegt ausgestreckte Arme 25┘	
26 S		
L	Schweine/ und die Schweine denken mmm Anečka die Schweine L26 stützt den Kopf in die Hände, schaut	
27 S	((Kopfnicken))	Ja Mhm
L	denken, jetzt bekommen wir ass/ was Leckerer nach oben und schmatzt 26┘	ja
28 S	sie sprin-gen zu Eimer L27 bewegt die Arme zu sich 27┘	
L	Und was machen sie, sie .. sp ((reißt Arme hoch))	
29 S		
L	mhm zu . auf genau. L28 reißt Arme hoch 28┘	
30 S		
L	Und sie laufen zur Futterrinne L29 bewegt die Finger auf dem Tisch 29┘	
31 S	Mhm Там, где дают Dort, wo man gibt	
L	mh Futterrinne?	кормушка mhm genau, Futterrinne
32 S	облизывают sie lecken ab	
L	und wühlen . wühlen wühlen wühlen wühlen L30 sie macht Kreisbewegungen mit der Nase über dem Tisch	
33 S	нюхают sie riechen	
L	wühlen und schmatzt 30┘	mhm поют там sie wühlen dort L31 Kreisbewegungen mit

34 S	роются sie wühlen	
L	роются там sie wühlen dort den Händen und Kopfnicken 31┘	mhm wühlen da ääh herum . nach
35 S		Mhm ((Kopfnicken))
L	einigen Minuten .. trifft Ruhe ein, ja? "Ein" gehört zu	
36 S	treten	
L	"treten" . tritt Ruhe ein, es wird wieder ruhig ┘32 öffnende Handbewegung 32┘	
37 S	Ja	Mhm
L	nichts da . kein Essen ┘33 Kopfschütteln 33┘	.
38 S		Mhm Ja
L	die Eimer waren leer, es war nichts da ┘34 Ausstrecken der Hände und seitliches Kopfsenken 34┘	
39 S		mhm
L	Wieder Ruhe	

den die Aufmerksamkeit der Schülerin gelenkt werden soll. Denn das Lernziel ist die Entwicklung von Strategien zur Erschließung des Textes. Die kommunikativ-interaktiven Vermittlungsstrategien der Lehrerin lenken die Schülerin vom Text ab, potentielle Lesestrategien der Schülerin können sich daher nicht entfalten.

Kommunikativ-interaktive Vermittlungsstrategien, die etwa für den Fremdsprachenunterricht empfohlen werden, dürfen im fachsprachlichen Unterricht, wenn es um die Entwicklung der Lesefähigkeit geht, nicht im Vordergrund stehen. Solche Vermittlungsstrategien bergen die Gefahr in sich, den Schüler in einer Abhängigkeit von den Lehreraktivitäten zu belassen. Der Schüler muß bei der Arbeit mit Fachtexten auf den Text selbst zurückverwiesen, d.h. an selbstgesteuerte Strategien zur Erschließung des Textes herangeführt werden.

Bei der Überprüfung des zweiten Textverständnisses im Russischen finden wir Hinweise darauf, daß die Lehrerin infolge der gewählten kommunikativ-interaktiven Lehrstrategie **tatsächlich** zum dominierenden Faktor der Rezeption wird: Die Transkription 8 dokumentiert den Beginn der entsprechenden Phase 7 des Unterrichtsverlaufs. Die Schülerin hat den Text nach der Textentlastung ein zweites Mal gelesen und resümiert nun den Text im Russischen.

