

Rupprecht S. Baur/Iris Bäcker

Die Integration russlanddeutscher Aussiedler als Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen

1. Vorbemerkung

Das Ringen um einen gesellschaftlichen und politischen Konsens zur Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat mit der jüngsten Einwanderungsdebatte noch einmal an Aktualität gewonnen, obwohl die Auswanderung aus und die Zuwanderung nach Deutschland kein neues Phänomen ist. Wenn sich auch das Bild der Migranten in Deutschland vor allem durch Initiativen der Wirtschafts- und Hochschulpolitik diversifiziert hat, so stellen Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990 die größte Gruppe der Immigranten in die Bundesrepublik Deutschland dar.

Vor dem Hintergrund dieser Zuwanderung und der Notwendigkeit, Konzeptionen zur Akkulturation und sprachlichen Integration dieser Immigrantengruppe zu entwickeln, wurden an der Universität Essen im Rahmen des Projektes *Integrationsmodell Essen – Weiterbildungsvorhaben zur Verbesserung der sprachlichen Integration von Aussiedlern aus Russland* Materialien mit dem Ziel entwickelt, geschichtliche und politische Hintergründe der Migration aufzudecken und die sprachliche Integration der Aussiedler zu verbessern.¹ Materialgrundlage des Essener Projektes sind 195 Interviews mit 65 russlanddeutschen Aussiedlern, die als Videoaufnahmen vorliegen. In den jeweils drei Interviews, die nach Absolvieren des Sprachkurses in sechsmonatigem Abstand durchgeführt wurden, sprechen die Interviewpartner in einem ersten Interviewteil über ihre Biografie und ihre Erfahrungen in Deutschland. In einem zweiten Interviewteil beschreiben die Aussiedler eine Bildgeschichte, so dass auch thematisch stärker gesteuerte Sprachdaten für die Sprachanalyse zu nutzen sind.

¹ Das Projekt wurde von 1992-1994 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und von 1992-1997 vom Arbeitsamt der Stadt Essen gefördert.

Wir wollen im Folgenden die Konzeption des *Lese- und Arbeitsbuches zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler* – so der Untertitel des aus dem Essener Projekt hervorgegangenen Buches *Die unbekanntenen Deutschen* – vorstellen und exemplarisch Möglichkeiten des Einsatzes von Buch und dazugehöriger Videocassette aufzeigen.²

2. Zur Konzeption des Lese- und Arbeitsbuches *Die unbekanntenen Deutschen*

Das Lese- und Arbeitsbuch ist als praxisorientiertes Lehr- und Lernmaterial mit einer Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten je nach Lehr- und Lernkontext konzipiert – angefangen vom schulischen Unterricht mit den fächerübergreifenden Themen Geschichte, Sprache und Integration der Russlanddeutschen (Kapitel 1.1, 1.2, 2.1) bis hin zur Aus- und Fortbildung von Germanisten und Lehrern des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache.

Dass jedes einzelne Kapitel einer kleinschrittigen Progression folgt, Hinweise auf weiterführende Literatur gibt und gleichzeitig als geschlossene Einheit unabhängig von den anderen Kapiteln erarbeitet werden kann, erlaubt den flexiblen Einsatz des Materials. Ein Literaturverzeichnis zu jedem Kapitel gibt Hinweise auf weiterführende Literatur. Die Kapitel sind durch Arbeitsaufträge strukturiert. Dabei ist die Lösung der Arbeitsaufträge zum Teil vollständig überprüfbar, zum Teil wird sie exemplarisch dargeboten, so dass sich das Lese- und Arbeitsbuch auch für ein autonomes Lernen anbietet.

Jedes Kapitels ist so aufgebaut, dass darin umfangreiche authentische Texte zu finden sind. Zum einen handelt es sich um historische Quellentexte, zum anderen um authentische schriftliche und mündliche Texte von Russlanddeutschen, so dass die enge Verknüpfung von persönlicher und politischer Geschichte deutlich wird. Letztere sind sämtlich auf der Videocassette dokumentiert. Die Videoaufnahmen vermitteln nicht nur einen unmittelbaren Eindruck von den Sprechern, sondern bieten auch umfangreiches Material

² Siehe Baur et al. (1999). Die Videokassette mit Ausschnitten aus den Interviews kann unter Einsendung von 15,00 € bei der Universität Essen angefordert werden. Anschrift: Universität Essen, FB3 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen, Tel.: 0201/183-3580, Fax: 0201/183-3959, E-mail: daz@uni-essen.de.

zur Analyse der gesprochenen russlanddeutschen Mundarten sowie des als Fremd- und Zweitsprache gesprochenen Deutschen. Die Sprecher repräsentieren sehr unterschiedliche Deutschbiografien. Während drei Sprecherinnen eine stark dialektal geprägte muttersprachlichen Kompetenz im Deutschen haben, ist die Herkunftssprache der weiteren sieben Sprecherinnen und Sprecher Russisch.

Das Buch leitet Hintergrundinformationen zur Geschichte und Sprache der Russlanddeutschen ein. In dem Kapitel 1.1 *Zur Geschichte der Rußlanddeutschen* wird der wenig bekannten Tradition der Auswanderung nach Russland seit dem Manifest Katharinas II. von 1762/63 nachgegangen. Über den historischen Rückblick lassen sich die aktuelle Situation und die Motive für die Ausreise nach Deutschland besser verstehen. Die Videoaufnahme zu diesem Kapitel zeigt eine Wolgadeutsche aus der Stadt Marx (ehemals Katarinenstadt), die ihre Familiengeschichte Revue passieren lässt.

Mit der weiten räumlichen Entfernung von einer deutschsprachigen Umgebung und teilweise unter dem Verbot der deutschen Sprache veränderte sich die Sprache der Russlanddeutschen. Es ist eine Sprache, die weder mit derjenigen der aufnehmenden Kultur, noch mit derjenigen des Herkunftslandes identisch ist. In Kapitel 1.2 *Zur Sprache der Rußlanddeutschen* werden im Anschluss an allgemeine Überlegungen zur Dialektologie, zum Dialektgebrauch und zur Dialektentwicklung des Deutschen die sprachliche Entwicklung des Deutschen in Russland und Besonderheiten der russlanddeutschen Mundarten vorgestellt. Am Beispiel einer wolgadeutschen Aussiedlerin lassen sich dialektale wie auch russische Einflüsse auf allen Ebenen der Sprache nachweisen und anhand der entsprechenden Videoaufnahme nachvollziehen.

Die Ausreise nach Deutschland war für viele Aussiedler ein lange gehegter Traum. Im Kapitel 2.1 *Zur Integration in Deutschland* werden die überwiegend desillusionierenden Seiten der Wirklichkeit nach der Einreise mit ihren organisatorischen, rechtlichen, sozialen und sprachlichen Schwierigkeiten deutlich – dies vor allem aus der unmittelbaren Sicht der Betroffenen selbst. Die entsprechenden Erfahrungen von vier Vertretern verschiedener Generationen sind auf den Videoaufnahmen dokumentiert.

Bei Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion ist das Verhältnis des Russischen zum Deutschen nicht leicht zu erfassen. Während es in dem Kapitel 1.2 *Zur Sprache der Rußlanddeutschen* auch um die dialektalen Einflüsse geht, wird in den Kapiteln 2.2 *Schrift und Aussprache*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, 2.4 *Syntax* und 2.5 *Lexik* das Russische als die Sprache fokussiert, die den Sprachlernprozess beeinflusst. Die Kapitel bieten eine Einführung in die Sprach- und Fehleranalyse und Hinweise darauf, wie die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse bei der Unterrichtsplanung im Sinne einer Fehlertherapie genutzt werden können. Darüber hinaus ergeben sich für die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien Anhaltspunkte für eine angemessene Progression des Lernstoffes. Als Material zur Analyse finden sich Videoaufnahmen, in denen verschiedene Sprecher eine Bildgeschichte versprachlichen.

