

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

Shinichi Kameyama und Mihail Sotkov (Dortmund)

Schlagwörter

Bedarfsanalyse – neuzugewanderte SchülerInnen – Textentlastung

1 Biologieunterricht in einer Vorbereitungsstufe

Eine transkribierte Biologiestunde in einer Vorbereitungsstufe mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (SuS) ist Ansatzpunkt für unsere Überlegungen dazu, wie man die Textarbeit beim Übergang von der Vorbereitungsstufe in den Regelunterricht gestalten könnte.¹ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die SuS – 10 bis 16 Jahre alt, mit verschiedenen Herkunftssprachen – erst wenige Monate an der Schule und hatten sich erste Deutschkenntnisse im Unterricht mit dem Lehrwerk „Genial Klick“ A1 (Koenig u.a. 2013) angeeignet.² Wenige grammatische Strukturen waren eingeführt; die Satzklammer, wichtiger Meilenstein beim Erwerb der Wortstellung im Deutschen, kannten die SuS noch nicht.

Für die Biologiestunde, auf deren Unterrichtsmaterialien wir im Folgenden genauer eingehen möchten, setzt die Lehrkraft einen *vermeintlich* einfachen Textausschnitt aus einem Schulbuch der

¹ Wir möchten unserer Kollegin Jana Stuberg und unseren ehemaligen Hilfskräften Svenja Weirich, Venüs Karaca sowie Thorsten Hastedt herzlich für ihren Einsatz bei Datenerhebung und -aufbereitung danken sowie dem Schulleiter, den Lehrkräften und SuS dafür, dass sie uns so großzügig Einblick in den Unterricht an ihrer Schule gewährt haben. Ohne sie alle wären Datenerhebung und -aufbereitung nicht möglich gewesen.

² Eine approximative Sprachstandserfassung der Klasse ist anhand der Progressionen im Inhaltsverzeichnis und des Wortregisters möglich. Die Klasse behandelt zum Aufnahmezeitpunkt das Kapitel A1/3 des Lehrwerks „Genial Klick“.

Jahrgangsstufe 5 (Schulz u.a. 2004, S. 58) ein. Das von ihr im Unterricht eingesetzte Arbeitsblatt lässt aufgrund der daraus entnommenen Aufgaben schließen, dass sie für ihren Unterricht auf ProDaZ-Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen hat, die von der Website des Landesinstitut für Schulentwicklung aus verlinkt sind (vgl. Peschke 2011). Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Klasse um eine besondere Gruppe von SuS mit Deutsch als Zweitsprache handelt, hätte bei den Unterrichtsvorbereitungen deren Sprachstand sorgfältiger berücksichtigt werden müssen. Die Übungen zu den im Text verwendeten Bewegungsverben konnte sie daher nicht wie geplant durchführen.

Eine erste Transkriptanalyse³ zeigt, dass die Lehrkraft die sprachlichen Anforderungen des Arbeitsblatts nicht analytisch erfassen kann, um daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Sie verlässt sich darauf, dass das Material sinnvoll für ihre Zielgruppe ausgewählt ist und folgt der vom Arbeitsblatt vorgegebenen Fokussierung auf Verben. Sie ist im Unterrichtsverlauf überfordert, was z.B. an der Zirkularität ihrer Worterläuterungen deutlich wird. Schülerseitig zeigt sich die Überforderung beim lauten Vorlesen: Viele Ausdrücke sind ihnen noch fremd. So muss das Vorlesen nach Korrekturen zur Aussprache von Wörtern abgebrochen werden. Die SuS werden mit der Hausaufgabe, sich den Text und die Ausdrücke daraus selbst mit Google Translate zu erschließen, aus dem Unterricht entlassen.

2 Bedarfsanalyse: Analyse des Textes⁴

Im Folgenden betrachten wir nun den Text auf dem Arbeitsblatt näher. Nach ihren Einschätzungen zu schülerseitigen

³ Aus Platzgründen ist die Präsentation der Transkriptanalyse leider nicht möglich. Dies muss an andere Stelle erfolgen.

⁴ Ein Schema für eine pragmatische Textanalyse liegt mit Hoffmann (2001) vor. Kategorien für die systematische Bedarfsanalyse von Texten werden in Sotkov/Frank (2021) exemplarisch entwickelt.

Verstehensproblemen im vorliegenden Text befragt, nennen Lehrkräfte üblicherweise die Bereiche (1) Wortschatz, (2) Grammatik (Morphosyntax) sowie (3) Fachliches (inklusive Fachsprache).⁵ Damit liegen sie richtig, eine präzisere Eingrenzung und reflektiertere Bestimmung relevanter Analysekategorien können sie jedoch vor der gemeinsamen Betrachtung im Rahmen der Weiterbildung⁶ meist noch nicht leisten.

