

Das Verhältnis zwischen Fach- und Sprachkompetenz im DaF-Unterricht für nichtlinguistische Fachrichtungen in Russland

In dem vorliegenden Beitrag wird ein neues Modell des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) an russischen Universitäten mit nichtlinguistischen Fachrichtungen vorgestellt, mit dem z. B. der Bachelorstudiengang Weltwirtschaft zu einem integrierten Sach- und Fachsprachenunterricht entwickelt werden soll. Die dafür genutzten theoretischen Grundlagen (Leisen, CLIL, Coyle/Hood/Marsh) werden gekennzeichnet, das Modell wird mit seinen Komponenten und Methoden detailliert dargestellt, und am Beispiel des Themas „Marktforschung“ wird sein Einsatz im Studienprozess exemplifiziert.

This article presents a new model for the use of German in the teaching of non-linguistic disciplines at Russian universities. The model is to be used to develop integrated subject and specialist language teaching e. g. in the bachelor-level course „Global Economy“. The theoretical works on which this work is based (Leisen, CLIL, Coyle/Hood/Marsh) are identified, the model is presented in detail together with its components and methods, and topic „market research“ is used to exemplify how it can be used in the course.

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache an Universitäten mit nichtlinguistischen Fachrichtungen hat das Ziel, die Inhalte des gewählten Faches (z. B. Mathematik, Physik oder Wirtschaftswissenschaft) auf Deutsch, Englisch oder Französisch etc. versprachlichen zu können. Das heißt: Fachlernen und Sprachlernen gehören zusammen. Fachinhalte bestimmen die Kommunikationssituationen, in denen Sprachinhalte geübt werden. Die Studenten werden dazu geführt, neue oder schon in der Muttersprache gelernte wissenschaftliche Kategorien und Zusammenhänge in der Fremdsprache auszudrücken.

In diesem Kontext wird nicht die Fremdsprache an sich, sondern die Fremdsprache als Kommunikationsmittel für den Erwerb des fachbezogenen Inhalts als Hauptgegenstand des Unterrichts betrachtet. Die Kommunikation unter Fachleuten wird in erster Linie durch die Fachsprache ermöglicht, mit deren Hilfe komplexe Sachverhalte eines bestimmten Fach- bzw. Berufsbereiches dargestellt werden. Hoffmann (1985: 53) definiert Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunika-

tionsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“.

Die Fachsprache wird im Fachunterricht vermittelt und mit der Fremdsprache befasst sich der Fremdsprachenunterricht. Laut Buhlmann/Fearns (2000: 85) soll „der Fachsprachenunterricht gewissenmaßen die Brücke zwischen allgemeinsprachlichem Unterricht und Fachunterricht bilden. Er kann die Studierenden auf den Fachunterricht vorbereiten, einmal indem er kompensatorische Strategien im Bereich der Informationsaufnahme und Textproduktion aufbaut, zum anderen, indem er Denkelemente zur Verfügung stellt und damit den Auf- bzw. Ausbau von Denkstrukturen ermöglicht.“

Neuere wissenschaftliche Grundlagen für das integrierte Sprach- und Fachlernen werden auch durch die CLIL-Didaktik und -Methodik geschaffen. CLIL (Content and Language Integrated Learning) ist ein international etablierter Oberbegriff für Bildungskonzepte, bei denen eine Fremdsprache als Arbeitssprache für das Erlernen anderer Disziplinen eingesetzt wird, also Mathematik auf Englisch oder Geografie auf Französisch. Als Synonyme für CLIL werden unter anderem „fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht“, „bilin-

gualer Sachfachunterricht“ und „inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht“ benutzt. Wenn ein integrierter Sprach- und Fachunterricht für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auf Deutsch abgehalten wird, ergibt sich CLIL in German (CLILiG), häufig auch „Deutschsprachiger Fachunterricht“ (DFU) genannt (vgl. Leisen 2004; Bach/Niemeier 2010).

In Deutschland entwickelt sich der CLIL-Ansatz besonders intensiv in den allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I und II aller Schultypen. Der bilinguale Unterricht wird in mehreren Fächern erteilt, überwiegend wird er aber in Erdkunde, Geschichte, Politik und Sozialkunde angeboten. Der bilinguale Sachfachunterricht wird vorwiegend von Fachkräften gehalten, die sich durch Fortbildung eine Qualifikation als Lehrer für den bilingualen Unterricht verschaffen müssen (vgl. Wenderott 2005).

DFU in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Vollmer/Thürmann 2010; Rösch 2011) entstand dagegen für den Bedarf der deutschen Auslandsschulen und verfolgt das Ziel, einheimischen Schülern „auf der Grundlage eines fundierten Fachwissens Kompetenzen für ihr Berufsleben oder Studium mit und in der Zielsprache Deutsch zu vermitteln“ (Projekt „LOTE-Start“; vgl. auch Leisen 2004). Nunmehr wird dieser Begriff auch im Fachunterricht für „deutschsprachschwache“ Lerner (oft mit Migrationshintergrund) verwendet (vgl. Leisen 2010).