Im Allgemeinen wird erst mit dem Seiteneinstieg immigrierter Schüler in die weiterführenden Schulen die Diskrepanz zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Handlungsfähigkeit sichtbar. In der Regel können zugewanderte Schüler in alltagssprachlichen Situationen recht gut mit der deutschen Sprache umgehen, für eine erfolgreiche Teilnahme am Fachunterricht reichen ihre Sprachkenntnisse jedoch häufig noch nicht aus. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit im Fach Biologie werden im Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* einzelne Aspekte der Sprachentwicklung in Bezug auf fachsprachliches Handeln dargestellt und Schlussfolgerungen für die Konzeption von textentlastenden Materialien gezogen. Die Videoaufnahmen zu diesem Kapitel zeigen Ausschnitte aus der Unterrichtseinheit mit einer Schülerin.

3. Zu ausgewählten Kapiteln des Lese- und Arbeitsbuches

Fremdsprachendidaktisch interessierte Leser finden in den Buch-Kapiteln 2.2 *Schrift und Aussprache*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, 2.4 *Syntax*, 2.5 *Lexik* Modelle zur Sprach- und Fehleranalyse, die unter Berücksichtigung möglicher Interferenzen zu einer gezielten sprachlichen Förderung von Lernern des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache mit der Herkunftssprache Russisch beitragen können. Da Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion in der Regel über muttersprachliche Russischkenntnisse verfügen, ergibt sich

die Chance, ihre Herkunftssprache für die Integration in den schulischen Fachunterricht zu nutzen. Entsprechende Empfehlungen werden in Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* gegeben.

Im Folgenden werden Verfahren zur Wahrnehmung, Einschätzung und Förderung der Zielsprache Deutsch vorgestellt – dies exemplarisch für syntaktische, morphosyntaktische und fachsprachliche Phänomene.³

3.1 Zur Sprache der Russlanddeutschen

In diesem Kapitel geht es darum, für Sprache in ihrer national, regional, sozial und situationsspezifisch geprägten Vielfältigkeit zu sensibilisieren. So ist das sprachliche Anforderungsprofil der Russlanddeutschen in Russland äußerst anspruchsvoll. Ein russlanddeutscher Sprecher spricht im idealen Fall mindestens eine Mundart, die als Folge von Misch- und Ausgleichsprozessen Merkmale verschiedener deutscher Dialekte aufweist, ohne mit einem in Deutschland gesprochenen Dialekt identisch zu sein. Er versteht eine weitere Mundart und spricht diese möglichst auch, um sich in einer äußerst differenzierten Sprachlandschaft verständigen zu können, in der Dialektmerkmale von Dorf zu Dorf variieren. Er sollte darüber hinaus die deutsche Standardsprache beherrschen, die an der Schule gelehrt wird, und er spricht Russisch als die Sprache seiner Umgebung.

Wie sprechen Russlanddeutsche heute?

Der folgende Text stammt von Klara L., die sechs Monate vor dem Interview in die Bundesrepublik immigriert war. Klara L. besuchte während ihrer deutschsprachigen Schullaufbahn nur ein Jahr eine russische Schule, sprach in ihrer Familie Deutsch, mit ihren Kindern allerdings bereits Russisch.

³ Wir sprechen damit lediglich die Buch-Kapitel 2.4 *Syntax*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* des Lese- und Arbeitsbuches an und verweisen für graphophonematische und lexikalische Phänomene der Lernersprache auf die Kapitel 2.2 und 2.5.

- Klara L.: *Ich bin Klara (L.), ja / geboren in Kafkasus, im Dorf Schenfeld / im 32ste Jahr 10te Februar / und dann noch was?*
- Interviewer: *Ja und von dem von dem Dorf, war das ein rein deutsches Dorf?*
- Klara L.: *Ja ware lauter Deitsche in unsrm Dorf in Schenfeld*
- Interviewer: *Wie groß war denn das Dorf?*
- Klara L.: *Das war nicht groß / nu wie soll mr sage / tausend vielleicht Mensche ware oder...*
- Interviewer: *Und es gab nur Deutsche?*
- Klara L.: *Nur deu / nu es ware wenig Russe, net Russe / Kalmycki waren da*
- Interviewer: *Wer bitte?*
- Klara L.: *Kalmycki*
- Interviewer: *Ist das ein Stamm?*
- Klara L.: *Ja, ja, ja da is Kalmytskaja ASSR nasywalasj*
- Interviewer: *Kalmücken*
- Klara L.: *da, Kalmyckin / Kalmyckin / das is äh, das war, das äh Kalmytskaja ASSR*
- Interviewer: *Ach*
- Klara L.: *Kalmytskaja ASSR war's. Un wir ware in dem Dorf / das war Schenfeld / dort war nicht nur ein Dorf, dort waren noch mehr Dorfer, dort war auch, dort war Gronentdal*
- Interviewer: *War'ne deutsche*
- Klara L.: *deutsche, da*
- Interviewer: *Wie so'ne Kolonie? Das war das so'ne Mutterkolonie und Tochterkolonie? Hießen die Dörfer?*
- Klara L.: *das war den, ja un dann*
- Interviewer: *Alles Deutsche?*

- Klara L.: *Alles Deutsche war, nu war auch Russe und Kalmycki waren viel auch. Aber in unsrem Dorf waren meist lauter Deutsche / und wo das Krieg is gkommen / 41ste / habe se uns alle raus / in 24 Stunde mußten mr fertig sein/ mr haben unser Wohnung gehabt / unser Häuser haben / unser Vieh gehabt haben / un na alles wie man leben muß / haben unser Stick Land gehabt Grundstück / aber mr mußte alle hinterlasse / und mußte in 24 Stunde mußte mr raus*
- Interviewer: *Was darf?*
- Klara L.: *habe sie uns auf die Wagens gelade un wo Pferd eingespanne / wo die Kih eingespanne äh einige / äh und haben uns gefahren auf die Stanzii*
- Interviewer: *Was auf solchen Viehwagen? Vorne war ne Kuh oder n Pferd?*
- Klara L.: *Ja, ja*
- Interviewer: *Und Sie waren alle hinten drauf?*
- Klara L.: *Un wir haben hinten drauf / Sache haben mr nur was mr auf uns habe / und nur was mr konnte so in die Hände nehme / weiter nichts / das andre war alles in der Stube / so wie es hier is, war alles stehegebliebe.*
- Interviewer: *Und wenn Sie jetzt einfach so Koffer mitgenommen hätten? Hat das jemand kontrolliert?*
- Klara L.: *Die Koffer nicht / Koffer hatte mr mitgenomme / das mr uns umziehe konnte / un solche Sachen.*
- Interviewer: *Aber man konnte doch heimlich was verstecken, so.*
- Klara L.: *Ja was konnte man verstecken 24 Stunde / was kannste nomme? Das war alles gebliebe dann / un so mußte mr raus, habe se uns in die Ziege rei in die...*
- Interviewer: *Züge*
- Klara L.: *Züge so haben se uns gefahre zwei Monat bis mr auf die Stelle kommt wo mr hin mußte.*
- Interviewer: *Immer im Zug?*

