

PERSPEKTIVEN BILINGUALEN LERNENS IN RUSSLAND

Rupprecht S. Baur und Claus Wenderott

1. Einleitung

Wenn von Innovation und Effektivierung fremdsprachlichen Lernens in der Schule die Rede ist, sind es vor allem zwei Themen, die in den letzten Jahren die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern, beherrschen: Frühes Fremdsprachenlernen (FFSL) und Bilingualer Unterricht (BU). Zwischen beiden Themen bestehen Verbindungen insofern, als FFSL als eine günstige Voraussetzung für darauf aufbauenden BU angesehen wird. Die Realisierung dieser Abfolge ist in der Bundesrepublik Deutschland bisher noch selten der Fall, da BU in der Regel in der 7. Klasse einsetzt, nachdem in der 5. und 6. Klasse die sprachliche Vorbereitung stattgefunden hat. Es ist aber zu erwarten, dass in dem Maße, wie durch FFSL entsprechende sprachliche Voraussetzungen geschaffen werden, auch BU früher einsetzen wird. So kann FFSL auch als Voraussetzung für die Teilnahme an weiterführendem BU angesehen werden, wenn Kinder, die an keinem FFSL teilgenommen haben, in einen solchen 'weiterführenden' Unterricht nicht mehr einsteigen können. Diese Situation ist in Russland die Regel, da hier das FFSL bereits in der ersten oder zweiten Klasse einsetzt. Häufig wird der Unterricht auch schon durch fremdsprachliche Anteile im Fachunterricht auf der Primarstufe (z. B. in den Fächern Musik, Kunst, Sport, Sachunterricht) erweitert. Da das russische Schulsystem gegenwärtig praktisch nur über zehn Klassen verfügt, unterscheidet sich der russische BU von der Anzahl der Jahre her gesehen, in denen er erteilt wird, nicht wesentlich vom BU in der BRD. Der Unterschied liegt vor allem darin, dass die russischen Schüler sehr viel früher als die deutschen mit komplexen und umfangreichen Lerninhalten konfrontiert werden, da sie ja auch drei Jahre früher als die deutschen Schüler die Schule verlassen. Die russischen Curricula wirken im Vergleich mit deutschen Curricula derselben Klassenstufen deshalb häufig als zu anspruchsvoll, überfrachtet und nicht altersangemessen - die deutsche Sichtweise wird aber den russischen Bedingungen nicht immer gerecht.

2. Frühes Fremdsprachenlernen und bilingualer Unterricht

Abgeleitet vom *language awareness-Konzept* (vgl. Hawkins, 1994), das sich in Großbritannien in erster Linie auf den Umgang mit der Muttersprache bezieht und gewisse Verbindungen zu Sprachen herstellt, die zur Umgebung der Schüler gehören - hierbei werden insbesondere Migrantensprachen betrachtet und ihre Sprecher aufgewertet -, ist in Deutschland im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) eine auf Fremdsprachenlernen orientierte Konzeption, die Begegnung mit Sprachen (BmS), entwickelt worden. Das Begegnungssprachen-Konzept stellt folgende Ziele für Grundschul Kinder im Alter zwischen 7 und 10 Jahren in den Vordergrund:

- Freude am Umgang mit Sprachen wecken
- die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewusstmachen
- den Radius für Kommunikation erweitern

- Erscheinungsformen der eigenen Muttersprache durch Sprachvergleich besser erkennen
- mit den Ausprägungen der eigenen Sprache durch Sprachvergleich differenzierter umgehen
- zum gegenseitigen Verstehen erziehen; Vorurteile und ethnozentrische Denkweisen abwehren. (vgl. Kultusminister NRW, 1992)

-2-

Es ist sinnvoll, diese Ziele, die mit dem BmS-Konzept verfolgt werden, an dieser Stelle ins Bewusstsein zu heben, weil es sich um solche handelt, die eigentlich in jedem Fremdsprachenunterricht und damit auch im bilingualen Unterricht angestrebt werden sollten. Punkt 1 wird verfehlt, wenn der Lernstoff zu umfangreich ist und keine kindgemäßen Formen des Lernens und Lehrens umgesetzt werden. Punkt 2 tritt häufig dadurch in den Hintergrund, dass die gewählte Fremdsprache als besonders wichtig hervorgehoben wird. Es bleibt meist kein Raum, auf den Wert anderer Sprachen und Kulturen (in Russland auf die Minderheiten- und Nachbarsprachen) aufmerksam zu machen. Punkt 3 sollte bereits im Unterricht erkennbar werden, d. h., es sollte für die Schüler möglichst früh aufgrund konkreter Erfahrungen erkennbar werden, dass sie nicht nur eine Sprache **lernen** und irgendwann einmal kommunizieren, sondern dass die Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten konkret erfahren wird. Punkt 4 ist ein altes Prinzip der russisch-sowjetischen Fremdsprachenmethodik. Aus Sicht der kommunikativen Didaktik in Deutschland besteht die Gefahr, dass sprachvergleichende Betrachtungen zu kurz kommen, in der russischen Praxis besteht eher die Gefahr, dieses Prinzip (durch Übersetzung und grammatische Vergleiche) zu stark in den Vordergrund treten zu lassen. Punkt 5 wird im Fremdsprachenunterricht häufig nicht erreicht: Auch sehr fortgeschrittene Lerner einer Fremdsprache sind zum Teil irritiert darüber, dass die Regeln, Normen und Werte ihrer eigenen Kultur nicht in der anderen Kultur gelten und fühlen sich beleidigt, wenn die Kommunikationspartner nicht so handeln, wie sie es aus Sicht ihrer Kultur erwarten. Es ist wichtig, dieses Prinzip des Verstehens als Akzeptieren anderer Normen und Werte frühzeitig einzuüben. Punkt 5 verbindet sich in dieser Hinsicht auch mit Punkt 2.