Für das im Folgenden zu besprechende Modell an russischen Universitäten mit nichtlinguistischen Fachrichtungen ist diese Ausprägung des CLIL-Ansatzes von großer Bedeutung, denn mit ihm werden Sachfachinhalte in Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes unterrichtet. CLIL hebt die Kulturspezifität des bilingualen Sachfachunterrichtes hervor, was für eine erfolgreiche Berufskommunikation ausschlaggebend ist.

Welche Stellung nimmt die deutsche Sprache mittlerweile im bilingualen Sachfachunterricht in den russischen Schulen ein?

Geschichtlich gesehen wurden die ersten Schulen mit erweitertem Deutschunterricht in der Sowjetunion in den 1950er Jahren eingerichtet. In der Oberstufe standen auf dem Stundenplan bilinguale Sachfächer: Geschichte, Geografie und Literatur auf Deutsch, aber auch Übersetzen (vgl. Mirolubov 2002). Heut-

zutage wird in solchen Schulen auf den bilingualen Sachfachunterricht weniger Wert gelegt. So ist der bilinguale Fachunterricht im staatlichen Bildungsstandard nicht mehr vorgesehen (vgl. Staatlicher Bildungsstandard).

Darüber hinaus geht in Russland das Interesse an der deutschen Sprache generell zurück. Die meisten Eltern und Schüler(innen) plädieren bei der Wahl einer Fremdsprache für Englisch als Lingua franca (vgl. Baur 2005: 35). Dennoch zeigen einige Untersuchungen, dass in Russland mit dem Erwerb der deutschen Sprache häufig bessere berufliche Aussichten verbunden sind (vgl. 34). Das wird auch durch die Tatsache bestätigt, dass viele Studierende Deutsch als Fremdsprache wählen. Sie lernen Deutsch, nachdem sie in der Schule gründliche Englischkenntnisse erworben haben. Die Kombination von Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache lassen in Russland auf bessere Aufstiegsmöglichkeiten im Berufsleben hoffen.

Deswegen stehen viele Universitäten mit nichtlinguistischen Fachrichtungen vor der Herausforderung, traditionelle fachbezogene Studiengänge, die in der Muttersprache gehalten werden, durch einen sachfachkompetenten Fremdsprachenerwerb zu erweitern. Das bedeutet, den bisherigen DaF-Unterricht an Hoch- bzw. Fachschulen mit nichtlinguistischen Fachrichtungen zu einem integrierten Sach- und Fachsprachenunterricht zu entwickeln. Damit wird das Ziel verfolgt, dass die Studierenden sowohl ein höheres Niveau der Fremdsprachenkompetenz als auch eine kompetente Nutzung von Fachwissen erreichen.

Der traditionelle DaF-Unterricht an den nichtlinguistischen Hochschulen bezog sich vor 20 Jahren vorwiegend auf die Übersetzung von fachlichen Texten aus dem Deutschen ins Russische (vgl. Folomkina 1987). Zurzeit wird die Fremdsprache vor allem studiert, um das Verstehen mit deutschen Berufspartnern zu gewährleisten bzw. ein Praktikum und/oder das Masterstudium im deutschsprachigen Raum zu absolvieren. So hat sich die Rolle der Fremdsprache im Unterricht in dieser Zeit deutlich verändert – Deutsch ist von einem abstrakten Unterrichtsziel zu einem praktischen Kommunikationsmittel geworden.

Um einen integrierten Sach- und Fachsprachenunterricht zu entwickeln, wurde im Jahr

0000 an der Fakultät für Weltwirtschaft und Weltpolitik der Nationalen Forschungsuniversität für Wirtschaftswissenschaften Moskau ein Projekt gestartet. Begonnen wurde mit der Erarbeitung einzelner Unterrichtsstunden. Im Verlauf einiger Jahre wurde schon ein vollständiges Lehrprogramm des Kurses „Wirtschaftsdeutsch“ erarbeitet, der vier Semester dauert und etwa ein Viertel des gesamten Deutschunterrichtes abdeckt (vgl. Lehrprogramm 2). Das neue Lehrprogramm für den Bachelorstudiengang Weltwirtschaft setzt voraus, dass fachliche Inhalte praktisch, kommunikativ und handlungsorientiert vermittelt, geübt und angewendet werden.

Gegenwärtig wird an der Fakultät daran gearbeitet, den DFU-Ansatz auf den ganzen Deutschkurs auszuweiten. Dabei wird die deutsche Sprache im Zusammenhang mit konkreten fachlichen Themen unterrichtet mit dem Ziel, zukünftige Weltwirtschaftswissenschaftler vor allem auf die Verständigung mit ihren deutschen Kollegen vorzubereiten. Es gibt keine genaue Statistik, aber die Erfahrung zeigt, dass etwa 10 % aller Absolventen der Fakultät anstreben, das Masterstudium in Deutschland zu absolvieren. Die anderen sind bestrebt, einen Arbeitsplatz bei einem international agierenden deutschen Unternehmen zu finden. Darum muss der gleiche Stellenwert sowohl auf die Sprache als Kommunikationsmittel als auch auf die Spezifika der deutschen Wirtschaft gelegt werden.

Aus den genannten Gründen ist die Übungstypologie an einem kompetenzorientierten Modell ausgerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen dann erworben und nachgewiesen werden, wenn die Studierenden authentische Lernsituationen bewältigen müssen. Die Aufgaben sehen keine bloße Wissensvermittlung, sondern eine intensive, aktive und selbstgesteuerte kooperative Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen vor. So richtet sich der Blick verstärkt auf ein kommunikatives, handlungsbezogenes Übungssystem, in dem die Sprache im Fach und in den mit ihrem Gebrauch verbundenen Sprachverwendungssituationen wie auch im Hinblick auf die Berufskommunikation gelernt wird.