So thematisieren sie im Bereich des Wortschatzes häufig „zusammengesetzte Wörter“ – womit sie Komposita meinen – sowie (die Semantik von) Verben. Im betrachteten Text sind ca. 40% aller Nomen Komposita, allesamt Determinativ- bzw. regelmäßige Komposita (vgl. Löbner 2015, S. 233). Sie sind dahingehend komplex, als dass in ihnen symbolische und operative Prozeduren zusammenkommen. Das Determinativkompositum *Schleichjäger* beispielsweise wird gebildet aus den Symbolfeldausdrücken *schleich-* (Verbstamm) – hier in seiner Funktion als Determinans – und dem aus dem Verb *jagen* gebildeten Nomen Agentis *Jäger* (Substantiv) – hier in seiner Funktion als Determinatum (vgl. Pfeifer 1995, S. 593). Der symbolisch-verbale Stamm *jag-* fusioniert mit dem Derivationsuffix *-er* (Agens-Konzept), einer operativen Prozedur. Aus der Handlung wird der Handelnde. Die zwei nennenden Prozeduren des Symbolfelds – *schleich-* und *Jäger* – werden dann mittels einer weiteren operativen Prozedur miteinander in Relation gesetzt. Das Determinans hat eine modifizierende Funktion (vgl. Motsch 2004, S. 376). Es bewirkt, dass das Kompositum

⁵ Diese Aussage beruht auf subjektiven Erfahrungen im mehrfachen Einsatz dieser Materialien (Arbeitsblatt und Unterrichtstranskript) in diversen Gruppen im Rahmen der DaZ-Weiterbildung der TU Dortmund.

⁶ An der TU Dortmund werden von der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache in Zusammenarbeit mit dem zhb/Bereich Weiterbildung in der DaZ-Weiterbildung Zertifikatskurse auf zwei Niveaustufen (DaZ I mit 6 CP, DaZ II mit 30 CP) angeboten. Siehe hierzu unter https://cms.zhb.tu-dortmund.de/zhb/wb/de/home/Weiterbildende_Studien/DaZ/, zuletzt geprüft am 16.06.2021.

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

als Hyponym (im Sinne einer paradigmatischen Bedeutungsrelation) zu seinem Kopf *Jäger* zu verstehen ist (vgl. Löbner 2015, S. 234). Im Sinne der Funktionalen Syntax ist das Determinativkompositum als integrative Prozedur der Restriktion zu bestimmen (Hoffmann 2003, S. 47 ff.; vgl. auch Thielmann 2009, S. 283 f.), d.h., das nominale, symbolische Prädikat *Jäger* wird durch das Determinans, das „den Gegenstandsbereich zusätzlich charakterisiert“ (Hoffmann 2003, S. 48), restringiert. Im Kontext der Institutionensprache von Ämtern und Behörden und in Bezug auf Rupp (1978) stellt Rehbein fest, dass „die Zusammensetzung von Nomina [...] zur Komprimierung komplexer Sachverhalte [führt]“ (Rehbein 1998, S. 668). Propositional wird im zusammengesetzten Symbolfeldausdruck *Schleichjäger* eine Entindividualisierung vorgenommen (vgl. ebd.). Diese verallgemeinerte Benennung durch das Abstraktum macht kategorisch den Begriff verfügbar.

Insgesamt ist zum Bereich des Wortschatzes festzuhalten, dass den neu zugewanderten SuS sehr viele Wörter des Textes unbekannt sind. Gleichet man die im verwendeten Lehrwerk bereits eingeführten Lexeme mit den im Text vorkommenden Wörtern ab, so stellt man fest, dass den SuS nur wenige lexikalische „Verstehensinseln“ bleiben. Um ein Textverständnis herstellen zu können, ist das zu wenig.

Die Profilanalyse nach Grießhaber (2013) erfasst die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008). „Man kann die Profilanalyse auch auf Unterrichtstexte, die für den Fachunterricht vorgesehen sind, anwenden, um ihre Schwierigkeiten einschätzen zu können“ (Hoffmann 2016, S. 517; s. auch Grießhaber 2011, S. 83). Im Text finden sich insgesamt fünf Partizipialattribute, zwei davon erweitert. Die hohe Informationsdichte, die durch komplexe Attribuierungen in den Nominalgruppen entsteht, ist typisch für fachsprachliche Texte (vgl. z.B. Sotkov/Frank 2021). Auffällig ist, dass 17 der insgesamt 19 Teilsätze/minimalen satzwertigen Einheiten

Profilstufe 3 haben. Dabei rückt das Subjekt hinter das Verb. Informationsstrukturell werden durch die lineare Abfolge so Hervorhebungsdomänen geschaffen; sprachlich vermitteltes Wissen rückt in den Vordergrund, wird gewichtet (vgl. Hoffmann 2016, S. 497 ff.).

Fachlich betrachtet soll der Text taxonomisches Wissen – eine Biosystematik – vermitteln. Katzen stellen eine Familie innerhalb der Ordnung der RAUBTIERE dar (vgl. z.B. Macdonald 2003). Das Jagdverhalten ist dem Bereich der Verhaltensbiologie zuzuordnen (vgl. z.B. Kappeler 2006) und ein inhärent konstitutives Merkmal von Raubtieren. So kann beispielsweise zwischen SCHLEICH-, HETZ- UND LAUERJÄGERN unterschieden werden. Das Taxon RAUBTIER (Ordnung) wird zwecks (thematischer) (Weiter-)Bearbeitung des typischen Jagdverhaltens der Katze eingeführt. Diese Bearbeitung geschieht im Rahmen einer Prozessbeschreibung. Sie ist der Kern des Textes und wird (text-)didaktisch eingerahmt (Abschnitt 2 und 6 des Textes, s. Tabelle 1).