In den Zielen von BmS kann man also allgemeine Ziele des Fremdsprachunterrichts wieder finden. Trotzdem gibt es einen wesentlichen Unterschied. BmS legt weniger Wert auf systematischen Erwerb der Sprache, während der Frühbeginn in Russland in sehr viel stärkerem Maße fertigungsorientiert ist. Die gesellschaftlichen Wünsche, aufgrund derer ein systematischer fremdsprachlicher Unterricht befürwortet wird, liegen in Deutschland auf zwei unterschiedlichen Ebenen:

· auf politischer Ebene:

Das Zusammenwachsen des europäischen Binnenmarktes zu einer Europäischen Union soll durch gegenseitige Kenntnis der Sprachen und Kulturen der europäischen Länder gefördert werden.

· auf wirtschaftlicher Ebene:

Hierbei geht es darum, Fremdsprachen zu beherrschen, um sich auf ausländischen Märkten behaupten zu können.

Die politische Ebene spielt in Russland, wenn es um die deutsche Sprache geht, wahrscheinlich eine untergeordnete Rolle. Sie existiert vielleicht eher historisch im Sinne einer alten kulturpolitischen Verbundenheit, indem die deutsche Sprache in Wissenschaft, Kultur und Politik, nicht zuletzt auch aufgrund eines Anteils deutschstämmiger Bürger in Russland, bis zum 2. Weltkrieg einen gewissen Einfluss hatte. Dieses historische Prestige der deutschen Sprache in Russland verbindet sich mit den wirtschaftlichen Kontakten, die Russland mit Deutschland und Österreich pflegt. Deshalb ist das Deutsche nach dem Englischen in Russland immer noch die zweitwichtigste Fremdsprache und wird teilweise sogar als erste Fremdsprache gelernt. Will man die Stellung des Deutschen in Russland längerfristig erhalten, müssen zeitgemäße Konzepte des Fremdsprachenlernens, wie Frühbeginn und bilingualer Unterricht, unterstützt werden.

-3-

3. Bilinguales Lernen

3.1 Gründe für bilingualen Unterricht

Unter der Bezeichnung 'bilinguales Lernen' firmieren in der Literatur unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen. Wir möchten an dieser Stelle bilingualen Unterricht als eine Unterrichtsform verstanden wissen, die durch folgende Merkmale bestimmt ist:

Es handelt sich um den Unterricht eines Sachfaches, also nicht eines fremdsprachlichen Faches. In diesem Sachfach fungiert die Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache. (Vgl. auch Wode, 1995, S. 11)

In der Praxis gibt es große Unterschiede in der Umsetzung des 'bilingualen' Prinzips: Es können systematisch Mutter- und Fremdsprache zueinander in Beziehung gesetzt werden (systematische bilinguale Erziehung), oder es kann der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache erfolgen, wobei man auf die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Muttersprache keinen Wert legt (einseitige bilinguale Erziehung). Wir bevorzugen die systematische bilinguale Erziehung, weil nur sie sicherstellt, dass der Absolvent eines bilingualen Faches die fachspezifische Begrifflichkeit/Terminologie in **beiden** Sprachen sicher beherrscht.

Es gibt gute Gründe dafür, bilingualen Unterricht anzubieten.

1. Es wird in der Gesellschaft in regelmäßigen Abständen immer wieder gefordert, dass **Niveau und Umfang** der Fremdsprachenkenntnisse erhöht werden sollen.
2. In der Diskussion um die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse in einer Gesellschaft taucht auch regelmäßig die Forderung auf, dass die Fremdsprachenlerner zur Kommunikation in künftigen beruflichen Kontexten befähigt werden sollen. Das spricht für ein Einbeziehen **fachsprachlicher** Anteile in den FU.
3. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens und der Konkurrenz der Fächer untereinander kann der Sprachunterricht nicht auf Kosten anderer Fächer ausgedehnt werden. Bilinguales Lernen bietet hier eine Lösung: **Der**

Sprachunterricht kann erweitert werden, ohne dass andere Fächer reduziert werden.

4. Die Motivation für die implizite Beschäftigung mit der Fremdsprache wird dadurch erhöht, dass Wissensaneignung sowie **inhaltsorientierte Formen der Information und Kommunikation** im Vordergrund stehen. Die Fremdsprachenkenntnisse verbessern sich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

5. Bilinguales Lernen ist interkulturelles Lernen: Absolventen bilingualer Schulzweige sind auf Anforderungen der modernen Gesellschaft **in interkulturellen und transnationalen Arbeitszusammenhängen** vorbereitet.