In diesem Beitrag sollen ein Modell des DFU-Unterrichts vorgestellt und am Beispiel

eines Themas sein Einsatz im Studienprozess präsentiert werden.

2 Theoretische Grundlagen

Diese neue Sichtweise macht es erforderlich, das ganze methodisch-didaktische Konzept des fachbezogenen Sprachunterrichts zu überprüfen und dementsprechende Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsverfahren auszuwählen. CLIL- und DFU-Ansätze können dabei als Hintergrund dienen, der die aktualisierten Grundlagen für das Fachmodell liefert und innovative Bildungstechnologien kreieren hilft (vgl. Leisen 2004; Coyle/Hood/Marsh 2010). Nach Ansicht von Leisen (2004: 5) wird davon ausgegangen, dass „ein Sprachunterricht, der sich auf das Lernen von ‚Sprache an sich‘ beschränkt, weniger erfolgreich sein wird als ein Unterricht, der anspruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt“. Damit ergibt sich ein Unterrichtsfeld, bei dem Fach- und Sprachinhalte, Fach- und Sprachkompetenzen, Fach- und Fremdsprache einander ergänzen und nicht in einzelne Teile zerlegt werden können. „Wer glaubt, die Probleme des bilingualen Sachfachunterrichts (DFU) ausschließlich über Methoden lösen zu können, wird scheitern, solange nicht die Einheit von Fach und Sprache gesehen wird“ (Leisen 2004: 7). Diese Zusammenhänge lassen sich mithilfe des folgenden Schemas veranschaulichen (nach Leisen 2004: 9):

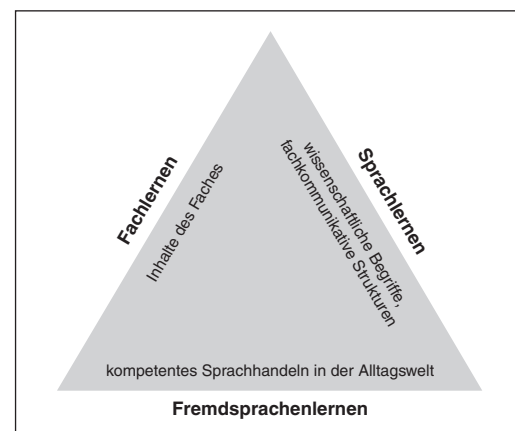


Abb. 1: Sprach- und Facherwerb

Daraus ergeben sich folgende Erkenntnisse:

1. Fremdsprachen werden dazu gelernt, um sich in Alltagssituationen mit den Vertretern anderer Kulturen verständigen zu können. So werden kommunikative Impulse geschaffen, Sprachphänomene, die an Alltagssituationen geknüpft sind, kompetent und themengebunden einzusetzen. Die alltägliche Kommunikation setzt keine Spezifik der Textrezeption und -produktion voraus. Sie ist nicht auf Fachinhalte, sondern auf das Verständnis im Dialog der Kulturen ausgerichtet (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 81 f.).
2. Das Ziel des Fachstudiums ist mit der Vermittlung des wissenschaftlichen und/oder beruflichen Diskurses verbunden. Einerseits werden den Studierenden bestimmte Theorien, technische Begriffe und Erscheinungen, Argumentationsmittel und Forschungsergebnisse u. Ä. nahegebracht. Andererseits eignen sie sich fachspezifische Kommunikationsverfahren an, ohne die sie sich mit fachbezogenen Kommunikationssituationen nicht auseinandersetzen können. Für den Unterricht wird das bei der Auswahl konkreter Fachinhalte umgesetzt.
3. Das Sprachlernen besteht nicht nur aus dem Erwerb des Fachwortschatzes, sondern darin sind z. B. auch spezifische grammatische Konstruktionen inbegriffen. Darüber hinaus ist es eine Voraussetzung, um fachkommunikative Kompetenz zu erwerben bzw. Kontakte in der beruflichen Umwelt herzustellen. Sprachinhalte sind also nicht nur allgemeinsprachliche und fachspezifische sprachliche Einheiten, sondern auch fachbezogene rezeptive und produktive Fertigkeiten. So sollen z. B. die Studierenden imstande sein wissenschaftliche Begriffe zu definieren (was für die Alltagskommunikation irrelevant ist).

Dieses schon traditionell gewordene Konzept kann im Rahmen des CLIL-Ansatzes noch durch Grundsätze des interkulturell bezogenen Lernens vervollständigt werden (vgl. Coyle/Hood/Marsh 2010: 39 f.). Das Fremdsprachenlernen vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit wenigstens einer fremden Kultur (in der Situation der Mehrsprachigkeit mit mehreren Kulturen). So beeinflusst erstens das fremde Weltbild den Verständigungsprozess im multikulturellen Alltag und zweitens

sind die zu erlernenden Fachinhalte häufig kulturspezifisch geprägt, denn die Sprache ist Teil der fremden Kultur.