- Klara L.: *Immer im Zug zwei Monat waren mr / war doch's Krieg / hier verschlage hier verschlagen / wir standen in der Mitt.*
- Interviewer: *Und da haben Sie zwei Monate im gleichen Wagon gelebt?*
- Klara L.: *Zwei Monate im Wagon haben mr gelebt / Mit Kindern, mit Muttern, mit Vatern, mit alles / die Väter die habe se erscht zuvor weggenomme in die, äh, / wie sagt mr in die Arbeitsarmee, habe se diese ... akopi haben sie gegraben,*
- Interviewer: *Was haben die gegraben?*
- Klara L.: *Nu wie sagt man / Gräben zum Versteck, wenn se schießen, geschosse haben*
- Interviewer: *Ach, so richtig so, also Schützengräben?*
- Klara L.: *Ja ja, die Schitzgräben*
- Interviewer: *Und die Männer haben sie sofort...*
- Klara L.: *habe se fort genommen.*
- Interviewer: *Weggenommen.*
- Klara L.: *Und dann habe se zurick gebracht*
- Interviewer: *Ach, die kamen dann doch wieder?*
- Klara L.: *Dann komme se zurick / dann sin mr alle weg nach Kasachstan / dahin in Ost-Kasachstan sin mr gekomme. Kokschetawskij oblastj.*

Insgesamt weist die Sprache von Klara L. vor dem Hintergrund der deutschen Standardsprache eher mittel- und oberdeutsche (West-, Ostmitteldeutsch) als niederdeutsche Dialektmerkmale auf. *Nit* (*nicht*) (vgl. Karte 4, S. 66 im Lese- und Arbeitsbuch) und *mir* (*wir*) (vgl. Karte 1, S. 65) sind jeweils Kennzeichen der Dialekte südlich des Mains, die Entrundung der Umlaute [ö] zu [e] und [ü] zu [i] sind Kennzeichen einiger mitteldeutscher Dialekte. Diesem dialektalen Bild widerspricht allerdings, dass Klara L. als Pluralform von *Wagen* *Wagens* verwendet. Einerseits ist die süddeutsche Variante *Wägen* (vgl. Karte 1, S. 65), andererseits weicht die hier verwendete Form *Wagens* auch vom Standarddeutschen ab. *Wagens* als Pluralform konnte zwar auch vereinzelt in norddeutschen Regionen nachgewiesen wer-

den, doch kann dies nicht als Dialektmerkmal gelten, das eine eindeutige Zuordnung erlaubt. Hier scheint der umgangssprachliche Einfluss wahrscheinlicher, bei dem etwa im Ruhrgebiet die scherzhafte Regel gilt: Enden Wörter im Singular auf [en], ist es besser im Plural ein [s] anzuhängen, damit man sicher verstanden wird.

Dialektale Einflüsse

Die Sprecherin spricht schnell und flüssig. Ihr Deutsch ist auf der phonetischen, morphosyntaktischen und lexikalischen Ebene stark dialektal beeinflusst. Einige Besonderheiten ihrer Sprache sollen im Folgenden betrachtet werden.

Das Lexem *Stube* findet sich in der Standardsprache nur noch in der festen Wendung *die gute Stube* als Bezeichnung des Wohnzimmers. Ansonsten hat sich das Lexem *Zimmer* durchgesetzt. In Mundarten ist *Stube* jedoch noch erhalten geblieben, ohne dass man eine bestimmte Mundart oder Region ausmachen könnte, in der es verwendet wird. Es ist also anzunehmen, dass Klara L. (*das andre war alles in der Stube*) eine Sprache spricht, die in diesem Punkt nicht dieselbe Entwicklung genommen hat, die das Standarddeutsche nahm.

Während das in dem Satz *Un wir ware in dem Dorf* verwendete Personalpronomen *wir* der deutschen Standardsprache entspricht, heißt es in dem Satz *in 24 Stunde mußten mr fertig sein* eindeutig *mr*. Diese bereits angesprochene Form des Personalpronomens ersetzt in den oberdeutschen und zum Teil auch in den mitteldeutschen Dialekten das standardsprachliche *wir*. Der Ausfall des [i]-Lautes mag eine Aussprachebesonderheit sein. Dass Klara L. zwischen *wir* und *m[i]r* wechselt, mag an dem Basisdialekt liegen, insofern es Gebiete gibt, in denen dieser Wechsel zu beobachten ist. Da sich andererseits im Lauf des Gesprächs die *m[i]r*-Variante durchsetzt, gehen wir davon aus, dass sich die Sprecherin zunächst bemüht, Standarddeutsch zu sprechen – sei es aus Prestige Gründen, im Kontext einer nicht vertrauten Situation oder in dem Bemühen, von der Interviewerin verstanden zu werden.

Ähnlich wechselhaft ist die Verwendung des bereits angesprochenen Negationswortes *nicht*, das sowohl als *nicht* ausgesprochen wird als auch als *net* (*es ware wenig Russe, net Russe / Kalmycki waren da*).

Grenzbereiche zwischen Dialekt und Russisch

Dass einzelne sprachliche Merkmale nicht immer eindeutig dialektalen Einflüssen, sondern auch Interferenzen aus dem Russischen zugeschrieben werden können, lässt sich an dem bereits angesprochenen lautlichen Phänomen der entrundeten Umlaute [ö] und [ü] belegen. Bei der Sprecherin heißt es *Stick, zurick, Kih* und auch *Ziege*, wobei jeweils der ü-Laut durch den i-Laut ersetzt wird. Nur in dem Fall, wo die Interviewerin eine Korrektur vornimmt, wiederholt die Sprecherin das [ü] in *Züge*. Nun kann die Entrundung der Umlaute Ausdruck dialektaler Einflüsse sein, ist aber auch vor dem Hintergrund des Russischen zu interpretieren, in dem es keinen ü-Laut gibt (vgl. Lese- und Arbeitsbuch, Kap. 2.2 *Schrift und Aussprache*). Vor allem mögen im Fall von *Kalmycki* russische Einflüsse vorliegen, da die Sprecherin in diesem Zusammenhang auch die russischen Lexeme *Kalmyckaja ASSR* verwendet.

Interferenzen

Als eindeutige Interferenzen aus dem Russischen fallen zunächst die Ortsbezeichnung *Kafkásus* und die Angabe des Geburtsdatums ins Auge. In *Kafkásus* wird nicht nur die Betonung anders gesetzt als im Deutschen üblich, sondern auch das entsprechende russische Lexem *kavkaz* integriert. Wie im russischen *kavkaz* betont die Sprecherin die zweite Silbe. Bei der Angabe des Geburtstages *im 32ste Jahr 10. Februar* nennt sie in Analogie zu dem Russischen und unter Verwendung der Ordinalzahlwörter das Jahr vor Tag und Monat. Entsprechend heißt es auch *und wo das Krieg is gkommen / 41ste*.

Ebenfalls aus dem Russischen stammt die Bezeichnung *oblast'*, für welche die Sprecherin kein deutsches Äquivalent kennt. Eine annähernde Übersetzung wäre „Regierungsbezirk“ (wörtlich „Gebiet“), doch würde angesichts der in der Russischen Föderation weitaus größeren geografischen Dimensio-

nen diese Übersetzung nur bedingt zutreffen. Darüber hinaus ist *oblast'* auch Bestandteil des Eigennamens *Kokčetavsckaja oblast'*, der einen Bezirk in Nord-Kasachstan bezeichnet. Im Deutschen trägt der Bezirk den Namen Kokschetau.

Ins Russische fällt die Sprecherin bei dem vollständigen Satz *Kalmytsckaja ASSR nazyvalas'*. („Sie [die Republik] hieß Kalmückische ASSR.“). Schließlich übernimmt die Sprecherin an zwei weiteren Stellen russische Lexeme in ihre Erzählung, nämlich *stanzii* (*stancija*, „Station“) und *okopy* (*okop*, „Schützengraben“). Die Sprecherin kennt oder erinnert das Äquivalent im Deutschen nicht, sie wechselt aber an dieser Stelle nicht nur ins Russische, sondern macht dies auch selbst kenntlich, indem sie eine Pause vor dem russischen Wort macht.