-4-

3.2 Die bilinguale Schule

Verschiedene Modelle bilingualen Lernens in der Schule sind möglich und werden in deutschen Schulen praktiziert. Hier einige Beispiele, bezogen auf Deutsch als Arbeitssprache:

1. Deutsch wird zunächst wie eine Fremdsprache unterrichtet, um ausreichende Sprachkenntnisse für den bilingualen Fachunterricht ab einer bestimmten Klasse zu gewährleisten.
2. Im Deutschunterricht werden einzelne Einheiten oder Unterrichtsphasen bilingual gestaltet.
3. Mit Einsetzen des Deutschunterrichts werden musische Fächer (und ggf. Sport) zusätzlich zum Deutschunterricht bilingual unterrichtet.
4. Neben dem Deutschunterricht wird ein Fach in einer Klasse bilingual unterrichtet.
5. Neben dem Deutschunterricht wird ein Fach in einer Jahrgangsstufe bilingual unterrichtet. Die Lerngruppe setzt sich aus verschiedenen Klassen einer Jahrgangsstufe zusammen.
6. Mehrere Fächer werden bilingual unterrichtet. Sie setzen in zeitlicher Abfolge nacheinander ein.
7. Ein Schulzweig, d. h. die Mehrzahl der Fächer, wird bilingual unterrichtet.
8. Eine Schule unterrichtet die Mehrzahl oder alle Fächer bilingual.

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass jedes gewählte Modell arbiträr ist und die Entscheidung für eine konkrete Form bilingualen Unterrichts einerseits von den Möglichkeiten und Bedingungen an einzelnen Schulen (Schulgröße, Klassenstärke, vorhandene Lehrer usw.), andererseits aber auch von den jeweiligen Bildungstraditionen abhängen. So werden z. B. in osteuropäischen Ländern Modelle bevorzugt, in denen die Fremdsprache bereits von der ersten oder zweiten Klasse an gelernt wird und das bilinguale

Lernen im Sachunterricht und in musischen Fächern von der zweiten Klasse an beginnt, während man in Deutschland mit dem fremdsprachlichen Fachunterricht, wie erwähnt, in der Regel erst ab der 7. Klasse einsetzt.

Wenn bilingualer Unterricht an einer Schule eingerichtet werden soll, so ist die Entscheidung für bilingualen Unterricht vor allem von drei Faktoren abhängig:

1. Curriculare und materielle Vorgaben und Voraussetzungen:

Gibt es spezifische Richtlinien und Unterrichtsmaterialien für einen bilingualen Unterricht oder müssen Inhalte, Methoden und Materialien an der Schule selbst entwickelt werden?

-5-

2. Profil der Schule:

Wie soll das Profil der Schule sein? Ab welcher Klasse und in welchen Fächern soll/kann bilingualer Unterricht angeboten werden?

3. Lehrer:

Welche Voraussetzungen haben die Lehrer, die bilingualen Unterricht erteilen?

3.3 Die Ausbildung der Lehrer an den Hochschulen

Um den bilingualen Fachunterricht in das Bildungssystem Russlands zu integrieren, muss eine entsprechende Lehrerausbildung konzipiert werden. Es wird nicht möglich sein, bilingualen Unterricht auf Dauer mit Lehrern anzubieten, die sich persönlich dazu in der Lage sehen und von den Schulbehörden aufgrund ihrer biographischen Daten für ausreichend qualifiziert angesehen werden. Für die bilinguale Lehrerausbildung müssen folgende Voraussetzungen geschaffen werden:

1. Es müssen neue Studiengänge mit den für den bilingualen Unterricht erwünschten Studienfachkombinationen eingerichtet werden. Lehrer für bilinguale Schulzweige rekrutieren sich in der Bundesrepublik Deutschland in der Regel aus Lehrern, die ein entsprechendes Sprach- und Fachstudium, z. B. Englisch und Geographie, absolviert haben. Sie haben bereits gute Fremdsprachenkenntnisse und Fachkenntnisse. Sie müssen noch lernen,

- die Fachkenntnisse in der Fremdsprache auszudrücken und
- spezifische Methoden bilingualen Lehrens und Lernens einzusetzen

In Russland werden bisher nur Fremdsprachen als erstes und zweites Fach miteinander kombiniert.

2. Ein neuer Studiengang muss nicht nur in Bezug auf die Fächerkombination, sondern auch inhaltlich konzipiert werden. Obligatorische Elemente eines solchen Studiengangs sind fachwissenschaftliche Anteile, Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts, sprachpraktische Übungen und Schulpraktika.

Alle Teile sollten möglichst in Kooperation mit einer deutschen Universität durchgeführt werden, denn für die künftigen bilingualen Lehrer ist es wichtig, die verschiedenen Elemente auch aus der Sicht der anderen Kultur kennen zu lernen:

- Um in der Terminologie des Faches sicher zu sein, ist es wichtig, die Fachwissenschaft im Zielsprachenland kennen zu lernen.
- Um die Didaktik des Faches kennen zu lernen, wäre ein Schulpraktikum im Ausland wünschenswert.
- Beide Studienziele - Fachstudium und Praktikum im Ausland - fördern die sprachpraktische Kompetenz der künftigen bilingualen Lehrer im notwendigen Maße.