Andererseits ist aus dem fachbezogenen Sprachunterricht die vielseitige Interaktion mit der eigenen Lebens- und Berufserfahrung nicht wegzudenken (vgl. Coyle/Hood/Marsh 2010: 41 f.). Der Fach- und der Spracherwerb stützen sich normalerweise auf berufliche und wissenschaftliche Hintergrundsituationen. Deshalb werden die zu vermittelnden Inhalte mit den aktuellen Vorkenntnissen verglichen und analysiert, was letztendlich die Grundlage für die Bewältigung neuer Herausforderungen darstellt.

Das Modell des DFU in nichtlinguistischen Fachrichtungen sieht demnach (in Anlehnung an Coyle/Hood/Marsh 2010: 41) folgendermaßen aus:

3 Das DFU-Modell

Für die Umsetzung dieses Modells in die Lehrpraxis sind einige Anforderungen besonders ausschlaggebend:

1. Fachinhalte bilden den Kern der Kursplanung. Fachkompetenz ist ebenso wichtig wie Sprachkompetenz.
2. Fachinhalte bestimmen die Auswahl der Sprachinhalte, insbesondere der Fachspracheinheiten. Unabhängig davon ist die Fremdsprache keine bloße Form für die Vermittlung der schon bekannten Fachinformationen. Sie wird vielmehr als Kommunikationsmittel benutzt, damit sich die Studierenden über Fachinhalte in den fachbezogenen Situationen in der Fremdsprache verständigen. So wird die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz als ein wesentliches Lernziel betrachtet.
3. Im Fachunterricht, der in einer Fremdsprache abgehalten wird, befassen sich die Studierenden immer mit einer anderen Kultur. Im DFU werden unter anderem solche landeskundliche Sachverhalte angesprochen, die den Studierenden helfen, die fremde Wirklichkeit bewusster wahrzunehmen und im Berufsleben entstehende interkulturelle Konfliktsituationen zu vermeiden.
4. Der ganze DFU-Prozess wird in den beruflichen und Bildungskontext einbezogen, was

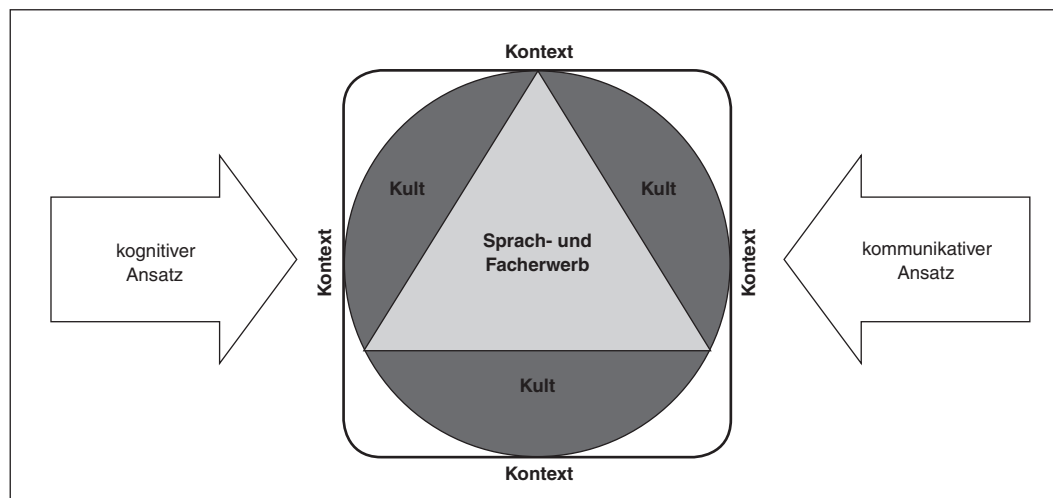


Abb. 2: Modell des deutschsprachigen Fachunterrichts

ein außerordentlich komplexes Umfeld für diese integrative Entwicklung schafft. Unter welchen Umständen ist dieses Modell arbeitsfähig und effizient?

Der Aufbau von Fach- und Sprachkompetenz kann sich nicht nur auf die einseitige Kenntnisvermittlung vom Lehrer zum Studenten beschränken. Die Kompetenz wird während des autonomen und selbstgesteuerten Lernens und Festigens entwickelt und vervollständigt. Sie beinhaltet nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Handlungsweisen, Methoden und Formen des selbständigen Arbeitens und der Selbstevaluation. Nach Leisen (2011: 5) ist „das Wissen [...] in Handeln eingebunden“. Kognitiv handeln bedeutet, solche geistigen Methoden und Verfahren zu gebrauchen, die helfen, fachbezogene Lernsituationen zu bewältigen. Die Lernsituationen stellen reale Alltags- und Berufssituationen dar, die dem Studenten den möglichen Einsatz der erworbenen Kompetenz vorführen/verdeutlichen. Dadurch bilden sich Motivation, Interesse und positive Einstellung gegenüber dem Lernprozess heraus.