Verständnisschwierigkeiten

Es lassen sich also eine Reihe unterschiedlicher Einflüsse bei der Sprecherin nachweisen. Interferenzen aus dem Russischen treten, wenn auch selten, ebenso auf wie verschiedene dialektale Merkmale. Obwohl sich die Sprecherin eindeutig bemüht, Standardsprache zu sprechen, mutet diese doch in einigen Fällen veraltet und stark mundartlich geprägt an. Dennoch kommt es in dem Gespräch nur in drei Fällen zu gravierenden Verständnisschwierigkeiten.

Der erste Fall bezieht sich auf die Kalmücken, eine der Titularnationen der Sowjetunion. Die im Kaukasus gelegene Kalmückische Autonome Sowjetische Sozialistische Republik (*Kalmyckaja Avtonomnaja Sovetskaja Socialističeskaja Respublika*) erlangte 1992 den Status einer Republik innerhalb der Russischen Föderation und trägt den Namen Kalmückische Republik (*Respublika Kalmykija*). Dass es hier zu einer Verständnisschwierigkeit kommt, liegt jedoch weniger an der Interferenz aus dem Russischen (*kalmyk*, Pl. *kalmyki* [АПІ]), als daran, dass die Interviewerin diese Volksgruppe nicht kennt.

Der zweite Fall ist nicht ganz eindeutig. Offen bleibt, ob Klara L. bei ihrer Deportation zunächst mit einer Kutsche, einem von einem Pferd oder einer Kuh gezogenen Wagen fuhr, oder ob sie *eingespannt* und *eingesperrt* wechselt.

Der dritte Fall ist eindeutig auf das russische Lexem *okop* (Pl. *okopy* [API]) zurückzuführen. Nach Rückfrage der Interviewerin bestätigt die Sprecherin jedoch, dass sie von Schützengräben spricht.

Heterogenität der deutschen Sprachlandschaft

Es gilt nicht nur aus hiesiger, sondern auch aus der umgekehrten Perspektive, die russlanddeutschen Mundarten als Bereicherung der deutschen Sprachlandschaft wahrzunehmen. Dies hieße allerdings, diesen in der russischen Auslandsgermanistik weithin vernachlässigten Aspekt des russisch-deutschen Sprachkontaktes zu rehabilitieren. Die Wirklichkeit des deutschsprachigen Raumes, die aus der Ferne leicht als das homogene und nationalkulturell fixierte Andere erscheint, ließe sich damit in ihrer tatsächlichen Heterogenität in den Spuren vor Ort erkunden.

Es ist im Übrigen gerade eine solche Mehrperspektivität, die hier wie dort dazu anregen kann, eine allzu starke Orientierung auf eine vermeintliche Standardnorm sprachlichen Handelns zu relativieren. Weder das Russlanddeutsche noch die Lerner Sprache Deutsch verstehen sich ausschließlich in Bezug auf die deutsche Standardsprache.

Bei der Beurteilung zweit- und fremdsprachlicher Äußerungen sollten diese in ihrer Fehlerhaftigkeit nicht ausschließlich als defizitär betrachtet werden. Vielmehr liefern fehlerhafte Äußerungen im Kontext früherer und möglicherweise nachfolgender fehlerhafter *und* korrekter Äußerungen Hinweise auf regelhafte Lernprozesse und den Stand des Spracherwerbs. Wenn Modelle der Sprach- und Fehleranalyse einen tatsächlichen Nutzen für die Unterrichtspraxis haben sollen, dann müssen sie für Lehrer zuallererst praktikabel sein. Die hinsichtlich syntaktischer bzw. morphosyntaktischer Phänomene vorgeschlagene Beschreibung der Lerner Sprache nach Erwerbsstufen bzw. die Fehleranalyse erfüllen dieses Kriterium der Praktikabilität.

3.2 Syntax

Nach Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) lässt sich über eine Analyse der syntaktischen Kompetenz in der natürlich, d.h. ungesteuert erworbenen Zweitsprache der Stand des Spracherwerbs im Hinblick auf bestimmte Spracherwerbsstufen diagnostizieren. Bei diesem Analysemodell werden alle weiteren sprachlichen Kompetenzbereiche ausgeklammert. Die Entwicklung der syntaktischen Kompetenz lässt sich wie folgt darstellen:

Beschreibung der Lernersprache nach Erwerbsstufen

Stufe 1: Einkonstituentenstufe

Ganze Äußerungen werden zu einem Wort verdichtet.

Stufe 2: Mehrkonstituentenstufe

Satzglieder werden aneinander gereiht, ohne dass sie den syntaktischen Regeln der deutschen Sprache folgen. Verben können fehlen oder stehen häufig im Infinitiv.

Stufe 3: Voranstellung von Adverbialen

Adverbiale werden an die erste Stelle im Satz gestellt, ohne dass die Inversion durchgeführt wird (vielleicht die Mädchen hat erkältet sich).

Stufe 4: Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente

Die zusammengehörigen Elemente des Verbs werden im Hauptsatz voneinander getrennt. Der finite Teil des Prädikats steht an zweiter Stelle, die nicht finiten Prädikatsteile stehen am Ende des Satzes. Die Regel wird angewendet:

- bei trennbaren Verben (Präfix + Verbstamm) (*die Frau mit mit Mädchen gehen raus*)
- bei Modalverben (Modalverb + Vollverb)
- bei Auxiliaren (Hilfsverb + Vollverb)
- bei Auxiliaren und trennbaren Verben (Hilfsverb + Präfix + Verbstamm)

Stufe 5: Subjekt-Verb-Inversion

Prädikat und Subjekt werden invertiert, wenn die erste Stelle des Satzes durch ein anderes Satzglied besetzt wird. Die Inversion wird in folgenden strukturellen Kontexten angewendet:

- wenn die Objekt-Nominalphrase am Satzanfang erscheint
- wenn es sich um einen Fragesatz handelt (*kannst du mir sein Zunge zeigen?*)
- wenn ein vorangestelltes Adverbial am Satzanfang erscheint
- wenn ein eingebetteter Satz vorangestellt wird

Stufe 6: Satzinterne Stellung von Adverbialen

Adverbiale werden nicht an die erste Stelle im Satz, sondern sie werden satzintern an die Stelle nach dem finiten Teil des Prädikats und vor ein Objekt gesetzt.

(Da die syntaktische Entwicklung dieser Erwerbsstufe nur schwierig nachzuvollziehen ist, bedarf es immer einer genaueren linguistischen Untersuchung anhand eines größeren Korpus. Wir empfehlen daher, diese Erwerbsstufe bei der Analyse für praxisorientierte Zwecke zu übergehen.)