Transkription 7
Untersuchung 2: "Zweites Textverständnis – Russisch"
Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S		Mhm
L	So . so kannst Du mir jetzt erzählen auf eh auf Russisch,	
2 S	äh когда äh wenn	
L	wie das Ganze war? möchtest du . aber übersetze	
3 L	nicht, ja, ö übersetze nicht, kucken kannst du schon, ja,	
4 S	ja	
L	ö/ö/ö helfen dir vielleicht die Bilder auch wie das war,	
5 S	Äх когда mhm допустим уже подходили Äх wenn man nehmen wir an schon zum	
L	mhm, bitte schön.	
6 S	кормить äh свиней в свинарник Schweinefüttern in den Schweinestall kam так ((4s)) mhm . звони/mh в специально звонили so kling/klingelte man extra └┐ schüttelnde Handbewegungen └┐	
7 S	вёдрами, а там ничего не было ну mit den Eimern und es war dort nichts nun	
L	((Kopfnicken))	
8 S	свиньи уже поним/mh verstanden die Schweine schon	да ja
L		безобразия вообще mhm да? Gemeinheit eigentlich ja?
9 S	да свиньи понимали что/ они привыкли уже ja die Schweine verstanden daß/ sie sind es schon gewöhnt так всегда было а тут es war immer so aber hier вёдра оказались пустыми И ... они stellte sich heraus daß die Eimer leer waren Und ... sie посмотрели посмотрели немножко и через несколько секунд guckten guckten ein bißchen und nach einigen Sekunden wurde опять стал покой. Они поняли, что там ничего нету. es wieder ruhig Sie verstanden daß dort nichts war.	

10 S		Но сначала <i>Aber am Anfang</i>
L	Mhm Mhm Но сначала они всё-таки <i>Aber am Anfang wußten sie doch</i> └2 hebt einen Finger 2┐	
11 S	они знали что там что-то есть а потом <i>wußten sie daß es dort etwas gibt und dann</i>	
L		надеялись <i>sie hofften</i>
12 S	надеялись да <i>sie hofften ja</i>	

Entsprechend der Struktur sämtlicher Texte des Lehrbuches *Biologie heute* beginnt auch dieser Text mit einer Passage, die an das Weltwissen von Schülern anknüpft, indem sie den bedingten Reflex von Schweinen in Erwartung ihres Futters beschreibt. Der spezifische Fachterminus wird hier noch nicht eingeführt. Die Schlußpassage des Textes bezieht sich auf die eingangs vorgestellte Verhaltensweise der Schweine: Bei diesen sei ein Lernvorgang nach dem Muster der Pawlowschen Hunde abgelaufen.

Die Schülerin akzentuiert sehr ausführlich diese für das Textverständnis eher nebensächliche Textpassage des einführenden Textrahmens. Sie rekonstruiert weniger den Originaltext als die narrativisierte Textvariante der Lehrerin (vgl. Transkription 6, Partiturfläche 4-39). Dies ist insofern symptomatisch, als ihr Textverständnis nahezu textunabhängig erarbeitet worden ist.

In der abschließenden Phase einer Unterrichtseinheit werden häufig Transferaufgaben gestellt. In unserer Untersuchung wird die Schülerin aufgefordert, zu erklären, um welchen Reflex es sich bei der Reaktion der Schweine im Textrahmen handelt. Sie sollte die Parallelität zwischen dem Verhalten der Hunde und dem im Text dargestellten Verhalten der Schweine erkennen. Diese Transferaufgabe orientiert sich an der Unterrichtswirklichkeit, d.h., sie wird im Deutschen gestellt.

Transkription 8 dokumentiert die Phase 9 des Unterrichtsverlaufs.

Diese als Lernkontrolle angelegte Phase, in der die Schülerin den Diskurs bestimmen sollte, verwandelt sich wieder in einen Lehr-Lern-Diskurs, in dem die Lehrerin dominiert. Die Schülerin nennt die zentralen Fachtermini des Textes weder in Eigeninitiative noch mit der notwendigen Sicherheit. Die entsprechenden Begriffe, die inzwischen gelernt sein sollten, müssen nochmals erklärt werden. Dadurch, daß die Fachtermini nicht verwendet werden, bleiben die Erläuterungen der Schülerin auf einer sehr konkreten Beschreibungsebene.