-6-

3. Wichtig erscheint uns auch, die Berufsaussichten in bilingualen Schulformen attraktiv zu gestalten. Wenn das gesellschaftliche Prestige und die entsprechende Bezahlung der Lehrer in bilingualen Schulformen nicht gesichert werden können, muss damit gerechnet werden, dass sie in besser bezahlte Berufe in der Wirtschaft abwandern

4. Es müssen an den Hochschulen Stellen für Dozenten eingerichtet werden, die die neuen Aufgaben wahrnehmen können. Derzeit fehlen sowohl im Fach Deutsch als auch in den nicht-philologischen Fächern qualifizierte Hochschuldozenten, welche die Fachsprachen des Deutschen sowie die Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts vertreten könnten. Austauschprogramme mit deutschen Hochschulen könnten hier entlasten.

5. Es müssen langfristig finanzielle Mittel für Hochschulpartnerschaften bereitstehen. Im Rahmen von Hochschulpartnerschaften können sowohl Hochschuldozenten als auch Studierende fortgebildet und gefördert werden.

Mit der Zulassung neuer Studiengänge würde sich auch die Germanistik in Russland verändern. Denn es müssten neue Ausbildungsschwerpunkte in der Linguistik (z. B. Fachsprachen und ihre Didaktik) und in der Didaktik (Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts) und in der Sprachpraxis (fachsprachliche Kommunikation) gebildet werden.

3.4 Die Kompetenzen

Ein Lehrer, der ein Sachfach in deutscher Sprache unterrichten soll, braucht

- die Fachkompetenz im Sachfach,
- die Sprachkompetenz im Deutschen und
- methodische Kompetenz.

Die Fachkompetenz im Sachfach muss nicht durch ein Studium des Sachfachs in deutscher Sprache in Russland erworben werden. Es wäre zu aufwendig, zu diesem Zweck eigene deutschsprachige Abteilungen zu bilden. Auch in Deutschland wird das nichtsprachliche Fach bei einer bilingualen Ausbildung im Rahmen des regulären Lehramtsstudiums für alle studiert. Der fachsprachlichen Kompetenz muss deshalb in der sprachpraktischen Ausbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Falls jedoch an einer russischen Universität bereits ein deutschsprachiger Studiengang in einem affinen Fach existiert (z. B. im Fach Wirtschaft), sollten Möglichkeiten gesucht werden, Teile dieses deutschsprachigen Studiums auch für die bilinguale Lehrerausbildung zu nutzen.

Die Sprachkompetenz lässt sich weiter aufgliedern in eine allgemeinsprachliche, eine fachsprachliche und eine unterrichtssprachliche Kompetenz. Die allgemeinsprachliche Kompetenz wird im normalen Deutschstudium vermittelt, die spezifische fachsprachliche Kompetenz muss, wie wir bereits angesprochen haben, gesondert ausgebildet werden und macht eine Neuorientierung der germanistischen Linguistik an den entsprechenden Hochschulen erforderlich. Die unterrichtssprachliche Kompetenz wird in der Ausbildung häufig vernachlässigt. Es ist darauf zu achten, dass die typischen Aufforderungen und Anweisungen im Klassenzimmer in einer authentischen Sprache erfolgen. Inwieweit sich die Unterrichtssprache im bilingualen Unterricht von der im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht unterscheidet, ist zu untersuchen.

-7-

Die Methodenkompetenz setzt sich zusammen aus Anteilen der allgemeinen Methodik, der Fremdsprachenmethodik und der Fachmethodik. Auf der Grundlage der allgemeinen Methodik werden z. B. Alters- und Stufenspezifika, Arbeits- und Übungsformen, Handlungsorientierung und Schülerorientierung berücksichtigt. Die Fremdsprachenmethodik stellt spezifische fremdsprachliche Arbeitsformen bereit. Dazu gehören z. B. die Entwicklung spezifischer methodischer Verfahren für bilinguales Lernen bei der Vermittlung von Lexik, der Vermittlung von fachsprachlichen Ausdrucksformen auf der Textebene oder auch bei der Fehlerkorrektur. Und schließlich bestimmt die Methodik des Faches, wie die Fachinhalte angemessen dargestellt und vermittelt werden sollen.

3.5 Inhalte der Ausbildung

In einer Ausbildung zum 'bilingualen Lehrer' halten wir für wesentlich, dass in folgenden Bereichen obligatorische Studien absolviert werden:

A. Grundfragen des Bilingualismus/Theorien bilingualen Lernens

Zu bearbeitende Themenbereiche sind u. a.:

- Der Begriff Bilingualismus - verschiedene Definitionen des Begriffs, unterschiedliche Traditionen der Bilingualismus-Forschung,
- Individueller Bilingualismus (Entstehung, sprachliche Entwicklung des bilingualen Kindes, Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, Sprechweise des bilingualen Sprechers),
- Gesellschaftlicher Bilingualismus (Formen gesellschaftlichen Bilingualismus, z. B. in der Sowjetunion bzw. Russland; Sprachwahl, Sprachbewahrung, Sprachverschiebung),
- Bilingualismus in der Erziehung (Modelle bilingualer Erziehung, Probleme

bilingualer Erziehung),

- Bilingualismus durch gesteuerten Fremdsprachenerwerb,
- Geschichte und Theorien des Bilingualismus in der Erziehung.

Fachsprachen und ihre sprachlichen Charakteristika:

- Charakteristika des Lexikons generell
- Charakteristika bestimmter Fachwortschätze
- Charakteristika der (Morpho-)Syntax
- Focus: Die Fachsprache eines bestimmten Faches - z. B. Geographie - unter den Aspekten 1-3; Thematische Teilwortschätze
- Verfahren zur Entlastung fachsprachlicher Texte.