Von der Textstruktur her lässt sich der Text in sechs Abschnitte unterteilen (s. Tabelle 1):

Tabelle 1: Gliederung des Textes in Abschnitte, Handlungsanalyse

	Textabschnitt	Handlungsanalyse
1	Was tut die Katze, wenn sie auf Beutefang geht? Wie bewegt sich die Katze?	Didaktische Themeneinführung: Fragen lösen leserseitig eine Suchprozedur aus und eröffnen damit eine „Leerstelle“/„Antwortposition“ zur Wissensvermittlung; dadurch wird die Verarbeitung beim Lesen vorab beeinflusst; die Beantwortung der Fragen durch die Prozessbeschreibung (4) wird damit zum Wesentlichen des zu vermittelnden Wissens.

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

	Textabschnitt	Handlungsanalyse
2	Die Katze – ein Schleichjäger	Überschrift: Sie nimmt das konstitutive Merkmal SCHLEICHJÄGER der Katze als Raubtier, das im Text (insb. (4) und (6)) ausgeführt wird, vorweg; Thema und Rhema werden durch Gedankenstrich verknüpft. ⁷
3	Bereits vor mehr als 1000 Jahren wurde die Katze zum Haustier. Dennoch ist sie immer ein Raubtier geliebt.	Ansatzpunkt Beziehung Mensch – Katze, Lebensweltbezug (als Didaktisierungselement): Die Domestizierung der Katze wird zeitlich verortet, (anders als beim zuvor im Schulbuch behandelten <i>Hund</i>) allerdings nicht weiter dargestellt; der Lebensweltbezug besteht darin, dass die Katze als <i>Haustier</i> geläufig ist. Fachliche Klassifikation (als Raubtier): Biologisch ist die Katze (aber) als RAUBTIER zu klassifizieren; der Kontrast, der durch die Parallelität von <i>Haustier</i> und gleichzeitig <i>Raubtier</i> (keine Antonyme) entsteht, wird durch den konzessiven Ausdruck <i>dennoch</i> bearbeitet.
4	Gespannt beobachtet auch eine gut gefütterte Katze die Vögel im Garten. [...]	Prozessbeschreibung (der Katze als Schleichjäger): Gegenstand der Prozessbeschreibung ist die typische Katze beim Beutefang, wie sie in den vorangestellten Fragen (1) thematisiert wurde. In (4) wird der Ablauf

⁷ „Der EINFACHE GEDANKENSTRICH markiert einen Einschnitt vor relevanten [...] Äußerungsteilen, an dem der Leser zusätzlichen Aufwand an Wissensverarbeitung erbringen soll“ (Hoffmann 2016, S. 586). Nach Bredel „reguliert [der Gedankenstrich] Defekte der textuellen Linearisierung“ (Bredel 2008, S. 122). Das Diskontinuierliche der mit dem Gedankenstrich vom Leser verlangten Verarbeitung besteht darin, dass in der Überschrift das, was im nachfolgenden Text noch weiter ausgeführt, auf den Begriff gebracht und fachsprachlich benannt werden soll, ausdrucksseitig vorweggenommen wird.

	Textabschnitt	Handlungsanalyse
	Mit einem Biss in den Nacken wird die Maus getötet.	einer Schleichjagd assertiv-verkettend nach dem Muster des BESCHREIBENS versprachlicht. Charakteristisch ist das Tempus Präsens sowie die Verwendung uneingeleiteter Konditionalsätze. Auffällig ist die Einführung der typischen Katze durch den unbestimmten Artikel im ersten Satz und das Agens-Backgrounding durch die Passiv-Verwendung am Schluss der Vorgangsbeschreibung.
5	Wie der Hund, so besitzt die Katze ein typisches Raubtiergebiss.	Vergleich (hinsichtlich des Raubtiergebisses mit dem Hund) (als Didaktisierungselement): Mit dem Vergleich wird an Vorwissen angeknüpft; der <i>Hund</i> , ebenfalls ein <i>Haustier</i> , und sein <i>Raubtiergebiss</i> werden (zumindest im Schulbuch) zuvor thematisiert; hier wird die Katze anders als in der Prozessbeschreibung generisch beschrieben; eine inhaltliche Kohärenz zwischen (4) und (5) wird hergestellt durch <i>Biss in den Nacken</i> und <i>Raubtiergebiss</i> .
6	Wegen ihrer Jagdtechnik und der lautlosen Fortbewegung bei eingezogenen Krallen bezeichnet man die Katze auch als Schleichjäger .	Fachliche Klassifikation (als Schleichjäger) : Rückbezug auf das inhärent konstitutive Merkmal SCHLEICHJÄGER der Katze als Raubtier, das in der Überschrift (2) eingeführt wurde (Textrahmung) und hier (in Fettdruck) wieder aufgenommen wird; die Benennungsmotivation wird versprachlicht; hohe Informationsdichte in der Präpositionalgruppe als Kausaladverbial (<i>Wegen ihrer Jagdtechnik [...]</i>)

In Abschnitt 1 werden zunächst dem (eentlichen) Text zwei Fragen vorangestellt. Sie thematisieren das zentral zu vermittelnde Wissen und lösen leserseitig eine mental-sprachliche Suchprozedur nach

charakteristischen Bewegungsabläufen der Katze bei der Jagd aus, die nachfolgend in Abschnitt 4 in Form einer Prozessbeschreibung versprachlicht werden; die Fragen eröffnen damit die Antwortposition für die Prozessbeschreibung. So wird die Schleichjagd der Katze zum relevanten Wissen, das im Text vermittelt werden soll. Das reflexive Verb *sich bewegen* kann als Hyperonym des Determinans im Determinativkompositum *Schleichjäger* (*schleich-*) verstanden werden.