Stufe 7: Verbstellung in Nebensätzen

Auf der letzten Erwerbsstufe beherrschen Lerner die Endstellung des finiten Teils des Prädikats in eingeleiteten Nebensätzen. Die Regel wird auf drei strukturelle Kontexte angewandt:

- subordinierende Konjunktion (*und als sie ... schon fast weg waren hat ... na ja die (Toch) (äh) die Tochter ihre Zunge gezeigt*)
- indirekte Fragesätze
- Relativsätze

Aus der Entwicklungssequenz ergibt sich eine Implikationsskala der Wortstellungsregeln. Danach müssen die jeweils vorausgehenden Erwerbsstufen erworben sein, um die nächst höhere Stufe zu erreichen. Die Beschreibung der Lerner Sprache nach Erwerbsstufen erlaubt Schlussfolgerungen über eine sinnvolle Steuerung des Lernprozesses. So ist es wenig sinnvoll, syntaktische Fehler zu verbessern, wenn die entsprechende Regel ihrer Erwerbsstufe noch nicht entspricht.⁴

⁴ Im Buch wird der Sprachentwicklung im Bereich der Syntax am Beispiel des Schülers Sergej nachgegangen. Seine Herkunftssprache ist Russisch; zum Zeitpunkt der ersten

3.3 Grammatik und Morphologie

Nach den Untersuchungen des Essener Projektes ist bei den meisten Schülern der Lernprozess im Bereich der Syntax nach einem Zeitraum von zwei Jahren abgeschlossen. In morphosyntaktischen Bereichen, wie etwa bei den Angleichungen der Artikel und der Adjektive, und im lexikalischen Bereich ist die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten dagegen noch nicht abgeschlossen. Dies belegen exemplarisch die Texte der Schülerin Anna.

Fehleranalyse am Beispiel der Schülerin Anna

Anna, von der ebenfalls drei Varianten der Bildgeschichte vorliegen, hatte vor ihrer Ankunft in Deutschland keine Deutschkenntnisse. Die erste Aufnahme fand etwa acht Monate nach ihrer Einreise statt, die weiteren folgten in jeweils sechsmonatigem Abstand.

1. Text (Aufenthalt in Deutschland: acht Monate)

Anna: *Das hier setzen mh ... eine Mädchen und das ist ihre äh Eltern. Und das Vater. Ach nein das ist ein Arzt. Äh das ist eine äh Schwester, eine Frau mit ihrem Kind. Sie sind bei zum Arzt gekommen. Mh der Arzt sagt was zu diesem Mädchen. Äh öffne bitte ... dein Mund auf ... und äh jetzt ... das hier und sie will nicht vielleicht überhaupt. Und er ist ärgert sich ... ja ... und er will nicht mit sie reden mehr. Mhm ... und sie gehen jetzt nach Hause. Ihr Mutter ist ... auch ...böse. Ah ... sie hat ihre Zunge gezeigt.*

2. Text (Aufenthalt vierzehn Monate)

Anna: *Das ist ein Alt das ist ein Arzt und eine Frau mit ihrer Tochter mhm sie sind zur Untersuchung gekommen. Und der Arzt sagt freundlich zu der Tochter ähm ... ich will dein Hals se ach so Zunge. Ja ich will deine Zunge sehen. Und dann will sie wahrscheinlich nicht. Und dann sagt mei äh ihre Mutter zu ihr mach den Mund auf und zeig deine Zunge. Aber sie macht das nicht. Und der*

Arzt ist böse auf sie mh und die Mutter die Mutter ist auch böse. Dann sind sie weggegangen, weil sie nicht zeigen will. Und am Ende hat sie die Zunge gezeigt.

3. Text (Aufenthalt zwanzig Monate)

Anna: Das ist der Zahnarzt ... und äh ... de äh bei diesem Mädchen ist wahrscheinlich sie hat Zahnschmerzen und sie ist mit ihr Mutter zum Arzt gekommen ... Dann sagt der Zahnarzt ... oder ist das nicht Zahnarzt ja ja ein Hals ja Hals-Nasen-Ohren-Arzt und ... der Zahnarzt oh ja der Arzt sagt zu dem Mädchen ... zeig man deine Zunge ... Und dann ... sie will auch nicht, dann ... weißt der Arzt nicht mehr, was er machen soll ... und alle überreden ... sie ... es das Mädchen, daß sie zeigt, aber sie zeigt nicht. Dann ... geht die Mutter weg mit dem Mädchen ... und am Ende zeigt es ... die Zunge.

Nach dem Modell der Fehleranalyse, die Kuhs (1987) für den schriftlichen Schülertext vorgeschlagen hat, lassen sich auch mündliche Texte analysieren. Die entsprechenden Arbeitsschritte 1. Fehler identifizieren, 2. Fehler beschreiben und 3. Fehler erklären und 4. Fehler therapieren sollen für morphosyntaktischen Phänomene vorgestellt werden.

Fehlerkategorien

Um die *Identifizierung* und *Beschreibung* morphosyntaktischer Fehler zu erleichtern, haben wir eine Reihe von Fehlerkategorien vorgegeben, ohne den Anspruch zu erheben, die morphosyntaktischen Phänomene umfassend abzubilden. Der Syntax haben wir ein eigenes Kapitel gewidmet, andere Strukturen wurden aus Gründen der Überschaubarkeit ausgelassen. Die Abweichungen können häufig, je nach Klassifizierung, verschiedenen morphosyntaktischen Bereichen zugeordnet werden. Für die *Erklärung* der Fehler ist ein sprachkontrastiver Ansatz unerlässlich. Dazu haben wir für die vorgeschlagenen 14 Fehlerkategorien entsprechende Informationen zur Grammatik des Russischen zusammengestellt. Dennoch ist nicht immer eindeutig zu bestimmen, ob Abweichungen von der sprachlichen Norm als Interferenzfehler einzustufen sind, oder ob ihnen andere Ursachen zugrunde liegen.

1) Verben: Konjugation

In der Konjugation werden folgende Angaben beim Verb gemacht: Person, Numerus, Modus (Indikativ, Konjunktiv und Imperativ) und Tempus. Im Russischen werden die Verben ebenso wie im Deutschen durch Personalendung konjugiert.

Anna: **dann weißt der Arzt nicht mehr ...* Der Gebrauch der Personalendung *-t* ist eine Generalisierung der üblicherweise bei den Verben in der 3. Person Singular Präsens obligatorischen Markierung. Anna kennt die Verbgruppe, die eine Ausnahme von dieser Regelung bildet (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wissen, wollen*), wahrscheinlich noch nicht vollständig, konjugiert aber die modalen Hilfsverben *sollen* und *wollen* korrekt: *sie will nicht* und *was er machen soll*.

2) Verben: Rektion

Es gibt eine Reihe von häufigen und wichtigen Verben, die im Russischen einen anderen Kasus als im Deutschen fordern, so dass bei diesen Verben typische Fehler beim Verbanschluss auftauchen können.

**Rufen Sie mir morgen an!*

**Der Lärm stört mir.*

Bei einigen Verben ist im Russischen – anders als im Deutschen – der Anschluss mit einer Präposition obligatorisch. Dies kann aus kontrastiver Sicht eine Fehlerursache darstellen.

**Er vergaß über das Buch.*

**Sie spielt auf der Geige.*

Umgekehrt gibt es im Russischen Verben, die kein Präpositionalobjekt fordern, während dieses im Deutschen obligatorisch ist.

**Ich werde dich warten.*

**Ich freue mich Deinem Erfolg.*

Viele Verben fordern im Deutschen wie auch im Russischen einen Anschluss mit einer Präposition. Auch hier gibt es in beiden Sprachen keine vollständige Deckungsgleichheit, so dass es bei einigen Verben zu typischen Fehlern kommen kann.

**Er träumt über einen großen Erfolg.*

**Wir denken häufig über dich.*

Bei einer Gruppe von Verben, die im Deutschen mit einem Akkusativobjekt stehen, fordert das Russische den Instrumental.

Lerner mit der Herkunftssprache Russisch geben mitunter das Instrumentalobjekt des Russischen im Deutschen als Präpositionalobjekt mit der Präposition *mit* wieder.