-8-

B. Didaktik des bilingualen Unterrichts bzw. der bilingualen Sachfächer

Didaktik und Methodik des BU (im Verhältnis zum üblichen Sachunterricht)

Probleme des Verhältnisses von sprachlichem und fachlichem Lernen im BU

Sprachliches Lernen im bilingualen Sachunterricht:

1. Sprachfunktionen mit besonderem Stellenwert im BU:

- referentielle Funktion (bezeichnen, beschreiben, erklären von ...)
- heuristische Funktion (Informationen sammeln, gliedern, zusammenfassen ...)

2. Aspekte sprachlichen Lernens, die stetiger Förderung bedürfen:

Wortschatz(-Erweiterung):

- an sachfachlichen Kriterien orientierte, gezielte Sammlung allgemein- und fachsprachlicher Mittel
- dauernde, gezielte Anwendung der sprachlichen Mittel
- Fachtermini - Einordnen in Begriffsfelder, Ableiten von bekannten Begriffen, Verwandtschaft mit Termini in der Muttersprache etc.
- Harmonisierung der Terminologien verschiedener Fächer
- Verwendung der Fremdsprache als mündliches Kommunikationsmittel
- Stellenwert der Fremdsprache als schriftsprachliches Medium
- Stellenwert der Muttersprache im BU
- Abbau von Anfangsschwierigkeiten im BU
- Unterrichtsökonomie
- Absicherung der Fachterminologie in beiden Sprachen

- affektiver Sprachgebrauch
- Nutzung muttersprachlicher Quellentexte

Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Unterricht:

- theoretische Voraussetzungen der Vermittlung solcher Techniken
- praktische Anwendung der Techniken an Themen-Beispielen
- systematische Nutzung schriftsprachlicher Medien (ein- und zweisprachige Wörterbücher, grafische Darstellungen etc.)
- Strategien zur Erschließung von Texten
- Überblicks-, detailliertes, analytisches Lesen
- Strategien zur Produktion von Texten
- Nutzung elektronischer Medien

Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation:

- Erarbeitung von Unterrichtseinheiten und -sequenzen
- Hospitationen im BU
- Erprobung von Unterrichtseinheiten im BU

-9-

Curriculare Entscheidungsfelder:

- sprachenpolitische Vorgaben in Russland
- Richtlinien und Lehrpläne, u. a. im Vergleich mit deutschen Beispielen
- Modelle der Realisierung bilingualer Unterrichtsformen

C. Sprachpraktische Übungen

Entsprechend der Ausrichtung auf BU werden praktische Übungen zu typischen Ausformungen der Fachsprachen und der Unterrichtssprache im Deutschen im Vordergrund stehen.

D. Schulpraktika

Zu behandeln sind u. a. die Aspekte

- Funktionen von Schulpraktika,
- Organisation und Durchführung,
- Reflexion der Erfahrungen,
- Erfahrungstransfer.

Wie u. a. Thürmann und Otten (1992) festgestellt haben, unterscheidet sich der bilinguale Fachunterricht vom Fremdsprachenunterricht zum Teil sowohl durch die Art der Texte als auch durch die sprachlichen bzw. kognitiven Operationen, die von den Schülern verlangt werden. Während in Lehrwerken und anderen Medien für den Fremdsprachenunterricht mündliche, schriftliche oder audiovisuell dargebotene Texte die Grundlage für die

Kommunikation bilden, wird im bilingualen Fachunterricht darüber hinaus - entsprechend der Spezifik des jeweiligen Faches - auf authentische Quellentexte, auf Abbildungen, Statistiken und Graphiken, Karten und auf besondere Bild-Text-Sorten zurückgegriffen. Daraus ergeben sich bestimmte Anforderungen an die Kenntnis von Arbeitstechniken, wie etwa:

- Quellen rezipieren und bewerten,
- Graphiken, Statistiken und Abbildungen verstehen und interpretieren,
- Fachlexika und Sekundärliteratur hinzuziehen,
- Internet als Informationsquelle nutzen.

Als sprachliche und kognitive Operationen werden von den Schülern u. a. verlangt:

- Informationen suchen,
- Informationen logisch zueinander in Beziehung setzen,
- Hypothesen bilden,
- Beurteilen,
- Schlussfolgerungen ziehen,
- Vergleichen,
- Beschreiben, Erklären, Begründen,
- Fakten wiedergeben, zusammenfassen,
- Anweisungen/Arbeitsaufträge formulieren,
- Informationen präsentieren,
- Befragungen durchführen.

-10-

Thürmann und Otten (1992, S. 50) fordern, dass diese kognitiven Operationen fachspezifisch angebahnt und sprachlich vorbereitet werden müssen. Hierin liegt sicherlich ein Schwerpunkt der didaktischen und methodischen Arbeit für den bilingualen Sachunterricht.