In Abschnitt 2, der Textüberschrift, wird das konstitutive Merkmal *Schleichjäger* der Konzeptualisierung der KATZE (als RAUBTIER) vorwegnehmend eingeführt.

In Abschnitt 3 wird eine Abstraktion bzw. Klassifikation vorgenommen, indem das Taxon der Biosystematik RAUBTIER – visuell durch Fettdruck hervorgehoben – im Text eingeführt wird. Hier wird zunächst das Präteritum als Tempus verwendet. Im Prädikativum zum Kopulaverb, der Präpositionalgruppe *zum Haustier*, findet sich im Determinativkompositum *Haustier* eine (lebensweltnahe) Klassifikation: die Katze als HAUSTIER. Das Antonym zu *Haustier* ist *Wildtier*. Dieses findet hier jedoch keine Anwendung, da es nicht relevant ist für das zu vermittelnde Wissen. Stattdessen wird im nächsten Satz, eingeleitet durch den konzessiven Adverbkonnektor *dennoch* im Vorfeld und in Kombination mit der Verbsemantik der Kopula *bleiben*, der Kontrast, der durch die Parallelität der Konzepte HAUSTIER und RAUBTIER entsteht, bearbeitet. Der Tempuswechsel von Präteritum zum Präsensperfekt unterstützt den konzessiv eingeleiteten Kontrast zwischen den beiden Konzepten. Während das Präteritum „Vergangenheit relativ zur Sprechzeit aus[drückt]“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1697), wird das Präsensperfekt als zusammengesetztes Tempus „relativ zu einem zusammengesetzten Interpretationskontext ge- deutet“ (ebd., S. 1702). Es „drückt Vergangenheit relativ zu

präsentischen Betrachtzeiten aus, also relativ zu Betrachtzeiten beliebiger Lage“ (ebd.).⁸

In Abschnitt 4 wechselt das Tempus in das Präsens, das typisch ist für Beschreibungen (vgl. Hoffmann 2016, S. 539). Im Rahmen der Prozessbeschreibung werden einzelne Schritte des Jagdverhaltens einer (proto-)typischen Katze als Abfolge versprachlicht. Hier werden nun die dem Text vorangestellten Fragen beantwortet. Die Prozessbeschreibung schließt ab mit dem Erlegen der Beute. Dabei wird die Katze als Agens durch die Passivverwendung in den Hintergrund gestellt.

In Abschnitt 5 wird die Prozessbeschreibung der Katze als Raubtier und Schleichjäger beim Beutefang verlassen. Mit dem Adjunktor *wie* wird ein Vergleich zum zuvor im Lehrwerk behandelten Hund hergestellt (*Wie der Hund [...]*). Der Definitartikel wird hier (in beiden Fällen) generisch verwendet.⁹ In der Konzeption des Lehrwerks dient der Vergleich der Analogiebildung. So kann durch den Rückgriff auf Gewusstes neues Wissen integriert werden. Inhaltliche Kohärenz wird u.a. durch die Nominalgruppen *einem Biss in den Nacken* und *ein typisches Raubtiergebiss* hergestellt. Zudem taucht das Taxon RAUBTIER – hier als Determinans – erneut auf. Die Klassifikation der Katze als Raubtier wird hier auf das körperkonstitutive Merkmal GEBISS bezogen. Das Gebiss des Hundes wurde im Lehrwerk zuvor behandelt. Im Determinativkompositum *Raubtiergebiss* restringiert das

⁸ Hoffmann definiert die Funktion des Präsensperfekts folgendermaßen: „Das Präsensperfekt setzt an bei der Gegenwart, bei der Vergegenwärtigung eines Sachverhalts durch das Präsens. Der Sachverhalt befindet sich im Nachzustand eines Ereignisses, Prozesses oder einer Handlung, die zum Abschluss, zu einem Resultat gekommen ist; dieser Nachzustand wird vergegenwärtigt, mit der deiktischen Präsensform auf die Äußerungszeit bezogen.“ (Hoffmann 2016, S. 279)

⁹ Zu generischen und anderen Lesarten des Definitartikels s. Hoffmann 2007, S. 312 ff.

Determinans das Determinatum. *Raubtiergebiss* verhält sich hyponym zum Determinatum *Gebiss*. An die Prozessbeschreibung schließt eine kurze Beschreibung der Katze im Hinblick auf ihr körperkonstitutives Merkmal RAUBTIERGEBISS an, die durch den Vergleich zum Hund eingeleitet wird.

Im abschließenden Abschnitt 6 wird im Kausaladverbial (Präpositionalgruppe *Wegen ihrer Jagdtechnik [...]*) die Benennung *Schleichjäger* begründet. Während *Jagdtechnik* sich auf den Kopf des Determinativkompositums bezieht, bezieht sich die Nominalgruppe *der lautlosen Fortbewegung bei eingezogenen Krallen* auf den Symbolfeldausdruck *schleich-* (Verbstamm), der als Determinans fungiert. So wird ein Textrahmen geschaffen, in dem das zentrale Thema (DAS RAUBTIER KATZE ALS SCHLEICHJÄGER) in der Überschrift eingeführt und im letzten Satz aufgegriffen wird, um den Ausdruck (und damit auch den Begriff) zu begründen.