Der kognitive Ansatz setzt voraus, dass Studierende in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen sind und als Subjekte des Lernprozesses auftreten. Im DFU setzen sie sich mit den Fachinhalten in der Fremdsprache ausein-

ander, indem sie sich neues Fachwissen und Fremdsprachenkenntnisse aneignen. Dabei treten folgende kognitive Prozesse in Erscheinung: neue Gegenstände analysieren und charakterisieren, diese mit dem schon Bekannten vergleichen, für Thesen Argumente finden, das Ursache-Wirkung-Verhältnis berücksichtigen usw. Lerninhalte werden also nicht in den Aufgaben des Typs „Frage – Antwort – Inhaltswiedergabe“ geübt, sondern den Studierenden wird genügend Spielraum für Diskussion, Problemlösung und Rollenspiel gegeben.

Nach Neuner/Hunfeld (2007: 104) wird der „Lernende [...] nicht als ‚leeres Gefäß‘ verstanden, der mit Wissen ‚angefüllt‘ werden muss, sondern als aktiver Partner im Lernprozess, der zu bewusstem (kognitivem), selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll“. Die Studierenden kommen in den Unterricht mit bestimmtem Vorwissen, mit Erfahrungen, die zuerst zu aktualisieren sind. Dann sehen sie sich mit den zu lösenden Problemen konfrontiert und begreifen, dass das vorhandene Wissen für neue Fragestellungen nicht ausreicht. Diese Kluft dient als Anreiz zum bewussten Lernen, das durch projekt- und praxisorientierte Lehrverfahren unterstützt werden sollte (vgl. Lehr-Lern-Modell bei Leisen 2011: 6 ff.). Zugleich muss aber auch dar-

auf hingewiesen werden, dass „die Kompetenzentwicklung auch dann eingeschränkt ist, wenn der Unterricht fast ausschließlich auf Handeln ausgerichtet ist und den Wissenszuwachs außer Acht lässt“ (Leisen 2011: 6).

Im DFU bekommen die Studierenden die Möglichkeit, sich mit den Kommilitonen über die Fachinhalte in den fachbezogenen Lernsituationen auseinandersetzen. Somit kann der kommunikative Ansatz als einerseits eine unentbehrliche Voraussetzung und andererseits als ein wirksames Lerninstrument für den integrierten Fach- und Sprachunterricht betrachtet werden. In der Fremdsprachendidaktik und -methodik wird der kommunikative Ansatz als das grundlegende Unterrichtsprinzip angesehen. Nach Neuner/Hunfeld (2007: 84) „lernt man moderne Fremdsprachen, um sich mit anderen Menschen verständigen zu können, um sich im Zielsprachenland (etwa als Tourist oder Geschäftsmann) zurechtfinden und mit den Leuten unterhalten zu können“. Die wichtigste Methode des kommunikativen Konzeptes ist die Entwicklung von fremdsprachlichen Fertigkeiten durch das aktive sprachliche Handeln in verschiedenen Kommunikationssituationen. In diesen Situationen treten die Studierenden in solchen Rollen auf, die für ihren möglichen Aufenthalt im Zielsprachenland relevant sind. Die Analyse dieser Sprechsituationen und sozialen Rollen bildet die Grundlage für die Auswahl von Themen und Inhalten im DaF-Unterricht.

Da sich im Mittelpunkt des DFU solche Fachinhalte befinden, die in der Fremdsprache vermittelt werden, ist es erforderlich, den Studierenden Aufgaben für eine situationsabhängige Fachkommunikation bereitzustellen. Das der Fremdsprachendidaktik entnommene Verfahren der Rollenanalyse kann im DFU mit Erfolg angewandt werden. Dabei sind solche fachbezogene Sprechsituationen festzulegen, die Freiräume für produktionsorientiertes, ganzheitliches und kreatives sprachliches Handeln schaffen. Der Wissenserwerb wird durch Sprechsituationen und in der Zusammenarbeit mit den Lernpartnern gefördert, was darüber hinaus soziale und kooperative Kompetenzen der Studierenden aktiviert und auf der Ebene der Fremdsprache Kompetenzen erweitert. Nach Leisen (2004: 14) „ist guter Fachunterricht heute in hohem Maße kommunikativ. Die Kom-

munikation im Fachunterricht ist ein gemeinsamer Prozess des Aushandelns von Bedeutungen. Es werden ja keine Inhalte in den Kopf des Schülers transportiert, sondern er selbst muss den Inhalten Bedeutung geben.“

Im Zentrum des DFU-Modells steht somit eindeutig der Sprach- und Facherwerb, der in die Kulturspezifika des Zielsprachenlandes und den Bildungskontext eingebettet ist. Die Lerninhalte werden dabei durch kognitives und kommunikatives Handeln angeeignet.

4 Die Umsetzung des Modells in die Praxis

Bei der Umsetzung des oben beschriebenen Modells des deutschsprachigen Fach-Sprach-Unterrichts an der Fakultät für Weltwirtschaft und Weltpolitik wurden im Einzelnen auch die nachfolgend genannten Spezifika berücksichtigt.