Obwohl das Training des Lehrerverhaltens für jeden (Fremdsprachen-)Unterricht wichtig ist, soll hier noch einmal explizit auf Fertigkeiten verwiesen werden, die auch im bilingualen Unterricht besonders zum Tragen kommen und deshalb in der Ausbildung entsprechend trainiert werden sollten:

A. Mündlich-sprachlicher Bereich

- Im mündlich-sprachlichen Bereich muss der Lehrer sich des von ihm verwendeten Wortschatzes und der von ihm verwendeten syntaktischen Strukturen bewusst sein. Diese Bewusstheit ist Voraussetzung dafür, die eigene Sprache im Lehrervortrag, dort wo es möglich ist, im lexikalischen und syntaktischen Bereich zu vereinfachen. Denn je größer der kognitive Aufwand zur sprachlichen Entschlüsselung der Inhalte ist, desto mehr verringern sich die kognitiven Ressourcen, die für das eigentliche Ziel, die Aneignung und Verarbeitung der fachlichen Inhalte, bereitgestellt werden können.

Eine Fertigkeit wie 'Erzählen', d. h. für fachliche Inhalte durch

Rahmenerzählungen, durch Herstellen von Verbindungen zur Realität außerhalb des Klassenraums motivieren zu können, zählt auch zu den Fertigkeiten, die trainiert werden können, um Unterricht interessant zu gestalten. Hierbei können mit Erfolg Lehrtechniken eingesetzt werden, wie sie vom Neurolinguistischen Programmieren und in der Suggestopädie für erfolgreiches Lehren und Lernen empfohlen werden. (Vgl. Bachmann, 1991; Baur, 1990, 1993, 1995)

- Anweisungen und Aufträge müssen präzise und nicht zu kompliziert formuliert werden können. Bei Unterrichtsbesuchen kann man immer wieder feststellen, dass Anweisungen und Aufträge von den Schülern nicht verstanden werden. Nur selten liegt das an der Unaufmerksamkeit der Schüler.

- Für Verfahren der Fehlerkorrektur muss im mündlich-sprachlichen Bereich besonders sensibilisiert werden: Einerseits soll die inhaltsorientierte Kommunikation im Vordergrund stehen, auf der anderen Seite soll auch Sprachrichtigkeit erreicht werden. Damit die inhaltsorientierte Kommunikation nicht zu einer formorientierten fremdsprachlichen Unterweisung wird, müssen Phasen der Kommunikation von Schülern zugelassen werden, ohne dass durch die Lehrerkorrektur unterbrochen wird (vgl. auch Kleppin und Königs, 1991). Um Korrekturen dennoch anbringen zu können, bieten sich folgende Verfahren an, die hier nur grob angesprochen werden können:

-11-

- Die indirekte Fehlerkorrektur: Der Lehrer führt das Gespräch weiter, indem er (beiläufig) das von dem Schüler Gesagte wiederholt.
- Die verzögerte Fehlerkorrektur: Der Lehrer wartet im Laufe der Stunde einen Moment ab, an dem er auf einen bestimmten Fehler aufmerksam macht, ohne den Schüler, der den Fehler gemacht hat, direkt anzusprechen.
- Die zusammenfassende Fehlerkorrektur: Der Lehrer beobachtet das Unterrichtsgeschehen, achtet auf typische Fehler und Lernschwierigkeiten und fügt von Zeit zu Zeit grammatikorientiert Unterrichtsphasen ein, die von der inhaltsorientierten Kommunikation deutlich abgetrennt sind.

B. Schriftlich-sprachlicher Bereich

- Im schriftlich-sprachlichen Bereich müssen spezifische Test- und Korrekturverfahren entwickelt werden. Dabei müssen Kriterien dafür definiert werden, in welcher Form und in welchem Verhältnis zueinander sprachlicher Ausdruck (Sprachrichtigkeit) und Inhalt bewertet werden. Für die Bewertung schriftlicher Leistungen müssen diese Kriterien operationalisiert werden können.
- Die Sprachfähigkeiten der Schüler müssen längerfristig beobachtet werden, um sicherzustellen dass die fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit erreicht wird. In

diesen Prozess der Beobachtung von Sprachfähigkeiten sind auch Fehleranalysen mit einzubeziehen, durch die typische Fehler und Lernschwierigkeiten in bestimmten Bereichen erkannt werden können.

3.6 Das Praktikum

In einem Praktikum an einer deutschen Schule erhalten die zukünftigen Lehrer aus dem Ausland - wie wir in einem an der Universität GH Essen durchgeführten deutsch-niederländischen Projekt feststellen konnten (vgl. Baur und Chlosta, 1998) - einen praxisbezogenen Einblick in einen wichtigen Bereich der deutschen Kultur, der ihnen aus universitärer Perspektive allein verschlossen bliebe. Das Praktikum soll, falls möglich, gemeinsam mit einem deutschen Tandempartner durchgeführt werden. Es wird durch ein Seminar vorbereitet und begleitet.

Ein Schwerpunkt des Praktikums liegt darin, dass die Studenten den Berufsalltag eines deutschen Lehrers kennen lernen sollen. Hierzu werden sie einen Betreuungslehrer, der auch das Fach Deutsch unterrichtet, während der ganzen Woche begleiten. Wichtig ist, dass der komplette Arbeitsumfang deutlich wird. Die Studenten sollen also auch den Unterricht in anderen Fächern, die Freistunden, Pausenaufsicht, Vertretungsstunden usw. kennen lernen. Darüber hinaus sollen sie nach Möglichkeit die Vor- und Nachbereitung von Unterricht, die Korrektur von Tests und Arbeiten, Fachkonferenzen, Eltern- und Schülersprechstunden sowie schulinterne organisatorische Aufgaben miterleben.