3 Syntaktische Textentlastung und Unterrichtsplanung

Die Bedarfsanalyse verdeutlicht, dass die sprachlichen Anforderungen, die durch den Text gegeben sind, den Sprachstand der SuS weit übersteigen. Um sinnvoll mit dem Text arbeiten zu können, müsste man bei dem gegebenen Sprachstand der SuS über eine Textentlastung nachdenken.

Ziel der Lehrkraft ist es, die SuS der Vorbereitungsklasse schrittweise an die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts im Fach Biologie heranzuführen. Sie sollten nach der Textentlastung erst einmal möglichst in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1934/1986) liegen. Fachliches sollte dabei nicht zu sehr vereinfacht werden. Im betrachteten Fall wäre ein mögliches Vorgehen, sich bei der Textentlastung zunächst auf syntaktische Entlastungen zu konzentrieren. Dabei könnte man folgendermaßen verfahren:

Zunächst kann die Wortstellung aller Teilsätze auf Grundlage der Profilanalyse vereinfacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die SuS sich auf Erwerbsstufe 1 (einfacher Satz mit finitem Verb, noch ohne Verbseparation) befinden. Die nächste für sie zu erreichende Profilstufe ist Stufe 2 (Satz mit Satzklammer, Verbseparation). Bei einer Reduktion auf Stufe 1 sind trennbare Partikelverben durch nicht-trennbare zu ersetzen. Wie in der Bedarfsanalyse festgestellt, besteht der Originaltext größtenteils aus Sätzen der Stufe 3 (Subjekt nach finitem Verb); man muss also das Subjekt durchgängig ins Vorfeld stellen, um auf Stufe 1 oder 2 zu kommen. Nebensätze (Stufe 4) sind durch Hauptsätze zu ersetzen; da uneingeleitete Konditionalsätze mit V1-Stellung den SuS unbekannt sind, sind sie in einen einfachen Hauptsatz mit V2-Stellung zu überführen. Partizipialattribute (Stufe 6) müssen durch andere Formen ersetzt oder in einfache Hauptsätze überführt werden. Sinnvoll ist es zudem, nicht eingeführte Tempusformen, Passiv und dergleichen zu vermeiden. Äußerungen im Präteritum (S5) sowie im Präsensperfekt (S6) sind in Präsens umzuformulieren. Bei Umsetzung aller genannten Schritte ergibt sich folgender vorentlasteter Text – bis auf die einführenden Fragen alternativ in Profilstufe 1 bzw. 2 (Tabelle 2).

Tabelle 2 Vorentlasteter Text Die Katze – ein Schleichjäger (Verben kursiviert, geänderte Ausdrücke unterstrichen)

Nr.	Text Die Katze – ein Schleichjäger	Profilstufe
1	Was <i>tut</i> die Katze <u>beim</u> Beutefang?	3
2	...	–
3	Wie <i>bewegt</i> sich die Katze?	3
4	Die Katze – ein Schleichjäger	0
5	Die Katze <i>ist</i> bereits (<u>seit</u>) mehr als 1000 Jahre(n) ein Haustier.	1
6	Sie <i>bleibt</i> dennoch immer ein Raubtier .	1
7	Auch eine <u>satte</u> Katze <i>beobachtet</i> gespannt die Vögel im Garten.	1

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

Nr.	Text <i>Die Katze – ein Schleichjäger</i>	Profilstufe
8	Sie <i>stellt</i> auch Mäusen, Kaninchen, Fröschen und Eidechsen <i>nach</i> .	2
	Sie <i>jaagt/verfolgt</i> auch Mäuse, Kaninchen, Frösche und Eidechsen.	1
9	Die Katze <i>erblickt</i> im Gras eine Maus.	1
10	Sie <i>duckt</i> sich und <i>schleicht</i> sich lautlos <i>an</i> .	1, 2
	Sie <i>duckt</i> sich und <i>schleicht</i> lautlos <u>zu ihr</u> .	1, 1
11	Sie <i>kommt</i> nahe genug <i>heran</i> .	2
	Sie <i>ist</i> nahe genug <u>bei ihr</u> .	1
12	Sie <i>kauert</i> sich <i>zusammen</i> .	2
	Sie <i>macht</i> sich <i>ganz klein</i> .	1
13	Sie <i>streckt ihren</i> Kopf <i>vor</i> <u>und</u> wartet auf einen günstigen Augenblick für den Sprung.	2, 1
	Sie <i>streckt sich nach vorn</i> <u>und</u> wartet auf einen günstigen Augenblick für den Sprung.	1, 1
14	Nur die Schwanzspitze <i>zuckt</i> in dieser Lauerstellung unruhig hin und her.	1
15	Sie <i>springt</i> schließlich <i>ab</i>	2
	Sie <i>springt</i> schließlich	1
16	und <i>stürzt</i> sich mit den scharfen, ausgefahrenen Krallen auf die Beute.	1 (6)
17	Sie <i>tötet</i> die Maus mit einem Biss in den Nacken.	1
18	Die Katze <i>besitzt/hat</i> wie der Hund ein typisches Raubtiergebiss.	1
19	Man <i>bezeichnet</i> die Katze wegen ihrer Jagdtechnik auch als Schleichjäger ,	1
20	denn sie <i>zieht</i> ihre Krallen <i>ein</i>	2
	denn sie <i>versteckt</i> ihre Krallen	1
21	und <i>bewegt</i> sich lautlos <i>fort</i> .	2
	und <i>bewegt</i> sich lautlos.	1