Am Anfang des Bachelorstudiums haben die Studenten entweder keine oder nur schlechte Deutschkenntnisse. Darum müssen beim integrierten Sprach- und Fachunterricht deutlich zwei Etappen unterschieden werden. In der ersten Etappe (1. und 2. Studienjahr, 4 Semester; vgl. Lehrprogramm 1) wird vorwiegend Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Damit wird die Grundlage für das fachbezogene Studium in der zweiten Etappe geschaffen. Obwohl das Hauptziel der ersten Etappe darin besteht, Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Verständnis mit fremdsprachlichen Menschen und Kulturen auszubilden, dürfen auch fachspezifische Lerneinheiten und Sprechsituationen nicht vernachlässigt werden. Zu den Situationen, die die Kommunikation im Alltag mit sich bringt, wird der DaF-Unterricht um am Fach orientierte Sprechsituationen erweitert (s. Tab. 1):

Damit Sprachprobleme die Vermittlung und den Erwerb von Fachinhalten nicht behindern, müssen schon in der Anfangsetappe die für die Fachsprache ausschlaggebenden Sprachphänomene berücksichtigt werden. Der Stil der Fachsprache ist durch syntaktische und morphologische Besonderheiten gekennzeichnet, die systematische Erläuterungen und Übungen fordern. Dazu gehören z. B. Passiv, Partizipialkonstruktionen, Nebensätze, Fachtermini, Komposita usw. Ein früherer Einsatz dieser Spracheinheiten und die regelmäßige Einfüh-

Thema	Sprechsituation im DaF-Unterricht	fachbezogene Sprechsituation (ggf. Wirtschaftsdeutsch)
1. Bekanntschaft	– in der Disko – im Sprachkurs	– auf der Dienstreise – in der Konferenz
2. Selbstpräsentation	– Geburtstagsparty	– bei Verhandlungen – auf einer Messe
3. Essen	– im Kreis der Familie – bei Freunden	– bei einem Geschäftsessen

Tab. 1: Thematische Integration des alltagsprachlichen und fachsprachlichen Unterrichts

zung der Elemente aus authentischen Fachtexten können die Kluft zwischen der Fachsprache und der allgemein gebräuchlichen Alltagssprache überwinden helfen.

In dieser Etappe wird von uns die sogenannte defensive Fachsprachenvermittlungsmethode genutzt (vgl. Kruczina 2012: 5). Fachsprachtexte werden so überarbeitet, dass schwierige sprachliche Hürden teilweise beseitigt werden. Fachbegriffe werden durch Umschreibungen erklärt, Partizipialkonstruktionen durch Nebensätze, Passivsätze durch man-Sätze entschärft. Da die Studierenden schon über in anderen Disziplinen erworbene Fachkenntnisse verfügen und das Bedürfnis haben, bei Fachdiskussionen diese Vorkenntnisse anzuwenden, sind ihnen im DaF-Unterricht Anreize zu geben, in beliebiger sprachlicher Form ihre Meinung zu äußern. Wenn die Studierenden entsprechende Fachtermini nicht kennen, dürfen sie die betreffenden Gegenstände bzw. Sachverhalte mit eigenen Worten beschreiben. Außerdem können grammatische Fehler vernachlässigt werden, wenn sie das gegenseitige Verständnis nicht stören. In diesem Fall werden Grundsätze der Fachkompetenz trotz der Sprachbarriere vermittelt.

In der zweiten Etappe (3. und 4. Studienjahr, 4 Semester; vgl. Lehrprogramm 2) entfaltet sich das Modell des DFU vollständig. Zum Hauptziel wird die Entwicklung der Fach- und Fachsprachenkompetenz, die durch den kommunikativ-kognitiven Ansatz unterstützt wird. Wichtig ist auch zu verstehen, dass am Ende des Studiums zwei Gegenstände überprüft werden. Dabei stehen nun – im Gegensatz zu den bisher dominierenden Fremdsprachenkenntnissen (Deutschkenntnissen) – Fachkenntnisse und fachkommunikative Kompetenzen im Vordergrund.

In dieser Etappe wird nach dem sogenannten offensiven Verfahren sprachbewusst unterrichtet. Bei dieser Methode wird die Tatsache berücksichtigt, dass die Fachsprache eine angemessene Form ist, fachliche Inhalte darzustellen. So sind fachsprachliche Phänomene als Lehrstoff geplant und

zielbewusst aufbereitet. Folglich werden die Studierenden darauf vorbereitet, Fachtermini zu erlernen und besondere grammatische Konstruktionen zu üben, was zum produktiven Gebrauch der Fachsprache führt. Die Studenten werden in die Situation versetzt, fachsprachliche Hürden selbst zu überwinden (vgl. Kruczina 2012: 5).

Kruczina (2012: 6) betont in diesem Zusammenhang zu Recht: „Im Fachunterricht mit nicht muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern muss ein Fachlehrer auch Sprachlehrer für sein Fach werden.“ Aber in der hier beschriebenen zweiten Etappe wird der Sprachdozent auch zum Fachlehrer. Er ist nicht nur für den Fachwortschatz, dessen Aneignung und dessen Gebrauch in der Rede verantwortlich, sondern auch für die Vermittlung der kulturspezifischen Fachinhalte, mit denen die Studierenden ihre Fachkompetenz erweitern sollen. Wenn z. B. das Thema „Rechtsformen“ im DFU durchgenommen wird, sehen sich die Studierenden mit dem Rechtsformensystem in Deutschland konfrontiert. Sie vergleichen es mit dem in Russland und in den USA, d. h., sie vervollkommen ihre schon erworbenen Fachkenntnisse. Dabei muss sich der Sprachdozent in diesen Sachverhalten gut auskennen und die Studierenden im Lernprozess unterstützen.