-12-

Ein zweiter Schwerpunkt liegt in dem Kennenlernen der Praxis bilingualen Unterrichts an deutschen Schulen. Das Bewusstsein für die Methodik des bilingualen Unterrichts wird durch Beobachtungsaufgaben geschärft. Solche Aufgaben sind z. B.:

- Analyse der verwendeten Materialien,
- Lehrwerkanalyse unter der Perspektive der Möglichkeiten handlungsorientierter Lernformen,
- Dokumentation der im Unterricht vorkommenden und vorherrschenden Aufgabenstellungen,
- Erkundung des Unterrichts eines bilingualen Lehrers im Vergleich zu einem Fremdsprachenlehrer,
- Erkundung des bilingualen Unterrichts aus Schülersicht,
- Analyse der Darstellung der fremdsprachlichen Inhalte im bilingualen Unterricht aus interkultureller Sicht,
- Erkundung der Schulkontakte im internationalen Bereich.

Neben der Vorbereitung auf die direkten Praktikumsaufgaben, die sich in das Studium integrieren lassen, gilt es in der Vorbereitung auch Grundlagen zu legen für die Wünsche, die die Schulen gegenüber den Studenten äußern. Die ausländischen Studenten machen die Erfahrung, dass sie in den Schulen auch als Informationsvermittler für ihre eigene Kultur angesehen werden - eine Erfahrung, welche die kulturvergleichende Sichtweise fördert.

4. Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht

Kommen wir als Letztes auf die Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht zu sprechen.

Diese Materialien sollten in russisch-deutschen Arbeitsgruppen und unter wissenschaftlicher Begleitung erarbeitet werden. Dabei ist die Frage zu lösen, wie Lehr- und Lernmaterialien aussehen sollen, die sowohl das **fachliche** als auch das **fremdsprachliche** Lernen fördern. Schaut man sich an, welche Materialien in der BRD für bilingualen Unterricht angeboten und verwendet werden, so gibt es einmal die Tendenz, authentisches Material aus dem Zielland als Grundlage für den Unterricht zu benutzen. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, Materialien zu benutzen, die für den bilingualen Unterricht entwickelt worden und z. B. im Klett-Verlag für die Sprachen Englisch und Französisch erschienen sind. Zum Dritten gibt es die Tendenz - und sie ist vielleicht immer noch die notgedrungen am stärksten ausgeprägte -, sich als bilinguale(r) LehrerIn spezifische Unterrichtsmaterialien allein oder in einer (Fortbildungs-)Gruppe selbst zu erarbeiten. - Natürlich sind in authentische Materialien keine spezifischen methodischen Verfahren integriert, sie müssen von den Lehrern 'hinzugefügt' werden. Ob die didaktische und methodische Aufbereitung der bilingualen Materialien den Anforderungen an einen bilingualen Unterricht aus Lehrer- und Schülersicht entspricht, müsste noch evaluiert werden.

In jedem Fall ist es nicht möglich, einfach deutsche Fachlehrbücher zur Grundlage des bilingualen Unterrichts in Russland zu machen. Will man dem **fachlichen** Lernen gerecht werden und gleichzeitig der Tatsache Rechnung tragen, dass auch **fremdsprachliches** Lernen integriert werden muss, dann eignet sich kein deutschsprachiges Schulbuch für den deutschsprachigen Fachunterricht in Russland.

Die in der Bundesrepublik eingeführten Schulbücher könnten allerdings als 'Steinbruch' für die fehlenden spezifischen Lehr- und Lernmaterialien genutzt werden. Ob **nicht**-adaptierte Texte aus deutschen Lehrbüchern für den Fachunterricht benutzt werden können, muss im Einzelfall erprobt werden.

-13-

Für die Adaptation von Lehr- und Lernmaterialien könnten wir uns folgende Arbeitsschritte vorstellen:

- Die russischen Lehrbücher, Inhalte und Curricula (sofern sie bestehen) und die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne der Bundesländer werden ausgewertet und miteinander verglichen.
- Das russische Curriculum für den erweiterten Deutschunterricht wird in Bezug auf die Kombination mit Anteilen bilingualen Fachunterrichts geprüft.
- Das russische Curriculum für den normalen Deutschunterricht wird so angepasst, dass die Grundlagen für den bilingualen Fachunterricht ab der Klasse 8 gegeben sind.

- Ein Curriculum für den bilingualen Fachunterricht wird konzipiert, wobei Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts mit denjenigen des bilingualen Fachunterrichts abgestimmt werden müssen.
- Die bundesrepublikanischen Schulbücher der entsprechenden Fächer, die sich bereits auf dem Markt befinden, werden mit Blick auf das für den bilingualen Unterricht konzipierte Curriculum ausgewertet.
- Aus dem Angebot der Lehr- und Lernmaterialien werden geeignete Texte ausgewählt und ggf. adaptiert.

Die ausgewählten Texte werden, wo nötig, sprachlich vereinfacht, mit Blick auf eine vereinbarte Textstruktur (z. B. narratives Szenario, 'eigentlicher' Fachtext, Aufgaben) modifiziert und durch russische Annotationen ergänzt. Texte, die sich auf Sachverhalte der Lebenswelt Russlands beziehen sollen, müssen gegebenenfalls unter Berücksichtigung russischer Originaltexte neu geschrieben werden.