**Er beherrscht noch nicht mit der deutschen Sprache.*

**Sie interessiert sich mit Physik.*

3) Verben: Zeiten und Hilfsverben

Im Russischen gibt es drei Zeiten: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Bedeutung und Formen von Plusquamperfekt, Perfekt und Futur II müssen neu erlernt werden. Die Bildung der Zeitformen erfolgt im Russischen ohne Hilfsverben. Daher werden die Hilfsverben *sein*, *werden* und *haben* oft ausgelassen: **Er morgens zur Schule gegangen*. Die regelmäßigen Formen des Präteritums sind aus der Sicht des Russischen leichter zu bilden und zu verstehen als diejenigen des Perfekts.

4) Verben: trennbare Verben

Im Russischen gibt es keine trennbaren Verben. Fehler ergeben sich beispielsweise dadurch, dass die Vorsilbe vom Stammverb nicht abgetrennt wird: **Die Kinder weglaufen*, **Der Arzt sich umdreht*.

5) Verben: haben und sein

Der Satz *Ich habe ein Auto* lautet im Russischen etwa **Bei mir ist Auto*. Die Konstruktion *haben* + Akkusativ (*haben* als Vollverb) muss daher für Lerner mit der Herkunftssprache Russisch früh eingeführt und gefestigt werden.

Das Verb *sein* wird im Präsens in Sätzen wie *Er ist der König* nicht ausgedrückt. So bildet auch Anna einen Satz ohne die notwendige Form von *sein*: **Und das Vater* (vgl. unter 6. Artikel und Genus der Substantive). Deutlicher ist diese Auslassung noch bei Sergej: **das nicht eine Familie. das Mutter*. Russischsprachige Lerner sollten darauf hingewiesen werden, dass das Verb *sein* in solchen Sätzen nicht ausgelassen werden darf, sondern verbindlich ist.

6) Artikel und Genus der Substantive

Beim Russischen handelt es sich um eine artikellose Sprache. Daher ist die Funktion des Artikels als Bestimmungswort unbekannt. Unter dem Einfluss des Russischen lässt Anna den Artikel in folgender Äußerung aus: **Und das Vater* (vgl. unter 5. Verben: *haben* und *sein*).

Bei der Festlegung des Genus werden Lerner des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache mit einem hohen Grad an Regellosigkeit konfrontiert. Das Russische kennt ebenso wie das Deutsche drei Geschlechter, das Genus lässt sich aber zum größten Teil an der Endung des Substantivs ablesen. Die fehlerhafte Artikelzuschreibung Annas in **eine Mädchen* (vgl. Sergej: **die Mädchen*) kann an der Genusmarkierung in der Muttersprache liegen, sie kann aber auch eine mehr oder weniger zufällige Zuordnung sein, zumal sie den Fehler nicht wiederholt.

Wir empfehlen, dort, wo Regeln oder Faustregeln existieren, diese auch zu vermitteln. So sind Flüsse und Bäume meist feminin belegt, Monatsnamen maskulin, viele Elemente wie *Blei, Kupfer, Eisen, Wasser, Feuer* neutral.

7) Substantiv: Plural

Im Russischen werden Pluralformen regelmäßiger gebildet als im Deutschen. Deshalb sollten Lerner mit der Herkunftssprache Russisch auf die verschiedenen Möglichkeiten aufmerksam gemacht werden, wie der Plural der Substantive im Deutschen zu bilden ist. Im Deutschen muss der Plural der Substantive mitgelernt werden. Nach bestimmten Zahlwörtern steht im Russischen nicht der Plural, die Verbindung von Zahl und Substantiv sollte daher besonders geübt werden.

8) Deklination

Gegenüber den vier Kasus des Deutschen gibt es im Russischen sechs Kasus, die durch Anhängen von verschiedenen Endungen gebildet werden. Zusätzlich zu Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ, die weitgehend dem Deutschen entsprechen, gibt es einen Instrumental und einen Präpositiv. Bei Verben, die im Russischen den Instrumental und den Präpositiv fordern, kann es deshalb zu Fehlern bei den präpositionalen Anschlüssen kommen (vgl. 2. Verben: Rektion).

9) Pronomina

Im Russischen gibt es mit dem Deutschen vergleichbare Pronomina – außer dem unbestimmten *es* und *man*. Dennoch stellen folgende Kontrastphänomene Lernschwierigkeiten dar:

Personalpronomen: Im Russischen wird die zweite Person Plural zur Bildung der Höflichkeitsform benutzt.

Reflexivpronomen: Im Russischen wird der Hinweis auf die Reflexivität an das Verb angehängt.

Possessivpronomen: Im Russischen gibt es eine rückbezügliche Einheitsform für die Bezeichnung des Besitzes; daher wird das Possessivpronomen *sein* als Einheitsform verwendet, wenn der Besitzer mit dem Subjekt des Satzes identisch ist. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die fehlerhaften Äußerungen Sergejs **Mutter mit seiner Tochter*, **kannst du mir seine Zunge zeigen?*

10) Adjektive: Deklination und Graduierung

Adjektive werden wie im Deutschen in Genus, Kasus und Numerus dem Substantiv angeglichen. Im Russischen kann die flektierte Form auch hinter dem Substantiv stehen, so dass sich hier Fehler wie **Das Kind ist ein kleines* ergeben könnten. Außerdem besteht im Russischen eine Kongruenz zwischen den Endungen der Pronomina und der Adjektive, was zu Aussagen wie **dieses großes Haus* führen könnte.

Bei der Graduierung der Adjektive unterscheidet man drei Stufen.

Positiv: *klein, viel*

Komparativ: *kleiner, mehr*

Superlativ: *kleinste, am kleinsten, meiste, am meisten*

Im Russischen werden Komparativ und Superlativ durch Anhängen einer Endung bzw. einer Vorsilbe gebildet.

11) Numerale

Die Bildung der Numerale im Russischen erfolgt nach folgendem Muster: *fünfzig und drei* statt *dreiundfünfzig*. Nach bestimmten Zahlen folgt nicht der Plural, sondern der Singular. Jahreszahlen werden mit Ordnungszahlen angegeben: *Ich bin in Sibirien geboren. In erste Januar zweiundfünfzigsten Jahr. Dann in fünfzigsten Jahren ...*

12) Präpositionen

Der Gebrauch der Präpositionen stellt eine besondere Lernschwierigkeit dar. Bei Lernern mit der Herkunftssprache Russisch treten typische Interferenzen auf

- bei Verbanschlüssen (vgl. 2. Verben: Rektion)
- nach Substantiven: **die Erinnerung über, *das Gedenken über, *die Bitte über, *der Traum über*
- bei zeitlichen Ausdrücken: **auf dieser Woche, auf den Ferien, beim* (statt *für*) *den Sozialismus*
- bei Ortsangaben *auf* statt *in*: **auf dem Kurs, *auf dem Praktikum, *auf der Fabrik, *auf dem Lager, *auf dem Stadion, *auf dem Ring, *auf der Oper, *auf der Pension, *auf der Ukraine, *auf dem Kaukasus, * auf dem Nahen Osten, *auf dem Krieg, *auf der Heimat, *auf der Fremde*

Der folgende Fehler Annas könnte auf Unkenntnis des erforderlichen Kasus nach der Präposition *mit* beruhen, es könnte sich aber auch um Schwierigkeiten mit dem Pronomen handeln: **Er will nicht mit sie reden mehr*. Darüber hinaus zeigt sie weitere Unsicherheiten im Gebrauch der Präpositionen: **Sie sind bei zum Arzt gekommen*.

13) Negation

Im Russischen gibt es keinen Unterschied zwischen *nicht* und *kein*, wohl aber eine doppelte Verneinung, die zu Interferenzfehlern führen kann: **Keiner hat mir das nicht gesagt, *Ich nicht kenne keinen Bäcker*.