5 Auswahl der Lerninhalte nach dem DFU-Modell

Bei der Unterrichtsplanung in der zweiten Etappe müssen alle Komponenten des DFU-Modells (s. Abb. 2) berücksichtigt werden. Dies soll am Beispiel des Themas „Marktforschung“ vorgestellt werden (s. dazu auch Tab. 2):

Thema „Marktforschung“			
Themengebiet (Wortschatz und Texte)	– Marketing und Absatz (Marketingkonzepte) – Marktforschung (Marktgrößen, Marktteilnehmer, Marktsegmentierung und -differenzierung, Methoden der Datenerhebung)		Schreiben: – Marketingkonzept eines Unternehmens und dessen Einsatzprinzipien schriftlich vorstellen – Informationen über ein Unternehmen und dessen Kundschaft analysieren, interpretieren und schriftlich zusammenfassen – sich schriftlich Notizen zum Inhalt eines Lese- oder Hörtextes machen – schriftlich Thesen für eine Präsentation vorbereiten
Grammatik	– Wortbildung – Rektion der Verben		
berufsbezogene Situationen	– Anforderungsprofil eines Managers in Marketing erstellen – Aufträge für die Marketingabteilung zusammenstellen – Marketingkonzepte anderer Unternehmen analysieren – Marketingkonzept herausarbeiten – Aufgabenliste für die Marktforschung zusammenstellen – Datenerhebungsmaßnahmen planen und durchführen – Ergebnisse der Datenerhebung präsentieren	kognitive Fähigkeiten	– Sachverhalte vergleichen; gemeinsame und unterschiedliche Merkmale bestimmen – zu Thesen und Meinungen argumentieren – Theorien analysieren und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen – einen Prozess planen und Maßnahmen zu jeder Etappe bestimmen – eigene Lernergebnisse evaluieren und bewerten
Fachwissen	– Aufgaben und Instrumente von Marketing – Marktgrößen – Marktteilnehmer – Merkmale eines Marketingkonzeptes – Datenerhebungsmethoden – Auswahlverfahren bei der Informationserhebung – Aufgaben der Marketingabteilung – Etappen der Marktforschung	fachbezogene Fähigkeiten	– Vorwissen über Marketing aktualisieren und in Form einer Gedankenkarte präsentieren; schon bekannte Elemente des Wissens bei der Lösung praktischer Aufgaben heranziehen – Kenntnisse über Absatz und Marketing zusammenfassen und interpretieren – Aufgaben der Marketingabteilung formulieren – Zusammenhänge zwischen Kundenverhalten und Marketingkonzept feststellen – Marketingkonzept eines Unternehmens herausarbeiten – Marktforschung planen, dabei deren Etappen berücksichtigen – Datenerhebungsmethoden analysieren und von der konkreten Situation ausgehend sie anwenden – Marktforschung durchführen – Ergebnisse der Marktforschung analysieren und präsentieren
kommunikative (fremdsprachliche) Fertigkeiten	Leseverstehen: – beim orientierenden Lesen einen Textüberblick gewinnen und Hauptausagen des Artikels zusammenfassen – den Text selektiv lesen und auf Fragen reagieren – Textpassage vollständig verstehen und sich Notizen machen (detailliertes Lesen) Sprechen: – Vorwissen aktualisieren: eine Mindmap erstellen – Marktgrößen definieren – Vor- und Nachteile von Methoden der Informationserhebung benennen – längere Gespräche führen: Marketingkonzepte vergleichen/diskutieren, den eigenen Standpunkt begründen – eine Präsentation vortragen – Fragen nach dem Textinhalt stellen und beantworten Hörverstehen: – Inhalte eines Hörtextes mit den Inhalten des Artikels vergleichen – Details eines Hörtextes verstehen und sich Informationen notieren – logische Reihenfolge von Informationen im Fachtext herausarbeiten	kulturspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten	– Marketingkonzepte internationaler und einheimischer Unternehmen vergleichen – kulturelle Besonderheiten des Kundenverhaltens herausfinden – Spezifik der nationalen soziografischen und geografischen Merkmale bei der Marktsegmentierung analysieren – Zusammenhänge zwischen Konzepten der Produktpositionierung und einem konkreten Heimmarkt bestimmen

Tab. 2: Lerninhalte

1. Zuerst werden die Wissensgegenstände definiert, die zu vermitteln sind. Einerseits basieren sie auf vorhergehenden Themen, andererseits bringen sie neue Erkenntnisse mit sich. Die gestellten fachspezifischen Lernziele müssen mit den Endzielen des Studiums überprüft werden, was zur Konkretisierung der Prioritätsbereiche beiträgt.

2. Der zweite Schritt ist mit der Auswahl der Fachtermini verbunden, die den gewählten Inhalt darstellen helfen. Darüber hinaus werden bestimmt grammatische Konstruktionen, die für die fachbezogene Kommunikation typisch sind, wiederholt und geübt. Die Vermittlung der Fachsprache sollte den Fachdiskussionen vorausgehen, damit dann bei den Studierenden die meisten sprachlichen Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt sind.

3. Der nächste Schritt besteht darin, die nötigen fremdsprachlichen Fähigkeiten zu bestimmen, die für die Auseinandersetzung mit den fachlichen Themen wichtig sind. Diese Fähigkeiten werden in fachbezogenen Sprechsituationen entwickelt.