5. Schluss

Eine Sprache, die sich nicht im bilingualen Fachunterricht etabliert, wird auf die Dauer im Fremdsprachenkanon der Schule eine untergeordnete Rolle spielen. Die Einrichtung bilingualer Unterrichts- und entsprechender Ausbildungsformen ist allerdings ein **langfristiger Prozess**. Die Entscheidung für einen bilingualen Unterricht zieht in den drei Bereichen Organisation, Ausbildung und Unterrichtsmaterial Aufgaben nach sich, die systematisch und zielorientiert gelöst werden müssen. Für die Einrichtung einer bilingualen Erziehung in Schule und Hochschule ist eine Kooperation zwischen Russland und der Bundesrepublik Deutschland unabdingbar. Wenn sich die Bundesrepublik Deutschland dieser Aufgabe nicht stellt, vergibt sie die Chance, sich an der Elitebildung in Russland sprachpolitisch zu beteiligen und die Stellung der deutschen Sprache in Russland zu sichern.

Im bilingualen Unterricht liegt ein erhebliches Innovationspotential für den Deutschunterricht in Russland. Durch eine Kooperation in der Lehrerausbildung zwischen russischen und deutschen Institutionen kann Fachunterricht in deutscher Sprache in Russland Wirklichkeit werden.

Literaturverzeichnis

Bachmann, Winfried. (1991). *Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des NLP*. Paderborn: Junfermann.

Baur, Rupprecht. (1990). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen - Anwendung - Kritik - Perspektiven*. München: Langenscheidt.

Baur, Rupprecht. (1993). Argumente für die Integration suggestopädischer Lernformen in einen modernen Fremdsprachenunterricht. In Ingrid Conrady, Marianne Haun-Just & Barbara

v.d. Meden-Saiger. (Hrsg.). (1993). *Lernen ohne Grenzen* (S. 210-228). Lichtenau: AOL.

Baur, Rupprecht. (1995). Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht. In Swantje Ehlers. (Hrsg.). (1995). *Lerntheorie - Tätigkeitstheorie - Fremdsprachenunterricht*. (S. 151-173). München: Goethe-Institut.

Baur, Rupprecht & Bäcker, Iris. (1996). Rußland auf dem Weg zur bilingualen Schule. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 570-580.

Baur, Rupprecht & Chlosta, Christoph. (1998). Beispiele aus der Grenzregion: Niederlande - Deutschland. In Albert Raasch. (Hrsg.). (1998). *Grenzenlos durch Sprachen*. (S. 29-36). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal, FB 4. (1999). *Zusatzstudium Bilingualer Sachfachunterricht. Informationen zum Zusatzstudiengang*. Wuppertal.

Biederstädt, Wolfgang. (1994). Vom verstärkten Englischunterricht der Klassen 5/6 zum englischsprachigen Erdkundeunterricht in der Realschule. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 28, 14-20.

Bode, Christa, et al. (1995). *Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 7. Jahrgang/Gymnasium*. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Bode, Christa, et al. (1996). *Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 8. Jahrgang/Gymnasium*. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Cummins, Jim. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Christ, Ingeborg. (1991). Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht. In Henning Wode. (Hrsg.). (1991). *Erfahrungen aus der Praxis des bilingualen Unterrichts. Informationshefte zum bilingualen Unterricht. Bd. 2*. (S. 18-27). Eichstätt/Kiel: Christian-Albrecht Universität und Katholische Universität Eichstätt.

Christ, Ingeborg. (1996). Bilinguales Lehren und Lernen in Deutschland. In Gianna Fruhauf et al. (Eds.). (1996). *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Stichting Europees Platform.

Hawkins, Eric. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: University Press.

Helbig, Beate. (1993). *Textarbeit im bilingualen Sachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe I des Gymnasiums*. Bochum. Unveröffentl. Manus. Ruhr-Universität.

Jahr, Silke. (1996). *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption - Kognition - Applikation*. Tübingen: Gunter Narr.

Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.

Kreck, Sibylle. (1997). Neuorientierung des Deutschunterrichts in Russland. *Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000*, 23-28.

Kultusminister des Landes NRW. (1992). *Erlass "Begegnung mit Sprachen"*. Frechen: Rittersbach.

Leisen, Josef. (1994). *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*. Bonn: Varus.

Maibaum, Hildegard, et al. (1994). *Bilingual Geography*. Stuttgart: Klett.

Neuner, Gerhard. (1997). Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende. *Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000*, 5-10.

Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache'. (1996). *Fremdsprachen als Arbeitssprachen: Die Rolle des 'native speakers'*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III.

Raabe, Horst. (1998). Bilingualer Unterricht: Stand und Perspektiven. In: Udo O.H. Jung. (Hrsg.). (1998) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 22-30). Frankfurt a.M.: Lang.

Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung. (1999). *Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilingualen Bildungsangeboten. Informationen zum Zusatzstudium*. Bochum: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/slf/bili/biling.htm>.

Teutsch, Klaus & Wagner, Johannes. (1997). Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht. Experimentelle Einbettung von Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000*, 29-33.

Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3 (2), 39-55.

Vollmer, Helmut J. (1992). Immersion und alternative Ansätze des Fremdspracherwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3 (2), 5-38.

Wode, Henning. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und*

bilingualem Unterricht. München: Hueber.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Baur, Rupprecht S. und Wenderott, Claus. (1999). Perspektiven bilingualen Lernens in Russland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 16 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/baur2.htm

[Zurück zur [Leitseite](#)]