Was ändert sich dadurch am Text? – Zunächst wird deutlich, dass durch die regelmäßige Besetzung des Vorfelds durch das Subjekt die Sätze sehr starr und monoton wirken: Wichtige Mittel zu einer Gewichtung innerhalb des Satzes sowie zu einer satzübergreifenden

Konnektierung gehen verloren, die Jagd-Beschreibung wird auf eine Aufzählung einzelner Handlungen reduziert. Der Text wirkt dadurch fragmentiert, inhaltliche Zusammenhänge sind vielfach nicht mehr explizit versprachlicht.

Es ist nicht einfach, auf alle trennbaren Verben zu verzichten, um den Text auf Profilstufe 1 zu reduzieren. Zu überlegen wäre daher, ob nicht doch der Zeitpunkt in der Sprachentwicklung der SuS abzuwarten wäre, bis erste trennbare Verben und damit Lexikalklammern¹⁰ im DaF-Lehrwerk eingeführt worden sind.¹¹ Dann würde es den SuS leichter fallen, diese syntaktische Struktur zu erkennen und zu verarbeiten. Die didaktischen Fragen vorweg, in (S1) und (S3), lassen sich nicht anders formulieren und würden damit Profilstufe 3 vorwegnehmen; dies dürfte jedoch angesichts anderer Fragesätze, die die SuS bereits kennengelernt haben, keine allzu große Hürde darstellen.

Die syntaktische Textentlastung ermöglicht es der Lehrkraft, sich nun bei der Unterrichtsplanung stärker auf die Lexik des Textes zu konzentrieren. Schwierig erscheinende Ausdrücke im Text sollten nicht vorschnell vereinfacht werden, denn dies kann auf Kosten fachlicher Inhalte geschehen. Zur Unterrichtsvorbereitung sollte man sich möglichst einfache Synonyme und Umschreibungen für unbekannte alltags- und bildungssprachliche Ausdrücke, etwa für die Verben, aber

¹⁰ Zur Unterscheidung von Lexikal- und Grammatikalklammern s. Weinrich 1993, S. 41 ff.

¹¹ In „Genial Klick“ wäre dies erst in Lektion A1/6 der Fall.

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

auch für andere Ausdrücke zurechtlegen, um sie bei Bedarf erläuternd einsetzen zu können.¹²

Tabelle 3 Einfache Umschreibungen für Verben im Text

Verb	Umschreibung	Verb	Umschreibung
<i>tun</i>	<i>machen</i>	<i>zucken</i>	?
<i>bewegen</i>	?	<i>(blicken)</i>	<i>gucken</i>
<i>bleiben</i>	?	<i>anschleichen</i>	<i>ganz leise zu jdm. gehen – er/sie merkt es nicht</i>
<i>beobachten</i>	<i>zugucken, zu-schauen</i>	<i>(schleichen)</i>	<i>ganz leise gehen</i>
<i>nachstellen</i>	<i>jagen</i>	<i>(sich) ducken</i>	?
<i>erblicken</i>	<i>sehen</i>	<i>abspringen</i>	?
<i>herankommen</i>	<i>zu ... kommen</i>	<i>ausfahren</i>	<i>rausholen</i>
<i>(sich) zusammen-kauern</i>	<i>sich ganz klein machen</i>	<i>töten</i>	?
<i>vorstrecken</i>	<i>nach vorne strecken</i>	<i>besitzen</i>	<i>haben</i>
<i>(sich) strecken</i>	<i>lang machen</i>	<i>einziehen</i>	<i>reinholen</i>
<i>warten</i>	?	<i>bezeichnen als</i>	<i>nennen, sagen zu</i>

Solche einfachen sprachlichen Umschreibungen für alle Ausdrücke zu finden, ist nicht trivial. Sinnvoll wäre es also, dass man über Gesten und zusätzliche Materialien nachdenkt, die helfen könnten, die Bedeutung solcher Ausdrücke möglichst effizient zu vermitteln. Man könnte den Unterricht medial unterstützt gestalten, mithilfe illustrierender Bilder, die die Bewegungsabläufe der Katze bei der Schleichjagd veranschaulichen, wie etwa im Schulbuch (Schulz u.a. 2004, S. 58 f.), oder mit Hilfe eines Films. Wichtig ist es auch, auf

¹² Wie vielfältig die Nutzung von Präfix- und Partikelverben bei SuS in den Jahrgangsstufen 4 und 5 bereits ausgeprägt ist und wie produktiv auf (nichtlexikalisierte aber durchaus sprachlich akzeptable) Ad-hoc-Bildungen zurückgegriffen wird, zeigt Runge (2013, S. 161 ff.). Sie weist in diesem Zusammenhang auch auf die wichtige Rolle der für die Alltagssprachliche Verständigung im schulischen Unterricht eingesetzten Passepartout-Verben wie *tun*, *machen* usw. hin (vgl. ebd., S. 163 ff.).