4. Um interkulturelle Interaktion zu stimulieren, werden den Studierenden kulturspezifische Verhaltensweisen nähergebracht. Kulturstandards in Deutschland werden mit kulturellen Gegebenheiten Russlands verglichen und bewusst gemacht. Das kulturbezogene Lernen führt dazu, Gemeinsames und Unterschiedliches in den Kulturen nachzuvollziehen und zu analysieren, was zu Offenheit und Toleranz im interkulturellen Handeln führt.

5. Fachliches Lernen und fachliches Verstehen einer Fremdsprache benötigt vernetztes, konzentriertes und autonomes Denken, um fachbezogene Zusammenhänge ganzheitlich zu analysieren, zu beurteilen und sich anzueignen. In Bezug auf das Thema werden konkrete kognitive Prozesse beim Lernen entwickelt und eingesetzt.

6. Die Fachinhalte und fremdsprachlichen Fähigkeiten werden in den fachspezifischen Sprechsituationen vermittelt und gefördert.

Diese Situationen stellen künstliche Modelle der wirklichen Berufssituationen dar und führen die Studierenden in die Berufsumgebung ein. Damit werden das integrierte Sprach- und Fachlernen komplex eingesetzt, das erworbene Wissen in der Praxis erprobt, die geübten sprachlichen Handlungsweisen angewandt.

6 Fazit

Die komplexe Förderung des Fach- und Spracherwerbs kann die Effizienz des Fremdsprachenlernens an Hochschulen mit nichtlinguistischen Fachrichtungen wesentlich erhöhen. Dazu tragen unter anderem eine steigende Selbstmotivation und das zunehmende Interesse der Studierenden am Fach und an der Sprache bei. Der praxisorientierte und kommunikative DFU verwandelt die rein theoretische Wissensvermittlung in die praxisbezogene Kompetenzentwicklung.

In Russland gibt es zurzeit leider keine grundlegenden wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Problemen der integrierten Fach- und Fremdsprachenvermittlung. Aber mit der Internationalisierung der universitären Ausbildung gewinnt der komplexe Sachfachunterricht zunehmend an Bedeutung. Es bleibt zu hoffen, dass der Problematik in der Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, denn die Lehrenden stehen vor mehreren neuen Herausforderungen, zu denen das Erarbeiten von Lernmaterialien, die Steuerung des Lernprozesses sowie auch die eigene Fachausbildung und Fortbildung in der DFU-Didaktik und -methodik gehören.

Dr. Maria Lytaeva

*Nationale Forschungsuniversität für Wirtschaftswissenschaften, Departament für Fremdsprachen
ul. Mjasnitskaja 40, RUS – 101 000 Moskau,
Russland
lytaeva_ma@mail.ru*

Literatur

- Bach, G./Niemeier, S. (Hg.) (2010): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a.M. u. a.
- Baur, R. S. (2005): Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland. In: ELiS_e Essener Linguistische Skripte – elektronisch. 5/1, 31–41.
- Buhlmann, R./Fearn, A. (2000): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.
- Coyle, D. u. a. (2010): CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK.
- Folomkina, S. K. (1987): Obučenie čteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze. [Vermittlung des Leseverstehens in der Fremdsprache an nichtlinguistischen Hochschulen]. Moskva.
- Hoffmann, L. (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Tübingen.
- Kruczinna, R. (2012): „Biologie ist unser schwerstes Fach“. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) – Grundlagen, Probleme und Chancen“. In: www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2160962/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DFU/download_ausdrucken,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/download_ausdrucken.pdf (27.04.2012).
- Lehrprogramm 1 für den Bachelorstudiengang „Weltwirtschaft“. Erstellt von der Nationalen Forschungsuniversität für Wirtschaftswissenschaften. Erste Etappe (1. und 2. Studienjahr). In: <http://www.hse.ru/edu/courses/59637001.html> (20.05.2013).
- Lehrprogramm 2 für den Bachelorstudiengang „Weltwirtschaft“. Erstellt von der Nationalen Forschungsuniversität für Wirtschaftswissenschaften. Zweite Etappe (3. und 4. Studienjahr). In: **((Internetadresse fehlt))**.
- Leisen, J. (2004): Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven – Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Fachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). In: Fremdsprache Deutsch 30, 7–14.
- Leisen, J. (Hg.) (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn.
- Leisen, J. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell. In: Unterricht Physik 123/124, 4–10.
- LOTE-Start – integriertes Sprach- und Fachlernen in anderen Sprachen als Englisch – für Einsteiger. In: <http://clil-lote-start.ecml.at/ProjectDescription/Glossary/tabid/715/language/de-DE/Default.aspx#> (27.04.2012).
- Mirolubov, A. A. (2002): Istorija otečestvennoj metodiki obučenija inostrannym jazykam [Geschichte der einheimischen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts]. Moskva.
- Neuner, G./Hunfeld, H. (2007): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u. a.
- Rösch, H. (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.
- Staatlicher Bildungsstandard für die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen (FGOS). In: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100> (20.05.2013).
- Vollmer, H. J./Thürmann, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 107–133.
- Wenderott, C. (2005): Zur Entwicklung des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland. In: ELiS_e Essener Linguistische Skripte – elektronisch 5/1, 43–46.