Transkription 8
Untersuchung 2: "Transferaufgabe"
(Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S	Ja
L	Weißt du noch, wie das mit den Schweinen hier war? Ja? .
2 L	Ja, was war denn das/ein bedingter . äh äh/ oder äh was/was für ein Reflex war das bei den Schweinen? Warum rennen sie zu ihrer äh Futterrinne .. wenn ↳ schnelle Fingerbewegungen ↳ auch kein Futter da ist?
3 S	. Sie haben auch solche Reflex
L	Sie haben das
4 S	((zeigt auf das Bild))
L	auch, und welche Reflexe kennen wir? Kann/ kannst du
5 L	sie noch im Text finden? Wie heißen diese
6 S	Unbedingten Reflex
L	Reflexe? ((fängt an zu schreiben)) Aha, es gibt einen
7 S	unbedingt(e)
L	unbedingten . mhm und bedingter mhm ... /
8 L	und bedingten und äh .. welcher ist dann ↳2 hört mit Schreiben auf ↳
9 S	((5s)) unbedingt(e)
L	angeboren, welcher ist immer da?
10 S	Mhm
L	Der unbedingte ist immer da, und <u>dieser</u> Reflex?
11 S	von geboren ↳3 zeigt mit dem Bleistift aufs Bild ↳
L	Ja, das ist
12 S	Mhm
L	angeboren/das ist angeboren, und das?

13 S	Wenn man läßt dann └4 Kreisbewegungen mit dem Bleistift 4┐	Ja
L		Und lernt
14 S	und lernt └5 leise 5┐	((Kopfnicken)) Mhm
L	Ja.	Man lebt und lernt, und so
15 L	bekommt man viele Reflexe . Und bei den Schweinen, was war	
16 S	Das war unbedingte	.. Ne das war
L	das? .	Unbedingt . Warum?
17 S	bedingte └6 lächelt 6┐	Weill . () sie ... sam .
L		Warum?
18 S	ich kann nicht das auf Deutsch erklären └7 lächelt 7┐	
L		äh du kannst du
19 L	nicht auf Deutsch, wollen wir das auf Russisch sagen . egal	
20 S	Потому . что . их приучили так <i>Weil man sie so daran gewöhnt hat</i>	
L		((Kopfnicken))
21 L	Совершенно верно, они же с рождения <i>Völlig richtig. Sie sind ja nicht von Geburt an</i>	
22 S	не <i>nein</i>	да со временем <i>ja mit der Zeit</i>
L	не кидались к этой кормушке, но они знали: <i>zu dieser Futterrinne gerannt, aber sie wußten:</i>	
23 S	mhm	ein
L	там еда. <i>dort gibt es Essen.</i>	mhm und das ist also ein
24 S	bedingter Reflex	
L	bedingter Reflex.	

Die lange Pause von 5 Sekunden, die auf die Frage nach dem angeborenen Reflex folgt (vgl. Transkription 8, Partiturfläche 9), deutet darauf hin, daß eine Rückkopplung an die kognitive Basis des Russischen stattfindet. Dies bestätigt sich schließlich durch den Sprachwechsel (vgl. Transkription 8, Partiturfläche 18). Offensichtlich verwendet die Schülerin das Russische noch als Transfersprache. Wahrscheinlich hätte eine Festigung der Begrifflichkeit im Russischen **und** im Deutschen, was von der Lehrerin nicht systematisch geleistet wurde, zu einem tieferen Textverständnis führen können.

Bei der Schülerin zeigt sich die Gefahr, die wir auch in anderen Untersuchungen beobachten konnten, daß nämlich die kognitive Basis für begriffliches Denken im Russischen verlorengeht, während die kognitive Basis im Deutschen noch nicht ausreicht, um Lernprozesse einsprachig zu gestalten. Ein zweisprachiger Ansatz kann dieser Gefahr entgegenwirken. Einerseits kann durch Zugriff auf die für die aktuelle Bewältigung einer Aufgabe jeweils besser repräsentierte Sprache der Lernprozeß optimiert werden, andererseits kann Zweisprachigkeit nur dann erhalten und differenziert werden, wenn die Lerninhalte in beiden Sprachen verstanden werden und versprachlicht werden können.

Fluck (1992) hat für die fachsprachliche Ausbildung im Fremdsprachenunterricht darauf aufmerksam gemacht, daß muttersprachliches und fremdsprachliches Lernen aufeinander bezogen sein müssen. Dies gilt in noch stärkerem Maße für ausgesiedelte und ausländische Schüler, die das Potential zur Zweisprachigkeit ja bereits mitbringen.

„Die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz in der Muttersprache begünstigt eine Kompetenzentwicklung in der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung; beide Kompetenzentwicklungen sind daher stärker als bisher aufeinander zu beziehen und ihr Standort ist im Rahmen einer sprachlichen Gesamtentwicklung hin zur Mehrsprachigkeit neu zu bestimmen.“ (Fluck, 1992, S. 240)

Die Zweisprachigkeit ausgesiedelter und ausländischer Schüler bleibt ungenutzt, wenn der Bezug zur Herkunftssprache nicht frühzeitig hergestellt und gefördert wird.

9. Schlußfolgerungen

Aus unseren hier vorgestellten Untersuchungen zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülern mit der Herkunftssprache Russisch ergeben sich folgende Schlußfolgerungen für die verschiedentlich angesprochene Unterrichtswirklichkeit:

1. Die Förderung fachsprachlichen Handelns sollte textbezogen und nicht interaktionsbezogen sein.
2. Wir können nicht davon ausgehen, daß Schüler wirklich das erfragen, was sie brauchen, um einen Text zu verstehen. Lehrer, die die Verstehensschwierigkeiten im Umgang mit Fachtexten kennen, wissen häufig mehr über die potentiellen Schwierigkeiten als die Schüler selbst. Hier deuten sich Grenzen eines schülerzentrierten Unterrichts an.
3. Für Schüler mit der Herkunftssprache Russisch potenzieren sich im Fachunterricht die Verstehensschwierigkeiten, denn hier treffen sie auf

komplexe fachsprachliche Strukturen, die erst semantisiert werden müssen, bevor ein Sachlernen gelingen kann. Wenn diese spezifischen Verstehensschwierigkeiten in der Regelklasse nicht ausgeräumt werden können, entstehen Wissenslücken, die gegebenenfalls im nachhinein bearbeitet werden können. Eine solche nachträgliche Erarbeitung des Textverständnisses ist jedoch nicht lernökonomisch: Sprachlernen erfolgt nur, wenn dem unbekannten sprachlichen Zeichen Bedeutungen zugeordnet werden können; Sachlernen erfolgt nur, wenn mit bekannten und/oder aus dem Kontext erschließbaren Zeichen neue Inhalte vermittelt werden. Unter den von uns geschilderten Bedingungen wird das Sachlernen erschwert, da die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Das erzeugt Frustrationen, die vermieden werden können, wenn man dem Schüler die Chance eröffnet, am Unterrichtsgeschehen sachlernend – oder auch sprachlernend – teilzuhaben. Dadurch, daß dem Schüler der entlastete Text **im vorhinein** zugänglich gemacht wird, kann er, je nach eigener Vorbereitung, sich im Unterricht selbst mehr auf sachliche oder sprachliche Lernaspekte konzentrieren.

4. Für die Förderung fachsprachlichen Handelns ausgesiedelter und ausländischer Schüler muß ein weitgehend lehrerunabhängiger Ansatz verfolgt werden. Für eine selbständige Vorbereitung des Fachunterrichts müssen dem Schüler die notwendigen Information in Ergänzung zum authentischen schulischen Fachtext dargeboten werden.
5. Die Zweisprachigkeit kann hier eine wichtige Hilfe darstellen. Die Herkunftssprache kann aber nur genutzt werden, wenn einem Sprachverlust oder einer doppelseitigen Halbsprachigkeit entgegengearbeitet wird. Im Gegensatz zu Migrantenkindern, die zum Teil unter Vernachlässigung ihrer Herkunftssprache in der Bundesrepublik aufwachsen, verfügen Kinder von Aussiedlern, jüdischen Emigranten und Flüchtlingen aus der ehemaligen Sowjetunion über eine altersgemäß ausgebildete Herkunftssprache. Sie sollte als Vermittlungssprache und kognitive Basis genutzt und gefördert werden.
6. Der Erhalt der Zweisprachigkeit ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher sollte ein vordringliches bildungspolitisches Anliegen sein. Dadurch können zwei Ziele angestrebt werden. Erstens können ausgesiedelte Kinder und Jugendliche durch eine bilinguale Sozialisation in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden; die Gefahr eines Schulversagens durch Vernachlässigung der Herkunftssprache kann vermieden werden. Zweitens sollte die Chance, Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft dort zu erhalten, wo sie bereits angelegt ist, nicht leichtfertig verspielt werden.

Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1992). Überlegungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. *gemeinsam. Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt*, 24, 57-65.
- Boos-Nünning, Ursula & Gogolin, Ingrid. (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern – Resultate der empirischen Prüfung eines Sprachtests. *Deutsch lernen*, 13, 3-71.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clostermann-Wasilschenko, Eva & Muhl, Marlies. (1990). *Integrierter Sprachvergleich Polnisch-Deutsch und Russisch-Deutsch*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Das Zertifikat *Deutsch als Fremdsprache*. (1972). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und vom Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. Bonn-Frankfurt-München.
- Doyé, Peter. (1988). *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Fluck, Hans-Rüdiger. (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Glumpler, Edith. (1992). Schulische Förderung für Aussiedlerkinder – eine Synopse der Beschulungsangebote. In Glumpler & Sandfuchs (1992), 10-36.
- Glumpler, Edith & Sandfuchs, Uwe. (Hrsg.). (1992). *Mit Aussiedlerkindern lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Gogolin, Ingrid & Reich, Hans H. (1989). Wahrnehmung gesprochener Sprache. In Landesinstitut (1989), 7-117.
- Goll, Alfred. (1989). Wahrnehmung geschriebener Sprache. In Landesinstitut (1989), 119-151.
- Grotjahn, Rüdiger. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In Johannes-Peter Timm & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 232-248). Bochum: Brockmeyer.
- Handreichung Fachsprache (1991) = *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn.
- Handreichung Sprachunterricht (1990) = *Handreichung für den Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen. (Die Schule in Nordrhein-*

- Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, 5007*). Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Hoff, Peter, Jaenicke, Joachim & Miram, Wolfgang. (1985). *Biologie heute 2 G* (7.-10. Schuljahr, Gymnasium). Hannover: Schroedel.
- Info-Dienst Deutsche Aussiedler*. Herausgegeben vom Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen. 34, April 1992. 38, Januar 1993. 39, Februar 1993. 43, Juli 1993.
- Kuhs, Katharina. (1987). Fehleranalyse am Schülertext. In Ernst Apelthauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb* (S. 173-205). München: Hueber.
- Kuhs, Katharina. (1991). Leseverstehen und Textentlastung. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 22-24.
- Landesinstitut (1989) = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1989). *Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer SchülerInnen*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Lewicki, Eugeniusz Roman. (1990). *Zum Komplex kontrastiver Sprachvergleich polnisch-deutsch und russisch-deutsch*. Freie Hansestadt Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Luchtenberg, Sigrid. (1984). Sprachstandsdiagnoseverfahren für ausländische Kinder und Jugendliche – ein kritischer Vergleich. *Deutsch lernen*, 1, 25-41.
- Luchtenberg, Sigrid. (1989). Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten. *Fachsprache. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und -terminologie*, 2, 153-171.
- Luchtenberg, Sigrid. (1992). Fachsprache im Unterricht mit Aussiedlern. In Glumpler & Sandfuchs (1992), 147-160.
- Menk, Antje-Katrin. (1989). Sprachliches Lernen im Fachunterricht. *Deutsch lernen*, 14(2-3), 153-165.
- Neuner, Gerhard, Krüger, Michael & Grewer, Ulrich. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ross, Malte. (1985). *Textentlastung. Kommentar zum Moderatorenbaustein*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Stiefenhöfer, Helmut. (1986). *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, Klaus. (1992). "Ich komm' hier nicht mit, ich versteh' nichts!" In Glumpler & Sandfuchs (1992), 137-146.
- Westhoff, Gerard J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraus-sagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- Westhoff, Gerard J. (1991). Gründe, MC-Tests für Leseverstehen durch geeignetere Meßinstrumente zu ersetzen. In Klaus Wolff, Klaus-Dieter Justen & Harald Klingel (Hrsg.), *Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung* (S. 307-314). Regensburg: Universität.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. R.S. Baur, I. Bäcker, K. Wölz, Fachbereich 3, Deutsch als Zweitsprache, Universität GH Essen, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen.

Anhang 1: Bildgeschichte



Anhang 2

1.3. Was Tiere lernen können

1 Wenn man in einen Schweinestall tritt und mit
2 leeren Eimern scheppernde Geräusche verur-
3 sacht, springen die Schweine auf, eilen zur Fut-
4 terrinne und wühlen schmatzend darin herum.
5 Nach einigen Minuten tritt wieder Ruhe ein. Wie
6 kann man das Verhalten der Tiere erklären?
7 Der russische Mediziner PAWLOW beschäftigte
8 sich vor gut 80 Jahren auch mit der Frage, wie
9 Speicheldrüsen arbeiten. Zudem interessierte
10 ihn, wie man die Tätigkeit einer solchen Drüse
11 beeinflussen könnte. Dazu experimentierte er
12 mit Hunden. Um die Speichelbildung verfolgen
13 zu können, ließ er mit Hilfe eines operativen
14 Eingriffs den Drüsenausgang nach außen mün-
15 den. Sodann legte er dem Hund kleine Fleisch-
16 stückchen vors Maul. Aus dem Drüsenausgang
17 tropfte nun Flüssigkeit, die Drüse arbeitete.
18 Stellte PAWLOW die Fütterung ein, versiegte der
19 Speichelfluß. Auch ein künstlich in den Schlaf
20 versetzter Hund reagiert ähnlich. Es kann sich
21 also nur um eine automatisch ablaufende Reak-
22 tion handeln, die dem Hund angeboren ist. Eine
23 solche Verhaltensweise, die unbedingt abläuft,
24 bezeichnet man als unbedingten Reflex. Das
25 Fleisch löst den Speichelfluß aus, es ist der un-
26 bedingte Reiz. Er ruft die unbedingte Reaktion,
27 die Speichelbildung, hervor.
28 Ließ PAWLOW Futter vorlegen und gleichzeitig
29 eine Glocke ertönen, so wurde der Speichelfluß
30 wiederum ausgelöst. Eine große Überraschung
31 erlebte der Forscher allerdings, als er anschlie-
32 ßend nur den Glockenton anbot. Eigentlich
33 hätte man erwartet, daß kein Speichel abgege-
34 ben würde. Doch der Glockenton allein reichte
35 aus, die Speichelreaktion auszulösen. Für den
36 Beobachter entstand der Eindruck, daß der
37 Hund etwas gelernt hatte: Immer wenn die
38 Glocke ertönt, wird auch mit Futter zu rechnen
39 sein. Er hat diese beiden Reize miteinander „ver-
40 knüpft“. Nun reagiert er sowohl auf jeden einzel-
41 nen als auch auf beide mit der Speichelbildung.
42 Biologen nennen diese Verhaltensweise be-
43 dingten Reflex, da der Glockenton eine neue
44 Bedingung für den Speichelfluß ist. Dieser kann
45 nur dann durch einen Glockenton ausgelöst
46 werden, wenn zuvor beide Reize – Futter und
47 Glockenton – gleichzeitig angeboten wurden.
48 Folglich bezeichnet man den Glockenton auch

41 als bedingten Reiz. Die durch ihn ausgelöste
50 Drüsentätigkeit heißt bedingte Reaktion.
51 Der Hund hat also gelernt, auf einen Glocken-
52 ton hin Speichel abzugeben. Was passiert nun,
53 wenn man wiederholt nur die Glocke ertönen
54 läßt? Der Speichelfluß nimmt ab, bis er schließ-
55 lich aufhört. Man könnte meinen, daß die Ver-
56 knüpfung zwischen beiden Reizen gelockert
57 und dann gelöst worden sei. Der Verhaltens-
58 forscher formuliert es so: Der Hund hat ver-
59 gessen, wie vorher zu reagieren.
60 Viele Lernvorgänge bei Tieren laufen nach ähn-
61 lichem Muster ab, so auch Tierdressuren und
62 das oben beschriebene Verhalten der Schweine,
63 auf Eimerklappen hin mit Schmatz- und Kau-
64 bewegungen zu beginnen.

von der Schülerin erfragte
lexikalische Einheiten, die zum
Grundwortschatz gehören

von der Schülerin erfragte
lexikalische Einheiten, die über den
Grundwortschatz hinausgehen

von der Schülerin nicht erfragte,
erklärungsbedürftige
lexikalische Einheiten