Zusammenhänge in der Lexik zu achten, wie sie sich aus der Wortbildung ergeben, etwa auf deverbale Nomen (*bewegen – Bewegung, fangen – Fang, springen – Sprung, jagen – Jagd – Jäger, beißen – Biss – Gebiss*) und über relevante Bedeutungszusammenhänge (etwa Antonyme für Adjektive wie: *nah(e) – weit, hungrig – satt, laut – leise – lautlos, scharf – stumpf*) nachzudenken und diese im Unterricht zu berücksichtigen. Wichtig für die Wortschatzarbeit ist, dass sie mit dem Ziel erfolgt, das Textverständnis zu fördern, d.h. sich nicht im Sprechen über einzelne Ausdrücke und Formulierungen erschöpft und damit zu einem Sprachunterricht an einem – letztendlich beliebigen – exemplarischen Sachverhalt gerät.

Das Textverständnis ist Grundlage für das mentale Erfassen des Unterrichtsgegenstands, und nur das, was im Diskurs mittels Arbeitssprache aus dem Unterrichtstext heraus aufgegriffen worden ist, kann in der Vorstellung und im Denken konzeptuell verarbeitet werden und als Grundlage für kognitives Erfassen fachlicher Sachverhalte in fachsprachlichen Begriffen und Begriffssystemen und fachangemessenen bildungssprachlichen Formulierungen dienen. Nur so kann Denksprache für ein sprachlich strukturiertes Denken entstehen (s. Rehbein 2011; Wygotski 1934/1986). Dafür ist es wichtig, dass die SuS sich sprachlich verstehend mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen und dabei muss die Arbeitssprache zunächst auf einer Entwicklungsstufe ansetzen, die dem Aneignungsstand der SuS entspricht.

Um zu einem Textverständnis und zum Sprechen über den Text zu kommen, wäre es also wichtig, dass auch bezogen auf größere Textabschnitte über einzelne Ausdrücke – im betrachteten Fall insbesondere über die zentralen Ausdrücke *Katze, Raubtier, Schleichjäger* – gesprochen wird. Auf diese Weise könnte die Auseinandersetzung mit den Wörtern im Text zu einer textbezogenen funktionalen Wortschatzarbeit ausgebaut werden, die zum Fachunterricht, zu einer

Auseinandersetzung mit fachlichen Sachverhalten, Konzepten, Basis-konzepten, Betrachtungsweisen und dem damit verbundenen fachlichen Begriffssystem (Fachsprache) hinführt.

4 Fazit

Im betrachteten Beispiel hat die Lehrkraft den Plan, mit der Lektüre eines Unterrichtstextes und einer daran anschließenden Wortschatzarbeit ihre SuS an den Fachunterricht in Biologie heranzuführen. Alltags-, bildungs- und fachsprachliche Ausdrücke anhand von Unterrichtstexten aufzugreifen und mit SuS darüber zu sprechen, so wie es die Lehrkraft getan hat, stellt sicher einen geeigneten und wichtigen Ansatz dar, um den Übergang in den Regelunterricht zu gestalten. Allerdings unterschätzt die Lehrkraft in unserem Beispiel, dass der sprachliche Bedarf weit über dem Sprachstand der SuS liegt.

Um Texte der betrachteten Art im Unterricht sinnvoll behandeln zu können, bedarf es sorgfältiger Überlegungen und Vorbereitungen. Der sprachliche Lernstand der SuS und das im Unterricht eingesetzte Unterrichtsmaterial ist dabei angemessen einzuschätzen und der Unterricht so zu planen, dass die Lernziele in der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski 1934/1986) liegen, denn sonst sind alle Beteiligten überfordert. Übernimmt man fremdes Unterrichtsmaterial unreflektiert eins-zu-eins für den eigenen Unterricht, sind Probleme vorprogrammiert (vgl. auch Sotkov/Frank 2021). Bei den hier betrachteten neu zugewanderten SuS wäre ein mögliches Vorgehen, die Materialien an den Sprachstand und an die Ziele des eigenen Unterrichts anzupassen. Ratsam ist es, die sprachliche und fachliche Einbettung des Originaltextes im Schulbuch anzusehen. Im betrachteten Fall ist im Kapitel vorher vom Hund als HAUS- und RAUBTIER und HETZJÄGER und von der Domestizierung des Wolfes als WILDTIER (WILDTIER > HEIMTIER > NUTZTIER > HAUSTIER), woraus alle Hunderassen hervorgegangen sind, die Rede. Auffallen würde, dass der Text auf dem Arbeitsblatt ein kurzer Ausschnitt aus einem längeren Text (mit mehreren Abschnitten)

zur Katze ist, dass bei beiden Tieren das Gebiss (RAUBTIERGEBISS) aufgefingren wird und dass die Fragen vor der Überschrift auf dem Arbeitsblatt ergänzt wurden, um für die anschließende Textarbeit die Bewegungsverben zu fokussieren. All diese Hinweise könnten bei der Orientierung helfen.