14) Kongruenz

Mit Kongruenz bezeichnet man die Gemeinsamkeit der Wortformen in der Flexion (Beugung). Als Beispiel für eine fehlende Kongruenz sei folgende Äußerung Annas angeführt, bei der Numerus des Verbs im Prädikat und Numerus des Substantivs im Subjekt differieren: **hier setzen eine Mädchen*.

3.4 Fachsprachliche Handlungsfähigkeit

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche Schwierigkeiten sich im Umgang mit schulischen Fachtexten ergeben. Daraus leiten wir Konsequenzen für den Einsatz von Fachtexten im Unterricht mit Schülern mit der Herkunftssprache Russisch ab.

Die Schulämter weisen immigrierte Schüler möglichst schnell Regelklassen zu. Zum Teil – aber keineswegs durchgängig – besuchen Schüler fremder Herkunftssprachen ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse. Nachdem sie den Schonraum der auf das Lernziel „allgemeine Kommunikationsfähigkeit“ zugeschnittenen Vorbereitungsklasse verlassen haben, müssen sie in den verschiedenen Unterrichtsfächern der Regelklasse mit verschiedenen Fachsprachen umgehen. Ohne spezifische Anleitung und Einübung wird von ihnen nun – im Regelunterricht – der mündliche und schriftliche Umgang mit Fachsprachen erwartet. Vor allem das Verstehen schulischer Fachtexte ist jetzt relevant, denn wesentliche Unterrichtsinhalte werden über Texte vermittelt. Es ist somit nicht mehr das zielsprachliche, sondern das fachliche Lernen, 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. Neue Inhalte sind in allen Fächern an eine fachsprachliche Lexik und an fachspezifische Termini sowie an komplexe sprachliche Strukturen gebunden. Schwierigkeiten des (fach)sprachlichen Lernens verflechten sich mit Schwierigkeiten des fachlichen Lernens. Im Buch (Kap. 2.6) werden Schwierigkeiten beim Verstehen eines Textes im Unterrichtsfach Biologie behandelt.

Verstehenshilfen zu schulischen Fachtexten

Unser Beispiel hat gezeigt, dass sich für Schüler anderer Herkunftssprachen im Fachunterricht spezifische Verstehensschwierigkeiten ergeben, für die insbesondere auch die Kompetenz der Fachlehrer (und nicht nur Förder- und Deutschlehrer!) gefordert ist. Denn hier treffen die Schüler auf komplexe Strukturen, die sprachlich und fachlich durchdrungen werden müssen. Aus den Beobachtungen der Unterrichtssequenz lassen sich Konsequenzen für den Einsatz von Fachtexten im Unterricht mit Schülern anderer Herkunftssprachen ableiten.

Verstehensschwierigkeiten resultieren vor allem aus sprachlichen Textcharakteristika, denen im Fachunterricht kaum nachgegangen wird. Wenn den Schülern Hilfen angeboten werden, geschieht dies meistens im Förderunterricht. Hier können Verstehenslücken, die im Fachunterricht entstanden sind, zwar im nachhinein bearbeitet werden; der Fachunterricht selbst bleibt jedoch für den Schüler entmutigend, da die fehlenden sprachlichen Voraussetzungen das fachliche Lernen erschweren. Es erscheint daher sinnvoll, den Schülern den Text im vorhinein zugänglich zu machen. Denn sprachliches Lernen erfolgt nur, wenn dem unbekanntem sprachlichen Zeichen Bedeutungen zugeordnet werden können; fachliches Lernen erfolgt nur, wenn mit bekannten und/oder aus dem Kontext erschließbaren Zeichen neue Inhalte vermittelt werden.

Für Verstehenshilfen zu schulischen Fachtexten halten wir einen zweisprachigen Ansatz – abgesehen von bildungs- und gesellschaftspolitischen Gründen für eine Förderung der Zweisprachigkeit – für sinnvoll: Durch den Rückgriff auf die Herkunftssprache kann der Lernprozess optimiert werden. Dieser Weg zu einem Textverständnis ist lernökonomisch, denn er entlässt die Schüler aus der Abhängigkeit von potenziell und/oder missverständlichen Paraphrasen im Deutschen. Unbekannte lexikalische Einheiten können mit Hilfe der Herkunftssprache erklärt werden, solange die Kenntnisse im Deutschen noch nicht ausreichen, um Lernprozesse einsprachig zu gestalten. Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist, dass die Schüler alphabetisiert sind und über altersgemäße Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache verfügen. Bei Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion ist diese Voraussetzung in der Regel gegeben. Allerdings soll die Herkunftssprache der Schüler nicht nur punktuell für das Verstehen schulischer Fachtexte ins Spiel gebracht werden; vielmehr kann die (potenzielle) Zweisprachigkeit der Schüler auch langfristig gefördert und differenziert werden, wenn die Schüler fachspezifische Inhalte in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache Deutsch verarbeiten, verstehen und fachsprachlich fassen können. Der Erhalt der Zweisprachigkeit immigrierter Kinder und Jugendlicher sollte auch ein vordringliches bildungspolitisches Anliegen sein, da diese Kinder und Jugendlichen durch eine bilinguale Sozialisation in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden können. Außerdem sollte die Chance, Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft dort zu erhalten, wo sie bereits angelegt ist, nicht leichtfertig verspielt werden.

Textentlastende Materialien des Projektes *Integrationsmodell Essen*

Ausgehend von diesen Überlegungen haben wir in unserem Projekt exemplarisch textentlastende Materialien für die Fächer Deutsch und Biologie entworfen, deren Struktur nun in Kürze beschrieben wird. Der zweisprachige Ansatz und die Authentizität der Texte unterscheiden den Essener Ansatz zur Textentlastung von bisher vorliegenden Lern- und Lehrmaterialien für den fremd- oder zweitsprachigen Fachunterricht. Anders als die bisherigen Vorschläge zur Didaktisierung des Fachunterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, welche die Lerner mit adaptierten Materialien schrittweise an eine fachsprachliche Handlungsfähigkeit heranführen, empfehlen wir, die Schüler mit authentischen Texten zu konfrontieren, also mit sprachlich unveränderten Texten, so wie sie im schulischen Fachunterricht verwendet werden. Für die Adressaten unserer Materialien halten wir herkunftssprachliche Verstehenshilfen für sinnvoller als vereinfachende Textredaktionen. Der Einsatz solcher Materialien erscheint uns in verschiedenen Sachfächern und in verschiedenen Herkunftssprachen möglich und auch wünschenswert. Voraussetzung dafür ist aber eine altersgemäße Lese- und Schreibkompetenz in der Herkunftssprache, die keineswegs bei allen Migrantengruppen in dem Maße vorliegt wie bei den Seiteneinsteigern aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

Solche Materialien müssen für einen Adressatenkreis mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen konzipiert sein, d.h. ein Maximum an Entlastung bieten. Schüler, die detailliertere Verstehenshilfen benötigen, sollen nicht durch fehlende Informationen entmutigt werden. Fortgeschrittene Schüler können dagegen Verstehenshilfen, die ihnen überflüssig erscheinen, überlesen.

Die Materialien umfassen zu jedem Fachtext die folgenden Elemente:

Globale Antizipation

Eine zweisprachige Einführung in das Thema und Übersicht über das Kapitel („In diesem Text lernst du ...“) ist dem Text vorangestellt. Die globale Antizipation knüpft an das kulturell geprägte Vor- und Weltwissen des Schülers an, stellt den Schüler auf das jeweilige Thema ein, ohne die spezifischen Informationen des Fachtextes vorwegzunehmen.

Glossar

Als Kriterium für die Aufnahme einer lexikalischen Einheit in das Glossar gilt, dass diese für das Textverständnis wesentlich ist. Da die Kenntnis des Grundwortschatzes nicht vorausgesetzt werden kann, sind also durchaus auch lexikalische Einheiten berücksichtigt, die zum Grundwortschatz gehören. Die lexikalischen Einheiten sind textchronologisch aufgelistet, die jeweilige entsprechende lexikalische Einheit im Text ist mit einer fortlaufenden Hochzahl versehen. Das Glossar versteht sich also als lexematische Entschlüsselungshilfe *ad hoc*.

Entzerrter Text

Der Originaltext bleibt sprachlich unverändert, wird jedoch durch größere Zeilenabstände und durch Absätze entzerrt, so dass „Sinnabschnitte“ deutlich werden.

Fokusfragen

Die sprachlich „einfachen“ Fragen stehen direkt neben der betreffenden Textstelle. Die Fokusfragen haben keine „Testfunktion“, sondern sie sollen die Aufmerksamkeit auf wichtige Textpassagen lenken und helfen, Sinnkohärenz herzustellen. Die Fragen zielen zum einen auf Fachtermini, zum anderen strukturieren sie komplexe Argumentationszusammenhänge.

In der Phase der Konzeption sind die textentlastenden Materialien in Kooperation mit Schülern und Lehrern erprobt und modifiziert worden. In Gesprächen, die wir mit den Schülern im Anschluss an die Textarbeit führten, wurde deutlich, dass die Materialien als Hilfe erlebt wurden. Vor allem die zweisprachige globale Antizipation wurde positiv kommentiert. Die Schüler konnten ein textchronologisch angelegtes Glossar gegenüber einem alphabetisch angeordneten Glossar effizienter nutzen. Dies zeigte nicht nur der Umgang mit dem Glossar, sondern wurde auch von den Schülern aus der Retrospektive bestätigt. Die Schüler zogen die Arbeit mit dem entzerrten Text einschließlich der Fokusfragen der Arbeit mit dem Originaltext vor. Auch der Zeitaufwand, der für die Erarbeitung des entlasteten Textes erforderlich ist, war aus Sicht der Schüler akzeptabel.

Die textentlastenden Materialien sind variabel einsetzbar: Zum einen sind sie zur selbständigen Vorbereitung auf den Fachunterricht gedacht, in dem die Texte behandelt werden. Dies gilt im übrigen nicht nur für Schüler anderer Herkunftssprachen, sondern auch für schwächere einsprachige Schüler. Letzteren wird die globale Antizipation nur im Deutschen dargeboten, anstelle des Glossars können einzelne Fachbegriffe stehen, die durch eindeutige Photos oder Illustrationen veranschaulicht sind.

Zum anderen eignen sich die Materialien zur exemplarischen fachsprachlichen Textarbeit sowohl in Vorbereitungs- oder Förderklassen für Schüler anderer Herkunftssprachen, als auch im Deutschunterricht der Regelklasse. Hier ginge es dann weniger um die fachlichen Inhalte, als um eine sprachreflektive Perspektive. Wenn die Arbeit mit Fachtexten auch Aufgabe der betreffenden Sachfächer ist, so kann gerade der Deutschunterricht Schülern den Umgang mit Fachtexten erleichtern. Die Schüler werden sich der fachbezogenen „Handlungsschemata“ bewusst, die von ihnen in den verschiedenen Fächern erwartet werden. Aus einer solchen sprachreflektiven Perspektive ergibt sich für die Schüler die Chance, die in den verschiedenen Fächern gelernten Formen und Funktionen sprachlichen Handelns aufeinander zu beziehen und auf neue Sachverhalte und Lernsituationen zu übertragen.

Die Gestaltung von textentlastenden Materialien für den eigenen Unterricht ist wegen des zweisprachigen Ansatzes aufwändig. Die Vielfalt der Herkunftssprachen und die „Vergänglichkeit“ der im Unterricht eingesetzten Texte lassen den Aufwand bisweilen als nicht gerechtfertigt erscheinen. Auch ohne Rückgriff auf die Herkunftssprache kann durch Zusammenfassungen, visuelle Hilfen oder eine bessere Aufgliederung eine Entlastung von Texten erreicht werden; der Nutzen für die eigenständige Unterrichtsvorbereitung der Schüler verringert sich jedoch sehr.

4. Schlussbemerkung

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass sich die Konzeption der beschriebenen und erprobten Materialien nicht durchsetzen konnte, obwohl sie in Fachkreisen immer wieder auf Interesse gestoßen ist. Der Grund dafür liegt darin, dass es letztlich in keinem Bundesland eine zielgerichtete und

konsequente Förderung von Migrantenkindern gibt. Zu einer solchen Förderung gehört es, dass sich das gesamte Schul- und Ausbildungssystem darauf einstellt, dass Kinder nicht deutscher Muttersprache die deutsche Schule besuchen. Das machte zunächst erforderlich, dass die Lehrer aller Fächer – und nicht nur die Deutschlehrer und die Migrations-Experten – für die Förderung der Migrantenkinder Verantwortung tragen. Dazu, dass die Lehrer diese Verantwortlichkeit kompetent ausfüllen können, gehört eine Ausbildung, die ihnen diese Fähigkeiten gibt. Darüber hinaus bedarf es weiterhin der „Experten“, zum Beispiel der Experten für ausgesiedelte Schüler(innen), die einen zweisprachigen Unterricht nach dem oben dargestellten Ansatz erteilen könnten. Förderung im Regelunterricht und Förderung in speziellen Stunden müssten dabei aufeinander abgestimmt sein und ineinander greifen. Auf diese Weise könnten fachliches und sprachliches Wissen angemessen miteinander verbunden werden und auf diese Weise könnten Konzeptionen zum Erhalt von Zweisprachigkeit praktiziert werden.

Und natürlich bedarf es auch geeigneter Materialien, damit die Förderung eine konkrete Basis hat und sich nicht jeder Lehrer seine Materialien selbst erarbeiten muss. In den 1980er und 1990er Jahren sind viele Materialien zur sozialen und sprachlichen Integration von Migranten erarbeitet worden. Sie dürfen nicht in Vergessenheit geraten und müssen gesichtet werden, einerseits im Hinblick auf ihre Aktualität und Qualität und andererseits auch im Hinblick darauf, inwieweit sprachübergreifende oder sprachspezifische Konzeptionen vorliegen.

Auch die Forschung zur Integration von Aussiedlern bedarf weiterer Impulse. Es ist sicher, dass nur ein Bruchteil der sprachlichen und sozialen Daten, die in den 1990er Jahren in Bezug auf Aussiedler und Kontingentflüchtlinge aus Russland erhoben wurden, ausgewertet worden ist. Es gilt, die Auswertung dieser Daten fortzusetzen und auch die weiteren Entwicklungslinien der Integration der Aussiedler zu dokumentieren und zu analysieren.

5. Literatur

- Baur, Rupprecht S./Bäcker, Iris/Wölz, Klaus (1993): Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch. In: ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4. Jg., H. 2, S. 4-38.
- Baur, Rupprecht S. et al. (1996): Mit dem SPRACHSCHLÜSSEL arbeiten. Lernhilfen für Aussiedler. Essen: Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher.
- Baur, Rupprecht S. et al. (1997): Biologie heute – Zusatzmaterialien für Schüler mit Russisch als Ausgangssprache. Hannover.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, Claus (unter Mitarbeit von Iris Bäcker, Dimitri Buchanow und Gregor Meder) (1999): Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer. Tübingen.
- Hoff, Peter/Jaenicke, Joachim/Miram, Wolfgang (1985): Biologie heute 2 G (7.-10. Schuljahr, Gymnasium). Hannover.
- Kuhs, Katharina. (1987): Fehleranalyse am Schülertext. In: Apelthauer, Ernst (Hg.) (1987): Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München. S. 173-205.