Lehrkräfte sollten in der Lage sein, (i) die sprachlich-kommunikativen Anforderungen ihres Materials kenntnisgeleitet einzuschätzen,¹³ (ii) zu reflektieren, wie fachliches Wissen sprachlich vermittelt wird (,gnoseologische Sprachfunktion‘; Ehlich 2007, S. 158 f.), (iii) den Sprachstand ihrer SuS einzuschätzen sowie (iv) didaktisch-methodische Konsequenzen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -umsetzung unter Berücksichtigung (a) des Sprachstands der SuS und (b) des Bedarfs, d.h. den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, der Lehr- bzw. Unterrichtsmaterialien zu ziehen. Sie dürfen nicht blind den Labels *DaZ* und *sprachsensibel* auf Lehrwerken, -materialien etc. vertrauen, sondern müssen selbst in der Lage sein, diese sprachförderrelevanten Faktoren (sprachliche Fertigkeiten der SuS bzw. „Sprachkompetenzniveaus“ sowie sprachlich-kommunikative Anforderungen) zu erfassen, zu verstehen, zu reflektieren und im Unterricht systematisch zu berücksichtigen.

Sinnvoll für die Lehrerweiterbildung und -ausbildung wäre es, das Scaffolding an authentischen Beispielen (Unterrichtsmaterial und Unterrichtsdiskurse in transkribierter Form) zu reflektieren¹⁴ und über

¹³ Hierzu gehört etwa die Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung im Schulalter (Kameyama 2017a), mit typischen grammatischen Problemen der deutschen Sprache, mit einer funktionalen Perspektive auf Grammatikunterricht (Hoffmann 2016, 2006), mit Lehrprogressionen von DaF-Lehrwerken und mit einfach zu erlernenden Diagnoseverfahren wie der Profilanalyse nach Griebhaber (2013).

¹⁴ In Beese u.a. 2014 wird das Scaffolding-Verfahren der Sprachförderung nach Gibbons, das im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Kurzdarstellung von Kniffka (2010) bekannt geworden ist, für Lehrkräfte anhand konkreter Beispiele anschaulich präsentiert.

die Möglichkeiten von sprachfördernden/-sensiblen Unterricht weiter nachzudenken.¹⁵

Literatur

- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn und Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad (2007): Medium Sprache. In: ders. (Hg.): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 151–165.
- Grießhaber, Wilhelm (2011): Zur Rolle der Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Ausgewählte Aspekte aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Susanne Prediger und Erkan Özdil (Hg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 77–96.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Hoffmann, Ludger (2001): Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus. In: Dieter Möhn, Dieter Roß und Marita Tjarks-Sobhani (Hg.): Mediensprache und Medienlinguistik. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, S. 283–310.
- Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax. Prinzipien und Prozeduren. In: ders. (Hg.): Funktionale Syntax. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 18–121.

¹⁵ In Kameyama 2017b wird auf Grundlage von Transkriptanalysen der Frage nachgegangen, worauf es beim Aufbau und der Aufrechterhaltung eines sprachlichen Fokus im Unterrichtsdiskurs ankommt.

- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 20–45.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2007): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV.
- Kameyama, Shinichi (2017a): Sprachentwicklung im Schulalter. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV, S. 268–295.
- Kameyama, Shinichi (2017b): Transkriptanalysen und Überlegungen zum sprachsensiblen Unterricht. In: Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann und Caroline Trautmann (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 609–623.
- Kappeler, Peter M. (2006): Verhaltensbiologie. Berlin: Springer.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Koenig, Michael; Koithan, Uwe; Scherling, Theo; Funk, Hermann (2013): Genial Klick. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1. München: Klett-Langenscheidt.
- Löbner, Sebastian (2015): Semantik. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Macdonald, David (2003): Die große Enzyklopädie der Säugetiere. Rheinbreitbach: Ullmann.
- Motsch, Wolfgang (2004): Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde

- Peschke, Beatrix (2011): Biologie Klasse 5. Exemplarische Übungen zum Textverständnis. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/T_extverstehen_Biologie_Klasse_5_RAA.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Pfeifer, Wolfgang (1995): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: dtv.
- Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper und Herbert E. Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Bd. 1, 2 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 660–675.
- Rehbein, Jochen (2011): ‚Arbeitsprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Susanne Prediger und Erkan Özdil (Hg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 205–232.
- Runge, Anna (2017): Die Nutzung von (bildungssprachlichen) Verben in naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen bei SuS der Jahrgangsstufe 4 und 5. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 152–173.
- Rupp, Heinz (1978): Sprache in der Demokratie. Sprachbarriere zwischen Bürger und Staat? Rede anlässlich der feierlichen Überreichung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim durch Herrn Oberbürgermeister am 15. März 1978. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut.
- Schulz, Siegfried; Tegen, Hans; Cieplik, Dieter; Zeeb, Anneli (Hg.) (2004): Erlebnis Naturwissenschaft 1. Braunschweig: Bildungshaus.
- Sotkov, Mihail; Frank, Annika (2021): Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern. In: Judith Asmacher, Catherine Serrand und Heike Roll (Hg.): Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 217–243.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg: Synchron.
- Wygotzki, Lew S. (1934/1986): Denken und Sprechen (dt. Übersetzung aus dem Russischen). Frankfurt a. M.: Fischer.

Shinichi Kameyama und Mihail Sotkov (Dortmund)

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut & Brockhaus.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 3, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter.