

I M P R E S S U M

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

herausgegeben vom
Vorstand des Goethe-Instituts
und
Hans-Jürgen Krumm
Gerhard Neuner
Hans-Eberhard Piepho

im Verlag Klett Edition Deutsch, München

Schriftleitung: Sigbert Latzel (Ref. 42, Informations- und Dokumentationsstelle des Goethe-Instituts)

Redaktionsbeirat des Goethe-Instituts: Klaus Fischer, Hans-Jürgen Gierlich, Bernd Kast, Jörg Kuglin, Karl-Heinz Osterloh
Korrespondierendes Mitglied: Diethelm Kaminski (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

Verantwortliche Herausgeber dieser Sondernummer:
Monika Bienert, Oswald Pannes

Verlagsredaktion: Eva-Maria Jenkins
Satz und Gestaltung: Hans-Werner Klein
Anzeigenleitung: Verlag Klett Edition Deutsch
Druck: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

Umschlagfoto: Flughafen Hannover-Langenhagen GmbH
Illustrationen zum Thema „Buch“: Oliver Weiss

Themen der nächsten Hefte:	Manuskriptabgabe	Erscheint
Heft 6: Landeskunde	1.9.1991	April 1992
Heft 7: Hörverstehen	1.3.1992	Oktober 1992
Heft 8: Lerntechniken	1.9.1992	April 1993
Heft 9: Grammatik	1.3.1993	Oktober 1993

Sondernummer 1992: Fachsprache
Sondernummer 1993: Deutschunterricht mit Erwachsenen

Seit 1992 gibt es zwei Jahresabonnements:
Abonnement 1 umfaßt zwei reguläre Hefte pro Jahr zum Preis von DM 23,80 zuzüglich Versandkosten.
Abonnement 2 umfaßt die beiden regulären Hefte wie in Abonnement 1. Dazu ein ebenfalls jährlich erscheinendes Sonderheft. Es kostet DM 37,80 zuzüglich Versandkosten.
Die Hefte können auch einzeln bestellt werden. Einzelhefte kosten DM 14,80 zuzüglich Versandkosten.
© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.
Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.
Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Adresse der Schriftleitung: Dr. Sigbert Latzel, Goethe-Institut, Referat 42, Gollierstraße 4, D-8000 München 2 (Tel.: 0 89/41868415)
Verlagsadresse: Klett Edition Deutsch GmbH, Karlsplatz 5, D-8000 München 2, (Tel.: 0 89/59 62 74; Telefax 089/59 45 24)
ISBN 3-12-675510-0

I N H A L T
S O N D E R N U M M E R 1 9 9 1Deutschunterricht
mit Aussiedlern

4 **An unsere Leserinnen und Leser**
MONIKA BIENERT, OSWALD PANNES

5 HANS-GERD GERHARDUS
Aussiedler – Status, Herkunft, Integrationshilfen

I. Unterricht mit Erwachsenen

7 GÜNTER OST
Warum Rocko baden geht
Lernerfahrungen von Aussiedlern
und Konsequenzen für den
Deutschunterricht

14 GERHARD NEUNER
Apotheke – apteka – apteka
Wortschatzarbeit im
Deutschunterricht mit Aussiedlern

21 SUSANNE RIPPIEN
Wo betten die Leute im Bett?
Ausspracheunterricht mit Aussiedlern

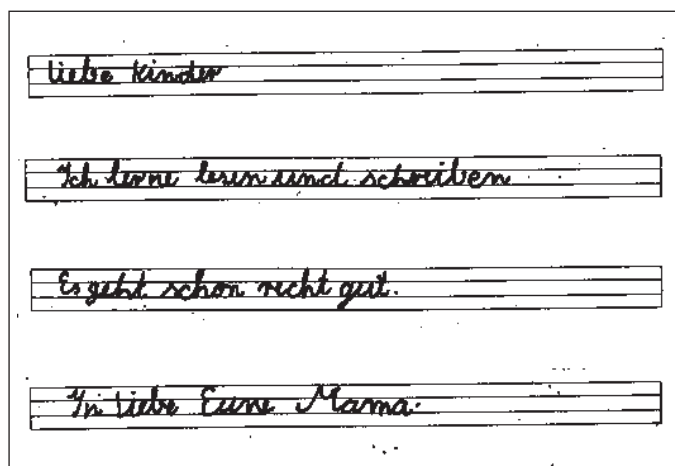
24 *Materialempfehlungen: Phonetik*

26 MARION SCHNITZLER
Mehr als nur Vokabeln und Grammatik
Ein Fotoprojekt

- 28 RAINER BETTERMANN
Landeskunde im Aussiedlerunterricht
– Na klar, aber wie?
Ein Konzept wird vorgestellt

33 *Materialempfehlungen: Landeskunde*

- 34 MARIA BASTIAN-ERLL
Meinen Namen kann ich malen
Bericht über einen Alphabetisierungskurs



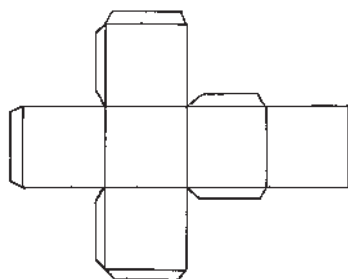
39 *Materialempfehlungen: Alphabetisierung*

40 *Lehrerfortbildung*

- 41 BETTINA HILBEROTH-JÄGER
Von der Materialschlacht zum
Baukastensystem oder: Wie übersteht
man eine Woche Vollzeitunterricht?

II. Unterricht mit Kindern

- 47 GISELA WILL
Deutschunterricht mit
Aussiedlerkindern
Theoretisches und ein Würfel



- 52 *Materialempfehlungen: Deutsch-*
unterricht mit Aussiedlerkindern

- 54 MARIELE UND.
RAINER E. WICKE
Begegnungen
Projektorientiertes Lernen mit
Aussiedler-
kindern



III. Projekte

- 60 *Weiterbildungsprojekt zur sozialen,*
schulischen und beruflichen
Eingliederung der Kinder und
Jugendlichen von Aussiedlern
- 60 *Sprachförderung für Aussiedler*
- 61 *Praxisorientierte Weiterbildung von*
Lehrkräften in der Sprach- und
Kulturintegration von Aussiedlern
- 61 *Integration von Aussiedlern durch*
interdisziplinäre Weiterbildungs-
maßnahmen (Sprache, Arbeit, Kultur),
Entwicklung und Erprobung

Rubriken

- 62 **Litfaßsäule**
(Adressen, Bücher, Informationen)
- 65 **Termine**
- 66 **Unsere Autorinnen und Autoren**
- 66 **Hinweise zur Gestaltung von**
Manuskripten

An unsere Leserinnen und Leser

Warum eigentlich erst jetzt ein Schwerpunktheft zum Thema „Deutschunterricht mit Aussiedlern“?

Schon seit mehr als zwanzig Jahren reisen Aussiedler aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion in die Bundesrepublik ein. Über den gesamten Zeitraum gesehen stieg ihre Zahl bis 1990 ständig an. Im Jahr 1991 gingen die Einreisezahlen zwar aufgrund einer Änderung des Aufnahmeverfahrens zurück. Aber immer noch lag die Zahl der Aussiedler des Jahres 1991 um 175% höher als die des Jahres 1987. Alles spricht eher für eine Stabilisierung der Einreisezahlen auf niedrigerem Niveau.

Auch aktuelle Bemühungen, die deutschstämmigen Bevölkerungsteile in den Herkunftsländern zu halten – etwa durch Rücksiedlung in das Gebiet der ehemaligen Wolgarepublik oder in die Ukraine –, werden die weitere Einreise von Aussiedlern nicht verhindern. Allein in den Republiken der ehemaligen Sowjetunion betonen weit über eine Million Deutschstämmiger ihren festen Ausreisewillen auch für den Fall, daß Rücksiedlungen tatsächlich ermöglicht werden.

Es ist also davon auszugehen, daß Aussiedler für den Bereich Deutsch als Fremd- oder hier: Zweitsprache nach wie vor eine der größten Zielgruppen sind. Und für absehbare Zeit auch bleiben.

Um bestehende Formen von Fremdenfeindlichkeit abzubauen und weitere zu verhindern, ist es heute mehr denn je erforderlich, daß die Bemühungen um die Integration der einwandernden Aussiedler (und Ausländer) erfolgreich verlaufen. Und das heißt, daß jeder und jede einzelne von ihnen eine soziale Kompetenz erlangt, die es erlaubt, bei Wahrung der mitgebrachten kulturellen Eigenart einen akzeptierten Platz in Gesellschaft und Beruf zu finden und zu behalten.

Dieser Zielsetzung werden Umfang und Inhalt der Sprachförderung durch die zuständige Bundesanstalt für Arbeit nicht mehr im erforderlichen Maße gerecht. So ist mit der „1. Änderungsanordnung zur A Sprachförderung vom 9.3. 1990“ die Zielsetzung der Deutschkurse reduziert worden auf die Schaffung der sprachlichen Voraussetzungen für die berufliche Vermittelbarkeit auf dem hiesigen Arbeitsmarkt. Bis dahin war „die berufliche *und gesellschaftliche* Eingliederung“ das offizielle Ziel der Kurse gewesen (Hervorhebung durch die Herausgeber).

Natürlich gelingt vielen Aussiedlern aufgrund guter sprachlicher Vorkenntnisse und/oder beruflicher Qualifikationen auch in kürzeren und thematisch weniger breit angelegten Kursen eine relativ reibungsarme Eingliederung in das neue soziale Umfeld.

Aber gerade diejenigen, die aufgrund ihrer Vorbedingungen auch in acht Monaten den gewünschten Grad an sprachlicher Kompetenz nicht erlangen können, werden am stärksten mit Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz und Aggression konfrontiert und stehen ihnen am hilflosesten gegenüber.

Erschwerend kommt hinzu, daß aufgrund der kostenorientierten Kursvergabepraxis der Arbeitsverwaltung vielfach bewährte Träger von Deutschkursen für Aussiedler nicht mehr mit Deutschkursen beauftragt werden: Wirtschaftlichkeitsaspekte haben Vorrang vor der Qualität der Unterrichtsangebote. Das aber heißt: geringere Motivation der Lehrerinnen und Lehrer, Beliebigkeit der Unterrichtsmaterialien und Vernachlässigung günstiger Lernbedingungen in vielerlei Hinsicht.

Wenn die Kurse dann von „jüngeren“, preisgünstiger anbietenden Institutionen weitergeführt werden, bleiben die wertvollen Erfahrungen oft langjähriger Unterrichts- und Betreuungsarbeit mit Aussiedlern auf der Strecke. Für die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen resultiert auch daraus ein Weniger an sprachlicher und sozialer Kompetenz mit allen verhängnisvollen integrationshemmenden Folgen.

Den unterrichtsbezogenen Beiträgen dieses Heftes vorangestellt sei daher das entschiedene Votum der Autoren und Herausgeber für eine Verstärkung der Bemühungen um eine erfolgreiche Integration der Aussiedler auf allen Ebenen. Dies läge gleichermaßen im begründeten Interesse der Aussiedler wie im sozialen Interesse der gesamten aufnehmenden Gesellschaft.

Dieses Heft soll an der Praxis orientierte Anregungen geben für eine Unterrichtsgestaltung, die trotz aller vorhandenen Schwierigkeiten die Integration der Aussiedler wirksam fördert. Der thematische Bogen beginnt bei grundsätzlichen Betrachtungen über die pädagogischen Bedingungen der Arbeit mit Aussiedlern und den didaktisch-methodischen Konsequenzen. Er reicht über die Behandlung von lernfeldbezogenen Einzelaspekten und die Präsentation konkreter Beispiele aus der Unterrichtspraxis bis zur Vorstellung verschiedener, wissenschaftlich begleiteter Projekte, die die Sprachvermittlung für Aussiedler effektiver machen sollen. Dazu gibt es zahlreiche Hinweise und Informationen zu praxisrelevanten Fragestellungen, zu verschiedenen Unterrichtsmaterialien und deren Fundorten.

Allen Autorinnen und Autoren möchten wir an dieser Stelle für ihre Beiträge und den damit verbundenen engagierten Arbeitsaufwand danken.

MONIKA BIENERT UND OSWALD PANNES

Wer ist Aussiedler?

Wer als Aussiedler bezeichnet und anerkannt wird, ist gesetzlich genau festgelegt: Deutsche oder Deutschstämmige, die ihren Wohnsitz in den Aussiedlungsgebieten nach Abschluß der allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges unter dem sogenannten Vertreibungsdruck aufgegeben haben, sowie deren Kinder und Kindesinder, sind im Sinne des Vertriebenengesetzes Aussiedler (früher auch „Spätaussiedler“), wenn sie in der Bundesrepublik Aufnahme gefunden haben.

In der Gruppe der Aussiedler unterscheidet man zwischen Heimatvertriebenen und Vertriebenen.

Heimatvertriebene sind Deutsche, die – oder deren Eltern – schon vor dem 31. 12. 1937 ihren Wohnsitz in den Vertreibungsgebieten hatten. Sie sind die Mehrzahl der Aussiedler. Sie erhalten den Vertriebenenausweis A.

Vertriebene sind Deutsche, die durch die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges (Ausweisung, Flucht, Vertreibung) ihren Wohnsitz innerhalb oder außerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches verloren haben. Sie erhalten den Vertriebenenausweis B.

Einziger faktischer Unterschied zwischen Ausweis A und B: Bei Anspruch auf Hauptentschädigung nach dem Lastenausgleichsgesetz erhalten Inhaber des Ausweises A einen zehnzehntigen Entwurzelungszuschlag auf die Hauptentschädigung.

Umsiedler – Übersiedler

Die Bezeichnung Umsiedler bezieht sich auf Wohnsitzwechsel innerhalb der Sowjetunion, die während des

Zweiten Weltkrieges vollzogen werden mußten. Übersiedler sind die Personen, die vor der Vereinigung ihren Wohnsitz aus der DDR in die Bundesrepublik verlegt haben.

Woher kommen die Aussiedler?

In früheren Jahren kamen die meisten aus Polen, vor allem aus dem ehemaligen Oberschlesien und Ostpreußen. In den letzten Jahren kam der größere Teil der Aussiedler aus den heutigen Republiken Kirgisien und Kasachstan sowie aus den baltischen Staaten. Ein kleinerer Teil kommt aus Rumänien, die sogenannten Banater Schwaben und Siebenbürger Sachsen. Geringere Anzahlen kommen aus der Tschechoslowakei, Ungarn und vereinzelt aus Jugoslawien.

Seit 1950 sind insgesamt ungefähr 2,6 Millionen Aussiedler eingereist, davon alleine von 1986 bis Ende 1991 1,3 Millionen. Die Zahl der einreisenden Aussiedler ist im Jahre 1991 dadurch

zurückgegangen, daß das Aufnahmeverfahren jetzt im Ausreisestaat abgewickelt werden muß.

Wie werden Aussiedler gefördert?

1. Leistungen nach Eintreffen im Bundesgebiet, während des Aufenthalts im Grenzdurchgangslager:

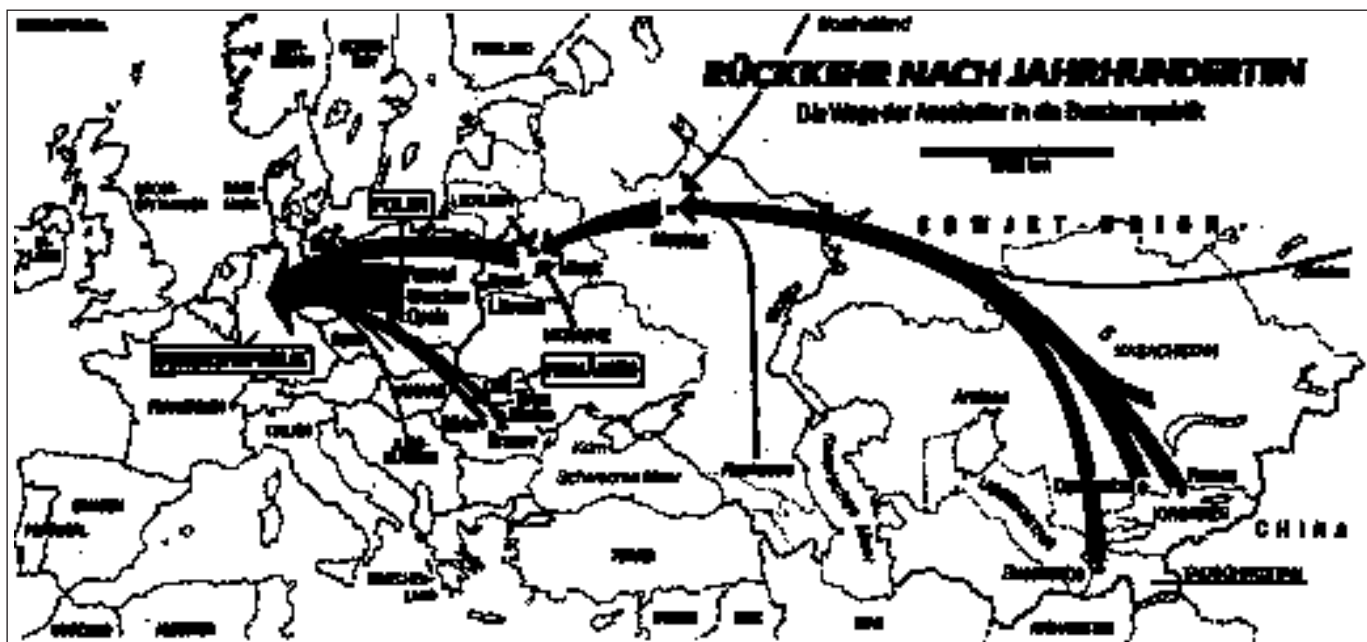
- einmalige Überbrückungsbeihilfen des Bundes und der Länder
- Unterkunft, Verpflegung oder Verpflegungsgeld
- ärztliche Betreuung und Versorgung
- Fahrkarte zum künftigen Wohnort oder Landesdurchgangwohnheim
- Transport des Umzugsgutes

Aussiedler

Status,

Herkunft,

Integrationshilfen



Aus: DER SPIEGEL

2. Leistungen nach dem Eintreffen im jeweiligen Bundesland:

- Unterstützung nach BAföG für Schul- und Hochschulbildung bis zum Alter von 30 Jahren
- Leistungen nach dem Garantiefonds bis zum Alter von 35 Jahren und für die Höchstdauer von 36, in Ausnahmefällen 48 Monaten

Der Garantiefonds fördert u.a. die Teilnahme an einer Berufsausbildung, den Besuch von allgemein- und berufsbildenden Schulen, den Besuch von Einrichtungen, deren Lehrprogramm den Erwerb und die Verbesserung der deutschen Sprache zum Inhalt hat, die Teilnahme an Umschulungsmaßnahmen, den Besuch von Kursen, die der Eingliederung in ein Studium dienen, das Studium an Hoch- und Fachhochschulen.

3. Leistungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG):

- Eingliederungsgeld etwa in Höhe des Unterhaltsgelds bis zu 12 Monaten
- Eingliederungsgeld während der bis zu acht Monaten dauernden Teilnahme an einem Deutschkurs auf der Grundlage der Sprachförderungsverordnung
- Unterhaltsgeld bei beruflichen Umschulungs- und Anpassungsmaßnahmen

4. Leistungen nach dem Lastenausgleichsgesetz:

- Hauptentschädigung für verlorengegangene Immobilien und Gewerbebetriebe
- Hausratsentschädigung
- Kriegsschadenrente

Wie werden die Aussiedler sozial abgesichert?

Im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen haben die Aussiedler Ansprüche auf die üblichen Leistungen der gesetzlichen Sozialversicherung. Das sind Leistungen der Kranken-, Unfall-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung. Zusätzlich werden für Aussiedler auf der Grundlage des Fremdrengengesetzes die im Herkunftsland durch Berufstätigkeit erworbenen Rentenansprüche hier anerkannt. Dies bedeutet, daß Beschäftigungszeiten im Herkunftsland wie im Bundesgebiet ausgeübt behandelt werden. Bei der Berechnung des Rentenwerts für diese Zeiten wird der hiesige Durchschnittsverdienst im jeweiligen Beruf und im jeweiligen Jahr zugrundegelegt.

Ansprechpartner und Informationsmöglichkeiten

- die örtlichen Arbeitsämter für die unter das AFG fallenden Belange
- die Ausgleichsämter
- die Sozialämter u.a. für Garantiefondsfragen
- die Otto-Benecke-Stiftung (Bonner Talweg 57, 53 Bonn) für Aussiedler, die sich auf ein Studium vorbereiten oder ein Studium aufnehmen wollen
- die Versicherungsämter der Städte und Gemeinden sowie die Versicherungskassen bei Sozialversicherungsfragen
- der Aussiedlerbeauftragte der Bundesregierung, Dr. Wafenschmidt, Bundeshaus, 53 Bonn, als übergeordnete Dienststelle bei allen Aussiedlerproblemen.

HANS-GERD GERHARDUS

In eigener Sache:

Das Thema „Fachsprache im berufsvorbereitenden bzw. berufsbegleitenden Deutschunterricht für Aussiedler“ konnte in diesem Heft leider nicht mehr berücksichtigt werden. Zu diesem Thema finden Sie ausführliche Informationen, Anregungen und Unterrichtsmaterialien in dem Sonderheft von „FREMDSPRACHE DEUTSCH“ zum Thema „Fachsprache in Ausbildung und berufsbezogenem Deutschunterricht“, das im Herbst 1992 erscheinen wird.

In dem Sonderheft soll vor allem der Deutschunterricht in der Berufsvorbereitung oder mit Berufsanfängern angesprochen werden, der in der bisherigen Fachsprachendiskussion kaum Berücksichtigung fand.

Unter anderem finden Sie in diesem Heft:

- Hinweise zur Gestaltung von Übungen im Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht in der beruflichen Bildung;
- Tips zum Umgang mit Wortschatz, der über den engen Berufsfeldbezug hinaus wichtig ist;
- Anregungen zur Arbeit mit authentischen Fachtexten und zum Training fachsprachlicher Lesestrategien;
- Hinweise zur curricularen Kursplanung im berufsbezogenen Deutschunterricht.

Bisher erschienene Themenhefte von „FREMDSPRACHE DEUTSCH“:

HEFT 1: Schreiben

HEFT 2: Arbeit mit Texten

HEFT 3: Wortschatzarbeit

HEFT 4: Unterrichtsprojekte

HEFT 5: Das Bild im Unterricht

Sondernummer 1990: Deutsch in der Primarstufe

Warum Rocko **baden** geht

Lernerfahrungen von Aussiedlern · Konsequenzen für den Deutschunterricht · Von Günter Ost

Wie für jede Zielgruppe, so gilt auch für die Aussiedler, daß bei allen didaktischen und methodischen Überlegungen eine Fülle von spezifischen Bedingungen berücksichtigt werden muß. In diesem Beitrag fragt Günter Ost nach der schulischen Sozialisation der Aussiedler in den Herkunftsländern und leitet daraus Konsequenzen ab für eine zielgruppenadäquate Gestaltung des Deutschunterrichts. Dabei kommen auch die Betroffenen selbst zu Wort.

1. Rocko, der Verunsicherer:
Warum er und seinesgleichen oft nicht verstanden werden

Rocko, der Verunsicherer von einem anderen Planeten, immer Unsinn im Sinn, treibt sein Unwesen zwischen den Zeilen der Lehrbuchtexte. Häßlich und niedlich zugleich schleicht er sich mal mit Säge, mal mit Stift bewaffnet aus dem Buch ins Bewußtsein der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen, die oft nicht wissen, wie ihnen geschieht.

Rocko kann auch „sprechen“: Er diskutiert zusammen mit seinen Freun-

den über die Bezeichnung von irdischen Gegenständen. Rocko kann sogar im Restaurant eine Bestellung aufgeben, Blech und Gras fressen.

Gegen Rocko, den kleinen Kobold aus dem Lehrwerk Deutsch aktiv¹, ist an sich nichts einzuwenden. Im Gegenteil: Ihn und seinesgleichen findet man besonders in sogenannten kommunikativen Lehrwerken. So mischen sich z. B. in dem Lehrwerk Themen² eine kleine Hexe oder in Sprachbrücke³ eine ganze Reihe von Unterrichtsbegleitern ins Unterrichtsgeschehen ein. Bei aller unterschiedlichen Ausprägung dieser Figuren haben sie ähnliche Funktionen: Sie spielen eine Art Mittlerrolle zwischen den Autoren des Lehrbuchs, dem Lehrstoff und den Lernenden, indem sie z. B. die vorgestellten Inhalte „kommentieren“, potentielle Fragen der Lernenden aufgreifen oder sie auch durch Spiel und Spaß zur „Kommunikation“ verführen sollen.

Wenn Rocko nun aber im Unterricht mit Aussiedlern sein Unwesen treibt, tritt der gewünschte Effekt möglicherweise nicht ein. Denn Aussiedler betrachten Rocko oft mit Skepsis.

Von vielen wird er zur kindischen Illustration („Kinderschulbuch“) degradiert, die eines Deutschkurses unwürdig ist. Sie können sich nicht mit ihm anfreunden, denn der Abstand von ihrer Phantasie ist zu groß. Figuren solcher Art sind ihnen in Schulbüchern nicht



geläufig, und schon gar nicht der Gedanke, daß damit eine didaktische Idee realisiert werden soll. Die Aussiedler sind in bezug auf Rockos Funktion dementsprechend verunsichert („Muß ich etwas tun?“)



Es ist den Autoren des Lehrwerks Deutsch aktiv also zuzustimmen, wenn sie in den Lehrerhandreichungen darauf hinweisen, daß „... über kulturelle Unterschiede von Weltdarstellung und Selbstverständnis – und über die Frage, was in unterschiedlichen Kulturen als 'lustig' gilt – geredet werden muß.“ (Neuner 1990, 82). Dieser Ausflug auf die Metaebene ist jedoch zumindest mit Anfängern nicht machbar. Und so gilt denn auch für die Lehrerinnen und Lehrer von Aussiedlern: „Bei jeder Entscheidung müssen sich die Autoren (die Lehrer, d. Verf.) die Frage nach der (...) Zielgruppe (...) stellen.“ (a.a.O., 113)

Wenn nun aber Rocko doch auf den Schulbänken von Aussiedlern liegt, müssen wir uns seine rockotypischen Fragen schon gefallen lassen: Was ist

das? Warum lehnen mich diese Leute ab? Was haben sie gegen mich? Warum verstehen sie mich nicht? Bin ich nicht lustig? Warum nehmen sie alles so ernst?

Diese Fragen deuten in der Tat auf ein bisher vernachlässigtes Problemfeld. Die schulische Sozialisation der Aussiedler und daraus ableitbare Ein-

stellungen zum Lernen im allgemeinen, zum institutionalisierten Lernprozeß im speziellen sind bisher weitgehend unbekannte Größen in der Unterrichtsplanung und -durchführung geblieben. Erst neuere, zum Teil unveröffentlichte Beiträge (etwa Schubert-Hartmann 1990; Beckmann 1990/2) liefern verlässliche Informationen und Schluß-

folgerungen über Schule, Lernprozeß, Unterrichtspraxis, Stundenplan und Schülerverhalten in den Herkunftsländern der Aussiedler.

Der Akzent der vorliegenden Betrachtung liegt auf Aussiedlern aus den ehemals sowjetischen Republiken und Polen. Über die schulisch-pädagogischen Bedingungen der Aussiedler

Aktionsformen	Reaktionen in multinationalen Lernergruppen	Reaktionen in Aussiedlergruppen
(Lehrerfrage): Verständnis-, Kontrollfrage.	Spontanes „Ja“ oder „Nein“, dialogische Rückfragen, Ergänzungen.	Oft keine Reaktion, auch nicht nach paraphrasierter Frage, eher gestisches Antworten (Kopfnicken, Kopfschütteln).
(Lehrerfrage): Nach eigener Meinung.	Führt in der Regel zu lebhaften Diskussionen (nicht immer unter allen Lernern).	Schweigen, verlegener Blick auf den Tisch, 2-3 Lerner beginnen, mit dem Lehrer zu diskutieren.
(Arbeitsformen): Aufforderung zum dialogischen Rollenspiel.	Nach mehrtägiger Gewöhnungsphase spontanes, freiwilliges Sprechen/Spielen.	Nach Monaten immer noch Widerstände, Lehrer fühlt sich gezwungen, Dialogpaar zu bestimmen.
(Arbeitsformen): Aufforderung zur strukturierten schriftlichen Einzelarbeit.	Mit leichtem Widerwillen, auch bei klarer Anweisung Bedürfnis, sich mit dem Nachbarn zu besprechen.	Stark akzeptierte Arbeitsform, wird in den ersten Minuten tatsächlich „einzeln“ durchgeführt.
(Arbeitsformen): Aufforderung zur strukturierten schriftlichen Partnerarbeit.	Intensives Zusammenarbeiten, auch über längere Zeitabschnitte hinweg, Präsentation im Plenum schafft kaum Probleme.	Nach Lehrerhilfe bei der Gruppenbildung zeitlich begrenztes intensives Zusammenarbeiten, Präsentation im Plenum eher angstbesetzt.
(Arbeitsformen): Aufforderung zur strukturierten schriftlichen Gruppenarbeit.	Gruppenbildung findet in der Regel ohne Lehrerhilfe statt, in den Gruppen reger Austausch.	Gruppenbildung in der Regel nur mit Lehrerhilfe, in den Gruppen eher Anlaufschwierigkeiten, dann intensives Arbeiten.
(Arbeitsformen): Aufforderung zur mündlichen Gruppenarbeit.	Produktorientiertes Arbeiten mit plenumsfähigem Gruppenergebnis.	Hilflosigkeit, nur in manchen Oberstufengruppen durchführbar, Ergebnisse meistens unzureichend.
(Arbeitsformen): Bildcollagen (z.B. Wortfamilien).	Manuelle Komponente wird begrüßt, sehr intensives Arbeiten mit zum Teil anspruchsvollen Ergebnissen.	Manuelle Komponente wird begrüßt, Ergebnisse meistens eher oberflächlich.
(Arbeitsformen): Arbeit mit Tonbandmodell bzw. audio-visuelle Präsentation.	In der Regel aufmerksames Mitarbeiten in der Verarbeitungsphase, in der Transferphase konstruktiv/produktiv.	In der Regel aufmerksames Mitarbeiten in der Verarbeitungsphase, in der Transferphase wenig konstruktiv, wenig Bereitschaft zur Mitteilung.
(Arbeitsformen): Aufforderung zum Produzieren eines freien Textes in Einzelarbeit.	Selbständiges Arbeiten, hohe Konzentration, oft hohes Maß an Kreativität.	Anfangs selbständiges Arbeiten, bei Schwierigkeiten Vertrauen auf gegenseitige Hilfe.
(Arbeitsformen): Durchführen von Hausaufgaben.	Stark zielgruppenabhängig, in der Regel gemäßigte Bereitschaft.	Hohes Maß an Bereitschaft, bei schwierigen Aufgaben wenig Geduld, Attribute wie Schönschrift keine Seltenheit.
(Sozialformen): Arbeiten ohne Tische im Stuhlkreis.	Wird akzeptiert.	Wird nur widerwillig akzeptiert, scheint äußerst ungewohnt zu sein, wenn sich der Lehrer „einreihet“.
(Sozialformen): Arbeiten an Gruppentischen.	Wird akzeptiert, scheint der „Normalfall“ zu sein.	Wird nur widerwillig akzeptiert, ständiger Blickkontakt zum Lehrer.

Tabelle 1

aus Rumänien können hier aufgrund fehlender Literatur keine Aussagen gemacht werden. Die Rede wird sein von Aussiedlern, die heute im Durchschnitt 35 Jahre alt sind, deren Schulzeit, grob gerechnet, in die Jahre 1958 bis 1977 fällt.

2. Aussiedlerunterricht und multinationale Lerngruppen

Lehrkräfte, die jahrelange Erfahrungen im Unterrichten sowohl mit Ausländern als auch mit Aussiedlern vorweisen können, stehen vor Aussiedlergruppen nach eigenen Aussagen oft „wie in einer anderen Welt“. Ihre gängigen Methoden würden versagen, ihr Lehrstil sei „irgendwie“ unangemessen, die Aufmerksamkeitsschwelle der Kursteilnehmer sei nach ein paar Wochen deutlich gesunken. So etwas habe es im Unterricht mit multinationalen Gruppen nie und nimmer gegeben. Selbst in der Schule habe man es mit aufgeweckteren und interessierteren Schülern zu tun.

Tabelle 1 versucht, Aktionen und Reaktionen in multinationalen Ausländer- bzw. Aussiedlergruppen vergleichend darzustellen. Die Aussagen (Reaktionen) geben jenes Erstaunen wieder, das sich bei den betroffenen Lehrkräften oftmals einstellt.

3. Zum Problem der Lernertypenanalyse

Die bei uns erst in den 60er und 70er Jahren entstandene und immer stärker zunehmende Lernerorientierung drückt sich aus in zahlreichen Untersuchungen. Gegenstand ist dabei immer die Frage nach „Faktoren der Lernpersönlichkeit, die potentiell das erfolgreiche Lernen von Fremdsprachen beeinflussen können“ (Düwell 1991, 133). Ob man aufgrund dieser Untersuchungen, deren Ergebnisse einen ursächlichen Zusammenhang zwischen einzelnen oder kombiniert auftretenden Persönlichkeitsmerkmalen in bezug auf Lernerfolge nicht bestätigen können, überhaupt von Lernertypen ausgehen kann, bleibt fraglich. Es erscheint jedoch nützlich, differenzierte Abstufungskriterien heranzuziehen (Düwell 1991). Wertet man Tabelle 1 entsprechend aus, so entsteht der Eindruck,

Persönlichkeitsmerkmale, die das Lernen einer Sprache günstig beeinflussen:	Persönlichkeitsmerkmale, die das Lernen einer Sprache ungünstig beeinflussen:
Allgemein positive Einstellung gegenüber Fremden (Xenophilie).	Allgemein negative Einstellung gegenüber Fremden (Xenophobie), kann in extremer Form zu Ethnozentrismus führen.
Soziabilität und Extraversion fördern das Lernen als Sprachhandeln.	Introversion begünstigt nur das Regellernen, Hören, Lesen und Sprechen, nicht Sprachhandeln.
Empathie (die Fähigkeit, sich in seinen Kommunikationspartner hineinversetzen zu können).	Anomie (Zustand des Verlustes eines sozialen und ethischen Zugehörigkeitsgefühls).

Tabelle 2 (nach Düwell 1991)

daß Aussiedler eher dem Lerntypus des unselbständigen, un kreativen, mit wenig Soziabilität ausgestatteten Lerners angehören. In bezug auf den Lernstil scheinen Aussiedler eher nach den Prinzipien des Regellernens vorzugehen. Doch eine eindeutige Beurteilung ihres kognitiven Lernstils ist aufgrund der vielen noch offenen Fragen im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung im Zusammenhang dieser Betrachtung nicht durchführbar und wenig hilfreich (Schönpflug 1991).

Untersuchungen zur Fremdsprachenlerneignung oder zur Frage nach Sprachfähigkeitsfaktoren verlieren im „kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht, der Merkmale verschiedener Situationen und unterschiedlichster Interaktionsmuster mitzuberücksichtigen hat, in ihrer Aussage an Gültigkeit“ (Düwell 1991, 133).

Der Zugriff auf eine personal orientierte Lernertypologie als Entscheidungshilfe für methodisches Vorgehen im Unterricht gestaltet sich demnach bei genauerem Hinsehen als problematisch. Der Modellcharakter einer Lernertypologie verbietet zudem eine fixierte bzw. fixierende Typisierung von Lernern (Düwell 1991). Auf praxisorientierte Innovationen (z.B. Binnendifferenzierung, Individualisierung, ganzheitliche Methoden), die ein immer bestimmtes Typisieren zunächst nicht erforderlich machen, wird in Abschnitt 7 näher eingegangen.

Nach Stern (1983) lassen sich das Fremdsprachenlernen begünstigende und hemmende Einstellungen des Lerners, die sich auf verschiedene Faktoren des Fremdsprachenunterrichts beziehen können (etwa zur Zielspra-

che, zum Volk dieser Zielsprache, aber auch zum Unterricht, zum Lehrer), unterscheiden. Bestimmte Merkmale des Lerners können das Lernen einer Sprache dramatisch beeinflussen.

Überprüft man nun die Zielgruppe der Aussiedler auf Merkmale, die das Erlernen einer Sprache eher ungünstig beeinflussen, so könnte man zu dem Schluß kommen,

1. daß manche Aussiedler andere ethnische Gruppen unverhohlen diskriminieren (wobei hier in der Übereinstimmung zwischen der bevorzugten eigenen Gruppe und dem Erlernen ihrer Sprache wenigstens ein motivationaler Vorteil gesehen werden könnte);
2. daß eine große Zahl von Aussiedlern, so wie wir sie (subjektiv) in der Unterrichtssituation kennenlernen, eher zur Introversion als zur Extraversion neigen. Die Persönlichkeitsmerkmale Introversion bzw. Extraversion beschreiben in unserem Zusammenhang nicht durchgängig beobachtbare Eigenschaften, sondern beziehen sich lediglich auf das Lernverhalten in der Gruppe;
3. daß viele Aussiedler in der Zeit ihres Sprachkurses (objektiv) in einem anomischen Zustand leben (womit man eine oft überzogene Deutschland-Identität erklären könnte).

Die beobachteten Reaktionen auf bestimmte Aufforderungen des Lehrers, wie sie in Tabelle 1 aufgeführt und mit Hilfe der in Tabelle 2 genannten Merkmale bis zu einem gewissen Grad

typisierbar sind, erklären noch nicht, wie diese Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit den Lernbedingungen ihrer schulischen Sozialisation entstanden sein könnten. (Dieser Beitrag läßt die Frage offen, ob diese Merkmale im wesentlichen im Unterrichtskontext hervortreten oder ob sie auch in anderen Lebens- und Alltagszusammenhängen beobachtbar wären.)

Ein genaueres Hinsehen auf das Bildungssystem in der früheren Sowjetunion und in Polen ist sicher hilfreich. Konkrete Informationen über die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte dort lassen weitere Rückschlüsse in bezug auf den „Lerntyp“ Aussiedler zu.

4. Authentische Schilderungen

Berichte von Aussiedlerinnen aus Wachendorf

Berichte erwachsener Aussiedler und Aussiedlerinnen über deren schulische Erfahrungen erhält man nur nach längerem Überlegen, es sind Zweifel darüber spürbar, ob es richtig sein kann, hier in aller Offenheit über die Zeit der Schule zu sprechen – und das auch noch mit einem Lehrer. Immer wieder wird berichtet (hier von einer Aussiedlerin aus Kasachstan, 40 Jahre alt, die im August 1991 in Wachendorf den Sprachunterricht besuchte), die Schule sei undemokratisch, streng, die Lehrer würden zum Teil prügeln, man müsse beim Reden nach erfolgter, in Art und Weise genau vorgeschriebener Meldung aufstehen, die Eltern würden dem Lehrer immer recht geben, ansonsten hätten sie keine Funktion, nur bei auffälligen Schülern, immer nur Frontalunterricht, keine Partnerarbeit („heute schon eher“), wenig Diskussion oder Gespräch („wenn, dann mit Buch“), der Lehrer sei der Staat und Instanz autoritärer Disziplinierung.

Eine andere Kursteilnehmerin aus Kasachstan (ebenfalls in Wachendorf, 25 Jahre alt) erzählte einen Vorfall, der vor Gericht endete: Ihre Freundin sei nach acht Jahren Hauptschule vom Lehrer vor die Alternative gestellt worden, entweder auf die Berufsschule oder – gegen Bares – aufs Gymnasium zu gehen. Der Lehrer wurde verurteilt. Deutschstämmige hätten deutlich

geringere Chancen gehabt zu studieren („es war reine Glückssache“). Die Kursteilnehmerin ist der Meinung, daß nur ca. 0,5% der Deutschen insgesamt in ihren Herkunftsrepubliken studieren. Die meisten würden den Beruf des Lehrers ergreifen, da man so die Sprachkenntnisse verwerten könne.

Auf die Frage, welchen Eindruck sie von westdeutschen Schulen hätten, wird übereinstimmend geantwortet, hier könne man Fragen stellen und dies, ohne sich melden zu müssen, man könne miteinander sprechen, der Umgang sei partnerschaftlich und demokratisch.

Berichte aus anderen Quellen

Einen weiteren Einblick in die heutigen Schulsysteme der früheren Sowjetrepubliken und von Polen, insbesondere in deren Schulalltag, erhalten wir aus Interviews mit jugendlichen Aussiedlerinnen. Beckmann (1990/2) berichtet über Fallbeispiele und deren Auswertungen. Sie begründen die Annahme, daß sich die schulischen Verhältnisse in der Zwischenzeit nicht grundlegend geändert haben.

Claudia (aus Polen) wurde im November 1989 befragt. Sie kam 1987 in die Bundesrepublik und besucht eine Hauptschule in Krefeld. Unter anderem wurde sie gefragt:

„Bist du gern hier?

Ja, und ich bin auch gern hier in der Schule.

Erzähle etwas über deine Schule!

Wir hatten in meiner Klasse 30 Schüler. Das war eine große Schule. Das Gebäude stand direkt neben der Basisschule. Der Lehrer saß meistens am Pult. Manche Lehrer waren sehr streng. Sie zogen an den Ohren und schlugen auch.

Was war anders als hier in der Bundesrepublik?

Wir Schüler mußten zum Klassenraum des Lehrers wechseln. Der Sportunterricht war sehr intensiv. Bei besonderen Anlässen, z.B. am 1. Mai oder am Kindertag, dem 1. Juni, mußten wir unsere Schuluniform anziehen. Das war eine weiße Bluse und ein schwarzer Rock. In den Klassenräumen von den Lehrern gab es auch Blumen auf den Fensterbän-

ken. Wir saßen alle hintereinander an Zweier- oder Dreiertischen. Wir lernten mehr mit dem Buch als hier. Die Wortklärungen mußten wir oft hinten im Buch selbst heraussuchen.

Konntest du mit den Lehrern über Probleme sprechen?

Ja, aber man durfte keine Kritik an ihrem Unterricht machen.

Wie war deine Unterrichtszeit?

Wir mußten 35 Stunden in der Woche in die Schule gehen. Ich bin morgens gegangen. Manchmal bin ich nachmittags zur Arbeit in den Schulgarten gegangen. Man konnte bei uns in der Schule auch Mittagessen in der Mensa bekommen. Das war preiswert. Kinder aus Familien, denen es schlecht ging, bekamen das Essen umsonst.

Konntest du Deutschunterricht bekommen?

Man konnte Deutschunterricht gegen Bezahlung bekommen.“

(Interviewausschnitt zitiert nach Beckmann 1990/2, 15 f.)

Im wesentlichen decken sich die Aussagen von Claudia aus Polen mit denen der beiden erwachsenen Aussiedlerinnen aus Kasachstan in bezug auf das Lehrerverhalten (autoritäres Auftreten, Frontalunterricht, Buchschule) und die Rolle der Eltern im schulischen Erziehungsprozeß.

Auch Krystina (aus Polen), die im November 1989 befragt wurde und inzwischen die Jahrgangsstufe 11 eines Kölner Gymnasiums besucht, macht ähnliche Aussagen:

„Kann man sagen, daß es in der Schule, wie du sie in Polen erlebt hast, besondere Probleme oder Schwierigkeiten gab, die du hier nicht angetroffen hast? *Z.B. der Kontakt zwischen Schülern und Lehrern. Man kann zwar nicht allgemein sagen, aber irgendwie ist der Kontakt mehr partnerschaftlich (...). ... inzwischen finde ich es hier besser. Weil man mehr denken muß. Man muß immer auf dem laufenden sein. Wenn man was weiß, muß man sich schnell melden, damit man seine Note verbessern kann. In Polen brauchten wir uns nicht zu melden.*“

(Interviewausschnitt zitiert nach Beckmann, 1990/2, 21)

Beckmann bemerkt in der Auswertung dieses Interviews: „Die Unterschiedlichkeit der Erziehungsziele im Herkunftsland und die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden führen bei ihr (bei Krystina) zu der treffenden Erkenntnis, daß das Schulsystem bei uns stark auf den einzelnen, auf seine Motivation und Leistungsbereitschaft ausgerichtet ist. Auch die Rücksichtnahme auf individuelle Befindlich-

Foto: Sprach- u. Berufsbildungsstätte Waldbröl

keiten – bis zu einem bestimmten Grad – gehört zum partnerschaftlichen Unterrichtsverhalten in unserem Schulwesen.

Befremdend ist für Krystina, daß von einem Schüler, insbesondere in der Oberstufe, die Auseinandersetzung mit dem aktuellen, sozialen und politischen Umweltgeschehen erwartet wird. Daß Leistung ein Konkurrenzdenken in der Klasse oder Jahrgangsstufe erzeugt, um für sich selbst einen guten Notendurchschnitt zu erlangen, dürfte bei einer Schülerin, die jahrelang davon geprägt war, Lernen als gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, zu Störungen im Wertesystem führen.“ (Beckmann 1990/2, 26)

Im Gegensatz zu manch anderen Sozialbereichen (wie z.B. in Geschäften) fühlen sie sich in der Schule „fast alle sehr wohl“ (a.a.O., 29): „Mir gefällt das Schulsystem hier. Die Lehrer sind so freundlich und zuvorkommend und wollen einem helfen.“ – „Bei den Antworten braucht man nicht aufzustehen.“

Anna (17 Jahre alt) erzählt über ihre Schulzeit in Tadschikistan. Sie besucht eine neunte Klasse:

„Wie viele Schüler hatte sie (deine Schule), waren es mehr als an unserer Schule (600)?

Ja, es waren viel mehr, wir hatten auch einen großen Sportplatz direkt neben der Schule.

Wie sah das mit den Pausen aus?

Wir hatten mehrere Pausen. Wir konnten auf den Hof oder in die Küche gehen. Dort konnten wir Suppe, Brötchen oder Tee in allen Pausen bekommen.

Hier kannst du doch auch im Kiosk auf dem Schulhof etwas kaufen.

Ja, aber es war überhaupt schöner in den Pausen. Man konnte Spiele machen oder Tischtennis spielen. Hier kann man nur herumstehen.

Mußtet ihr samstags in die Schule gehen?

Ja, wir hatten auch samstags Unterricht.

Erzähle etwas über die Ferien!

Wir hatten im Herbst, im Winter und im Frühjahr zehn Tage und im Sommer zwei Monate Ferien.

Gab es zwischendurch besondere Feiertage?

Ja, am 8. März war Frauentag. Am 9. Mai war ein großer Feiertag (Ende des Zweiten Weltkrieges). Es gab eine Parade mit den Schülern und Studenten. Die Veteranen bekamen Blumen von uns...

Hattet ihr denn auch besondere Aufgaben und Pflichten?

Ja, wir mußten unsere Schule meistens selber putzen, weil es so wenige Putzfrauen gab. Vor den Sommerferien wurde der Klassenraum gereinigt und renoviert. Der Klassenlehrer und die Eltern haben dabei geholfen.

Gab es sonst noch Pflichten für die Schüler?

Wir mußten alle bei der Baumwollernte helfen. Ein Bus brachte die ganze Schule zum Feld. Dann mußten wir Baumwolle pflücken. Der Klassenlehrer hat aufgeschrieben, wieviel jeder gepflückt hat. Am Ende des Monats bekamen wir Geld für die Arbeit.

Wieviel war das?

Ungefähr 50,- DM pro Monat.

Wie spät wart ihr an solchen Tagen zu Hause?

Ungefähr 20.00 Uhr, und dann mußten wir noch Hausaufgaben machen.

Das war doch sehr anstrengend, nicht wahr?

Ja, aber wir haben auch viel dabei gelacht und Spaß gehabt.“

(Beckmann 1990/2, 31 f.)

Auch von Anna erhalten wir „Hinweise darüber, daß sie aus einem stark lenkenden Schulsystem kommt, in dem der Schüler stärker ein 'Miteinander' und 'Füreinander' erlebte als im bundesrepublikanischen Schulwesen, ausgehend von staatlicher Zielsetzung. Deshalb vermißt sie die Versorgung in den Pausen durch die Schule und die Anleitung zum aktiven Pausenverhalten durch die Schule. (...) Anna vermißt offensichtlich auch, für die Gesellschaft produktiv zu arbeiten und zu handeln, da es sich um einen wichtigen Faktor in ihrer bisherigen Schulwelt handelte, den sie von klein auf kennengelernt hat (Baumwollernte, Parade, Blumen für Veteranen).“ (a.a.O., 35)

In einem anderen Fall ist die Rede von der Mutter eines Schülers (9 Jahre alt), die während einer Klassenpflegschaftsversammlung (in NRW) den ganzen Abend kein Wort sagt. Ihr stehen offensichtlich keine Verhaltensmuster dafür zur Verfügung, mit anderen Eltern über Klassenprobleme zu diskutieren. In Polen interessierte sich niemand für ihre Meinung zu Erziehungsfragen. Sprachprobleme verstärken ihr Gefühl der Unsicherheit.

5. Das schulpädagogische Feld der Herkunftsländer

Bezüglich der Lehrpläne, Lehr- und Lernformen in der früheren UdSSR faßt Schubert-Hartmann (1990) zusammen: „Der Unterricht an den Schulen der UdSSR wird auf der Basis zentral erlassener Lehrpläne, die einheitlich für alle Unionsrepubliken sind, erteilt. Dabei werden verbindliche und fakultative Lehreinheiten vorgeschrieben, wobei der Umfang des verbindlichen Lernstoffes den unserer Lehrpläne bei weitem übersteigt. Entsprechende Stofffülle ist deshalb auch in dem zum Lehrplan gehörenden Schulbuch vorzufinden.“

Bisher war für jedes Fach nur ein bestimmtes Schulbuch zugelassen. Erst in neuerer Zeit gibt es auch Zulassungen von zwei Büchern in einem Fach. Diese Stoffdichte wirkt sich auch auf die Sozialformen des Unterrichts aus. Im Frontalunterricht wird versucht, den Stoff in kürzester Zeit zu vermitteln (Planerfüllungssoll).

Von den Schülerinnen/Schülern wird ein rezeptives Unterrichtsverhalten erwünscht. Die Lehrerinnen/Lehrer erklären zumeist mittels der Tafel, fragen ab, benoten und teilen diese Noten den Eltern durch das Tagebuch mit. Hausaufgaben dienen vorwiegend der Wiederholung und Vertiefung und werden ebenfalls benotet.

Alternative Sozialformen, entwickelnde Unterrichtsverfahren, Freiarbeit etc. wurden bisher aufgrund der zentralen Vorgaben – der Verpflichtung, bis zum Quartal eine große Fülle an Stoff bewältigt haben zu müssen – im Unterricht vernachlässigt. Fachmethodikerinnen/-methodiker und Leiterinnen/Leiter des Lehrkörpers kontrollieren den Stoffplan und dessen Erfüllung.“ (Schubert-Hartmann 1990, 104)

Bewertungskriterien wie Verhalten im Kollektiv („in der gesellschaftlich nützlichen Arbeit“ – a.a.O., 75) im Rahmen sogenannter „Charaktergutachten“ unterstreichen die Betonung der Solidargemeinschaft gegenüber individuellen Leistungen. Wettbewerbe, wie die Wissensolympiade, stützen und institutionalisieren rezeptives Verhalten.

Auch in Polen lassen sich die globalen Bildungs- und Erziehungsziele in drei allgemeine Leitvorstellungen zusammenfassen: Berufsbefähigung, Ausbildung einer patriotischen Gesinnung und Erziehung zu staatsbürgerlichem Verhalten (Hörner 1990). Dennoch ist die polnische Schule wesentlich vielgestaltiger als es offizielle, ideologisch gefärbte Darstellungen sowie die zentralistische Struktur vermuten lassen.

„Nach Auffassung vieler polnischer Pädagogen dominierten in der allgemeinbildenden Schule ein enzyklopädistisches Didaktikverständnis (Vermittlung einer Fülle von Stoffen) und fast ausschließlich verbal bestimmte Unterrichtsmethoden (Frontalunterricht). Diese Tendenz wird verstärkt durch den Mangel an modernen audiovisuellen Unterrichtsmitteln und an pädagogisch qualifizierten Lehrern. Die fehlende materielle und ideelle Attraktivität des Lehrerberufs führte in Polen zu einem bis heute andauernden akuten Lehrermangel, der durch die Rekrutierung von Abiturienten ohne jede Ausbildung aufgefangen werden sollte. Deren Anteil an der

gesamten Lehrerschaft betrug 1984 noch fast 20%“ (Hörner 1990, 12).

Da eine Revision der Schulgesetze im Jahre 1989, deren wichtigste pädagogische Ziele in der Entideologisierung und Bekämpfung des Enzyklopädistismus und Verbalismus im Unterricht angelegt sind, für unsere Betrachtung noch nicht zum Tragen gekommen ist, können wir in dieser Hinsicht die Bildungs- und Schulsysteme der ehemaligen Sowjetrepubliken und von Polen in ihren pädagogisch-psychologischen Wirkungen nahezu gleichsetzen.

6. Mögliche Lernprobleme und ihr psychosozialer Hintergrund

Diese in gerader Linie hierarchisch-autoritären Bildungs- und Schulsysteme weisen sich gegenseitig bedingende Elemente auf: Wenn in einer Gesellschaft, die keine Kritik an sich selbst zuläßt, logischerweise keine individuelle Kritikfähigkeit entwickelt werden darf, so stellt sich dem der Autorität untergebenen Schulsystem auch nicht das Problem der Didaktik (im weiteren Sinn). Hohe Stoffdichte, große Klassen und vergleichsweise wenig Zeit lassen aber auch keinen bedeutenden methodischen Spielraum zu.

Frontalunterricht als ökonomische Sozialform erlaubt ein direktes Ansteuern der Lernziele im Rahmen von Wissensvermittlung für viele Schüler (Walter 1991). Das für das Überdauern dieser Sozialform unabdingbare disziplinierte Schülerverhalten wirkt als versteckter Lehrplan und schafft über Jahre hinweg nicht nur disziplinierte, sondern auch rezeptive Schüler.

Die im Vergleich zu den Herkunftsländern veränderte Sozialstruktur, der abgebrochene Sozialisationsprozeß und ein im privaten wie im beruflichen Lebenszusammenhang verändertes Wertesystem schaffen in den meisten Fällen ein hohes Maß an Verunsicherung in Hinblick auf Identitätsfindung und Gruppenzugehörigkeit. Dieses Gefühl der Verunsicherung verstärkt sich in einer ungewohnten Lernsituation, die sich in ihren Methoden, Sozialformen, im sozialen Klima, den Unterrichtszielen, im gesellschaftlichen

Deutschunterricht mit Aussiedlern. Foto: Sprach- u. Berufsbildungsstätte Waldbröl

Auftrag und der damit verbundenen Wertezuschreibung signifikant unterscheidet.

7. Überlegungen zu methodischen Varianten im Aussiedlerunterricht

Reicht es aus, wenn sich die Lehrkräfte über den einfachen Einsatz der inzwischen bereitstehenden spezifischen Lehrwerke hinaus um didaktische Kriterien bezüglich der Stoffauswahl für Aussiedler bemühen? Geht es nicht tatsächlich darum, ein völlig anderes Unterrichten zu entwerfen, das dem psychischen Zustand, dem Lernverhalten und den Erwartungen dieser Zielgruppe gerecht wird? Soll man einem adaptierten autoritären Lehrstil oder einem demokratischen den Vorzug geben in der Hoffnung, dies könne den Lernerfolg sichern? Was heißt Lernerfolg? Was soll gelernt werden? Sprache oder Demokratieverständnis?

Daß Sprache und soziales Handeln als zusammengehörendes Ganzes zu betrachten sind, kann vorausgesetzt werden. Dies bedeutet für den Unterricht mit Aussiedlern,

- daß die Inhalte demokratische Handlungsweisen aufzeigen und den Teilnehmern konkrete Anweisungen vermitteln, wie demokratisches Handeln umgesetzt werden kann (Konstitution einer persönlichen – nicht nur politischen – Meinung und das konsequenzfreie Äußern dieser Meinung);
- daß die Arbeitsformen weitgehend kontrastiv zu denen in den Herkunftsländern organisiert werden: Partner- und Kleingruppenarbeit zur Bearbeitung produktorientierter Aufgaben, um Diskussionen nicht im Plenum zu erzwingen, langsamer

Aufbau von Gesprächsbereitschaft bis hin zu längeren Redebeiträgen;

- daß von der Möglichkeit der Binnendifferenzierung Gebrauch gemacht werden sollte. Leistungsheterogene Lernergruppen können im selben Raum ab und zu an verschiedenen Aufgaben arbeiten, wenn die Gesamtgruppe nach dem Kriterium des Sprachstandes aufgeteilt wird. Auch interessengeleitetes Gruppieren veranschaulicht den Teilnehmern, daß es für das Lernen viel geeignetere (Sozial-)Formen gibt als den Frontalunterricht;
- daß nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv und motorisch gelernt werden kann. Spiele, Lieder, Collagen dienen nicht etwa nur der sogenannten Auflockerung, sondern unterstützen den Lernprozeß durch Entspannung, mehrkanalige Präsentation und praktisches Tun. Der Lehrer sollte diese Arbeitsformen nicht mit Ankündigungen wie „Jetzt machen wir ein Spiel!“ apostrophieren. Oft sind solche Arbeitsformen in den Augen dieser Kursteilnehmer Kinderreien, weil sie schulisches Lernen mit rigiden, autoritär verordneten Anweisungen und Arbeitsformen verknüpfen;
- daß Unterrichtsgespräche, Diskussionen in Kleingruppen durchgeführt werden sollten. Dabei sitzen die Teilnehmer (maximal 10 Personen) im Kreis, der Lehrer eröffnet das Gespräch (das nicht länger als 30 Minuten dauern sollte) nicht mit einem „Impuls“ oder längeren Vortrag, sondern hört in die Seitengespräche der Teilnehmer hinein und greift heraus, was gerade interessant

zu sein scheint. Oder man fragt die Teilnehmer, worüber sie am liebsten sprechen wollen. Nach ein paar Gesprächssitzungen dieser Art haben sich die Teilnehmer an den „eingereichten“ Lehrer und die Möglichkeit, miteinander zu sprechen, gewöhnt.

Diese Vorschläge stehen als Beispiele für mögliche Varianten. Sie weiter auszubauen und zu evaluieren, sich mit anderen Lehrkräften darüber auszutauschen, wären notwendige Maßnahmen. Im Prinzip ist dies für die Lehrer keine leichte Aufgabe. Sie befinden sich ständig im Kräftefeld der Sprachvermittlung, des demokratischen Vorbildes (abzuleiten aus dem Lehrerverhalten, den Inhalten und den Methoden) und der Sozialbetreuungsfunktion. Da der Sprachunterricht für die Aussiedler in der Regel den ersten Kontakt mit institutionalisiertem Lernen darstellt, gehört es zur vordringlichen Aufgabe der Sprachkursträger, die Teilnehmer behutsam und ernsthaft in das neue Lernen einzuführen. Dabei spielen die Lehrkräfte *die* entscheidende Rolle.

Literaturnachweis:

- Baumeister, Hans-Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1991.
- Beckmann, Jutta/Görtner-Kollig, Beatrix/Maaß, Anne u.a.: Unterricht für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. LI NW, Soest 1990/2.
- Düwell, Henning: Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen 1991.
- Hörner, Wolfgang/Kuebart, Friedrich: Bildungswege in Polen und in der Sowjetunion. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (WIS), 11/90, Bremen.
- Kotzian, Otrfried: Schulsituation, Spracherwerb und Sprachpflege in den Herkunftsländern der Aussiedlerkinder. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.
- Neuner, Gerd/Scherling, Theo u.a.: Deutsch aktiv Neu IA, Lehrerhandreichungen 1A. Langenscheidt, Berlin 1990
- Novikov, Leonid: Zeit in der Schule: UdSSR. DIFP, Frankfurt/M. 1988.
- Schönplüg, Ute: Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen 1991.
- Schubert-Hartmann, Inga: Unterricht für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. Soester Verlagskontor, Soest 1990.
- Walter, Gertrud: Frontalunterricht. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen 1991.
- Stern, Hans H.: Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford 1983.

Genannte Lehrwerke:

- 1) Neuner, Gerhard et al.: Deutsch aktiv. Langenscheidt, Berlin/München.
- 2) Aufderstraße, Hartmut et al.: Themen. Hueber, München.
- 3) Mebus, Gudula et al.: Sprachbrücke. Klett Edition Deutsch, München.

Apotheke

Wortschatzarbeit im Deutschunterricht
mit Aussiedlern · Von Gerhard Neuner

apteka

apteka

Wortschatz und Wortschatzlernen sind ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Gerhard Neuner nennt in seinem Beitrag Faktoren, die Aussiedlern das Einprägen neuer Wörter erschweren, um daraus Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen. Anhand von Beispielen aus der Praxis zeigt er Möglichkeiten auf, wie Wortschatzarbeit speziell für die Zielgruppe der Aussiedler effektiver gestaltet werden kann.

Was ist für Aussiedler wichtiger, wenn sie nach Deutschland kommen und sich hier sprachlich möglichst rasch zurecht finden sollen:

- systematische Grammatikkenntnisse oder
- gute Wortschatzkenntnisse?

Ich stelle diese provokatorische Frage bewußt an den Anfang meiner Überlegungen zur Wortschatzarbeit. Es lassen sich meiner Meinung nach viele gute Argumente dafür finden, daß es für Aussiedler zunächst entscheidender ist, die wichtigsten Wörter der neuen Umwelt zu verstehen und die „Dinge beim Namen zu nennen“ als sich in „ganzen Sätzen“ zu äußern. Ich weiß aber auch, daß praktisch alle Lehrwerke, die im elementaren Deutschunterricht mit Aussiedlern verwendet werden, nach einer Grammatikprogression aufgebaut sind und daß deshalb der systematische Aufbau eines für sie relevanten Wortschatzes und Wortschatzarbeit im Unterricht eher dem Zufall überlassen bleiben.

1. Wortschatzdidaktik für den Unterricht mit Aussiedlern

Um Kriterien für eine sinnvolle Auswahl des Grundwortschatzes und für Wortschatzarbeit im Deutschkurs zu gewinnen, versuche ich zunächst, zwei grundlegende Faktoren ins Auge zu fassen:

- die Lerngruppe und ihre Merkmale,
- die Lernsituation und ihre Besonderheiten.

Die Lerngruppe „Aussiedler“

Die Gruppe ist außerordentlich heterogen, was Herkunftsländer und -sprachen, Altersstruktur, Schulbildung usw. angeht. Man kann jedoch gemeinsame Erwartungen und Bedürfnisse feststellen.

Erwartungen

Was versprechen sich die Aussiedler, die einen Deutschkurs besuchen?

Man kann diese Erwartungen als Lernziele des Unterrichts beschreiben:

- sich in die neue Lebenssituation als Deutsche in Deutschland einleben und dabei die eigene, durch die besonderen Lebensbedingungen im Herkunftsland geprägte Identität nicht verlieren;
- den deutschen Alltag meistern lernen;
- die berufliche Eingliederung vorbereiten.

Lernvoraussetzungen

Der Deutschunterricht muß eingehen auf:

- ggf. vorhandene Deutschkenntnisse/Dialekte;
- die Herkunftssprache(n) der Kursteilnehmer;
- ihre spezifischen Einstellungen/Haltungen;

- anders geprägtes Alltagswissen und andere Wertssysteme;
- andere Lehrerfahrungen und Lerntraditionen.

Die Lernsituation

Sie ist gekennzeichnet durch:

Lernen in deutschsprachiger Umgebung. Die Realität spielt beständig in den Unterricht hinein, der Unterricht führt immer wieder aus dem Klassenzimmer heraus. Der Unterricht ist weniger vom Lehrbuch geprägt als von Fragen, Problemen und Anregungen, die die Kursteilnehmer selbst einbringen.

Sie ist gekennzeichnet durch:

Lernen in einer heterogenen Gruppe.

Häufig sind die Deutschkurse „bunt zusammengewürfelt“, was Muttersprache, Deutschkenntnisse, Alter, Vorbildung, Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit der einzelnen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer angeht.

Daraus ergeben sich die folgenden Leitlinien für den Unterricht, die auch für die Wortschatzarbeit maßgeblich sind.

Leitlinien für den Unterricht

- Umwelt- und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen
(Lernen als unmittelbare Vorberei-

- tung auf die Realität; Verschränkung von Lernen und Leben);
- Inhaltsorientiertes Lernen (Deutschlernen ist nicht Selbstzweck, der etwa der Geistesschulung dient, sondern es hilft, in Deutschland leben zu können und hier akzeptiert zu werden);
 - Vergleichendes Lernen (Die Herkunftssprache und -kultur, Lebenserfahrung und (Alltags)Wissen sind beim Deutschlernen unentbehrliche Bezugspunkte);
 - Anschauliches, konkretes, handlungsbezogenes Unterrichten;
 - Lernen in der Gruppe und mit der Gruppe (Differenzierung).

2. Prinzipien der Wortschatzauswahl und -vermittlung

Nimmt man die angegebenen Zielsetzungen des Deutschunterrichts ernst, dann lassen sich einige Grundsätze für die systematische Wortschatzauswahl und -vermittlung formulieren, die insbesondere für den *Elementarunterricht* gelten:

- Der Wortschatz muß für die Zielgruppe *brauchbar* sein, d. h. er muß von den Erwartungen und Bedürfnissen der Lerngruppe her bestimmt werden.
- Der Wortschatz muß Anknüpfungsmöglichkeiten an *Eigenerfahrung* und vorhandenes sprachliches Können bieten.
- Er muß unterschiedlich und individuell *erweiterbar* sein.
- Er muß *verständlich lehrbar* und *leicht lernbar* sein.

Brauchbarkeit

Es gibt offensichtlich *Bereiche universeller menschlicher Daseinserfahrungen*, die für interkulturelle Verständigung grundlegend sind und ohne die eine Verständigung nicht möglich wäre. Solche universellen Daseinserfahrungen sind z. B.:

1. Grundlegende Existenzenerfahrung (Geburt; Tod; Da-Sein in der Welt)
2. Persönliche Identität („Ich“-Erfahrung; persönliche Eigenschaften)
3. Soziale Identität: der private Bereich („Wir“-Erfahrung in der privaten Gemeinschaft, z. B. in der Familie)

4. Soziale Identität: der öffentliche Bereich („sie“-Erfahrung, z. B. Nachbarschaft, Gemeinde, Staat usw.)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft; Liebe; „Du“-Erfahrung)
6. Behausung (Haus; Heim)
7. Umgebung jenseits der privaten Sphäre (Umwelt; Natur; Zivilisation)
8. Arbeit (Unterhaltssicherung)
9. Erziehung (Wertorientierung in einer Gemeinschaft)
10. Versorgung (Nahrung; Kleidung; usw.)
11. Verkehr (Mobilität; Raum-Erfahrung; usw.)
12. Freizeit/Kunst (zweckfreie Lebensgestaltung)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen; Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundheit; Krankheit; Hygiene)
15. Norm- und Wertorientierung (ethische Prinzipien; religiöse Orientierung)
16. Zeitlich-historische Erfahrung (Vergangenheit; Zukunft; Gegenwart)
17. Geistige und seelische Dimensionen (Selbstreflexion; Vorstellungskraft/Phantasie; Erinnerung; Emotionen; usw.)

Für Aussiedler sind solche Erfahrungen durch die Sprache und Kultur des Herkunftslandes geprägt. Sie werden zunächst aktiviert, um neue Elemente, Einheiten, Strukturen der neuen Sprache und Umgebung zu „verstehen“. Ohne Hilfe kann es schnell zu gravierenden Mißverständnissen kommen – Verängstigung, Abwehr, Regression oder Aggression sind dann die Folgen („Kulturschock“).

Die angeführten Kategorien entsprechen in einigen wesentlichen Teilen der Themenliste, die für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Goethe-Institut/VHS-Verband) bzw. die Kontaktschwelle DaF (Europarat) zusammengestellt worden sind. Man darf aber nicht übersehen, daß diese Themenbereiche für die Aussiedler ganz anders gewichtet sind als etwa für jemand, der Deutsch für touristische Zwecke lernt, und daß die Konkretisierung und Differenzierung der einzelnen Themenbereiche anders aussieht. Das liegt zum einen daran, daß das „Leben in Deutschland“ für Aussiedler ganz andere, höhere sprachliche Anforderun-

gen mit sich bringt als für einen ausländischen Touristen. Es liegt aber auch daran, daß das, was die Aussiedler zu diesen Themenbereichen „im Kopf mitbringen“, den Lernprozeß in einer ganz spezifischen Weise beeinflusst und auch die Lebenssituation in Deutschland deutlich prägt.

Ein Beispiel: der Erfahrungsbereich „Gesundheit/Krankheit“

In den Grundstufenbänden der Lehrwerke bleibt dieser Erfahrungsbereich auf die Situation „Beim Arzt“, die Rolle „Patient“ und die Sprechabsicht „Schmerzen benennen“ beschränkt. Mehr braucht ein ausländischer Tourist oder Geschäftsmann üblicherweise auch nicht an Deutschkenntnissen zu diesem Thema, wenn er sich in deutschsprachigen Ländern krank fühlt.

Für die Aussiedler reicht „beim Arzt spielen“ bei weitem nicht aus! In diesem Bereich „den deutschen Alltag meistern“, kann bedeuten: Arztbesuch/Krankenhausaufenthalt/Unfall usw.

Dabei muß man nicht nur *die eigene Krankheit und Krankengeschichte darlegen* können, man muß auch grundlegende Kenntnisse über den *Aufbau und das Funktionieren des Gesundheitswesens in Deutschland haben* (Krankenversicherung; Krankenschein; Rolle des Hausarztes; Anmeldung beim Arzt; Besorgung der Medikamente; Kosten; usw.)

Das bedeutet, daß man als Aussiedler oder Aussiedlerin erheblich mehr soziale Rollen als die des „Patienten“ sprachlich bewältigen muß (z. B. die des Mitglieds der AOK), daß man ganz bestimmte Textsorten verstehen lernen muß (von der Aufschrift auf Arzneimittelpackungen bis zu den Bestimmungen der Krankenkassen und Hinweisen zur Gesundheitsvorsorge) und daß man eine ganze Reihe von schriftlichen Texten verfassen lernen muß (vom Ausfüllen des Anmeldeformulars beim Arzt bis zur Krankmeldung in Betrieb und Schule).

Weil die Lebenserfahrungen in diesem Bereich im Herkunftsland ganz

DEUTSCH	POLNISCH	RUSSISCH
Apotheke	apтека	аптека
Bank	bank	банк
Bar	bar	бар
Bibliothek	biblioteka	библиотека
Café	kawiarnia	кафе
Fabrik	fabryka	фабрика
Gymnasium	gimnazjum	гимназия
Hotel	hotel	отель
Information	informacja	информация
Kino	kino	кино
Museum	muzeum	музей
Oper	opera	опера
Park	park	парк
Post	poczta	почта
Rathaus	ratusz	ратуша
Restaurant	restauracja	ресторан
Stadion	stadion	стадион
Telefon	telefon	телефон
Theater	teatr	театр
Zoo	zoo	зоо

andere ausgeprägt sind, muß der Unterricht bewußt auf diese Unterschiede eingehen und sie über den Vergleich Deutschland – Herkunftsland und die Darstellung der „neuen“ Verhältnisse in Deutschland aufzuarbeiten suchen. Dabei werden einzelne Begriffe ganz neu erklärt werden müssen – z. B. „Krankenschein“, andere sind ohne Schwierigkeiten verständlich – z. B. „Medizin“, „Medikament“, „Arzt“, andere müssen vergleichend erklärt werden – z. B. „Krankenhaus“/„Polyklinik“. Das kann – vor allem, wenn der Lehrende die Herkunftssprache und die Herkunftsländer nicht kennt – nur als Prozeß gemeinsamer Bedeutungsaushandlung in der Lerngruppe (den Lehrenden eingeschlossen!) und unter Zuhilfenahme von ggf. vorhandenen Deutschkenntnissen einzelner Gruppenmitglieder und des Wörterbuchs geschehen.

Verstehbarkeit:

Anknüpfungsmöglichkeiten an den Wortschatz der Herkunftssprache(n)
 Ich habe am Beispiel „Gesundheit/ Krankheit“ deutlich zu machen versucht, wie wichtig es für das Lernen von Wortbedeutungen ist, an die vorhandene, herkunftssprachlich geprägte Lebenserfahrung und das „mitgebrachte“ Wissen anzuknüpfen.

Wir, die Autoren des Lehrbuchs „Neuer Start“, sind bei einem Vergleich der Inhaltswörter von Deutsch und Russisch bzw. Polnisch auf eine Fülle von

Wörtern – vor allem Nomina – gestoßen, die man als „gemeinsamen Wortschatz“ bezeichnen könnte. Es sind Hunderte von Wörtern, die man mit Polnisch bzw. Russisch als Muttersprache im Deutschen in ihrer primären Bedeutung erkennen kann. Es gibt einen „harten Kern“ von Wörtern, die in allen drei Sprachen vorhanden sind. Manche dieser Wörter sind international gebräuchliche Wörter (meist lateinisch-griechischen Ursprungs), andere sind über kulturelle, wirtschaftliche, politische Kontakte von einer Sprache in die andere gewandert. Eine komplette Liste dieser Wörter finden Sie im Anhang der beiden Kursbücher Deutsch-Polnisch und Deutsch-Russisch.

Viele dieser Begriffe sind mehrdeutig (z.B. Akt, Akkord, Apparat, Artikel) und müssen durch Einbettung in Kontexte eindeutig gemacht werden. Andere – wie Akademie, Amnestie, Anarchie usw. – sind kulturspezifisch geprägt,

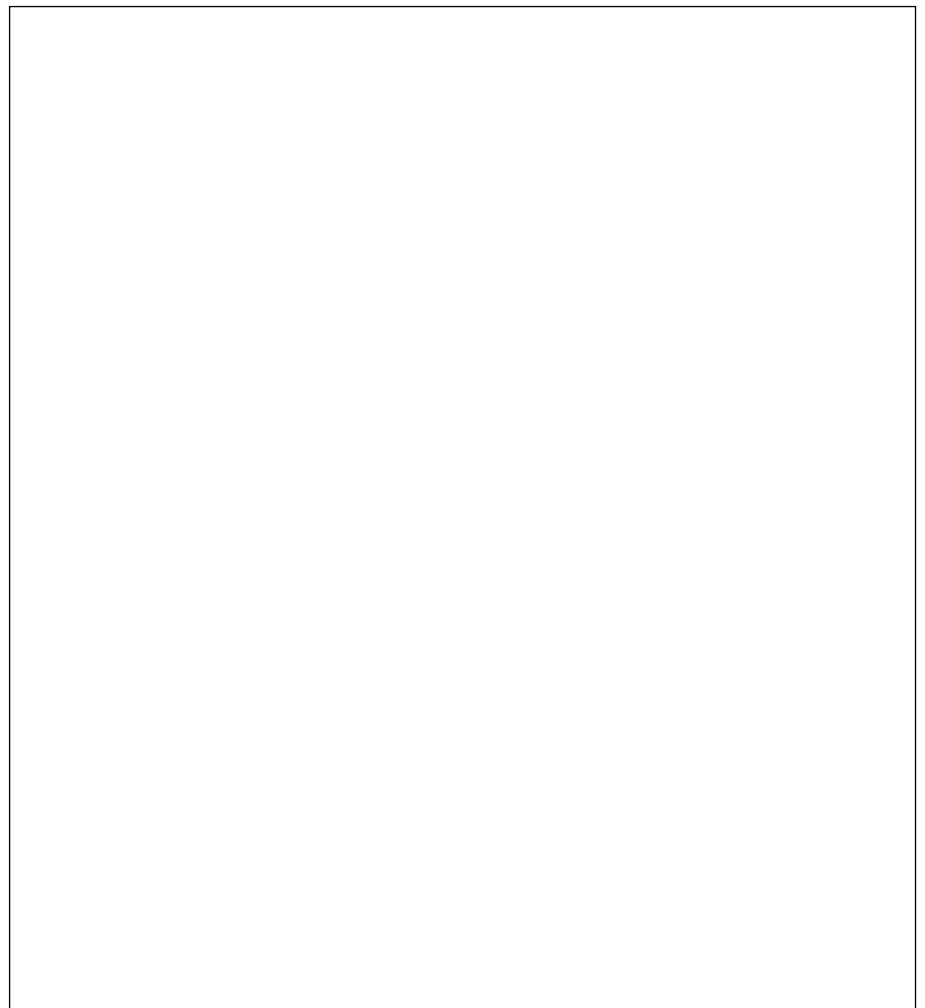
d.h. rufen andere Konnotationen wach (die man z.B. über Assoziogramme deutlich machen kann) und müssen vergleichend besprochen werden.

Viele dieser „gemeinsamen“ Wörter gehören dem Bereich elementarer Alltagserfahrungen an. Wenn man die Wörter thematisch zu gruppieren versucht, ergeben sich folgende Schwerpunkte: Öffentlichkeit/Stadt; Technik/Produktion; Musik/Theater/Kultur; Schule; Politik; Sport; Kommunikation; Architektur.

Wenn man mit diesen Themenbereichen arbeitet, kann man also auf den „gemeinsamen Wortschatz“ zurückgreifen, ihn darstellen und dann entsprechend mit neuem Wortschatz anreichern. (Siehe Abb. 1 und Abb. 2)

Wie gesagt, es geht bei diesem „gemeinsamen Wortschatz“ zunächst um das Wiedererkennen von bekannten Wörtern, d.h. um den Verstehensbereich. Will man diese Wörter benutzen, um selbst etwas mündlich oder schrift-

Abb. 1: Die Stadt Misasto. Aus: Neuer Start 1



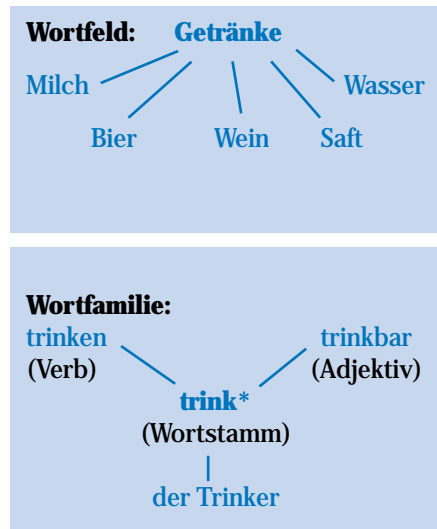
lich mitzuteilen, dann muß man sich intensiv um die Aussprache bzw. Rechtschreibung der deutschen Wörter bemühen.

Lehrbarkeit und Lernbarkeit

Offenbar spielt das *Erkennen von Zusammenhängen*, das Anknüpfen an schon Bekanntes, eine grundlegende Rolle beim Wortschatzlernen. Neu zu erlernende Wörter müssen im Gedächtnis einen Halt, einen „Ankerplatz“ finden, sonst werden sie schnell wieder vergessen. Anknüpfungsmöglichkeiten und „Ankerplätze“ sind:

- festgefügte Zuordnungsstrukturen im Gedächtnis (die sogenannte Konzeptebene), z. B.:
 - Antonyme (Gegensatzpaare):
heiß – kalt
Vater – Mutter
 - Oberbegriff-Unterbegriff (Begriffshierarchien) in Wortfeldern (inhaltlich-thematisch) oder Wortfamilien (formalsprachlich)

Abb. 2: Aus: *Neuer Start 1*



- Reihengliederung:
gut – besser – am besten
Baby – Kind – Jugendlicher – Erwachsener
- Handlungszusammenhänge, Situationen, Geschehenstypen (sog. Planebene), z. B.:

- Routineabläufe des Alltags (Tagesablauf; Essen; Freizeit; usw.)
- Handlungen und dazu gehörende Geräte, Personen, usw. (Morgentoilette; Einkaufen; Sport treiben; usw., siehe Abb. 3: „Hobby-Handwerker“).
- Alltagsarrangements (Verkehr; Küche; Büro; Klassenraum; usw., siehe Abb. 4: „Küche/kochen“)
- Individuell und subjektiv geprägte Erfahrungen (sog. episodische Ebene): In diesem Bereich werden neu zu lernende Wörter verbunden mit
 - Erinnerungen (z. B. neues Wort „Hund“: Wir hatten einen Hund, der hieß Bello ...)
 - Phantasien (Hund: Wir hätten gerne einen Hund, einen kleinen, braunen, vielleicht einen Dackel. Mit dem könnte man ...)

Hierher gehören auch sog. „Eselsbrücken“, die sich jeder Lernende aus scheinbar überhaupt nicht zusammengehörenden Elementen seiner Erinnerung baut, um sich ein neues Wort zu merken. Eselsbrücken sind oft am Klang des neuen Wortes orientiert, der den Lernenden an ein bekanntes Wort – oft aus der Muttersprache – mit ganz anderer Bedeutung erinnert.

Erfahrungsgemäß ist es die episodische Ebene mit ihrer „affektiven Ladung“, auf der neuer Wortschatz besonders wirksam gespeichert wird. Guten Halt bietet auch die Handlungs-/Planebene, wenn zu den Tätigkeitsbereichen Eigenerfahrung vorliegt. Am wenigsten bleiben die neuen Wörter auf der Konzeptebene haften (obwohl sie am besten systematisierbar ist und deshalb im Unterricht bevorzugt verwendet wird.)

Man kann aus dem Gesagten einige Prinzipien für die Wortschatzarbeit ableiten:

Gut zu lehren und leicht zu behalten sind

- Wörter, die „sinnfällig“ gemacht werden können, d. h. die unsere Sinne ansprechen. Dabei spielt das Sehen, die Visualisierung, eine entscheidende Rolle. Wo immer möglich, sollte deshalb neuer Wortschatz anschaulich gemacht werden.
- Wörter, die gut in Kontexte – thematische, situative, sprachliche – eingebettet werden können. Wörter, die man isoliert lernt, z. B. in Wortschatzlisten oder Wortgleichungen

ohne sprachlichen Zusammenhang (Beispielsätze) oder inhaltlichen Zusammenhang (Wortfelder, -familien), vergißt man schnell wieder, da sie im Gedächtnis keinen Halt finden – genau das ist aber die häufigste Art des ‘Wortschatzpaukens’.

- Wörter, zu denen es in der Erfahrung des Lernenden eindeutige Kontexte (Tätigkeit; Alltagsroutinen; usw.) gibt. Da diese Erfahrungen muttersprachlich geprägt sind und im Herkunftsland ausgebildet wurden, muß mit dem deutschen Wort auch ganz bewußt der ‘deutsche Kontext’ mitgelernt werden. Dies geschieht durch Vergleichen und Erklären.
- Wörter, die mit einer ‘positiven affektiven Ladung’ versehen sind (Dinge, die man mag; Sachen, an die man sich gern erinnert).

Am besten zu lehren und zu lernen sind solche Wörter, die möglichst viele der eben genannten Kriterien erfüllen.

3. Verstehenswortschatz – Mitteilungswortschatz

In den letzten Abschnitten habe ich – ohne näher darauf einzugehen – immer

wieder eine Unterscheidung zwischen dem Wortschatz, den wir zum Verstehen (Hören/Lesen) brauchen und dem Wortschatz, den wir zur Mitteilung (Sprechen/Schreiben) verwenden, getroffen.

Verstehenswortschatz

Erfahrungsgemäß können wir etwa vier- bis fünfmal so viele Wörter in der Fremdsprache verstehen als wir zur Verfügung haben, wenn wir uns spontan äußern wollen (in der Muttersprache ist der Unterschied noch deutlicher ausgeprägt). Daß der Verstehenswortschatz viel breiter angelegt ist als der Mitteilungswortschatz, liegt daran, daß wir Wörter praktisch nie isoliert aufnehmen, sondern daß sie immer in Kontexte – Hör-, Lese-, Videotexte – eingebunden sind und daß wir vieles, was in unserem Gedächtnis gespeichert ist, im Zusammenhang wiedererkennen bzw. aus dem Zusammenhang erschließen können.

Für den Unterricht bedeutet dies: Verstehenswortschatz kann nicht ‘für sich’ aufgebaut werden, sondern er wird meist im Rahmen der Textarbeit

entwickelt. Dabei können sich Erklärungen und Übungen auf die Wortebene (Einzelwort) bzw. die Satzebene (sprachlicher Kontext) und auf die Textebene (inhaltlicher Zusammenhang/ Sprachstil) bzw. die Ebene des Textumfeldes (Visualisierung; Layout, sprachliches Umfeld) beziehen.

Beispiele für Übungen:

- Wortebene:
 - „Knacken“ von Komposita (Wortgrenzen markieren; Bedeutung ‘von rechts nach links’ aufschlüsseln.) Da Komposita im Deutschen sehr häufig auftreten, muß man ihre Erschließung immer wieder üben.
 - Präfixverwendung
Mit Präfixen kann man die Bedeutung eines Wortes verändern (gehen: an-, ab-, auf-, be-, durch... gehen). Auch die Präfixverwendung ist eine ‘Spezialität’ des Deutschen, die intensiv geübt werden muß. Nicht alle Präfixe haben eine so eindeutige Bedeutung wie „un-“ oder „weg-“. Entscheidend ist, daß der Lernende ein Gefühl für die ‘Bedeutungsrichtung’ einer Vorsilbe bekommt.
 - Suffixverwendung
Mit Suffixen kann man die Wortarten wechseln (vom Verb zum Substantiv: enden – die Endung; vom Verb zum Adjektiv: teilen – teilbar usw.). Auch hier beziehen sich Übungen auf das Sammeln, Ordnen und Besprechen des sprachlichen Phänomens. (Siehe Abb. 5)

- Erschließung unbekannter Wörter mit Hilfe der Muttersprache (vgl. Abschnitt 2) bzw. mit Hilfe von Internationalismen oder Wörtern aus anderen Fremdsprachen, die der Lernende ggf. kennt. Die Bedeutungserschließung kann auch durch Bilder, die dem Text beigelegt sind, erfolgen.

- Satzebene/Textebene:
 - Erschließung eines unbekanntes Wortes aus dem Zusammenhang (Aktivierung des „potentiellen“ Wortschatzes). Nicht selten kann man die Bedeutung eines neuen Wortes aus dem Zusammenhang/ Kontext erraten. Beispiel: „Am Sonntag kommen Tante Lotte und Onkel Heinz mit ihren Kindern zum Kaffee. Frau Triesch überlegt: Ich könnte

Abb. 3: Aus: Deutsch unsere Sprache: Kompaktkurs 1 für Aussiedler

Der Hobby-Handwerker

Herr Kunz macht viele Dinge selbst. Dafür braucht er Werkzeug:

① die Wasserwaage ② der Hammer ③ der Pinsel ④ der Schraubendreher ⑤ der Hobel
 ⑥ die Säge ⑦ der Zirkel ⑧ der Handbohrer ⑨ die Bohrmaschine ⑩ das Spektakel
 ⑪ der Schraubenschlüssel ⑫ die Feile

Er braucht eine Wasserwaage.



Abb. 4: Aus: Wörter – Bilder – Situationen

einen backen. Sie schreibt einen Einkaufszettel:

2 Pfund Mehl, ein Pfund Zucker, 4 Eier, Backpulver.“

Aus den Kontextsignalen „Kaffee“ – „..... backen“; „Mehl“, „Zucker“ usw. ergeben sich Hinweise auf Wörter wie „Torte“, „Kuchen“, „Plätzchen“ (=etwas, was zum Kaffee paßt, gebacken werden muß und süß ist). Welches Wort nun genau paßt, erkennt man, wenn man die Satzstruktur genauer ansieht: Es muß ein Wort sein, das als Akkusativ Singular zur Endung „einen“ paßt. Das ist ein Maskulinum oder Neutrum, d. h. die Wörter „Torte“ und „Plätzchen“ scheiden aus. Wichtig ist bei solchen Übungen, daß die Hypothesen der Lernenden gemeinsam besprochen werden (zur Wortbedeutung und zur Einbettung in den Satzzusammenhang). Dabei wird auch deutlich, daß gute Grammatikkenntnisse unentbehrlich sind (vor allem zum Satzbau und zu den Strukturwörtern: Artikel, Pronomina, Präpositionen, usw.). Systematische Grammatik- und Wortschatzarbeit schließen sich also gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich.

Mitteilungswortschatz

Was ein für die Aussiedler verbindlicher Grundwortschatz an Wörtern enthalten und wie umfangreich er sein soll, läßt sich nur ungefähr angeben, da die individuellen Unterschiede sehr groß sind, was die Voraussetzungen und die Erwartungen angeht. Verallgemeinernd kann man zum Wortschatzumfang sagen: mit 300 – 500 Wörtern kann man „in Deutschland überleben“, mit ca. 2.000 kann man sich in Alltagsgesprächen einigermaßen sicher bewegen. Ein „normaler“ Muttersprachensprecher benutzt ca. 3000 – 4000 Wörter in alltäglichen Situationen und Themen.

Abb.5: Aus: Mit uns leben

Beispiele für Übungen:

Ich bin bei der Diskussion der Brauchbarkeit des Wortschatzes, der Verständlichkeit und der Lehr- und Lernbarkeit immer wieder beiläufig auf Übungsansätze zur Entfaltung des Sprech- und Schreibwortschatzes eingegangen. Ich möchte an dieser Stelle weitere Möglichkeiten der Gestaltung von Übungen anführen. Sie beziehen sich vorwiegend auf die mündliche Äußerung.

Auch die Entwicklung des Mitteilungswortschatzes ist nicht Selbstzweck, sondern sie zielt darauf ab, sprachliche Fertigkeiten (Sprechen/Schreiben) und Sprachkönnen in realen Kontexten zu entfalten.

Übung zur Wortbildung

Bilden Sie Wörter nach folgendem Muster:

die Schlempigkeit
die Nachlässigkeit
die Unordentlichkeit
die Unpünktlichkeit

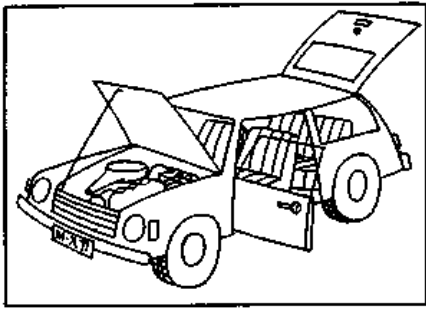
← schlempig
← _____
← _____
← ungerrecht
← ähnlich

die Faulheit

die Übernachtung

← faul
← schön
← zufrieden
← krank
← gesund

← übernachten
← verändern
← sich aufregen
← sich zurückhalten
← erziehen



- 1 der Motor, -en
- 2 die Motorhaube, -n
- 3 die Tür, -en
- 4 der Türgriff, -e
- 5 das Türschloß, -(ss)er
- 6 der Kofferraum
- 7 die Hecktür, -en
- 8 das Rad, -er
- 9 der Reifen, -
- 10 der Sitz, -e
- 11 der Rücksitz, -e
- 12 das Seitenfenster, -

Abb. 6: Aus: *Deutsch für Aussiedler.*

Da eine sprachliche Äußerung vor dem Hintergrund des Sprachverstehens entwickelt wird, kann man viele der folgenden Übungen auch zur Erweiterung des Verstehenswortschatzes einsetzen.

- Arbeit mit Wortfeldern (Klassifizierung)

Beispiele:

- Wie heißt das auf deutsch? Bildunterstützte Erarbeitung des Sachfelds „Auto“ (siehe Abb. 6).
- Im Supermarkt: Was findet man in folgenden Abteilungen: „Molkereiprodukte“; „Kosmetika“; „Teigwaren“ usw?
- In einer Gruppe von Wörtern paßt ein Wort nicht: Welches?
Brot, Kuchen, Brezel, Wurst, Plätzchen, Semmel
- Wörter mehrerer Wortfelder durcheinandergewürfelt vorgeben und sortieren lassen.
- Wörter in eine sinnvolle Reihe/ Abstufung bringen (Reihengliederung):
Ordnung herstellen: 1 Kg, 100 g, 1 Pfund, 1 Tonne, ...
„Wie geht es dir?“ – „Gut, glänzend, schlecht, klasse, mies, hervorragend, elend, ausgezeichnet, ...“
- Zuordnung: Was gehört zusammen?
Dinge – Handlungen
Auto – fahren
Messer – schneiden
- Gegensätze (Antonyme) ausdrücken: warm – kalt, groß – ...
- Ähnlichkeiten (Synonyme) ausdrücken: „gehen“: wandern, spazieren, laufen, rennen, schlendern, ...
- Was fällt mir dazu ein? (Assoziierung): einen „Wortigel“ zu einem Wort erstellen
Beispiel: Bildunterstütztes Assoziogramm (siehe Abb. 7)

Noch einmal:

Alle diese Wortsammlungen dienen nicht sich selbst, sondern sie bereiten die schriftliche/mündliche Äußerung bzw. das Textverständnis vor. Viele der genannten Übungen lassen sich deshalb auch zur Vorbereitung eines Textes einsetzen. Viele Aufgaben können bei etwas Übung von den Kursteilnehmern auch selbst in Partner- oder Gruppenarbeit entwickelt und den anderen Lernenden zur Verfügung gestellt werden.

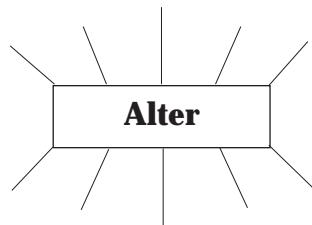


Abb. 7: Aus: *Mit uns leben*

Bücher und Zeitschriftenaufsätze mit praxisbezogenen Anregungen zur Wortschatzarbeit:

- Themenheft „Wortschatzarbeit“ von *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 3, 1990.
- Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G. (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Straßburg (München, 1981).
- Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (Hrsg.) (1972): Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (3. Aufl. 1985).
- Doyé, P. (1971): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover (6. Auflage 1982).
- Kappe, F./Maiworm, H./Menzel, W. (1976): Unser Wortschatz. Braunschweig.
- Kuntze, W. M. (1988): Wörter „merkwürdig“ machen. In: *ZIELSPRACHE ENGLISCH* Heft 4, 134 – 136.
- Neuner, G. (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: *ZIELSPRACHE DEUTSCH*, Heft 2, 76 – 83.
- Quetz, J. (1990): Praxis der Wortschatzarbeit. In: *ZIELSPRACHE ENGLISCH*, Heft 1, 33 – 35.
- Rampillon, U. (1986): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München.
- Die zitierten Beispiele sind entnommen aus:**
- Bimpage, H. u.a.: Mit uns leben. Ein Kursbuch für Aussiedler. Band 2. Verlag Klett Edition Deutsch, München 1990.
- Hölscher, P./Rabitsch, E.: Deutsch unsere Sprache. Kompaktkurs für Aussiedler. Band 1. Scriptor, Frankfurt/M. 1989.
- Lohfert, W.: Deutsch für Aussiedler. (Neubearbeitung 1989). Hueber, München 1989.
- Lohfert, W./Scherling, Th.: Wörter-Bilder-Situationen. Goethe-Institut, München 1983.
- Neuner, G. u. a.: Neuer Start. Sprachbuch und Sachinformationen für Aussiedler. Band 1. Langenscheidt, München 1990.

WO BETTEN DIE LEUTE IM BETT?

Ausspracheunterricht mit Aussiedlern Von Susanne Rippien

Die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

stehen immer wieder vor der Frage, wie sie das Lernen für ihre Teilnehmer erleichtern können. Dabei hilft es, wenn man weiß, welche Faktoren auf der Lernerseite den Zugang zur deutschen Sprache erschweren. Die folgenden Ausführungen widmen sich den Problemen im Bereich der Phonetik.

1. Unterschiede im Vokalsystem: Polnisch – Russisch – Deutsch

Ich möchte mich – aus Gründen der Übersichtlichkeit – im folgenden auf die beiden Hauptgruppen von Aussiedlern beschränken, d. h. auf diejenigen, die aus der ehemaligen UdSSR und aus Polen kommen. Oft haben Lehrer in der Anfangsphase des Unterrichts den Eindruck, daß sich die Ausspracheprobleme im Deutschen bei Russisch und Polnisch sprechenden Lernern stark ähneln, was sich aus der Zugehörigkeit beider Sprachen zur slawischen Sprachengruppe auch logisch ergibt. Auf der anderen Seite muß man aber auch wissen, daß Russisch eine sog. ostslawische und Polnisch eine sog. westslawische Sprache ist, die sich in allen Sprachbereichen, also in der Lexik, der Syntax und auch der Phonetik/Phonologie, wesentlich voneinander unterscheiden. Zusätzliche Verwirrung stiften dann auch noch dialektale Einflüsse, die sich vor allem bei älteren Aussiedlern auswirken können.

Um die Ursachen von Ausspracheproblemen im Deutschen bei russisch- und polnischsprechenden Lernern besser verstehen zu können, muß man wissen, wie erwachsene Lerner auf

neue Laute in einer Fremdsprache reagieren, die in ihrem bisherigen phonetischen Repertoire nicht existieren: Sie versuchen, diese neuen Laute an Laute anzupassen, die sich in unmittelbarer Nähe des mutter- oder herkunftssprachlichen Artikulationsmodells befinden (Lewicki 1990). Ein russischsprechender Lerner, der versucht, das deutsche Wort „Büro“ nachzusprechen, wird so etwas wie [Bjuro] produzieren, weil für ihn der neue Laut [y:] dem russischen Laut [ju] artikulatorisch am nächsten liegt. Tatsächlich haben mir schon mehrere Aussiedler aus Kasachstan und anderen Republiken berichtet, daß ihnen im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts der Laut [y:] als [ju] vermittelt wurde. Dagegen würde ein polnischsprachiger Lerner unser Beispielwort eher in Richtung [Biro] aussprechen, weil der Laut

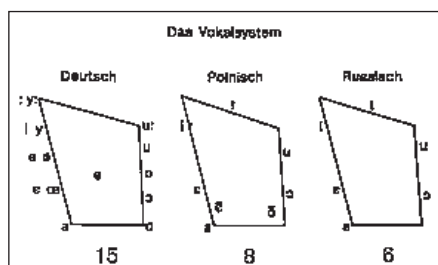


Abb. 1: Aus: LEWICKI 1990, 303

[y:] artikulatorisch dem polnischen Laut [i] sehr nahesteht.

Wie die Darstellung des deutschen, polnischen und russischen Vokalsystems (Abb.1) zeigt, müssen Aussiedler im Deutschunterricht ihr Vokalinventar deutlich erweitern: nur sechs russische bzw. acht polnische müssen an fünfzehn deutsche Vokalphoneme angepaßt werden.

Die zahlreichen deutschen Vokalphoneme stellen meiner Meinung nach das größte Lernproblem für den Ausspracheunterricht dar, auch aus dem Grunde, daß diese Phoneme größtenteils eine bedeutungsdifferenzierende Funktion haben: Wenn ein polnischsprechender Lerner „liegen“ sagt, meint er vielleicht dieses Wort, vielleicht meint er aber auch „lügen“; sagt er „Sehne“, meint er vielleicht „die Sehne“ oder vielleicht doch „Söhne“. Während die russische Sprache die Vokale nach dem Kriterium betont – unbetont unterscheidet, unterscheidet die deutsche Sprache lange und kurze Vokale, deren Länge und Kürze dazu

Polnisch	Russisch
a wird wie a in Mann gesprochen	
e wird wie [ɛ] in kennen, Lektion gesprochen	wird wie [je] in Lektion gesprochen, in unbetonten Silben wie i
i wird nicht als selbständiger Laut gesprochen, sondern erweicht den vorhergehenden Konsonanten	wird wie [i] in ich (betonte Silben) oder gemütlich (unbetonte Silben) gesprochen
o wird wie [o] in offen, Sommer gesprochen, im Russischen in unbetonten Silben jedoch wie [a]	
u wird wie [u] in russisch gesprochen	

noch bedeutungsdifferenzierend wirkt: Ofen – offen. Ein russisch- oder polnischsprechender Lerner wird beide Worte mit einem kurzen o sprechen, weil er nur diese Aussprachevariante aus seiner Herkunftssprache kennt. Die Tabelle oben zeigt eine kurze Übersicht über die Qualität der polnischen und russischen Vokale.

Der Einfachheit halber sind die russischen Vokale hier in lateinischer

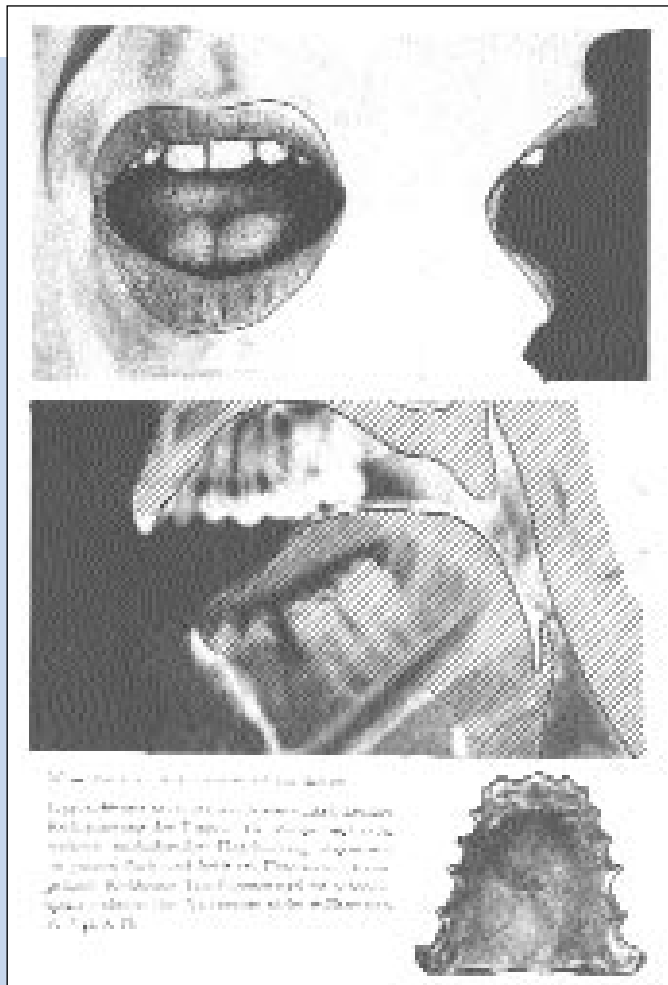


Abb 2: Kurzer a-Laut. Aus: Wängler, S. 42

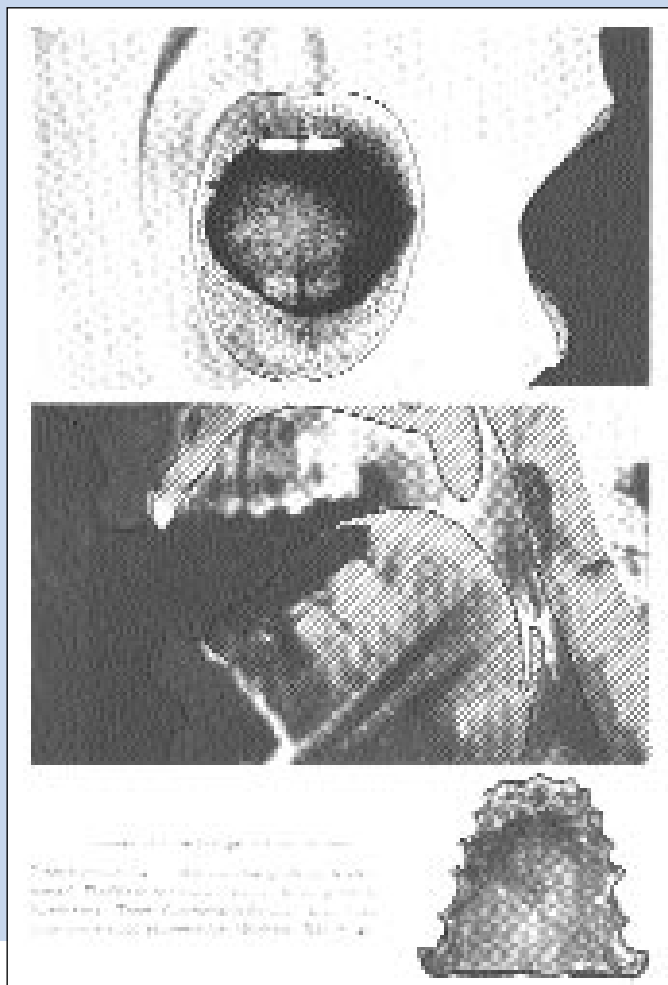


Abb 3: Langer a-Laut. Aus: Wängler, S. 43

Schrift aufgeführt, im kyrillischen Alphabet sehen die Vokale i und u anders aus. Die polnische Sprache kennt außerdem noch zwei Nasale: a wie in französisch „bon“ gesprochen und e wie im französischen Wort „pain“ gesprochen. Die russische Sprache verfügt außer den oben genannten noch über einen Vokal, der ungefähr dem i in dem deutschen Wort „bitte“ entspricht. Umlaute und Diphtonge existieren in beiden Sprachen nicht. Weitere Hinweise zu Ausspracheproblemen bei Aussiedlern finden sich bei Lewicki 1990 und im Lehrerheft von „Mit uns leben“.

2. Wann kam der Aal?
Hat Anna Haare am Schal?

Im folgenden möchte ich ein Beispiel dafür geben, wie man im Anfangsunterricht mit Aussiedlern die richtige Aussprache des Vokals a erarbeiten kann. Dieses Beispiel scheint mir deswegen geeignet, weil man hieran die Gesetzmäßigkeiten der Vokalopposition im Deutschen exemplarisch darstellen kann.

- Das Beispiel zeigt ein Grundprinzip deutscher Orthographie: die Dehnung und Schärfung.
- Es verdeutlicht die Wichtigkeit einer korrekten Aussprache auch in der normalen Alltagskommunikation anhand der bedeutungsdifferenzierenden Funktion der Vokalopposition.
- Die Vokalopposition im Deutschen stellt für polnisch- wie russischsprechende Aussiedler ein Ausspracheproblem dar.

Für den Unterricht schlage ich eine Abfolge verschiedener Phasen vor:

Bewußtmachung

Ausspracheunterricht erschöpft sich oft in einem endlosen Nachsprechen neuer, unbekannter Laute, Lautumgebungen und Wörter, dessen Lerneffekt nur minimal sein kann. Der Lehrer versteht zwar sehr schnell seine Lerner – auch trotz fehlerhafter Aussprache – und ist daher schnell geneigt, die Korrektur der Aussprache unter den Tisch fallen zu lassen, weil man ja im kommunikativen Unterricht nicht so gerne und so viel korrigiert. Es genügt aber nicht, daß sich Lehrer und Lerner untereinander verstehen, sondern die

Lerner sollen auf eine möglichst komplikationslose Kommunikation mit Muttersprachlern vorbereitet werden. Mancher Lehrer, manche Lehrerin hat vielleicht im Fortgeschrittenenunterricht mit Vietnamesen schon die Erfahrung gemacht, selbst mit den Lernern äußerst komplexe Probleme auf deutsch diskutieren zu können, ohne daß ein außenstehender Muttersprachler aufgrund der bestehenden Ausspracheprobleme den Äußerungen der Vietnamesen folgen konnte.

Zu Beginn des Ausspracheunterrichts sollten die Lernenden sich erst einmal bewußt machen, in welcher Weise sie ihre Sprechwerkzeuge – also die Lippen, Zähne, Zunge, Gaumen etc. – einsetzen müssen, um den neuen, unbekanntem Laut zu erzeugen. Und auch der Unterrichtende muß sich unter Umständen darüber genauer informieren, falls er oder sie sich nicht das entsprechende Wissen im Fremdsprachenstudium angeeignet hat. Im Falle der Vokalopposition kurzes und langes a kann man in bezug auf das kurze a auf den entsprechenden Laut im Polnischen und Russischen verweisen, in bezug auf das lange a hilft z. B. WÄNGLER 1976 (mit guten Abbildungen) oder KREUZER/PAWLOWSKI 1971 weiter. Aus Wängler stammen die Abbildungen 2 und 3, die – mit einer Folie kombiniert – die Erzeugung des kurzen und des langen a Lautes aus mehreren Perspektiven darstellen.

Neben solchen kognitiven Erklärungsversuchen sind für viele Lerner auch konkret-sinnliche Erfahrungen wichtig. Taschenspiegel z. B. sind ein nützliches Instrument bei dem Versuch, die Lage der Zunge, die Anspannung, den Öffnungsgrad der Lippen sowie den Kontakt der Zungenspitze mit den unteren Schneidezähnen

bei der Erzeugung eines langen a zu kontrollieren.

Diskriminierendes Hören

Es ist eine Binsenweisheit, daß man einen unbekanntem Laut nur dann korrekt zu erzeugen vermag, wenn man ihn auch richtig hört. Aus diesem Grunde ist hier das Hören dem Sprechen vorgeschaltet. Geübt wird dieses Hören zuerst anhand sog. Minimalpaare (z. B. Bahn – Bann), wobei man sich im Anfängerunterricht zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden kann: Die erste Möglichkeit sind Minimalpaare, die sich teilweise aus Nonsenswörtern zusammensetzen, wie z. B. in den ersten Lektionen von STUFEN 1 (Vorderwülbecke 1989) praktiziert (z. B. schrame – schramme, graape – grappe). Diese Möglichkeit erklärt sich aus dem Problem, daß im Anfängerunterricht kaum genügend Wortschatz vorhanden ist, um mehrere Minimalpaare bilden zu können. Die zweite Möglichkeit sind Minimalpaare, die sich aus in der deutschen Sprache real existierenden Wörtern bilden lassen, so wie im obigen Beispiel angeführt. Ich habe mich im Unterricht mit Aussiedlern für die zweite Möglichkeit entschieden, da die Arbeit mit Nonsenswörtern leicht das Gefühl erzeugte, nicht ganz ernst genommen zu werden. Meine Teilnehmer haben sich lieber darauf eingelassen, in den Übungen Wörter zu hören, die sie noch nicht kennen.

Während der Lehrer den Teilnehmern diese Minimalpaare einmal – auf Wunsch auch mehrmals – vorspricht, konzentrieren sich die Teilnehmer ausschließlich auf das Hören und bearbeiten Übung 1 auf dem Arbeitsblatt 1 (siehe Liste und Abb. 4).

Material für Minimalpaare zu Ausspracheproblemen aller Art finden sich bei MARTENS 1983 und KREUZER/PAWLOWSKI 1971.

Nach der erfolgreichen Bearbeitung der Übung 1 wird die Hörleistung der Teilnehmer noch stärker gefordert, indem der Lehrer in Übung 2 (Abb. 4) nur noch jeweils ein Wort vorspricht und die Teilnehmer beim Hören das a als lang oder kurz identifizieren müssen. Hierbei sollte der Lehrer Beispielwörter aus dem schon bekannten Wortschatz nehmen, z. B.: Buchstabe – Radio – Gast – Arm – Land – alle – Paar

1. Wo hören Sie das lange a? Im ersten (1) oder im zweiten (2) Wort? Kreuzen Sie bitte an!

	1	2
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

2. Hören Sie einlanges (L) oder ein kurzes (K) a? Kreuzen Sie bitte an!

	K	L
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Abb. 4: Arbeitsblatt 1: Diskriminierendes Hören

– Tafel – Tasse – Vater – Salat – Wasser (Die angeführten Beispielwörter stammen aus den ersten vier Lektionen von DEUTSCH AKTIV NEU).

Nachsprechen

Erst nach einem erfolgreichen Hören sollten die Teilnehmer genügend Minimalpaare und Beispielwörter nachsprechen. Die Effektivität der hier angeführten Übungen ist zwar umstritten, weil manche Autoren entsprechender Veröffentlichungen meinen, daß das isolierte Üben einzelner Laute die Aussprache nicht wesentlich verbessere, da die Aussprache einzelner Phoneme von der lautlichen Umgebung, von Intonation und Sprechtempo sowie von dem jeweiligen Sprecher und seiner Redeabsicht abhängt. Die Relativierung solcher Übungen wird allerdings vorwiegend von solchen Autoren vorgenommen, die sich in ihrer Argumentation auf homogene Lerngruppen beziehen, die im eigenen Land eine Fremdsprache lernen. In solchen Kursen ist die Situation des Ausspracheunterrichts aber eine ganz andere, da beim Lernen in homogenen Lerngruppen gezielt auf die auf Interferenzen basierenden Fehler *einer*

Liste mit Minimalpaaren zum kurzen und langen a für den Lehrer:

1. Bahn – Bann
2. Wahl – Wall
3. All – Aal
4. Wahn – wann
5. Sack – sag
6. nackt – nagt
7. Fall – fahl
8. Schal – Schall
9. lag – Lack
10. satt – Saat
11. Haken – hacken
12. straffen – Strafen
13. Kamm – kam
14. Gram – Gramm
15. Span – Spann
16. Kahn – kann
17. Stadt – Staat
18. Lamm – lahm
19. Masse – Maße
20. Stahl – Stall
21. raten – Ratten

Ausgangssprache eingegangen werden kann.

Trotzdem sollten die Teilnehmer nach dem Sprechen einzelner isolierter Wörter auch zum Sprechen kommunikativerer Einheiten gelangen, in denen das kurze und lange a möglichst häufig vorkommen. Dazu eignen sich Sätze aus den schon behandelten Lektionen, z. B.: *Haben Sie einen Angelschein? Wer bezahlt zehn Mark? Sagen Sie bitte die Vorwahl von Hamburg! Stephan Lang arbeitet, Susanne Lang ist nicht da, sie hat einen kranken Arm. Hast du Sahne? Buchstabieren Sie bitte Tomatensalat!* etc. Viel Spaß machen aber auch Nonsenssätze, die von manchen Teilnehmern auch gerne selbst erfunden werden, z. B. *Alexandra angelt alle Radios. Gabi hat einen Ball auf der Nase. Vater und der Gast waren zusammen im Kühlschrank. Marco und sein Vater angeln einen Apfel, einen Zahn, ein Glas und eine Mark. Ein Hamburger fragt einen Hamburger in Hamburg: Haben Sie Haare am Arm?* etc. (DEUTSCH AKTIV NEU, die ersten vier Lektionen).

Ausspracheregeln?

In einem letzten Schritt gehen wir den Regeln nach, die es uns ermöglichen, aus der Schreibweise und der Buchstabenumgebung eines unbekanntes, noch nicht gehörten Wortes die Qualität eines Vokals richtig zu bestimmen.

Die Regeln für kurzes und langes a sehen dabei folgendermaßen aus (wobei die Reihenfolge der Auflistung auch die Häufigkeit widerspiegelt):

Kurzes a: a + mindestens zwei Konsonanten, z.B. Mark, Wasser, Hals

Langes a: 1. a + ein Konsonant, z.B. Salat, Nase, Vater
2. a + h, z.B. Zahn, Sahne, Jahr
3. aa, z.B. Haar, Paar, Waage

Eine erste Anwendung dieser Regeln ermöglicht ein Arbeitsblatt wie in Abb. 5, das nur auf bekanntem Wortschatz basiert. Gut lassen sich in dieser Arbeitsphase auch Übungen aus PROJEKT ALPHABET (Volkmar 1983) einsetzen (siehe Abb. 6)

Eine effektvolle Übung für Aussprache und Schreibung sind auch Partnerdiktate. Zu diesem Zweck müssen zwei Diktatvarianten vorbereitet werden. Jeder der beiden Partner diktiert dem anderen die auf seinem Blatt vorgegebenen Sätze. Damit das Diktat gut geschrieben werden kann, muß sich derjenige, der diktiert, um eine gute Aussprache bemühen. Dann werden die Blätter ausgetauscht, so daß jeder mit Hilfe der Vorlage nun sein Diktat selbst korrigieren kann.

Materialempfehlungen: Phonetik

Bimpage, Heiko u. a.: Mit uns leben 1. Lehrerheft. Klett Edition Deutsch, München 1990. (Das Lehrerheft enthält Beiträge zu Unterschieden im phonetischen, morphologischen und syntaktischen Bereich für deutsch-polnisch und deutsch-russisch und einen Beitrag zur phonetischen Korrektur)

Cauneau, Ilse: Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Begleitheft von H. Müller. Klett Edition Deutsch, München 1992.

Hirschfeld, Ursula: Einführung in die deutsche Phonetik. Videokurs mit Begleitheft. Videokassette, Laufzeit ca. 70 min. Begleitheft in drei Fassungen: einsprachig deutsch, deutsch-englisch, deutsch-polnisch. Hueber, München 1992

Kreuzer, Ursula/Pawlowski, Klaus: Deutsche Hochlautung. Ernst Klett, Stuttgart 1971.

Lewicki, Eugen Roman: Linguo-didaktische Kontraste: Polnisch-Russisch-Deutsch. In: DEUTSCH LERNEN 4/1990.

Martens, Carl und Peter: Übungstexte zur deutschen Aussprache. Hueber, München 1983.

Morciniec, Norbert: Das Lautsystem des Deutschen und des Polnischen. Gross Verlag, Heidelberg 1990.



Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus: Phonetikprogramm in STUFEN, Kolleg Deutsch als Fremdsprache. Band 1/2/3/4. Verlag Klett Edition Deutsch, München 1989 ff. Die Arbeitsaufgaben zur Phonetik befinden sich jeweils im Anhang der Kursbücher. Zu jedem Band gibt es Cassetten mit dem Phonetikprogramm. Erläuterungen zum Phonetikprogramm in STUFEN 1. Handbuch für den Unterricht, S. 104 ff.

Wängler, Hans-Heinrich: Atlas deutscher Sprachlaute. Akademie Verlag, Berlin 1976. Das Buch enthält hervorragende Fotos und Folien zur Darstellung der Artikulationsart der Laute. Leider nur noch in Bibliotheken zu finden.



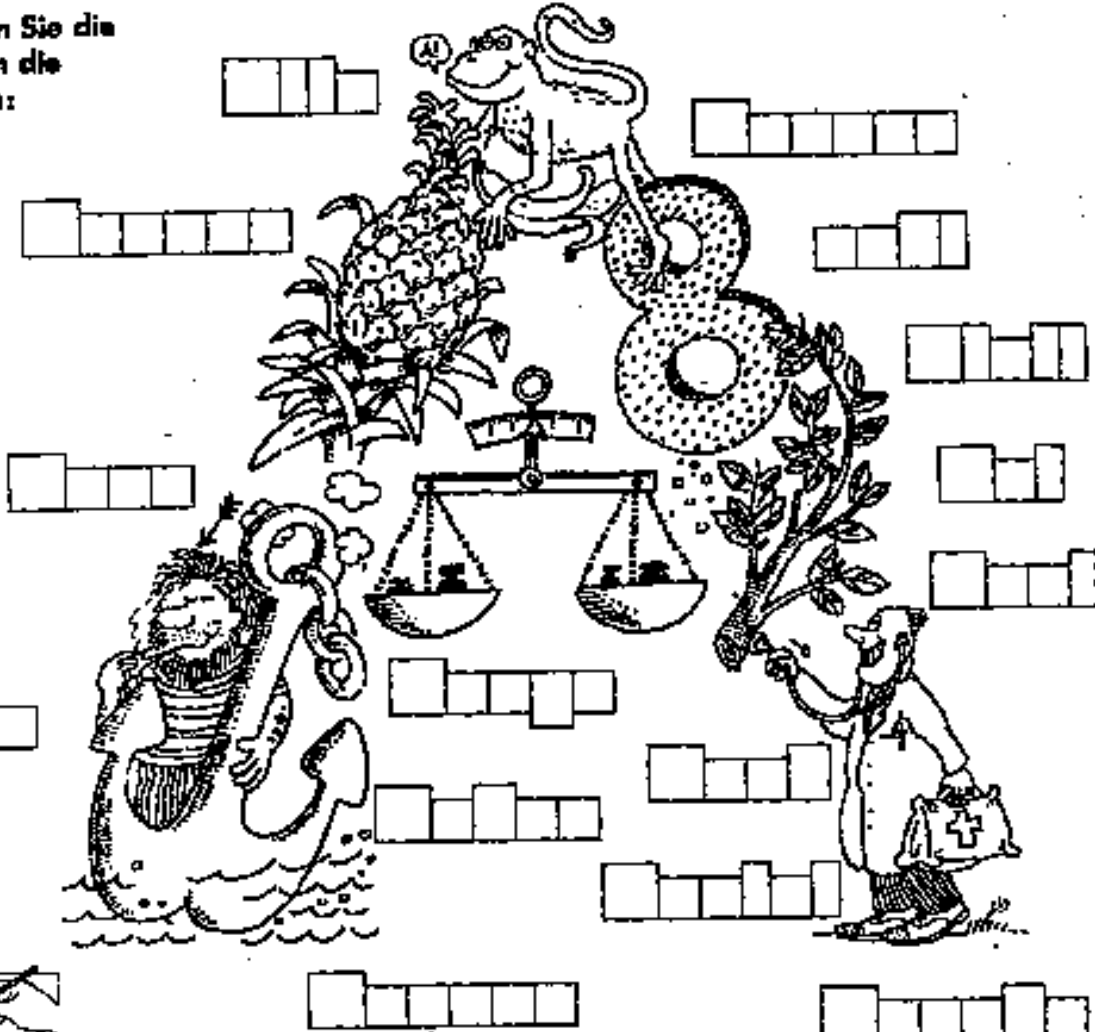
langes a	kurzes a
egal	der Arm



Abb. 5: Langes oder kurzes a?

Schreiben Sie die Wörter in die Kästchen:

acht
der Affe
die Ananas
der Anker
der Arzt
der Ast
die Banane
das Blatt
das Haar
die Hand
der Mann
der Mantel
die Tasche
die Waage
das Wasser



A/a oder Aa/aa

W__ sser, __ l, W__ ge, __ ll,
__ rzt, H__ r, __ nker

A/a oder Ah/ah?

__ ffe, J__ r, W__ l, W__ ll,
m__ chen, __ pfel

Abb. 6: Langes oder kurzes a? (Aus: Claudia Volkmar: Projekt Alphabet. Ein Vorkurs zum Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, München 1983, S. 58)

Mehr als nur Vokabeln und Grammatik

Ein Fotoprojekt · Von Marion Schnitzler

Lernerzentrierter Unterricht mit dem Ziel, neben der sprachlichen auch soziale Kompetenz zu vermitteln, hat zur Voraussetzung, daß der Lehrende weiß, wo seine Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer „der Schuh drückt“.

Marion Schnitzler hat im Rahmen einer Projektarbeit ausprobiert, wie mit Hilfe eines Fotoapparats festgehaltene subjektive Eindrücke Anlässe zu interaktivem Sprachunterricht bieten können.

Die Uhrzeit gibt an, wann der Briefkasten ausgeleert wird. Das ist in Polen unbekannt.

In Deutschland ist es eine schöne Idee, daß man in Müllcontainern Altpapier, Altglas und andere Sachen sammeln kann.

Sprachkurse für Aussiedler dürfen nicht allein das Ziel haben, Perfekt und Konjunktiv zu vermitteln; es geht auch nicht nur um für Aussiedler relevante Inhalte. Auch die täglichen Erfahrungen, Sorgen und Ängste der Aussiedler müssen ernst genommen und im Unterricht gemeinsam bearbeitet und „verarbeitet“ werden. Im Rahmen des Projekts „Praxisorientierte Weiterbildung von Lehrkräften in der Sprach- und Kulturintegration von Aussiedlern“ (siehe Projektbeschreibung S. 61) kam die Idee auf, die Aussiedler mit Hilfe eines Fotoprojektes dazu anzuregen, das, was sie hier in der Bundesrepublik befremdet, schockiert, aber auch interessiert und beschäftigt, selbst zu fotografieren. Mit Unterstützung von Wolfgang Schmitt führte ich das Pilotprojekt in meinem laufenden Kurs durch.

Der Kurs

Der Kurs bestand aus 26 Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die überwiegend aus Polen kamen. Die Schulzeit lag für die meisten schon weit zurück, und es war ungewohnt und anstrengend für sie, täglich sieben Stunden lang konzentriert dem Unterricht zu folgen. Methodenwechsel und Auflockerungen waren wichtig, dabei half auch die Arbeit in Kleingruppen. Die Gruppe war von Anfang an an Gruppenarbeit gewöhnt, und trotz des Altersunterschieds (20–60 Jahre) bestand eine sehr gute Atmosphäre und die Bereitschaft zusammenzuarbeiten. Der Kurs stand kurz vor der Abschlußprüfung, und die Teilnehmer waren lernmüde. Die Zeit zum Fotografieren, Auswerten und Kommentieren war zwar kurz bemessen, aber das Projekt war eine gute Abwechslung und wurde von der Gruppe interessiert und engagiert aufgenommen. Da ich keine Fotoapparate von der Schule erhalten konnte, benutzten die Teilnehmer ihre eigenen Kameras, und ich stellte die schwarz-weiß Filme à 20 Aufnahmen zur Verfügung. Es bildeten sich vier Gruppen mit 4 – 6 Teilnehmern. Der Projektauftrag lautete: „Stellen Sie sich vor, Sie wollen mit Hilfe der Fotos Familienmitgliedern oder Bekannten, die später einmal auch in die BRD umsiedeln wollen, zeigen, wie das Leben hier ist.“ Dabei halfen folgende Fragen: Was ist anders hier im Vergleich zu Ihren Herkunftsländern? Was fällt Ihnen besonders positiv oder negativ auf?

Das eigene Produkt

In den letzten zwei Stunden eines Unterrichtstages fuhren die Kleingruppen zum Fotografieren in die Stadt. Als die Fotos dann vorlagen, ordneten die Teilnehmer sie nach positiv und negativ und schrieben Kommentare zu den Bildern. Dabei kam es zu einer sehr engagierten

Gruppenarbeit, an der sich auch die „Lernschwächeren“ lebhaft beteiligten. Auch zwischen den vier Gruppen war ein reger Gedankenaustausch zu beobachten. Interessante Fotos wurden herumgezeigt und beurteilt. Wie unterschiedlich die Motive waren, zeigen die hier gedruckten Beispiele.

Auf den Fotos sieht man Dinge, die für uns Bundesbürger zum täglichen Leben gehören. Die ersten drei Fotos wurden von einer Gruppe älterer Teilnehmer fotografiert. Für sie stellt sich die Bundesrepublik nur positiv dar. Besonders viele Fotos gab es zum Motiv „Fahrräder“, die eine Gruppe sehr beeindruckt hatten. Auffallend ist auch, daß alle vier Gruppen die Renovierung alter Häuser bzw. Kirchen fotografiert hatten.

Schlußbemerkung

Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen waren sehr stolz auf ihre Fotos, denn bei diesem Projekt waren die Motive und ihr Aussagewert wichtiger als die ausgearbeiteten Kommentare.

Die Fotos wurden an die Pinnwand geheftet. Bei der anschließenden Diskussion zeigte sich, daß es den Kursteilnehmern leichter fiel als sonst, über ihre Eindrücke und Beobachtungen ungewohnt zu sprechen, weil die Fotos konkrete Anregungen gaben. Mit Hilfe der Bilder war es einfacher zu erklären, was in Deutschland anders ist als in den Herkunftsländern.

Gerne hätte ich auch noch Collagen machen lassen zu den Themen: Was ist in Deutschland ganz anders als bei uns? Was erscheint uns schockierend, fremd...? Was hat uns begeistert? Mit solchen Collagen könnte man längerfristig arbeiten: Man könnte Collagen aus verschiedenen Ländern vergleichen. Man könnte Ausstellungen organisieren im Rathaus oder in anderen öffentlichen Institutionen und so auch die einheimischen Mitbürger ansprechen und interessieren. Auf diese Weise könnten Kontakte geschlossen und neue Wege des gegenseitigen Verstehens gefunden werden.

In Deutschland gibt es viele Hunde auf der Straße. Die Hunde verschmutzen die Wege. Auch das ist typisch für Deutschland.

Schön ist in Deutschland der Schutz für den Baum.

Viele Leute fahren mit Fahrrädern. Das ist sehr gut für die Umwelt; es gibt keine Abgase.

Es gibt viele Kirchen und alte Häuser, und alle werden renoviert.

Das Geschäft ist voll mit Fleisch und Wurst. In Polen sieht man solche Schaufensterauslagen nicht.

Landeskunde im Aussiedlerunterricht – Na klar, aber wie?

Ein Konzept wird vorgestellt · Von Rainer Bettermann

Das im folgenden vorgestellte Konzept hat Rainer Bettermann auf der Grundlage der „ABCD - Thesen“ entwickelt, die von einer Projektgruppe 1990 aufgestellt und in FREMDSPRACHE DEUTSCH Heft 3 veröffentlicht wurden. Der Autor lebt und arbeitet in Jena.

1. Ein ABC der Landeskunde für Aussiedler

So ein ABC gibt es natürlich, leider, Gott sei Dank nicht. Auf jeden Fall werden Aussiedler und ihre Sprachhelfer (Lehrer) hinsichtlich der landeskundlichen Komponente des Integrationsprozesses zu sehr allein gelassen. Tagespolitische Eile und mitunter auch kommerzieller Eifer lassen oftmals die aus dem Fremdsprachenunterricht bekannte Erscheinung in den Dunst des

Vergessens rücken, daß die Probleme beim Erlernen einer Sprache zwar vordergründig sprachliche Phänomene betreffen, die Tiefenstruktur jedoch zu zwischenkulturellen Verstehensschwierigkeiten führt. Erschwerend kommt noch hinzu, daß sich der Lehr- und Lernprozeß schwer klassifizieren läßt, daß er nicht mit Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache zu identifizieren ist, sondern von jedem etwas und dazu etwas völlig eigenes hat. Somit stimmt auch kein Schema von Deutsch als Eigenkultur, als Fremdkultur oder als Zweitkultur. Es gibt keine annähernd homogenen Lernerklassen, und das durch die Umstände sich anbietende System „Schnelles Erlernen sprachlicher Regularitäten“ und „Ab in den Alltag“ ist nicht das wirksamste, ein „neues“ Leben darauf aufzubauen.

Dem Sprachhelfer, der eigentlich vor allem Kulturhelfer sein sollte, wenn das Wort nicht zu verbraucht wäre, sind zeitlich und materiell wie finanziell enge Grenzen gezogen. Es kommt vor, daß ihm nicht einmal eine aktuelle Wandkarte „Deutschland“ zur Verfügung steht, und seine Versuche, ungünstige Gruppenzusammensetzungen

Reste eines Wahlplakats

gen aufzubrechen, scheitern meist an fehlender Zeit (lies Geldmangel!) oder an fehlenden Materialien und Konzepten, die geeignet wären, den Unterricht flexibler und kreativer gestalten zu können.

Im folgenden sollen einige Anregungen dafür gegeben werden, wie landeskundliche Eingreifmaterialien als thematische Sammlung vom Lehrer, aber noch besser gemeinsam mit Kursteilnehmern erarbeitet werden können. Als Impuls und Grundlage dienen die Thesen und die Gliederung der in dem ABCD-Projekt geplanten Publikationsreihe. In diesem Projekt werden für Deutschland, Österreich und die Schweiz neun Themenbereiche mit landeskundlichem Material erarbeitet, an denen sich die folgende zielgruppenspezifische Ausarbeitung orientiert.

2. Die Perspektive

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist die Frage nach einer fremdkulturellen Perspektive längst bejaht (Krumm 1987). Welche Perspektiven sind jedoch zu organisieren, wenn die Lerner, wie zumeist im Aussiedlerunterricht, das Fremde, d. h. Deutschland, als das Eigene wünschen und begreifen und es doch als weitgehend unbekannt antreffen, während das bisher Eigene im Sinne von Bekanntem durch die lokale Distanz entfremdet wird, aber selbstverständlich mit seinen eingeschliffenen Sprach- und Verhaltensgewohnheiten weiterwirkt?

Das Anliegen des Aussiedlerunterrichts sollte es sein, die kulturelle Integration zu fördern, ohne die im „Reisepäck“ mitgebrachte Identität zu zerstören. Das heißt zum Beispiel, zu der eigenen Geschichtlichkeit wenigstens geistig die nicht selbst erlebte historische Dimension der neuen Heimat anzunehmen. Ohne das Geschichtliche wird bekanntlich das Gegenwärtige nicht verständlich und kann deshalb auch nicht vertraut werden (vgl. ABCD 1990, 61,13). Aus dieser zugegebenermaßen leicht verwirrenden Aufgabenstellung ergeben sich Konsequenzen, die nicht so weit von der Methodik des Fremdsprachenunterrichts entfernt sind, sondern dort erhobene Forderungen eher noch stärker unterstreichen, denn hier ist das große Wort „Existenzfrage“ nun wirklich angebracht. Die

Lerner müssen auf Dauer mit der Wirklichkeit fertigwerden, die für den Lerner im Fremdsprachenunterricht immer „nur“ ein sekundäres Objekt bleibt. Vielleicht aber ist dieser Zwang zur Umformung der kulturellen Identität eine der Voraussetzungen auf dem Wege zur transnationalen Gemeinschaft (Picht 1985). Mit anderen Worten gesagt, für Deutschland (aber nicht nur) hängt die Annäherung an das utopische Ideal der europäisierten Nation davon ab, wie es gelingt, die Deutschen mit historisch-kulturell unterschiedlichen Identitätsmerkmalen zu einer Toleranz- und Solidaritätsgemeinschaft zu entwickeln.

Die Wirklichkeit in ihren möglichst vielfältigen Erscheinungs- und Reflexionsformen muß also viel stärker in den Unterrichtsraum hinein, und der Unterricht selbst muß viel stärker aus dem Unterrichtsraum heraus verlagert werden.

3. Zur Zielspezifik

Mehr als im Fremdsprachenunterricht Deutsch hat Landeskunde im Aussiedlerunterricht die Aufgabe, Integrationshilfe zu sein (Delmas/Vorderwülbecke 1982, 205), da es nicht nur um vorübergehendes Bleiben geht oder „nur“ um das Erschließen einer Fremdkultur, um ihre Nachempfindung (Hexelschneider 1987), was ja Distanz impliziert. Interkulturelle Verfahren im bekannten Sinne kommen also nicht oder nur bedingt in Frage, denn der Lerner verläßt auf Dauer seinen bisherigen Kulturkreis (soll jedoch nicht gleichzeitig auch seine bisherige kulturelle Identität gänzlich aufgeben müssen). Viel ausgeprägter als im Fremdsprachenunterricht Deutsch müßte daher die Wirklichkeit des Integrationslandes so in den Unterricht eingebracht werden,

„Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Rolle zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.“

(ABCD 1990, 60, 1)

daß erfolgreiches Handeln für das Einleben erleichtert wird.

Aber bereits die „einheimischen Deutschen“ kennen die Erfahrung, daß ihre für eine Region erworbenen Sprachregel- und Normenkenntnisse, ihre kulturell-kommunikative Kompetenz nicht ohne weiteres auf andere Regionen übertragbar sind. Gegenwärtig wird dies besonders deutlich, wenn sich Westdeutsche in den neuen Bundesländern oder Ostdeutsche in den alten Bundesländern eine neue Existenz aufbauen wollen. Die meisten der für den Aussiedlerunterricht eingesetzten Konzepte und Lehrwerke können dem Anliegen nicht gerecht werden, daß über Landeskunde die Wirklichkeit und die kulturelle Identität der Menschen in einer ganz konkreten Situation und Region thematisiert werden muß. Die Fülle der angebotenen landeskundlichen Detailinformationen müßte durch regionales Bezugsmaterial entweder ergänzt oder aber in einer Art und Weise adaptiert werden, die im

Meer landeskundlichen Wissens Inseln der Orientierung erkennen läßt. Es sollen deshalb Überlegungen folgen, die sich auf Möglichkeiten der Landeskunde beziehen, die Vielfalt und Konkretheit der Wirklichkeit stärker zu berücksichtigen und dafür die Grundsätze und das Konzept der komparativ-komplementären ABCD-Landeskunde als Ansatz zu nutzen.

Das ist auch deshalb angebracht, weil die neuen Bundesländer in den Lehrwerken noch ausgespart sind und die oft wirklichkeitsfremde Erwartungshaltung von Aussiedlern in Ostdeutschland, in den „richtigen Westen“ zu kommen, dadurch nicht abgebaut, sondern eher noch verstärkt wird. Der gewachsenen Vielfalt in der Kulturlandschaft der Bundesrepublik Deutschland nach dem Beitritt der DDR muß selbstredend nicht nur durch Zuwachs an landeskundlicher Information an sich entsprochen werden, sondern durch differenzierte Formen der Sensibilisierung, damit Ostdeutschland nicht lediglich als Kulturschleuse von Ost nach West betrachtet wird.

Die Unterrichtswirklichkeit zeigt sich aber meist sperrig gegenüber Forderungen nach kultureller Sensibilisierung. Das in Deutschland nunmehr kraß bestehende Kulturgefälle fördert nicht ohne weiteres das Bedürfnis zum differenzierenden Kennenlernen, sondern dient als Argument zur Integrationsverweigerung in einer Region, in der die sprachlichen und landeskundli-

„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“.

(ABCD 1990, 60,4)

chen Orientierungsrückstände der Aussiedler wegen der anscheinend oder tatsächlich schärferen Konkurrenz auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und der massiven Erscheinungen von Fremdenfeindlichkeit stärker ins Gewicht fallen. Der große Einpassungsdruck verlangt nach praktikablen Lösungen, nach einer Kombination von sprachlich und landeskundlich determinierter Lebenshilfe, und es liegt deshalb ziemlich nahe, die in dieser Zeitschrift geführte Diskussion über Projektunterricht (siehe *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, Heft 4/ 1991) auch auf den Aussiedlerunterricht zu beziehen, weil hier ein ungleich stärkerer Zwang vorliegt, Unterricht und Alltagsanforderungen miteinander zu verknüpfen.

4. Komplementäre Blätter

Es ist längst eine Binsenweisheit, daß der Fremdsprachenlehrer nicht mit den angebotenen Lehrwerken auskommt. Das ist im Aussiedlerunterricht nicht anders. Die konkrete Situation und die Bedingungen des Unterrichts erfordern zusätzliches Material. Wenn wir die Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit zum Ansiedeln am Ausbildungsort als ein spezifisches Kursziel ansehen, so sollten landeskundliche Materialien für Aussiedler zur Herausbildung eines bestimmten Grades von emanzipierter Vertrautheit beitragen. Kontrastierung ist hier wichtiger als die für den Fremdsprachenunterricht oft verlangte Komplexität, d. h. die Materialien dürfen

Wertungen beinhalten,
Brüche zeigen,
Kontroversen verdeutlichen,
Widersprüche signalisieren,
Probleme aufführen,
kritisch angelegt sein.

Die hier vorgestellten Themen und Arbeitsformen können komplementär zu anderen landeskundlichen Materialien die Orientierung, Integration und Identitätsbehauptung der Aussiedler fördern. Nicht alle der für den Fremdsprachenunterricht Deutsch vorgeschlagenen Themen haben für den Aussiedlerunterricht den gleichen Stellenwert, und nicht alle sind auch komparativ, d. h. im Vergleich zur bisherigen Erfahrungswelt organisierbar. Die Themenliste kann nicht nur als Samm-

LANDESKUNDLICHE THEMENKREISE (Ost-Regionalisierung)	ALLGEMEINE THEMENBEREICHE (Zuordnung)	METHODISCHE ANREGUNGEN
1 Geschichte Nachbarn TERRITORIUM Geografie	Erste Kontakte Orientierung am Ausbildungsort Heimat	– Kontrastierungsmaterial (Texte, Bilder) zum Thema „Heimat“ – freie Arbeit mit leerer Europakarte und Deutschlandkarte
2 Familie Religion Minderheiten BEVÖLKERUNG Mundart Sozialstruktur	Erste Kontakte Orientierung Heimat Alltag/Freizeit	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Regeln zwischenfamiliärer Beziehungen (Verhaltensliste erarbeiten) – Statusbewußtsein und Statussymbole (Projektbeobachtung)
3 Medien Vereine Parteien ÖFFENTLICHKEIT Bürgerinitiativen Staat/Recht Kommune	Orientierung Aktivitäten auf kommunaler Ebene Erste Kontakte	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Begegnung: Kommunale Vertreter – Projekt: Lokale Presse zwischen Information und Manipulation – Projekt: Strategien beliebter Fernsehsendungen (Video) – Die (Ost-)Deutschen und die Vereine – Lokale Bürgerinitiativen
4 Arbeit Wohnen Essen, Kleiden ALLTAG Einkauf Geld Gesundheit	Alltag und Freizeit Geld Wohnen Arbeit Essen u. Trinken Gesundheit	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Projekt: Erkundung der Berufschancen in der Region – Recherche: Wie wohnt man im Osten? – Regionsbewußter Einkauf – Was ist das?
5 Schule Hochschule Beruf BILDUNG Außerschulische Angebote	Schule/Ausbildung Alltag/Freizeit	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Projekt: Wohin schicken wir unsere Kinder? – Begegnung mit Pädagogischer Werkstatt
6 Kulturelle Gewohnheiten Freizeit KULTUR Sport Folklore	Alltag/Freizeit	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Recherche: Freizeitangebote in der Region – Multikulturelle Gewohnheiten (Klubs) – Interviews – Begegnung
7 Region als Reiseziel REISEN Verkehr	Heimat Alltag/Freizeit Orientierung Kontakte	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Exkursion/Wanderung (?) in die nähere Umgebung – Spurensuche (z. B. Slawische Kultur) Finanzierung?
8 Umweltverhalten UMWELT Ökologie - Ökonomie	Einkaufen Heimat Geld	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Rollenspiel: Umwelt (z.B. Debatte: Anwohner – Bürgermeister) – Wohin mit dem Müll (Leserbriefe) – Vergleich: Umweltsituation in BRD/Herkunftsland
9 Herkunft WIR UND DIE ANDEREN Integration	Orientierung Erste Kontakte	– Kontrastierungsmaterial zum Thema – Miniprojekt: Erlebte Geschichte (Dokumente, Fotos aus den Herkunftsli.) – Pressecollage: Presseberichte über Aussiedler (s. dazu Punkt 5. Ein Beispiel)

lungs- und Ordnungsprinzip für eigene oder gefundene Zusatzmaterialien dienen, sondern auch als Checkliste zur Durchsicht der Lehrbücher hinsichtlich ihrer landeskundlichen Komponenten.

5. Thema „Wir und die anderen“. Ein Beispiel

Selbsterarbeitete landeskundliche Materialien für den Aussiedlerunterricht müssen überschaubar sein. Ich halte einen Umfang von etwa drei Seiten für optimal. Die Seiten könnten etwa wie folgt gestaltet werden:

Seite 1: Ein vom Lehrer, besser jedoch von Lernern geschriebener einführender und informativer Text, der natürlich vorherige Recherchen und Schreibübungen erfordert. (*Eigentexte der Kursteilnehmer*)

Seite 2: Eine Zusammenstellung authentischer Materialien zum Thema, welche verschiedene Sichtweisen ermöglicht und in der diverse Textsorten, auch Schaubilder u. ä. berücksichtigt werden. (*Bild- und Textmaterial aus verschiedenen Quellen*)

Seite 3: Praktische Hinweise zur Orientierung im Alltag und zu weiteren Informationsmöglichkeiten. (*Adressen und Hinweise auf andere Quellen*)

Dank der inhaltlichen und quantitativen Begrenzung der Materialien sollte es möglich sein, die kreative Erarbeitung solcher „landeskundlicher Blätter“ vorrangig in der Unterrichtszeit selbst durchzuführen. Dafür müssen Arbeitsgruppen gebildet werden, die an einer solchen Arbeitsweise auch interessiert sind bzw. dafür motiviert werden können. Immerhin bietet diese Art des Unterrichts den Kursteilnehmern eine erste effektive Möglichkeit, sich auf Arbeitsmethoden der neuen Lebensumwelt einzustellen, sie gewissermaßen „spielerisch“ vorzutrainieren. Die Kehrseite der Medaille bestünde eventuell darin, für die nicht interessierten Teilnehmer adäquate Aufgaben zu finden. Am besten wäre es, wenn man die bestehenden, oft sehr ungünstig zusammengesetzten Gruppen nochmals aufteilen könnte, so daß Klassen mit eher traditionell-

„WIR UND DIE ANDEREN“

Seite 1: Eigentexte der Kursteilnehmer

Die erste Aufgabe bestand darin, die Einwohnerzahlen der Bundesrepublik sowie die Anzahl der Aussiedler nach Herkunftsländern zu recherchieren.

Hier die Ergebnisse:

Gesamtbevölkerung:	79,67 Millionen. (Ost: 16,434/West: 62,679)
Davon Ausländer:	5,04 Millionen.
Aussiedler in Deutschland 1990:	
Herkunftsland	Anzahl
Rumänien	11 150
Polen	133 872
Sowjetunion	147 950
Tschechoslowakei	1 708
Jugoslawien	961
Ungarn	1 336
Sonstige Gebiete	96
insgesamt	397 073

(Quelle: BMI „Innenpolitik“ Nr. 1/1991. Aus: Jahrbuch der BRD 1991/92)

Stichwörter für verschiedene Eigentexte:

Motive für die Aussiedlung: Bindungen an die deutsche Sprache und Kultur – das bisherige Bild von Deutschland – Erwartungen an ein Leben in Deutschland. (siehe dazu auch Zeitungstext 1)

Vorgang der Aussiedlung: Abschied im Herkunftsland - Empfang in Deutschland - erste Begegnungen mit den einheimischen Deutschen - der Weg durch die Instanzen - Vergleich von Erwartungen und Wirklichkeit. (siehe dazu auch Zeitungstext 2)

Integrationsprobleme und -lösungen: Deutsche erster, zweiter und dritter Klasse? - Heimweh und wonach? - Neues Heimatgefühl und wodurch? Was ist ganz anders als vorher? Wie und wo kann man Kultur erlernen? (siehe dazu auch Zeitungstext 3)

Seite 2: Bild- und Textmaterial aus verschiedenen Quellen

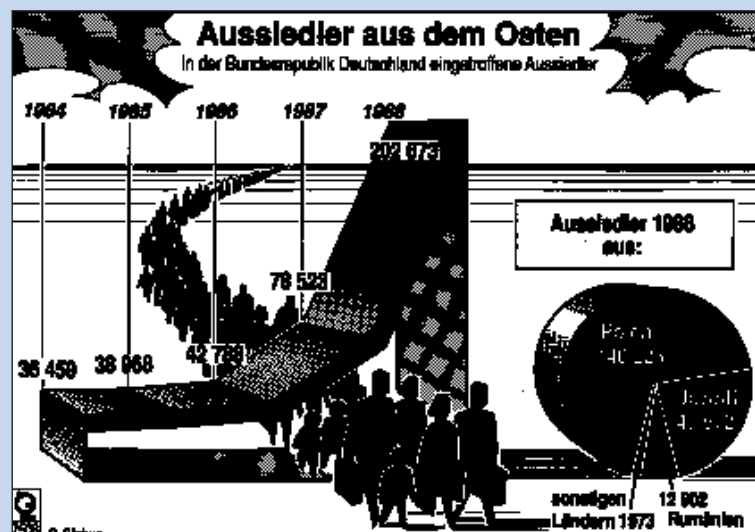
Lehrer und Teilnehmer sollten gezielt aus Printmedien (Tagespresse usw.) Beispiele sammeln und diskutieren. Auch interne Interviews in der Gruppe sind denkbar. Schwieriger ist es schon, Stellungnahmen der Einheimischen einzuholen. Hier bedarf es kleiner Kommunikationsstrategien und viel Hilfe und Ermutigung durch den Lehrer, womöglich sogar einer Tandemlösung. (Gemeinsame Recherche mit Einheimischen, z. B. durch Partnerschaften mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.)

Hier eine kleine Textauswahl aus unserem Corpus:

(Text 1)

Noch einmal: Die deutsche Gemeinschaft des Banats hat mit den Rumänen immer in besten Beziehungen gestanden. Freundschaften wurden gepflegt, man arbeitete und feierte zusammen, es gab Mischehen. Das System hat sicher seine Schergen gefunden, wie überall, und das System hat den Rumäniendeutschen großes Unrecht angetan. Trotz allem Übel sprechen diese Menschen noch Deutsch, berufen sich auf die deutsche Kultur, kennen Kant und Goethe, aber auch Heidegger und Hesse, Grünewald und Dürer, Beethoven und Bach, Böll und Lenz.

(Darmstädter Echo, Ostern 1991)



Aus: Mit uns leben 1, S. 18

(Text 2)

Niemand soll dies aber so verstehen, daß sie ihre Heimat nicht geliebt hätten. Sein Dorf, seine Stadt, seine Freunde – es waren viele, viele Rumänen dabei, mit denen es praktisch nie Konflikte gab – kann man nicht vergessen. Nie. Das gibt dem Schicksal dieser Menschen eine neue traurige Dimension. (Darmstädter Echo, 28./29.3.91)

„Der Sachbearbeiter hatte den teuren Hut auf sein Knie gelegt. Er hatte Irene an den Ellenbogen gefaßt: So hab ich mirs gedacht. Deutsch sprechen Sie nur, wenn Sie zu mir ins Büro kommen. Irene hatte das Deutsche vergessen. Einen einzigen Satz hätte Irene auf deutsch sagen können: Weshalb vergleichst du immer, es ist doch nicht deine Muttersprache. Diesen Satz hatte Thomas gesagt. Es wäre ein langer Satz gewesen. Er hätte bewiesen, daß Irene Deutsch sprach. Doch er hätte mehr geschadet als genützt.“

(Aus: Herta Müller: *Reisende auf einem Bein*)

(Text 3)

„Eine Last für den reichen Staat“
Obwohl es nicht offen gesagt wird, scheint es in Deutschland eine Klassifizierung der Deutschen zu geben. Deutsche ersten Ranges sind die Bundesbürger, Deutsche zweiten Ranges die Bürger der ehemaligen DDR. Deutsche dritten Ranges stammen aus den ehemaligen Ostblockstaaten; ihnen kommt eine Anerkennung ihres Deutschtums oft wie eine große Vergünstigung vor.

(Darmstädter Echo, 28./29.3.91)

„(1) Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“

(Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 116/1)

konfrontativem und Klassen mit verstärkt offenem Unterricht entstünden.

Die Reihenfolge der Themenkreise sollte nicht starr vorgegeben werden, auch auf Vollständigkeit kann nicht das Hauptaugenmerk liegen. Die Themenkreise 1 und 9 eignen sich als Einstiegs-themen. Während Themenkreis 1 sich mehr auf den neuen Existenzraum bezieht, geht Themenkreis 9 direkter auf die Situation der Lerner in der neuen Umgebung ein.

6. Kreativität und Praxisnähe

Über die Zurückhaltung der Aussiedler gegenüber sogenannten kreativen Unterrichtsformen ist in diesem Heft schon geschrieben worden. Die Kurs-teilnehmer sind erwachsen, wenn auch vom Alter her sehr unterschiedlich. Ihr Interesse gilt weniger dem kreativen Spiel als dem sofortigen Nutzen. Hinzu kommen häufig schwierige Gruppenbeziehungen bis hin zu Spannungen, die sich aus der oft extremen Heterogenität nach Herkunft, Alter und (ehemaligem) sozialem Status ergeben.

Das alles ist der kreativen Arbeitsform nicht gerade förderlich. Es müßte

aber auch hier gelten, daß insbesondere erwachsene Lerner mit sogenannten Problemlösungsaufgaben konfrontiert werden müssen (Schreiter 1989). Jüngst hat Krumm (1991) die Frage gestellt, ob nicht mehr Unterrichtsprojekte im Fremdsprachenunterricht anzubieten seien und hat zugleich konkrete und positive Antworten folgen lassen, die auch für den Aussiedlerunterricht durchdacht werden müssen. Dabei wird man einige Unterschiede zum üblichen Fremdsprachenunterricht feststellen. So ist der Unterricht nicht die einzige kommunikative Situation, in der die Lerner den Zweck ihres Lernens praktisch erfahren. Das bringt einen Motivationsschwund im Unterricht, der durch die Planung solcher Projekte kompensiert werden muß, die zur Orientierung im neuen Lebensbereich beitragen oder sogar konkrete Sofortziele betreffen (Entdecken der Umwelt, Spuren vertrauter Kultur suchen, Kontakte zu Ämtern und Betrieben oder Schulen herstellen, Berufschancen zusammen mit „Einheimischen“ recherchieren, Gründe für die Fremdenfeindlichkeit ermitteln). Es

gilt aber auch für den Aussiedlerunterricht, daß landeskundliche Projekte an die Lehrprogramme gebunden werden müssen (Schreiter 1989, 61), denn sie sollen keinen zusätzlichen und isolierten Aufwand bedeuten, sondern einen schnelleren Weg zum Lernziel kognitiv-kommunikative Kompetenz ermöglichen. Projekte mit einem pragmatischen Ziel können dazu beitragen, die Motivation zu erhöhen. Durch die Distanzierung vom gewohnten Lehrer-Schüler-Verhältnis dienen sie letztlich auch dem Wiederaufbau des in Frage gestellten Selbstwertgefühls in Krisensituationen, z. B., wenn die Sprach- und Kulturbarriere für den Aussiedler im Alltag unüberwindbar zu werden scheint. Möglicherweise helfen solche Projekte auch beim Abbau mitgebrachter Hierarchievorstellungen und beim Einüben neuer Regeln für das Zusammenleben.

Literaturverzeichnis:

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 3/1990
- Barkowski, Hans: Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen 1991, S. 301 - 305.
- Bimpage, Heiko et al.: *Mit uns leben 1*. Ein Kursbuch für Aussiedler. Klett Edition Deutsch, München 1989.
- Delmas, Hartmut/Vorderwülbecke, Klaus: Landeskunde. In: Ehnert, Rolf: *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Bern 1982, S. 190 - 222.
- Gräf, Rudolf: Deutsche dritten Ranges. In: Darmstädter Echo vom 28./29.3. 1991 (Teil 1) und Ostern 1991 (Teil 2).
- Hexelschneider, Erhard: Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. Was bedeutet das für den Lehrenden. In: Wierlacher, Alois: *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München 1987, S. 259 - 266.
- Hübner, Emil/Rohlfs H.-H.: *Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1991/92*. dtv, München 1991.
- Krumm, Hans-Jürgen: Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München 1987, S. 267 - 276.
- Krumm, Hans-Jürgen: Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 4/1991, S. 4 - 8.
- Müller, Herta: *Reisende auf einem Bein*. Rotbuch Verlag, Berlin 1989.
- Picht, Robert: Internationale Beziehungen. Zukunftsperspektiven einer interkulturellen Germanistik. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*. München 1985, S. 140 - 150.
- Schreiter, Ina: Ein Plädoyer für Projektarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bei Fortgeschrittenen. In: *Unser Thema 6*. Lektorat für Deutsche Sprache und Literatur, Budapest 1989, S. 56 - 66.
- Wazel, Gerhard: Auswahl, Präsentation und Vermittlung von Landeskunde in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Vergleichs. In: *Unser Thema 6*. Lektorat für deutsche Sprache und Literatur, Budapest 1989, S. 7 - 41.

„Landeskundevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, die Lerner an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen.“
(ABCD 1990, 27)

Materialempfehlungen: Landeskunde

Die jüngsten politischen Entwicklungen in Ost und West haben inzwischen auch in die Verlagspublikationen Eingang gefunden.

1. Geographie

Terra Länderhefte:

Unser Land: Freistaat Sachsen
Unser Land: Thüringen
Unser Land: Sachsen-Anhalt
Unser Land: Brandenburg
Unser Land: Mecklenburg-Vorpommern

Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1991
Diese Länderhefte geben die wichtigsten Informationen zu den neuen Bundesländern, sie enthalten jeweils eine Länderkarte, Übungsseiten und einen statistischen Anhang.

Sehr informativ und ansprechend sind auch die **Merian Länderhefte** zu den fünf neuen Bundesländern.

Schmid, G. F.: **Kleine Deutschlandkunde. Ein erdkundlicher Überblick.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1992. Die zweite veränderte Auflage bezieht nun die ganze Bundesrepublik ein. Themen: Landschaften, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft, Verkehr, Umwelt, Politik. 23 ganzseitige, farbige Karten, doppel-seitige Grundkarte der Bundesrepublik Deutschland.

Eine Reise durch die Bundesrepublik Deutschland.

Teil 1: Von der Nordseeküste bis zum Harz. (Videocassette: 30 Minuten)
Teil 2: Von Rügen bis zum Erzgebirge. (Videocassette: 60 Minuten)
Verlag für Deutsch, Ismaning 1992.

Für Lerner mit guten Grundkenntnissen. Die beiden Filme geben Einblicke in geographische und biologische Besonderheiten deutscher Landschaften und Städte. Anhand von Sagen und Anekdoten werden kulturgeschichtliche Zusammenhänge aufgezeigt.

2. Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik

Feick, Jürgen/Uhl, Herbert: **Aktualitätendienst. Gesellschaft-Politik-Wirtschaft.** Ausgabe 1991/92. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart/Dresden 1991.

Wichtige und aktuelle Informationen zu nationalen und internationalen Themen. Schaubilder und Tabellen. Der „Aktualitätendienst“ bietet gutes Zusatzmaterial für den landeskundlichen Unterricht, die Texte sind didaktisiert, die wichtigsten Fachbegriffe werden in einem Glossar erläutert.

Goethe-Institut (Hrsg.): Die Krönung der schönsten Stunden... 30 Werbespots als Sprechelaß. Videocassette. Begleitheft. Verlag für Deutsch, Ismaning.

30 Werbespots werden auf Herz und Nieren geprüft. Ziel ist die Entlarvung von Werbestrategien. Das

Begleitheft enthält neben ausführlichen Unterrichtsvorschlägen zu jedem Spot eine umfangreiche Hinführung zum Thema Werbung. Es werden die Werbestrategien des öffentlichen Fernsehens, aber auch Werbestrategien und -typen der Printmedien aufgezeigt.

Der Einsatz dieses Materials im Deutschunterricht mit Aussiedlern bietet viele Sprechchancen und Gelegenheiten zu durchaus kontroversen oder/ und kontrastiven Diskussionen.

Der Weg zur Einheit. Zur Geschichte der Berliner Mauer - ein historischer Rückblick. Videocassette: 60 Minuten. Verlag für Deutsch, Ismaning 1992.

Für Lerner mit Mittelstufenkenntnissen. Eine zeithistorische Dokumentation vom Bau der Mauer bis zur Öffnung der Grenze.

„Wir sind das Volk“.

Eine Dokumentation zur politischen Wende in Deutschland. Videocassette: 58 Minuten. Verlag für Deutsch, Ismaning 1992.

Für Lerner mit Mittelstufenkenntnissen. Die Ereignisse vor der Vereinigung (Herbstdemonstrationen 1989 bis zu den ersten freien Wahlen) werden aus der Sicht der Bevölkerung der ehemaligen DDR dargestellt.



Bedingt durch die veränderten politischen Verhältnisse in den Herkunftsländern, haben sich die Gruppierungen der Aussiedler stark verschoben. Gab es noch vor fünf Jahren ein starkes Übergewicht junger Polenaussiedler und -aussiedlerinnen, so sind heute in allen Altersklassen fast nur noch Aussiedler aus den Republiken der früheren Sowjetunion vertreten.

Damit rückt ein Problem in den Vordergrund, das vor einigen Jahren noch eine Randerscheinung war: Es wächst die Zahl der Schreib- und Leseunkundigen. Maria Bastian-Erll hat ein sprachkursbegleitendes Alphabetisierungsprogramm entwickelt, das auf die spezifischen Probleme und Lernbedingungen seiner Teilnehmer zugeschnitten ist.

Meinen Namen kann ich malen

Bericht über einen Alphabetisierungskurs · Von Maria Bastian-Erll

1. Welches Deutsch müssen wir lernen?

Immer häufiger kommt es vor, daß Kursteilnehmer in Sprachkursen für Aussiedler nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben können. Dabei ist die Umstellung vom kyrillischen auf das lateinische Alphabet, die alle UdSSR/GUS-Aussiedler zu bewältigen haben, noch die leichteste Aufgabe. Problematisch ist vor allem, daß ein großer Teil der älteren Teilnehmer und Teilnehmerinnen (ca. Mitte bis Ende 50) in der Kriegs- und Nachkriegszeit keine Möglichkeit zu regelmäßigem Schulbesuch hatte. Ein bis drei Jahre russische Grundschule sind der Regelfall in dieser Altersgruppe, oft fehlt der Schulbesuch ganz. Die Zeit des Sprachkurses ist für diese Teilnehmer dann eine völlig neue Schulerfahrung; sie ist verbunden mit Ängsten, Schamgefühl und Zweifeln an der eigenen Fähigkeit, im Alter noch etwas zu lernen, nachzuholen, was in der Kindheit ohne eigene Schuld versäumt wurde.

Die Träger von Sprachkursen müssen sich dieser neuen Situation in zweifacher Hinsicht stellen: Es gilt, Ziele und Inhalte der Sprachförderung allgemein zu überdenken und konkrete Hilfen für Lese- und Schreibunkundige anzubieten.

Während sich ein Großteil der UdSSR/GUS-Aussiedler durchaus verständlich machen kann, wenn auch häufig in einem stark dialektal gefärbten, altertümlichen Deutsch, fehlt ihnen häufig die Handlungskompetenz in Situationen, die für sie neu, für eine Industriegesellschaft westlichen Standards jedoch typisch sind. Diese Anforderungen sind eng verknüpft mit dem Benutzen der Schriftsprache. Dafür aber brauchen wir Hochdeutsch.

Für meinen eigenen Sprachgebrauch habe ich daraus die Konsequenz gezogen: Ich sage nicht mehr „Wir lernen Deutsch“. Ich sage: „Wir lernen Hochdeutsch“. Wir können zwar reden, wie uns der Schnabel gewachsen ist, und uns meist auch so verständlich machen, aber lesen und schreiben müssen wir Hochdeutsch. Schreibenlernen stellt sich also als Erwerb einer neuen Sprache dar.

In der SBS Waldbröl wird den Sprachkursteilnehmern die Möglichkeit zum Schriftspracherwerb in der Form angeboten, daß sie den Klassenunterricht für eine gewisse Zeit – je nach Bedarf und Lehrerkapazität für 4 bis 10 Stunden – verlassen und in Kleinstgruppen unterrichtet werden. Zur Zeit werden auf diese Weise pro Woche 29 zusätzliche Stunden durch zwei Lehrer erteilt. Für die Teilnehmer ist dieser Unterricht freiwillig, das Angebot wird jedoch vor allem von den ältesten Teilnehmern und Teilnehmerinnen intensiv genutzt.

2. Wozu im Alter noch schreiben lernen?

Die Ziele dieses späten Schriftspracherwerbs können, anders als dies in der Schule praktiziert wird, keineswegs absolut gesetzt und der Erfolg kann nicht am „Zielerreichungsgrad“ gemessen werden. Sie sind, ausgehend von den Voraussetzungen der Teilnehmer, ihrer Lernfähigkeit und ihrer Motivation, immer neu zu bestimmen, für jeden Teilnehmer und für jede Teilnehmerin anders. Sie verschieben sich für

jeden einzelnen auch im Laufe der Kurszeit aufgrund praktischer Erfordernisse und persönlichen Lernerfolgs.

Den Teilnehmern werden schon während des Einstufungstests für ihre Klassenstufe schriftliche Aufgaben vorgelegt. Ihre ängstliche Abwehr wird mit dem Hinweis beschwichtigt, daß der Sprachkurs ja nicht nur aus Schreibaufgaben besteht, sondern viele Informationen vermittelt, die für das spätere Leben von praktischer Bedeutung sind. Darüber hinaus wird ihnen versichert, daß sie das Lesen und Schreiben innerhalb des Kurses erlernen können. Dennoch lassen sich die schriftunkundigen Teilnehmer i. d. R. nicht aus Wissensdurst, sondern aus familiären (die Kinder besuchen den Kurs) und finanziellen Erwägungen auf den Sprachkurs ein. Sie beginnen den Unterricht dementsprechend mit Zweifeln, Befürchtungen und nicht selten mit Schamgefühl. Der Wechsel des Kulturkreises durch die Übersiedlung macht ihre Defizite im Vergleich zu anderen Menschen ihrer Altersklasse erstmals sichtbar. Durch die Anforderungen des Unterrichts an die Lese- und Schreibfähigkeit der Teilnehmer wird aber zuweilen auch eine Veränderung der Selbsteinschätzung bei solchen Personen in Gang gesetzt, die sich bisher für schriftkundig hielten. Sie werden plötzlich, was sie vorher nicht waren: Analphabeten.

Während die Teilnehmer weiterhin den Unterricht in ihrer Klasse besuchen, erhalten sie also „Schreibunterricht“ in Kleinstgruppen. Damit dieser Schreibunterricht sich nicht von dem Geschehen in der Klasse abkoppelt, sondern den Teilnehmern die schrittweise Übernahme von Aufgaben im Klassenverband ermöglicht, ist eine regelmäßige Rücksprache mit dem Klassenlehrer notwendig. Der zusätzliche Unterricht klingt i. d. R. nach vier bis fünf Monaten in Absprache mit dem Klassenlehrer aus.

Die Inhalte des Schreib- und Lesekurses sollen sich natürlich an den Bedürfnissen und Wünschen der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen orientieren. Das sind erfahrungsgemäß:

- Sich orientieren und Informationen aufnehmen (z. B. Straßen-, Orts- und Arztschilder lesen, Sonderangebote beim Einkauf im Supermarkt lesen);
- Persönliche Belange und Interessen vertreten (z. B. Behördenbriefe lesen und, evtl. mit Hilfe, beantworten; Entschuldigungen schreiben, Formulare ausfüllen);
- Kontakte aufrechterhalten (z. B. Briefe lesen; Notizen, Briefe und Karten an Verwandte und Freunde schreiben);
- Information und Unterhaltung (z. B. Zeitungen und Bücher lesen);
- den Enkelkindern vorlesen; die Fernsehzeitschrift benutzen.

Um all diese Dinge bewältigen zu können, müssen die Teilnehmer des Schreibprogramms ganz von vorne anfangen.

3. Methodische Ansätze

Ausgehend von der Forderung nach erwachsenengerechtem Vorgehen kristallisierten sich in der Arbeit mit deutschsprachigen Analphabeten insbesondere drei methodische Ansätze heraus:

Der Spracherfahrungsansatz

Aufgrund der Einsicht, daß geschriebene wie auch gesprochene Äußerungen kommunikative Handlungen sind, wird versucht, Wörter, Sätze und Texte aus dem eigenen Erfahrungsbereich der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Grundlage des Schriftspracherwerbs zu machen. Das bedeutet, daß die Teilnehmer möglichst früh eigene Texte schreiben und lesen und so schrittweise ihre Handlungskompetenz erweitern. Dabei kann der Lehrer auch manchmal stellvertretend für den Teilnehmer („vor“)schreiben. Durch die Weiterarbeit an den so entstandenen Texten festigt sich das Gelernte, die Teilnehmer gestalten ihren Lernstoff selber und überwinden so leichter ihre früher aufgebauten Hemmungen gegenüber der Fremdheit der Schriftsprache.

Dieser Ansatz wurde in der Arbeit mit lese- und schreibungsgewohnten Muttersprachlern, sogenannten „funktionalen Analphabeten“ entwickelt.

Der sprachsystematische Ansatz

Durch eine systematische Aufbereitung der Sprache soll den Teilnehmern Einsicht in die Struktur des Lerngegenstandes ermöglicht werden. Dabei spielt die Gliederung der Sprache nach kleinsten sinntragenden Einheiten (Morphemen) eine besondere Rolle, wobei es jedoch mehr auf eine pragmatische als auf wissenschaftlich korrekte Segmentierung ankommt.

Der Fähigkeitenansatz

Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit haben gezeigt, daß Probleme der Teilnehmer mit dem Schriftspracherwerb häufig in unzureichend ausgebildeten elementaren Fähigkeiten (z. B. akustische und optische Unterscheidungen, Motorik, Fähigkeit zu konzen-



Zeichnung: Klaus Pitter, Wien

triertem Arbeiten) zu suchen sind. Der Fähigkeitenansatz gibt Einblick in die Entwicklungsschritte, die zum Schriftenerwerb notwendig sind, und erlaubt eine gezielte Förderung der speziellen Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs.

In der praktischen Kursarbeit ist es von großer Bedeutung, keinen methodischen Ansatz zu verabsolutieren. Der eigene kreative Umgang mit der Sprache, die Einsicht in die Systematik des Hochdeutschen und die Ausbildung spezieller kognitiver Fähigkeiten sollten im Prozeß des Lesen- und Schreibenlernens Hand in Hand gehen. Für Kursleiter und Kursleiterinnen bedeutet das: Sie sollten sich mit den verschiedenen Methoden eingehend beschäftigen, um die eigene Vorgehensweise überprüfen und ihren Handlungsspielraum erweitern zu können. Ein Problem bei der Anwendung des Spracherfahrungsansatzes, einer sehr erwachsenengerechten und teilnehmerorientierten Methode, besteht darin, daß er in der Arbeit mit Menschen entwickelt wurde, die bereits Erfahrungen mit dem Lesen- und Schreibenlernen hinter sich hatten. Den in der Bundesrepublik Deutschland aufgewach-

senen „funktionalen Analphabeten“ fehlen in der Regel nicht die Buchstabenkenntnisse; der Zugang zur Schriftsprache ist ihnen eher durch negative Erfahrungen mit dem schulischen Lernen allgemein und die fehlende affektive Besetzung geschriebener Inhalte versperrt.

Bei den Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion muß das Wissen um die Phonem-Graphem-Verbindungen oft erst erworben werden. Grundschulbüchlein und Grundschularbeitshefte haben dafür nur einen begrenzten Wert: Wegen ihrer kindlichen Inhalte können sie allenfalls als Anregung für die Erstellung von Arbeitsmaterialien mit erwachsenengerechten Inhalten dienen.

Lernen lernen

Eine der wichtigsten Zielsetzungen des Lese- und Schreibunterrichts muß sein, daß die Teilnehmer „das Lernen lernen“. Trotz geringer Erfahrungen mit dem Lernen bringen sie ausnahmslos hartnäckige Vorstellungen über die Unmöglichkeit des Lernens in fortgeschrittenem Alter mit. Sie vergleichen ihre (oft eingebil-dete) Schwerfälligkeit und Vergeßlichkeit mit dem spielenden Lernen und Behalten eines Grundschulkindes. Es ist jedoch gar nicht so schwer, mit diesen Vorurteilen nach kurzer Zeit gründlich aufzuräumen. Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen werden dabei nicht geleugnet, sondern für das Lernen nutzbar gemacht (Beispiele: größere Lebenserfahrung, bewußtere Steuerung, höhere Motivation und oft auch größere Frustrationstoleranz). Diese Gespräche über Lernvorgänge und -strategien sind ein wesentlicher Teil des Alphabetisierungsunterrichts. Sie beziehen sich nicht auf die komplizierten biologischen Grundlagen, sondern auf die praktischen Folgerungen; m. a. W. auf die Frage: Wie kann man es erreichen, daß sich ein Lerninhalt fest im (Langzeit-)Gedächtnis verankert? (Siehe dazu den Kasten links.)

4. Wie drei Kursteilnehmer lesen und schreiben lernten

Um das Vorgehen im Lese- und Schreibunterricht, wie er in der SBS Waldbröl praktiziert wird, anschaulich darzustellen, habe ich drei Kursteilnehmer ausgewählt, die im Juni 1991 in einer Gruppe begannen.

Herr A. S. ist 28 Jahre alt und spricht nur wenig Deutsch. Er wurde einer Sprachanfängerklasse (a-Klasse) zugeordnet. Russisch kann er lesen und schreiben, wenn auch mit wenig Routine, da er in seinem Beruf als Kraftfahrer nicht viel schreiben mußte. Er hat sich eine Umschriftabelle vom kyrillischen ins lateinische Alphabet besorgt und kennt von daher auch schon einige Buchstaben.

Herr M. F. ist 59 Jahre alt und besucht, seinen mündlichen Sprachkenntnissen entsprechend, eine c-Klasse. Er hat vor 1942 für etwa ein Jahr zur Schule gehen können. Die russische Sprache kann er lesen und – nach eigener Aussage – ein wenig schreiben. Die lateinische Schrift ist ihm noch völlig unbekannt, mit Ausnahme der Buchstaben seines Namens, den er eingeübt hat. „Meinen Namen kann ich malen“, sagt er selbst.

Frau I. K. ist 58 Jahre alt, spricht gut Deutsch und geht mit Herrn F. in die gleiche Klasse. Sie hat noch nie eine Schule von innen gesehen und in ihrem ganzen Leben noch keine Unterschrift geleistet. Sie glaubt auch nicht, daß sie noch lesen und schreiben lernen kann. Zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts ist sie überaus ängstlich. Sie fürchtet sich davor, überfordert und bloßgestellt zu werden.

Der Unterricht beginnt damit, daß die Teilnehmer ihre Namen selbst aufschreiben. Für Frau K. schreibe ich, wobei ich langsam mitspreche. Vor- und Zuname werden lautlich durchgliedert, Frau K. wird auf die Korrespondenz gleicher Laute und gleicher Schriftzeichen aufmerksam gemacht. Ich versuche auch, aus den Buchstaben der beiden anderen Namen verschiedene Wörter zu bilden. Das gelingt jedoch nur bei Herrn F.; bei A. S. reicht der Wortschatz nicht aus, wir finden kein bekanntes Wort aus „seinen“ Buchstaben. Danach händige ich den Teilnehmern unser Arbeitsheft aus

Lernen lernen: Wie geht das?

- Man lernt um so besser, je genauer man weiß, was man mit dem Lerngegenstand erreichen will und je neugieriger man auf den Stoff ist.
- Man lernt leichter, wenn man den neuen Inhalt mit Bekanntem verknüpft.
- Regelmäßige Wiederholung und ganz besonders die praktische Anwendung festigen das Gelernte.
- Eine anschauliche Darstellung fördert das Erinnern; sich selber eine bildliche Vorstellung zu machen ist noch wirkungsvoller (vergl. sog. Eselsbrücken – die selbstgemachten funktionieren am besten).
- Eine freundliche und entspannte Atmosphäre beeinflußt das Lernen positiv. Lernen kann Spaß machen; Erfolgserlebnisse sorgen dafür, daß man gerne weiterarbeitet. Und:
- Ein Lehrer, der nicht reichlich Geduld und Freundlichkeit aufbringen kann, sollte besser vom Alphabetisierungsunterricht Abstand nehmen. Leistungsdruck ist auch für das eigene Lehrerverhalten nicht förderlich.

(siehe Materialempfehlungen S.39), das einen systematischen Buchstabenkurs, beginnend mit E, A, L, N, S usw., enthält. Die Progression ist so gewählt, daß die Teilnehmer aus den Buchstaben möglichst bald sinnvolle Wörter und ganze Sätze bilden können. Zunächst werden die abgebildeten Gegenstände benannt, die Wörter werden langsam gesprochen und auf einen bestimmten Laut hin untersucht. Die Teilnehmer schreiben den dazugehörigen Buchstaben an seinen Platz im Anlaut, Inlaut oder Auslaut. Beim Inlaut kann auch genauer lokalisiert werden. Die Buchstaben werden immer ohne Stützvokal, also mit ihrem Lautwert benannt. Herr F. hat bei dieser Übung lediglich Schwierigkeiten auf der motorischen Ebene. Er erhält zum Üben eine vergrößerte Lineatur für das erste Schuljahr. Herr S. dagegen kann von den 12 abgebildeten Gegenständen des E-Blatts nur „Elefant“, „Tasse“, „Scherre“ und die Zahl „elf“ benennen. Diese Wörter versucht er allerdings vollständig in die Kästchen unter dem Bild zu schreiben. Ich bitte ihn, dafür die Linie über dem Bild zu verwenden.

Frau K. wiederum schaut verzweifelt. Sie weiß überhaupt nicht, was ich eigentlich von ihr will. Sie hat noch nie gesprochene Wörter lautlich analysiert und kann keine zeitliche Abfolge darin erkennen. Ich beschließe, einige Stunden Einzelunterricht einzuschieben, um die notwendigen Voraussetzungen herzustellen. Frau K. schaut inzwischen von Herrn F. ab, was sie machen soll, hat aber enorme motorische Probleme. Schon beim zweiten gemeinsamen Treffen haben sich die drei Teilnehmer dermaßen auseinanderentwickelt, daß ich jedem ein Spezialprogramm anbieten muß. Der daraus folgende Wechsel von Stillbeschäftigung und Einzelunterricht erfordert zwar eine entsprechende Vorbereitung, hat aber den Vorteil, daß jeder in seinem Tempo arbeiten kann.

Im folgenden beschreibe ich den Lernweg der drei Personen. (Für Herrn F. und Frau K. war allerdings der Schreibkurs bei Redaktionsschluß noch nicht beendet.)

Herr A. S.

Er hat im Heft schon vorgearbeitet und möchte sich schon bald nicht mehr mit der Lokalisierung von Lauten beschäftigen. Er läßt sich vielmehr die unbekannteren Wörter benennen und schreibt sie über die Abbildungen. Schwierigkeiten hat er vor allem mit den Doppelkonsonanten, den verschiedenen S-Lauten, ie und f/v. Ich blättere im Heft zu den entsprechenden Seiten vor und lasse Herrn S. Übungen in Stillarbeit durchführen. Dann lege ich ihm das in der Klasse verwendete Lehrbuch vor und prüfe, ob er auch Texte daraus lesen und verstehen kann. Bei bekannten Strukturen gelingt das, wenn auch etwas stockend. Das Arbeitsheft wird daraufhin im Schnellverfahren durchgearbeitet, d. h. Herr S. beschäftigt sich nur noch mit den „seltenen“ Buchstaben, die er noch nicht kennt, z. B. Z, V, X, Y, Qu. Darüber hinaus macht er einige anwendungsbezogene Übungen, z. B. seine Adresse und Zahlen in Worten schreiben, eine Überweisung und ein Anmeldeformular ausfüllen. An den „Diktaten“, die Herr F. zu Beginn jeder Unterrichtseinheit schreibt, nimmt er ebenfalls teil. Nach Rücksprache mit dem Klassenlehrer verläßt Herr S. nach etwa einem Monat bereits die Gruppe. Als Sprachanfänger benötigt er den Klassenunterricht weit dringender als eine spezielle Lese- und Schreibförderung.

Herr M. F.

Herr F. arbeitet sich lückenlos, aber in erstaunlichem Tempo in seinem Arbeitsheft vor. Er erlernt pro Doppelstunde anfangs bis zu drei neue Buchstaben bzw. Grapheme, später geht es durch einen vermehrten Umfang des Übungsmaterials etwas langsamer. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit wird ein Diktat geschrieben, das nur Sätze enthält, die aus den bekannten Schriftzeichen gebildet werden können. Der Text (ca. 5 Sätze) ist Herrn F. bekannt; ich hatte ihn aufgeschrieben und er hat ihn zu Hause geübt. Ein Außenstehender würde dennoch diese „Diktate“ recht eigenartig finden: Es handelt sich, da die Schreibung der meisten Wörter bei Herrn F. noch nicht automatisiert ist, eher um phonetisch unterstützte Aufbauarbeit. Herr F. wird ermuntert, beim Schreiben leise mit-

zusprechen, so daß die optische und akustische Wahrnehmung mit der motorischen Leistung zusammenwirken können. Beim Üben zu Hause soll Herr F. immer versuchen, ein Wort als Einheit abzuschreiben (evtl. mit Abdecken). Er soll es sich jedoch nicht als Bild einprägen, sondern gestützt durch die gesprochene Lautfolge. Den anfänglichen motorischen Schwierigkeiten wird keine gezielte Aufmerksamkeit gewidmet. Ich präsentiere jedoch jedesmal mögliche Schreibweisen eines Buchstabens, und Herr F. probiert, welche ihm am leichtesten fällt. Nach der Erarbeitung eines neuen Graphems liest Herr F. die zugehörigen Wörter, Sätze und Texte laut vor und schreibt sie ab. Er beschriftet die Abbildungen, nachdem er selbst festgestellt hat, welche neuen Wörter er nun schreiben kann (Abb. 1).

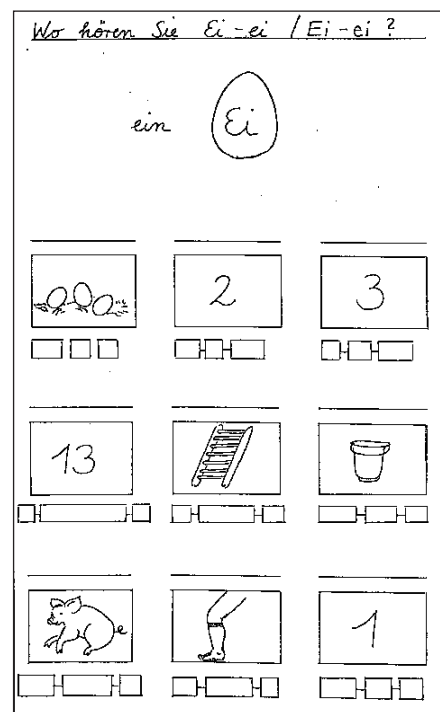


Abb. 1: Laute lokalisieren

Gelegentlich blättert er auch im Heft zurück und füllt die Lücken bei den Bildüberschriften auf. Nach einiger Zeit stelle ich fest, daß Herr F. „Brille“ mit ie schreibt, ebenso wie „wir“. Dergleichen kann es vorkommen, daß „Fenster“ oder „Beruf“ mit v geschrieben werden. Es tauchen auch Dehnungs-Hs auf, obwohl dieses Phänomen im gesamten ersten Band des

Der Baustein fahr

Wie kommen Sie zum Sprachkurs?
Schreiben Sie auf:

Ich fahre mit dem Bus.
Ich _____ Fahrrad.
Ich _____
Ich _____

Fährt jemand von Ihnen mit dem Zug?
Na, dann gute Fahrt!

Bilden Sie selbst Wörter und Sätze:

an-	fahr	-e	-em	-st
ab-	fähr	-t		
ge-	Fahr	-er		
vor-		-lich		
ver-		-rad	-bahn	
Ein-		-karte	-erlaubnis	
Aus-				

Abb. 2: Rechtschreibung und Wortbildung

Schreibkurses nicht vorkommt. Herr F. versucht hier, sich Rechtschreibmuster anzueignen, die ihm im Klassenunterricht begegnet sind, deren Anwendung er aber nicht durchschaut.

Dies ist der richtige Zeitpunkt, im Heft zu den entsprechenden Kapiteln zu springen. Ich muß Herrn F. Übungen anbieten, anhand derer er sein Regelwissen erweitern kann. Daher empfiehlt sich auch die Aushändigung des zweiten Arbeitshefts, in dem Signalgruppen, wie „ahl“, „ahr“, „ohr“, „ohn“, „ehl“, „ehr“ usw. auf der Grundlage einiger Rechtschreibregeln behandelt werden und Übungen zu Mor-

liebe kinder

Ich lerne lesen und schreiben

Es geht schon recht gut.

In liebe Euerne Mama.

Abb. 5: Ich kann schreiben

phemien wie „fahr“, „nehm“, „wohn“ usw. angeboten werden (Abb. 2).

Frau I. K.

An Frau K. habe ich lange und ausgiebig meine pädagogische Freude. Denn aus dem verängstigten Wesen wird mit der Zeit und mit jedem noch so kleinen Erfolg eine hochmotivierte Schülerin. Frau K. hat anfangs große Probleme, sich den Lautwert der einzelnen Buchstaben zu merken. Sie erhält daher Karteikarten, die auf der einen Seite Groß- und Kleinbuchstaben in Schreib- und Druckschrift, auf der Rückseite ein Merkbild enthalten, das sich Frau K. selbst aussuchen darf. Für L wählt sie „Lampe“, und ich zeichne eine Wandlampe mit L-förmiger Befestigung. Ebenso wird beim T das Prinzip der „Eselsbrücke“ ausgiebig genutzt (Abb. 3: T wie Tisch).



Aber auch eine Lehrerin hat nicht jeden Tag eine zündende Idee. Deshalb bleibt es oft bei ganz einfachen Zeichnungen, die Frau K. zu Hause beim Memorieren benutzt. Die Buchstaben ihres Namens werden so bald wie möglich auf diese Weise behandelt. Frau K. schreibt den Namen von sich aus seitweise.

Nach etwa sechs Wochen tritt ein bemerkenswertes Ereignis ein: Frau K. leistet zum ersten Mal in einem Amtszimmer ohne Hilfe eine Unterschrift! Sie signiert eigenhändig ihren Vertriebenenausweis.

Abb. 4: Memorykärtchen zuordnen

Frau K. lernt pro Doppelstunde nie mehr als ein neues Graphem, manche Unterrichtseinheiten werden nur zur Festigung des bereits Bekannten benutzt. Für viele Wörter, die sie mit den gelernten Buchstaben schreiben kann, fertige ich Memory-Kärtchen an, die sie mitnehmen darf (Abb. 4).

Frau K. ordnet Bild und Schrift nie spontan zu, sondern *erliest* jedes Wort mit Hilfe ihrer Buchstabenkarten, wobei sie Konsonanten und Vokale nicht zusammenzieht. Sie buchstabiert somit jedes Wort, wenn auch richtig ohne Stützvokal. Dennoch entsteht ein verfremdeter Klang, den Frau K. anfangs nur selten mit einem bekannten Begriff in Verbindung bringen kann.

Meine Versuche mit kleinen, einsilbigen Wörtern und der sog. Vokalisationsmethode (rolle das o, summe das e, Rose) schlagen fehl. Frau K. reagiert unwillig und verunsichert und bleibt bei ihrer Buchstabiermethode. Die funktioniert aber mit der Zeit immer besser, und ich wundere mich, daß Frau K. spätestens nach zweimaligem Durchbuchstabieren auch ein „langes“ Wort wie „Tomate“ richtig erkennt. Sie kann auch kleine Sätze wie „Ich lerne lesen“ vollständig rekapitulieren. Die Buchstabenkarten werden mit der Zeit überflüssig. Frau K. ist auch ohne Gedächtnisstütze nach drei Monaten in der Lage, einfache Übungen, bei

denen sie lesen und abschreiben muß, zu bewältigen. Während ich mich mit Herrn F. beschäftige, arbeitet Frau K. still mit Aufgaben, die sinnerfassendes Lesen, nicht aber selbständiges Schreiben erfordern. Sie stellt z. B. Wörter aus „Buchstabensalat“ zusammen, beschriftet die Abbildungen mit bekannten Wörtern, die ich ihr in buntem Durcheinander auf ein Blatt

geschrieben habe und beantwortet einfache schriftliche Fragen.

Nach etwa drei Monaten äußert sie den Wunsch, etwas an die in Kasachstan zurückgebliebenen Kinder zu schreiben, vielleicht nur einen einzigen Satz unter einen Brief ihres Mannes. Der Zusatz wird gemeinsam formuliert, und ich schreibe ihn für Frau K. auf: „Liebe Kinder! Ich lerne lesen und

schreiben. Es geht schon recht gut. In Liebe – Eure Mama.“

Frau K. kann den kleinen Text überraschend gut lesen, sie stört sich auch nicht weiter an ie und eu. In der nächsten Stunde hat sie drei Blätter damit vollgeschrieben. Die Nachricht wird inzwischen wohl in Kasachstan angekommen sein.

Materialempfehlungen: Alphabetisierung

Für erwachsene Aussiedler aus den Republiken der ehemaligen Sowjetunion mit geringen oder gar keinen Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache:

„**Dokumentation Alphabetisierung in Sprachkursen für erwachsene Aussiedler**“. Die Dokumentation wurde herausgegeben von der Koordinierungsstelle Deutsch als Fremdsprache des IB. Sie umfaßt: Arbeitsheft 1: Lese- und Schreibkurs für **Anfänger** und Arbeitsheft 2: Schreibkurs für **Fortgeschrittene**.

Für Kinder: Gemba, Beatrix: **Alphabetisierung. Lehrgang für spätausgesiedelte Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion**. Teil 1+2. Oberursel: Neuer Finken-Verlag, 1992.

Umfangreiches Material mit angemessener Progression für Schüler, die in kyrillischer Schrift schreiben und lesen können und in die Lateinische bzw. Vereinfachte Ausgangsschrift eingeführt werden sollen.

Im folgenden möchten wir einige Materialien zur Alphabetisierung vorstellen, die zwar für andere Zielgruppen entwickelt wurden, bei entsprechender Adaption jedoch auch für den Lese- und Schreibunterricht mit Aussiedlern wertvolle Anregungen geben oder als Unterrichtsmaterial verwendet werden können.

1. Literatur zum Schriffterwerb allgemein
Brügelmann, Hans: **Kinder auf dem Weg zur Schrift**. Faude Verlag, Konstanz 1989.

Eine Fundgrube für die Arbeit mit allen Altersgruppen und Niveaustufen. Das Buch bietet einen umfassenden kritischen Überblick über methodische Ansätze, interessante Befunde der Hirnforschung und enthält zahlreiche Anregungen und Denkanstöße.

Probst, H./Wacker, G.: **Lesenlernen – Ein Konzept für alle**. Soms-Oberbiel 1986.
Viele Anregungen zu Diagnose und Förderung.

2. Literatur zur Erwachsenen-alphabetisierung

Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Waldmann, D.: **Arbeitshilfen für die Praxis: Lernen – Sprache – Übungen**. Zu beziehen bei: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS), Holzhausenstr. 21, 6000 Frankfurt/M. 1

Kamper, G.: **Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung**.

Band 1: Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb.

Band 2: Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin, Berlin 1987. Zu beziehen über AOB (siehe unten)

Kreft, W. (Hrsg.): **Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung**. PAS des Deutschen Volkshochschulverbandes. (Adresse o.)

„**Vermittlung elementarer Qualifikationen**“. Informationen der PAS.

Bezug (s.o.), kostenlos. Themen der Hefte: Medienkampagne, Jugendliche (1), Fortbildung (2), Elementarbildung (3), Lernprobleme, Lernberatung (4), Mitarbeiter (5), Alphabetisierung international (6).

3. Materialien für deutsche „Muttersprachler mit Lese- und Schreibschwäche“

Für diese Gruppe gibt es eine ganze Reihe von Materialien, die sich bei entsprechender Adaption auch für Aussiedlergruppen eignen. Zu bedenken ist dabei, daß deutsch/muttersprachliche Lese- und Schreibunkundige, anders als die Aussiedler, in der Bundesrepublik aufgewachsen und in den hiesigen gesellschaftlichen Verhältnissen

erfahren sind und die deutsche Sprache im mündlichen Gebrauch beherrschen. Auch ist ihre Lese- und Schreibschwäche häufig in ihrer Herkunft aus einer sozial benachteiligten Gesellschaftsschicht und in negativen Erfahrungen aus der Schulzeit begründet. Speziell für diese Gruppe entwickelte Unterrichtsmaterialien müssen deshalb sorgfältig auf ihre Anwendung in Aussiedlergruppen überprüft werden.

Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V., Höhenweg 14, 4500 Osnabrück, Tel. 0541/55495. Die Schreibwerkstatt versteht sich als Serviceleistung im Bereich der Alphabetisierung und Elementarbildung Erwachsener. Eine Broschüre enthält Informationen über Materialien, die über die „Schreibwerkstatt“ bezogen werden können.
ALPHA-RUNDBRIEF. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung. Hrsg. Schreibwerkstatt.

Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. (AOB)
Gneisenaustr. 2, 1000 Berlin 61, Tel.: 030/6934038: **Handbuch für Erwachsene 1 – 6**. Berlin 1966.

Für deutschsprachige Schreib- und Leseunkundige ohne Buchstabenkenntnisse. Ab Band 4 auch Grammatik, Orthografie usw. Auf Anforderung Liste mit weiteren Materialien erhältlich.

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. Postfach 3720, 3000 Hannover 1:
Alphabetisierung von Erwachsenen.

Arbeitshilfen I. Didaktisch gut aufbereitete Materialien für deutschsprachige Teilnehmer mit Buchstabenkenntnissen. Themen: Arbeit, Wohnen, Einkaufen, Bank/Post/Ämter, Verkehr/öffentliche Hinweise.

Arbeitshilfen II. Für Teilnehmer ohne Buchstabenkenntnisse. Beispiele für systematischen Anfangsunterricht. Viele Übungen, Spiele, Vorlagen.

Grochowalski, E./Matthiesen, A.: **Schreiben und Lesen für Erwachsene**. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart 1990.

Heft 1: Die Buchstaben A – Z.

Heft 2: Laute aus mehreren Buchstaben. Umlaute.

Häusler G./Bzdziach, K.: **Grundbau Stein Lesen und Schreiben**. Lehr- und Arbeitsbuch. Langenscheidt, Berlin/München 1984. Für Lernende mit großen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung.

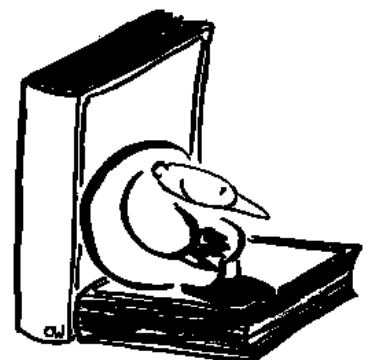
Rübsamen, H./Finke, R.: **Einkauf was ich dazu wissen muß. Ein Kursmodell für die Verbraucherbildung erwachsener Analphabeten**.

Berlin, Stiftung Verbraucherstiftung 1992. Bezug: Stiftung Verbraucherinstitut, Reichpietschufer 72/76, 1000 Berlin 30.

4. Materialien zur Alphabetisierung ausländischer Arbeitnehmer

Auch hier gilt, daß für die Zielgruppe der Aussiedler sorgfältig ausgewählt werden muß.

Beim Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Raimundstr. 2, 6500 Mainz, erscheint in unregelmäßigen Abständen der **Materialdienst Alphabet**. Er enthält unmittelbar im Unterricht einzusetzende Materialien, Projektberichte, Diskussionen.



Ebenfalls beim Sprachverband: **Materialband Alphabet** von Veronika Fischer u. Judith Koch, eine umfangreiche, erwachsenengerechte Materialsammlung für Anfängersprachkurse mit Alphabetisierung.

Volkmar, C.: **Projekt Alphabet**. Ein Vorkurs zum Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt Verlag, Berlin/München 1983.

Für Sprachanfänger, die in einer anderen Buchstabenschrift muttersprachlich alphabetisiert sind. Steile Progression.

Brandt, E./ Frohn, B.: **Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs**. Hueber, Ismaning 1992.

Buchstabeneinführung anhand des Themas „Einkauf“ auf der Grundlage mündlich erlernter Strukturen.

Informativer Sammel/Doppelband zum Thema „Alphabetisierung“: **DEUTSCH LERNEN**, Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, Heft 1/2 1991.

Lehrerfortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschkursen für Aussiedler

Lehrerfortbildung speziell für die Zielgruppe der Aussiedler wird, wenn überhaupt, bislang nur von den einzelnen Verbänden und Trägern für die bei ihnen unterrichtenden Lehrer angeboten.

Bei Fortbildungsveranstaltungen für Grundschullehrer wird häufig eine besondere Sektion für Lehrer, die Aussiedlerkinder unterrichten, eingerichtet. (siehe Termine „Grundschultage“.)

Das Sprachinstitut Tübingen (SIT) bietet Fortbildungskurse für alle Lehrer von Deutsch als Fremdsprache an (siehe Termine, S.65). Darüber hinaus haben Lehrer die Möglichkeit, an Weiterbildungsveranstaltungen der Lehrerfortbildungs- und Landesinstitute der jeweiligen Bundesländer teilzunehmen und entsprechend den Bezugsbedingungen der Institutionen Materialien für den Unterricht anzufordern.

Hier einige Adressen, die Sie anschreiben können:

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HLF)
Zweigstelle Weilburg
Frankfurter Straße 20 -22
6290 Weilburg Tel.: 06471/3280

5. Sonstige Materialien

Schreibwerkstatt für neue Leser: **Buchstabenkästen und Leselotto. Didaktische Vorlagenmappe**. Sachgebiet Schreibtraining. Hrsg. Lehrmittelverlag K. Wegner, Gutenbergstr. 9, 3005 Hemmingen 1.

Stempelkoffer. Buchstabensortiment zum Stempeln von Texten. Finken-Impulse-Verlag, Bestellnr. 1430.

Breuel-Steffens, M./Wagener-Dreccoll, M.: **Tausendmal gerührt. Kochen von Anfang an**. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart 1990.

Jedes Rezept ist in kleine, sprachlich einfache überschaubare Arbeitsschritte eingeteilt.

Schins, M-Th.: **Die Truhe/Ich bin ein Zigeuner**. Zwei Kurzgeschichten. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart 1991.

Die beiden Kurzgeschichten sind in großer Schrift in überschaubaren kleinen Abschnitten gedruckt. Sie behandeln Vorurteile, mit denen Angehörige von Randgruppen zu kämpfen haben.

U. TIETZE/M.BASTIAN-ERLL

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU)
Rotebühlstr. 133
7000 Stuttgart 1 Tel.: 0711/647-2980

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64
4770 Soest Tel.: 02921/6831

Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (SIL)
Butenschönstr. 1
6720 Speyer Tel.: 06232/9791

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB)
Arabellastr. 1
8000 München 81
Tel.: 089/9214-2380

Institut für Lehrerfortbildung
Felix-Dahnstr. 3
2000 Hamburg 36 Tel.: 040/4212-0

Auch hier kann man fündig werden:
Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA)
Burgholzstr. 150
4600 Dortmund 1
Tel.: 02 31/5 42-25 30/31

Initiativgruppe „Deutsch als Zweitsprache“ gegründet

Der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ ist durch Lernende charakterisiert, deren spezifische Lernsituation durch unterschiedliche, ihr Lernen prägende Erfahrungen, gekennzeichnet ist. Diese Erfahrungen betreffen ihre bisherigen Lernerfahrungen (Lernbiographie), ihr Leben als Aussiedler, Arbeitsmigranten, Asylanten usw., das Ineinandergreifen von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb sowie zusätzliche bedrückende soziale Umstände wie rechtliche Unsicherheit, Wohnprobleme, Arbeitslosigkeit u.ä.

Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten in der Arbeitsverwaltung, den Bildungseinrichtungen und Förderprogrammen fehlt ein übergreifender Erfahrungsaustausch in diesem Bereich, mit dem vorhandene Materialien und Erkenntnisse für die verschiedenen Zielgruppen fruchtbar gemacht werden können. Und es fehlen ein Berufsbild sowie Aus- und Fortbildungsprogramme für die Lehrkräfte.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedener Einrichtungen (Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache, Goethe-Institut, Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Volkshochschulverband u.a.) haben sich daher Ende 1991 zu einer „Initiativgruppe Deutsch als Zweitsprache“ zusammengeschlossen.

Ziele der Initiativgruppe sind:

- Erfahrungsaustausch und Kooperation bei der Entwicklung von Kursangeboten und Materialien;
- Entwicklung einer Grundqualifikation für Lehrer des Deutschen als Zweitsprache;
- Einrichtung eines Fortbildungsverbandes für die Lehrkräfte.

Die Initiativgruppe führt zunächst Treffen mit Trägerinstitutionen von Kursen durch, geplant ist aber auch ein Treffen der Lehrkräfte, um deren Interesse an Aus- und Fortbildung zu erkunden und gezielte Angebote zu entwickeln.

Interessenten können sich wenden an:

Sprachverband DfaA
Frau Dagmar Paleit
Raimundstr. 2
6500 Mainz

oder an:

Fachgruppe DaF
Herrn H.-J. Krumm
Universität, Von-Melle-Park 5
2000 Hamburg 13.

Von der Materialschlacht zum Baukastensystem

oder: Wie übersteht man eine Woche Vollzeitunterricht

Betrachtungen über Unterrichtsmaterial · Von Bettina Hilberoth-Jäger

1. Lehrwerke

Traum eines Lehrers für Aussiedler
Endlich gibt es sie, die allumfassenden, multimedialen, stets brandaktuellen kurstragenden Lehrwerke für den Unterricht mit erwachsenen Aussiedlern! Auf der Lehrerkonferenz werden drei davon vorgestellt. Die Kolleginnen und Kollegen entscheiden sich für eins, auszuhändigen an alle Kursteilnehmer. Es bietet grammatische Progression mit ausreichendem Übungsmaterial in allen mündlichen und schriftlichen Varianten, auf die Lerner bezogene thematische Schwerpunkte, aktuell, leicht verständlich, informativ. Begleitmaterialien wie Tonkassetten u. ä. garantieren die Methodenvielfalt des Unterrichts. Am Ende der Lehrgänge ist neben der sprachlichen auch die soziale Integration entscheidend vorangetrieben. Vorbei also die ewige Suche nach zusätzlichem Unterrichtsmaterial („Zeig mal! Das kann ich doch bestimmt für die Klasse gebrauchen!“), vorbei die endlose Kopienflut, die sich wegen bürotechnischer Schwierigkeiten seitens der Teilnehmer nicht immer in deren Ordner ergießt.

Ein Traum! Zwangsläufig, denn ganz abgesehen von den jeweiligen Mängeln der Lehrwerke im einzelnen, ist es sowohl illusorisch als auch vermessen,

Als in den 70er Jahren in größerem Umfang Sprachkurse für Aussiedler eingerichtet wurden, existierten noch keine spezifischen Materialien für den Unterricht mit dieser Zielgruppe. Die Autorin stellt kurz Lehrwerke für Aussiedler vor, die seitdem entwickelt wurden. Zugleich macht sie deutlich, daß die über kommerzielle Distribution erreichbaren Unterrichtsmaterialien immer noch ergänzungsbedürftig sind und schildert exemplarisch den didaktischen und methodischen Umgang mit hinzugezogenem authentischem sowie mit selbsterstelltem Unterrichtsmaterial.

mit *einem* Werk, auch wenn es aus Kursbuch, Arbeitsbuch, Foliensatz, Kassetten usw. besteht, sechs bis sieben Unterrichtsstunden pro Vormittag bestreiten zu wollen, und das an fünf Tagen in der Woche. Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf diese früher zehn- heute achtmonatigen (in NRW) Intensivkurse, die von den Arbeitsämtern gefördert werden. (Siehe dazu den Beitrag von H.-G. Gerhardus in diesem Heft.)

Was leisten die Lehrwerke?

Die Zielsetzung der Sprach- und Integrationskurse ist Sprachvermittlung *und* Integrationshilfe durch Vermittlung landeskundlichen Wissens im weitesten Sinne. Ein älteres und drei neuere Lehrwerke haben sich erfreulicherweise dieser zielgruppenspezifischen Aufgabe angenommen. Eine große Hilfe auch für die Lehrer, die bislang den Integrationsaspekt in weiten Teilen neben dem kurstragenden Lehrwerk

her erarbeiten mußten. Im folgenden möchte ich nur eine knappe Darstellung der einzelnen Lehrwerke geben. Detailliertere Rezensionen haben Viktor Augustin, Stefan Rauer und Ulrike Zitzlsperger in DEUTSCH LERNEN 4/90 vorgelegt.

„**Deutsch – unsere Sprache**“ (Kompaktkurs für Aussiedler. Scriptor, Frankfurt a. M. 1989 und 1990, von Petra Hölscher und Erich Rabitsch) liegt in zwei Bänden einschließlich Lehrerhandbuch vor. Dazu sind deutsch-polnische und deutsch-russische Glossare erschienen, ein Lösungsbuch für die Kursteilnehmer und zwei Tonkassetten. Das Lehrwerk wendet sich an Sprachanfänger und Lerner mit geringen Vorkenntnissen. Der Gliederung des Lehrwerks liegt die grammatische Progression zugrunde. Die Übungen beschränken sich allerdings vielfach, besonders im ersten Band,

auf das formale Einschleifen der grammatischen Strukturen, ohne auf einen Transfer des Gelernten hinzuarbeiten. Die Fußnoten auf jeder Seite bezeichnen die behandelte Grammatik, am Ende des zweiten Bandes finden sich tabellarische Übersichten. Im Bereich Landeskunde wird vorwiegend mit Formularen, Prospekten, Diagrammen und Statistiken gearbeitet, wobei die beiden letzteren den Vorteil eines offenen, variablen Zugangs haben. In der Praxis hat sich gezeigt, daß die Kollegen besonders im Anfängerunterricht bevorzugt das Übungsmaterial aus „Deutsch – unsere Sprache“ einsetzen, als Ergänzung zu einem anderen kurs-tragenden Lehrwerk.

„**Neuer Start**“ (Sprachbuch und Sachinformation für Aussiedler. Langenscheidt 1990, von Gerhard Neuner u. a.) liegt inzwischen in zwei Bänden vor. (Band 2 ist kurz vor Redaktionsschluß erschienen.) Band 1 besteht aus einer deutsch-russischen und einer deutsch-polnischen Ausgabe, dazu gibt es eine Tonkassette und Lehrerhandreichungen. Der erste Band will laut Umschlagtext in die deutsche Sprache einführen und Sachinformatio-

nen für die soziale, berufliche und politische Integration der Zielgruppe bieten. „Neuer Start“ ist konzipiert einmal als kurstragendes Lehrwerk für Lerner mit Grundkenntnissen, zum anderen im Anfängerunterricht als Zusatzmaterial zu anderen Deutschlehrwerken.

Band 1 von „Neuer Start“ hat als einziges der in Frage stehenden Lehrwerke eine durchgehend zweisprachige Konzeption, sowohl auf der landeskundlichen Ebene als auch auf der grammatischen. Kurze Informationstexte zu den unterschiedlichsten Bereichen von der Anerkennung von Berufsabschlüssen bis zum politischen System der Bundesrepublik sind in Herkunftssprache und Zielsprache abgedruckt. Komplizierte Sachverhalte können so auch in Lerngruppen mit geringen Sprachkenntnissen vermittelt werden, was im einsprachigen Unterricht und ohne Polnisch- oder Russischkenntnisse der Lehrer nicht problemlos möglich wäre. Auch die Antragsflut, die gerade am Anfang der Kurse auf die Aussiedler zukommt, ist durch die Zweisprachigkeit leichter zu bewältigen.

Auf der Ebene der Sprachvermittlung ist vor allem die recht umfassende Wortschatzarbeit zweisprachig, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf

den Substantiven liegt. Grammatische Nomenklatur und Arbeitsanweisungen sind teilweise zweisprachig. Grammatische Phänomene werden z. T. kontrastiv erläutert. Das erleichtert dem Lerner den selbständigen Umgang mit dem Lehrwerk auch außerhalb des Unterrichts, vorausgesetzt er ist auch mit grammatischen Strukturen und deren Bezeichnung in der Muttersprache vertraut.

„**Mit uns leben**“ (Ein Kursbuch für Aussiedler, Klett Edition Deutsch, München 1989 und 1990, geschrieben von einem Autorenteam) liegt in zwei Bänden vor. Als Begleitmaterialien gibt es eine Tonkassette, deutsch-polnische und deutsch-russische Glossare, Arbeitshefte zu Band 1 und 2 und ein Lehrerheft, das hilfreiche Informationen zu phonetischen, morphologischen und syntaktischen Unterschieden zwischen Herkunftssprachen und Zielsprache liefert. In diesem Fall ordnet sich, ganz anders als in „Deutsch – unsere Sprache“, die grammatische Progression der inhaltlichen unter, die sich laut Umschlagtext an Alltag, Wünschen und Bedürfnissen der Aussiedler orientiert. Wichtige Themen des ersten Bandes werden im zweiten Band auf inhaltlich

und sprachlich höherer Ebene wieder aufgegriffen und erweitert.

„Mit uns leben“ bietet wohl von allen Lehrwerken für Aussiedler das vielfältigste Material, sowohl auf der Ebene der Sprachvermittlung als auch auf der Ebene der Kenntnisvermittlung. Landeskundliche Inhalte werden durch Karten, Statistiken, Formulare, Prospektseiten, Fahrpläne und vieles andere mehr dargeboten. Die große Varietät von mündlichen und schriftlichen Übungsformen (Dialoge, Hörverstehensübungen, schematische Einschleifübungen, Lückentexte ...) ist für die Unterrichtsgestaltung sehr hilfreich und bietet den unterschiedlichen Lerntypen unterschiedliche Zugänge zum Stoff. Ob die Vielfalt des Lehrwerks allerdings den Lernern das eigenständige Arbeiten erleichtert, sei dahingestellt.

Entscheidet man sich also für eines der drei Lehrwerke als kurstragendes Material, wählt man, stark vergrößert, zwischen drei Schwerpunkten: grammatische Progression, Zweisprachigkeit, thematische Progression.

Zum Schluß sei noch auf ein älteres Lehrwerk für Aussiedler verwiesen, das erste dieser Art, von Walter Lohfert: **Deutsch für Aussiedler** (Ein Sprach- und Informationsprogramm, München 1979, eine neue Auflage ist

1989 erschienen mit nur teilweise aktualisiertem Zahlenmaterial). Es behandelt sechs Themenbereiche: Auto, Geld, Kaufen, Wohnen, Krankheit und Bewerbung. Als Zusatzmaterial stehen eine Tonkassette und eine sehr umfangreiche Foliensammlung zur Verfügung. Das Lehrwerk versteht sich nicht als kurstragend, sondern als „Textbank“ für Lerngruppen mit Grundkenntnissen. Hier wird ein Problem offensichtlich, das alle Lehrwerke haben, die auch konkrete Hilfe zur Alltagsbewältigung leisten wollen. Leider verlieren die sogenannten authentischen Materialien und Gebrauchstexte und die dadurch vermittelten Informationen sehr schnell an Aktualität, sind z. T. nach einiger Zeit auch sachlich falsch.

Was kann ein kurstragendes Lehrwerk nun generell leisten, abgesehen von den jeweiligen Stärken oder Schwächen?

- Es gibt die Progression (welche auch immer) des Unterrichts vor, die so auch für die Teilnehmer offenkundig wird.
- Es bietet durch Glossare, Übungen bzw. Arbeitsbücher, Grammatikübersichten den Teilnehmern die Möglichkeit des eigenständigen, dem individuellen Rhythmus und Zugang entsprechenden Nacharbeitens.
- Es kann als Nachschlagewerk für Sach- und Sprachinformationen genutzt werden.
- Da in der Regel nicht nur eine Lehrkraft in den Kursen eingesetzt ist, z. B. auch im Urlaubs- oder Krankheitsfall, kann der Unterricht der Lehrwerksprogression folgend ohne größere Brüche fortgeführt werden.
- Es kann ca. 40 – 60% des Unterrichts tragen.

2. Zusatzmaterial

Warum noch Zusatzmaterial?

Auf der Ebene der Sprachvermittlung stellen sich beim Umgang mit jedem Lehrwerk Defizite heraus, oft einfach durch zu wenig Übungsmaterial zu einem bestimmten grammatischen Phänomen. Über den grammatischen Aspekt hinaus ist Zusatzmaterial in der Regel variabler bzw. offener einzusetzen, d. h. es kann auf die konkrete Lerngruppe oder einzelne Lerner mit ihren

speziellen Schwierigkeiten zugeschnitten werden. Der eine erlernt Sprache eher durch Imitieren, d. h. durch Nachsprechen und Einschleifen der vorgegebenen Strukturen, für den anderen ist die kognitive Verarbeitung unabdingbare Voraussetzung usw.

Auf der thematischen Ebene bemühen sich die neueren Lehrwerke zunehmend um „Authentizität“ (Prospektseiten, Formulare, Speisekarten, Zeitungsanzeigen). Motivierender und optisch reizvoller sind jedoch die realen Werbeprospekte, die die Teilnehmer u. U. am Morgen im eigenen Briefkasten gefunden haben, die aktuellen Zeitungsanzeigen aus der örtlichen Presse, die Formulare der örtlichen Ämter.

Die in den Lehrwerken angebotenen Statistiken, Schaubilder, Photos, Karten und anderen Informationen über Staat und Gesellschaft sind naturgemäß sehr schnell überholt, gerade vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen auf nationaler, aber auch auf internationaler Ebene. Diskussionsanreize ergeben sich vorwiegend aus den aktuellen Bedürfnissen der Teilnehmer und nicht, weil „wir gerade bei Lektion XY sind“.

Zusatzmaterial kann also folgendes bieten:

- mehr Aktualität;
- mehr Nähe zum Umfeld der Teilnehmer, dadurch höhere Motivation;
- große Vielfalt (auch Filme, Literatur, Spiele, Landkarten ...);
- offenere Einsatzmöglichkeiten;
- größere Vielfalt von Interaktions-, Arbeits- und Übungsformen.

Zur Kategorisierung von Zusatzmaterialien

Um die Fülle von Zusatzmaterialien zu strukturieren, gibt es mehrere Möglichkeiten. Man könnte z. B. nach ihrer Funktion für den Spracherwerb in den Bereichen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben fragen. Andere Möglichkeiten wären die Einteilung nach Themengebieten oder nach der Art des Mediums (visuell, auditiv ...). Ich möch-

al“ eingesetzt, da hier in den Lehrwerken aus plausiblen Gründen das größte Defizit herrscht. Für die Einsetzbarkeit stellen sich vor dem Hintergrund des Kurszieles generell folgende Fragen:

- Betrifft das Material die Teilnehmer direkt und leitet sich daraus eine Motivation für die gesamte Lerngruppe her (Formulare, Prospekte... aus dem unmittelbaren Umfeld)?
- Vermittelt es Kenntnisse, die die Orientierung in der Umgebung im engeren (Wohnort) und weiteren Sinne (Bundesrepublik) erleichtern?
- Ist es sprachlich auszuwerten? (z. B. zur Erarbeitung neuer Strukturen, zur Automatisierung bekannter Strukturen, zur Schulung des Hör- oder des Leseverstehens, für Dialogübungen, als Diskussionsanreiz, für eine Textproduktion...)
- Wird es durch entsprechende Aufbereitung im Unterricht möglichst vielen Lerntypen gerecht (der visuelle Sehtyp, der auditive Hörtyp, der haptische Fühltyp, der verbale Typ und der Gesprächstyp)?*

te hier die drei folgenden Unterscheidungsmerkmale benutzen:

- bereits didaktisiertes Material
- authentisches Material
- selbst erstelltes Material

Bereits didaktisiertes Material:

Darunter ist alles zu verstehen, was außer den kurstragenden Lehrwerken von Verlagen und Institutionen für den Unterricht methodisch und didaktisch bearbeitet angeboten wird. In diesem Heft finden Sie zahlreiche Hinweise auf solche Materialien zu den verschiedensten Unterrichtsbereichen (Alphabetisierung, Deutschunterricht mit Kindern, Landeskunde usw.)

Authentisches Material:

Der Begriff authentisch soll hier unmittelbarer verstanden werden als in den Lehrwerken, die die Authentizität nur mittelbar, als Abdruck, bieten können. Hier nur ungeordnet einige Beispiele:

Mietvertrag, Landkarten, Werbeprospekt, Bewerbungsformular, Wahlzettel, VHS-Programm, Speisekarten, Zeitungsanzeigen und -artikel, Literatur, Karikaturen, Filme, Zeitschriften, Hörspiele, Statistiken/Diagramme, Diaserien, Städteinformation/Prospekte.

Mein erstes Unterrichtsbeispiel (s. u.) bedient sich aus diesem Bereich, dabei wird „regionales Bezugsmateri-

Selbst erstelltes Material:

Hierher gehört alles, was Lehrer oder Lerner für den Unterricht selbst entwickeln oder herstellen. Der Phantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Das zweite Unterrichtsbeispiel gehört zu dieser Kategorie.

3. Zum Beispiel Iserlohn

Der folgende Vorschlag lässt sich einzeln als Unterrichtseinheit, aber auch als Unterrichtsreihe einsetzen. Thema: Der Wohnort (in diesem Fall: Iserlohn). Material: Stadtplan (Folie), Iserlohn '91: Zahlen-Daten-Fakten (Faltblatt im Klassensatz), Werbeprospekt der Stadt im Klassensatz.

Alles bei den Presseämtern oder den Tourist-Informationen zu erhalten.

Unterrichtsschritte:

- (Stadtplan) Die Kursteilnehmer fragen sich gegenseitig z. B.: „Entschuldigen Sie, wie komme ich von hier zum Rathaus?“ Durch die Antworten werden Strukturen gefestigt, die in

fast allen Lehrwerken relativ früh anhand von Stadtplänen eingeführt werden: „Gehen Sie zuerst ungefähr 100 m geradeaus, an der ersten Ampel links, am Autohaus Schmitz vorbei, in die Baarstraße...“

- (Iserlohn '91) Die Kursteilnehmer fragen sich gegenseitig z. B.: Wie viele Einwohner / Wohnungen / Sportplätze ... hat Iserlohn? Welche Sportarten kann man treiben? Wer hilft bei Problemen mit dem Ehemann?...

Das Faltblatt „Iserlohn '91“

Alternative 1: Für Anfänger

Die Vielzahl der Informationen in der kompakten Form eines Faltblattes hat die Klassen meist sehr motiviert. Auch Leistungsschwächere und Anfängerklassen können schon mit einfachen Statistiken arbeiten, die nur aus Nomina und Zahlen bestehen. (Wort- und Sachfragen, Zahlenangaben)

Alternative 2: Fragen beantworten

Die Kursteilnehmer bekommen einen Fragebogen zum Faltblatt, den sie in Partnerarbeit bearbeiten.

Diese Vorgehensweise verlangt mehr Fertigkeiten als die erste (Arbeit mit dem Wörterbuch, schriftliches Semantisieren in der Zielsprache, schriftliche Formulierung der Antworten). Sie bietet aber dem einzelnen die Möglichkeit der intensiveren Beschäftigung mit der Sache.

Alternative 3: Einen Text schreiben

Die Teilnehmer schreiben, bevor ihnen das Faltblatt vorliegt, in Einzelarbeit auf, was sie über ihren neuen Wohnort wissen möchten. Dann erarbeiten Sie (in Gruppen von 3 – 5 Teilnehmern) mit Hilfe des statistischen Materials auf der Basis ihrer Fragen einen kleinen Text zu verschiedenen Themen, z.B.: Fremdenverkehr und Sehenswürdigkeiten, Bildung und Kultur usw.

Der Stadtprospekt

Wenn die Teilnehmer an Gruppenarbeit gewöhnt sind, können folgende Arbeitsaufträge den Gruppen vorgegeben werden:

- Die Informationen aus Werbeprospekt und Faltblatt zusammenstellen und gegebenenfalls anschaulicher darstellen (Diagramm);

- Adressen von 2 – 3 Einrichtungen aus dem jeweiligen Bereich im Telefonbuch heraussuchen; die Einrichtungen aufsuchen und nach Prospekten, Anmeldeformularen, Öffnungszeiten, Zuständigkeiten u. ä. fragen;
- Jede Gruppe stellt der Klasse die Ergebnisse vor;
- Diskussion: Wie sieht die Stadt Iserlohn im Prospekt aus? Wie sieht die Stadt für uns aus? Welche Eindrücke hatten Sie, als Sie die Stadt zum ersten Mal gesehen haben?

Alternative:

Den Teilnehmern liegt nur das Falblatt vor. Sie erstellen in Gruppenarbeit einen eigenen Prospekt mit eigenen Photos. Die Ergebnisse eignen sich zur Ausstellung in der Schule. Besonders bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit und bei Projektvorhaben, z. B. für einen Tag der offenen Tür, werden die unterschiedlichsten Fähigkeiten angesprochen. Während Teilnehmer A vielleicht die konzeptionelle Vorarbeit übernimmt, hat Teilnehmer B mehr Fähigkeiten (und daher auch mehr Erfolgserlebnisse) bei der optischen Ausgestaltung und Darstellung der Arbeitsergebnisse. Teilnehmer C ist eventuell eher in der Lage, Ergebnisse im

Wir basteln einen Würfel

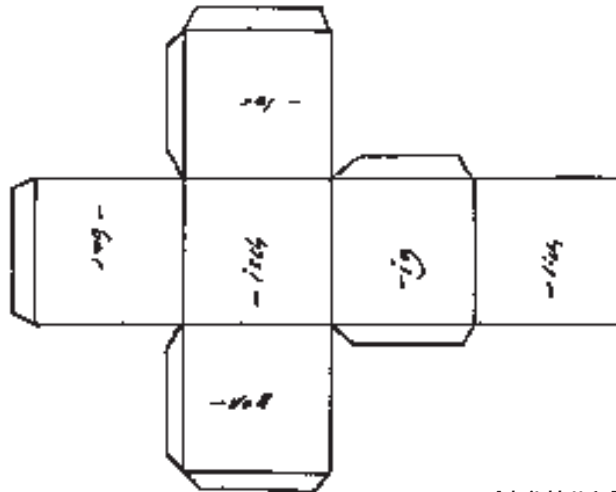
Material: Bleistift, Lineal, Karton, Schere, Kleber

Zeichnen Sie auf einen Karton sechs gleich große, aneinanderliegende Quadrate. Sie müssen so angeordnet sein, daß vier Quadrate senkrecht stehen, und daß rechts und links neben dem zweiten Quadrat von oben je ein Quadrat anschließt.

Das erste Quadrat der Senkrechten von oben muß an allen drei Seiten überstehende Kleberänder haben, die an den Ecken abgeschrägt sind. Auch die waagrecht angeordneten Quadrate haben links bzw. rechts außen je einen solchen Kleberand.

Das dritte Quadrat von oben, das die Senkrechte bildet, hat diesen Kleberand ebenfalls auf der rechten und linken freiliegenden Seite.

Schneiden Sie die Figur aus. Die Klebeflächen und die Quadrate werden nach innen geknickt, und so gefaltet und zusammengeklebt, daß ein Würfel entsteht.



Arbeitsblatt 1: Der Suffix-Würfel

Holz und sein Verwendungszweck

Die Holzarten unterscheiden sich in ihrer _____

Zusammensetzung und im Aufbau der Zellen. Deshalb zeigen sie _____

_____ Reaktionen auf äußere Einflüsse. Nicht jedes Holz ist für jeden Zweck _____.

Die Wahl des Holzes ist _____ von dem Verwendungszweck des Endproduktes.

Die Verwendung von _____ Edelhölzern ist beispielsweise _____, wenn auch ein schneller nachwachsendes Holz ohne Nachteile für die Qualität des Endproduktes verwendet werden kann.

Aufgaben:

a. Setzen Sie die folgenden Adjektive an die passende Stelle!

wertvoll	brauchbar	chemisch
sinnlos	abhängig	unterschiedlich

b. Tragen Sie die neuen Adjektive in die Tabelle ein!

Plenum vorzutragen. Eine Vielzahl weiterer Themen und Materialien bieten sich zur Bearbeitung an: Kommunalpolitik (Rathaus, Verwaltung, Presse-schlagzeilen, Wahlwerbung, Kandidatenbefragungen usw.); Exkursionen und Besichtigungen, die man durch Suchspiele, Fragebögen, Lückentexte vor-/nachbereiten kann; Museumsführer; Freizeitangebote und Vereine im Ort usw.

4. Zum Beispiel:
Der Suffix-Würfel

Der Suffix-Würfel und die damit verbundene Unterrichtseinheit wurde auf einer internen Fortbildungsveranstaltung des IB zum Thema „Deutsch als Fremdsprache – Fachsprache“ von Wolfgang Stein, Bettina Grimm, Oswald Pannes, Fritz Patzelt, Waltraud Rall und Uwe Schnaidt entwickelt. Ziel ist die

Arbeitsblatt 2: Lückentext

Der wertvolle Rohstoff Holz

Holz ist ein wichtiger Rohstoff, aus dem zahlreiche Dinge hergestellt werden: vom nützlichen Streichholz über holzfreies und tinteunfestes Papier bis hin zum luxuriösen Mahagoni-Schrank.

Die wirtschaftliche Nutzbarkeit des Holzes ist also sehr variabel und die Nutzung sehr extensiv.

Gedankenloses Abholzen heimischer wie tropischer Wälder hat allerdings inzwischen dazu geführt, daß selbst ehemals walddreiche Gebiete wirtschaftlich nicht mehr lange nutzbar sein werden und teilweise sogar schon zu baumlosen Einöden geworden sind.

Die aktuelle Nutzung großflächiger Waldgebiete, der unsere Wälder schier unaufhaltsam zum Opfer fallen, führt zu einer nachhaltigen Störung des ökologischen Gleichgewichts und bedroht global die Existenzgrundlage sämtlicher Lebewesen.

Es kann nicht nachhaltig genug darauf hingewiesen werden, daß der Natur bereits irreparable Schäden zugefügt wurden und daß nur ein fundamentales Umdenken der verantwortlichen Wirtschaftszweige, aber auch der Verbraucher zu einer wirkungsvollen Veränderung der Lage führen kann.

Aufgabe: 1. Unterstreichen Sie die Adjektive, die mit Suffix gebildet sind.

2. Fertigen Sie eine Tabelle an, in der Sie die unterstrichenen Adjektive nach Suffixen einordnen

-lich	-isch
wirtschaftlich	tropisch		
....
....

3. Ergänzen Sie die Tabelle mit Adjektiven, die Ihnen bekannt sind.

Arbeitsblatt 3: Fachtext

spielerische Hinführung zur Beschäftigung mit einem eher fachsprachlichen Text. Dabei sollen möglichst viele Eingangskanäle genutzt werden.

Material: Suffix-Würfel, Lückentext, Fachtext mit Arbeitsaufgaben, Memory

Unterrichtsschritte:

1. Die Teilnehmer erstellen je Gruppe einen Würfel nach Anweisungen auf dem Arbeitsblatt 1 bzw. nach einer Konstruktionszeichnung (je nach Sprachstand der Lerngruppe). Der Würfel wird mit den Suffixen -lich, -ig, -isch, -bar, -los, -voll beschriftet.

2. Die Gruppen arbeiten in drei Schritten mit dem Suffix-Würfel:

- Aktivierung von Vorwissen: Würfelspiel in den Gruppen mit der Aufgabe: Suchen Sie ein Adjektiv mit der Endung, die Sie gewürfelt haben. Wenn Sie kein passendes Adjektiv finden, geben Sie den Würfel weiter.
- Gelenkte Aufgaben: Auf Folie oder an der Tafel werden folgende Wörter vorgegeben: Arbeit - Beruf - Chemie - Gefahr - Unterschied - Sinn - Herz - brauchen - machen
Aufgabe: Versuchen Sie, die gewürfelte Endung mit einem der vorgege-

benen Wörter zu verbinden. Sprechen Sie in der Gruppe über die Lösungen (Das gemeinsame Ergebnis ist wichtig!). Ein Teilnehmer trägt das Gruppenergebnis vor. Es wird in eine vorstrukturierte Wandzeitung eingetragen.

- Lernkontrolle: Wettspiel mit den Suffix-Würfeln in Teilgruppen. Die Adjektivendungen werden so bewertet:

-voll 6 Punkte -isch 3 Punkte
-bar 5 Punkte -ig 2 Punkte
-los 4 Punkte -lich 1 Punkt

Die Teilnehmer würfeln reihum.

Aufgabe: Nennen Sie ein Adjektiv mit der gewürfelten Endung. Wenn Sie keines wissen, müssen Sie den Würfel weitergeben. Wer die höchste Punktzahl hat, hat gewonnen.

3. Die Teilnehmer setzen in Einzel- oder Partnerarbeit vorgegebene Adjektive in einen Lückentext ein (Arbeitsblatt 2).

4. Die Teilnehmer erarbeiten einen Fachtext mit Arbeitsaufgaben (Arbeitsblatt 3).

5. Die Teilnehmer spielen in Gruppen Memory.

- Wie heißt das Adjektiv? Suchen Sie das Suffix zum Bild (Abb. 4).

Lösung: flüssig, explosiv, zylindrisch, brennbar, maschinell, blutleer

- Wie heißt das Adjektiv? Suchen Sie das passende Suffix zum Grundwort. Kärtchen:

Norm -er Pore -los
Kraft -lich Farbe -ös
Druck -sam Schaden -al
Eisen -fest biegen -voll

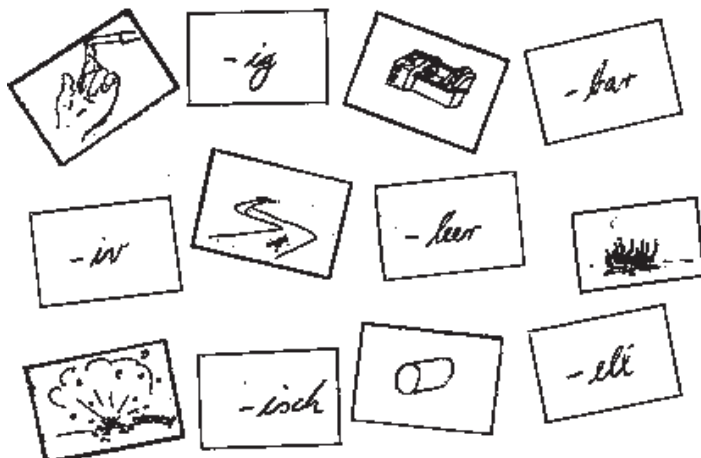
Lösung: biegsam, druckfest, kraftvoll, farblos, schädlich, eisern, porös, normal

Schlußbemerkung

Wer in Aussiedlerkursen unterrichtet, weiß, wie notwendig der Einsatz verschiedenster Zusatzmaterialien und unterschiedlicher Medien ist. Das erarbeitete Material sollte gesammelt und jeweils dem ganzen Kollegium zugänglich gemacht werden. Ein solches Baukastensystem ist dann vor allem auch für Lehrkräfte nützlich, die kurzfristige Vertretungen übernehmen oder deren Vorbereitungszeit, wie im Falle der Honorarkräfte, unzureichend vergütet wird.

*Anmerkung: Siehe dazu: Frederik Vester: Denken, Lernen, Vergessen. dtv, München 1976.

Abb.4: Memorykärtchen „Suffixe“

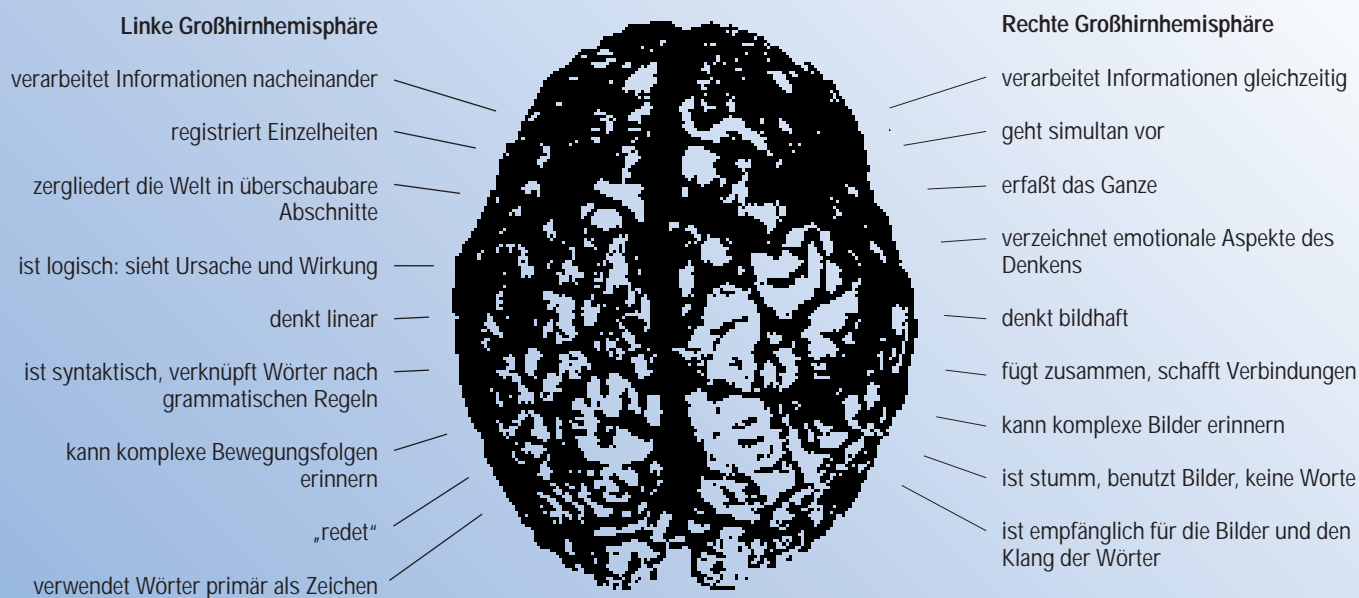


*Viele Lehrer, die auf einmal mit Aussiedlerkindern arbeiten sollen, haben wenig Erfahrung im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit Kindern. Gisela Will gibt zunächst eine zusammenfassende Darstellung der psychologischen und didaktischen Grundlagen eines Fremdsprachenunterrichts mit Kindern. Die Autorin hat im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Projekts (siehe auch Seite 61) selbst Übungsmaterial * erstellt und erprobt. An einem Beispiel zeigt sie, wie mit wenig Aufwand Spiel- und Übungsmaterial selbst hergestellt werden kann.*

Deutschunterricht mit Aussiedlerkindern

Theoretisches und ein Würfel · Von Gisela Will

So arbeitet das menschliche Gehirn



1. Aussiedlerkinder in der Schule – Ein Situationsbericht

Plötzlich sind sie da. In fast jeder Klasse befinden sie sich und sitzen anfangs meist sprach- und verständnislos ihre Unterrichtszeit ab. Um sie ein Gewirr von einer Sprache, die ihre Muttersprache sein soll. Denn politisch gesehen sind sie Deutsche, nur Deutsch sprechen können die wenigsten.

Jeder Sprachlehrer atmet auf, wenn er ein Kind aus der Sowjetunion oder Rumänien bekommt. Da besteht gleich Hoffnung. Hoffnung darauf, daß dieses Kind bereits Grundkenntnisse in der deutschen Sprache hat, vielleicht schon muttersprachlichen Unterricht in seinem Herkunftsland besucht hat oder die Eltern zumindest Deutsch können. Bei den Kindern aus Polen erwartet man keine deutschen Sprachkenntnisse.

Die Rede ist von den Aussiedlerkindern. Kinder, die mit ihren Eltern auswandern, ohne gefragt zu werden. Kinder, die „in das Land ihrer Väter“ kommen und Heimweh nach der Sowjetunion, Rumänien oder Polen

haben. Kinder, die deutscher Abstammung sind und trotzdem von ihren Klassenkameraden als „Russen“, „Polaken“ oder „Rumänen“ beschimpft werden und – was noch schlimmer ist – sich z. T. selbst untereinander so bezeichnen. Kinder, die nicht entscheiden haben, daß sie ihre Freunde, ihre Schule und ihr Zuhause verlassen wollen. Kinder, die einen zu Beginn wort- und verständnislos anschauen, Marionetten gleich Sätze nachsprechen und Anweisungen ausführen, zunächst verängstigt und verschüchtert. Aber es sind auch dieselben Kinder, die später phasenweise aggressiv aufeinander losgehen, gegen Türen schlagen und den Unterricht boykottieren.

Wir sind ihre erste Anlaufstelle in der Schule und fühlen uns dort für sie verantwortlich: ihre Sprachlehrer. Wir versuchen, diesen Kindern dabei zu helfen, heimisch zu werden, in erster Linie durch das Lehren der deutschen Sprache, aber auch als Vermittler, wenn es Schwierigkeiten zuhause oder in der Regelklasse gibt. Wir versuchen, sie aus ihrer Sprachlosigkeit herauszuführen und ihnen ihr Selbstvertrauen wiederzugeben.

Dies stellt hohe Anforderungen an die Art der Sprachvermittlung: Wie führe ich die Kinder an unsere Sprache

heran, daß sie gerne Deutsch lernen, schnell in die Regelklasse integriert werden können und sich in ihrer neuen Umwelt zurechtfinden?

2. Theoretischer Exkurs – Erkenntnisse der Hirnphysiologie und Entwicklungspsychologie

Das Hemisphärenmodell
Um zu zeigen, wie das Kind, bzw. der Mensch überhaupt lernt, ist es wichtig zu wissen, wie das Gehirn Informationen verarbeitet (siehe Abb. oben).

Diese Abbildung zeigt sehr deutlich, daß beide Gehirnhälften auf unterschiedliche Art Informationen verarbeiten. Während die linke Gehirnhälfte eher für logisches und lineares Denken zuständig ist, verarbeitet die rechte Gehirnhälfte eher den emotionalen, vor allem bildhaften Bereich, sowie komplexe zusammenhängende Strukturen.

Aber erst das Zusammenspiel von „begrifflichem Denken“ auf der einen Seite und „bildlichem Denken“ auf der anderen Seite ermöglicht ganzheitliches Lernen.

„Man kann also nicht einfach trennen zwischen Rationalität und Sprache

hier und Emotionalität und Bildern dort; vielmehr müssen wir von einer integrierten Kooperativität ausgehen, die sich ständig neu zwischen den Hemisphären herstellt.“ (Gudula List, in: Apeltauer, 1987, 92).

Die Gegenüberstellung der komplementären Leistungsbereiche macht zwar deutlich, daß sich das aktive Sprachzentrum auf der linken (dominanten) Gehirnhälfte befindet. Dies darf jedoch nicht zu dem Fehlschluß führen, daß wegen der Dominanz der linken Hemisphäre rationalem, nur verbal orientiertem, analytischem Lernen der Vorrang zu geben ist. Wegen der spezifischen Leistungen der rechten Hirnhälfte darf emotionales Lernen nicht vernachlässigt werden. Hierzu gehört das Wachrufen von Assoziationen, Lernen im Spiel, Einsatz von Musik und Bewegung, alles, was die Lernenden emotional berührt.

Der kognitive Entwicklungsstand des Vor- und Grundschulkindes „Die Mittel, die ein Mensch einsetzt, um sich eine zweite Sprache anzueignen, sind abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand der Lerner und damit auch vom Alter.“ (Müller, Annette/Rösch, Heidi 1985, 102) Nach Piaget durchläuft die geistige Entwicklung des Kindes verschiedene Stufen. Er bezeichnet sie als Stufe der sensorischen Intelligenz, Stufe der konkreten Operationen und Stufe der formalen Operationen.

Im Alter von 6 – 11 Jahren befindet sich das Kind auf der Stufe der konkreten Operationen, d. h. Lernen ist noch an Handeln und somit Realität gebunden, obschon das Kind bereits zu abstraktem Denken fähig ist (vgl. Radigk, in: Müller, Annette/Rösch, Heidi 1985, 102).

Auch Aebli mißt dem Handeln eine hohe Bedeutung zu. Erst praktisches Handeln und konkretes Sehen ermöglicht Einsicht und Erlernen von Ordnungsstrukturen. „Man kann darauf vertrauen, daß sich die Dinge ordnen, indem man sie praktisch handelnd in Angriff nimmt.“ (Aebli, Hans, in: Fritz, Annemarie 1985, 20)

3. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Aus der sozialen Situation des Aussiedlerkindes und den Erkenntnissen der Neurophysiologie und Entwicklungspsychologie ergeben sich für mich bestimmte Forderungen an den Unterricht mit Aussiedlerkindern.

Sprachunterricht mit Aussiedlerkindern muß so konzipiert sein, daß

- der Bewegungsdrang der Kinder durch Handeln gestillt wird,
- die Kinder zum Sprechen motiviert werden,
- Gemeinsamkeit gefördert und eine angenehme Lernatmosphäre geschaffen wird,
- spielerisches Lernen möglich ist,
- durch geeignete Medien Emotionen geweckt werden,
- Sprache durch Handeln begreifbar gemacht wird.

Daraus lassen sich u.a. die im folgenden beschriebenen methodisch-didaktischen Prinzipien für den Sprachunterricht mit Aussiedlerkindern ableiten.

Visualisierung: Bild und Farbe als optische Verständigungshilfen
Die didaktische Konsequenz aus den Erkenntnissen Piagets ist, daß die Wirklichkeit in die Schule geholt werden muß, d. h. reale Gegenstände. Da dies jedoch meist nicht möglich ist, muß zumindest anschauliches Bildmaterial, das der Wirklichkeit entspricht, verwendet werden.

„Bildinformationen im Sprachunterricht sind kein Vorrecht und keine Spezialität einer bestimmten unterrichtlichen Methode, etwa der audiovisuellen Verfahrensweise. Bildinformationen, das sind Bilder der Wirklichkeit und Abbildungen (stehende und bewegte Bilder), gehören zum didaktischen Inventar aller Sprachlehrverfahren.“ (Mahler, Gerhart/Steindl, Michael 1983, 112)

Starke Visualisierung baut eine Brücke zwischen Kenntnis der Erstsprache und Erlernen der Zweitsprache. Sie wird in erhöhtem Maße notwendig, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Erstsprache der Lerner nicht beherrschen. Darüber hinaus vermag das Bild Emotionen auszulösen, die den Lernprozeß günstig beeinflussen.

Über das Bild wird Vertrautheit geweckt und Vorwissen aktualisiert. Assoziationen können – gerade im Anfangsunterricht – wenig über das Gesprochene oder Geschriebene Wort auftauchen, wohl aber über das Bild.

Besonders zu Beginn des Sprachlernprozesses sind die Schüler auf visuelle Medien angewiesen. Sie erleichtern ihnen die eindeutige Identifizierung des neuen Wortmaterials und beugen Mißverständnissen vor. Zudem bewirkt dieses Hilfsmittel, daß neue Inhalte und Begriffe über mehrere Wahrnehmungskanäle (durch Hören und Sehen) aufgenommen werden. Der Lernende wird dadurch eher in die Lage versetzt, „... daß bei ihm auch in der Zweitsprache Bezeichnung und Bezeichnetes zu einer Einheit verschmelzen.“ (Rabitsch, Erich/Wich-Fährndrich, Helmut 1984, 51. Siehe zu diesem Thema besonders auch Heft 5 von Fremdsprache Deutsch: Das Bild im Unterricht.)

Auch der Einsatz von Farbe kann im Lernprozeß eine wichtige Rolle spielen. Didaktisch eingesetzte Farbelemente können Signalwirkung haben und das visuelle Lernen unterstützen, zum Beispiel bei der Markierung von Grammatikstrukturen („Signalgrammatik“).

„Handelnder“ Umgang mit Sprache
Seinen Ausdruck findet ein „handlungsbezogener“ Unterricht (nicht zu verwechseln mit „handlungsorientiertem“ Unterricht, d.h. Sprachvermittlung als Hilfe zum „Sprachhandeln“) z.B. in der Verwendung von Materialien wie Memorykärtchen, Tangrams, Wortstreifen, Leseleisten, Dominospielen und vielem mehr, also didaktischem Lernmaterial, das man im wörtlichen Sinne „in die Hand nehmen kann.“

Durch praktisches Tun, durch reales Aneinanderfügen von (Wort-/ Satz-) Teilen in Form von Kärtchen, Dominosteinen u.ä. wird der Denkvorgang motorisch unterstützt, werden Wortbildungsregularitäten und Grammatikstrukturen anschaulich, begreifbar gemacht.

„Denkvorgänge hängen mit Handeln zusammen. Vorstellung- und

Gedankenstrukturen, die gerade beim Handeln entstehen, entwickeln sich über innere und äußere Sinne und werden durch entsprechende kognitive Tätigkeiten erarbeitet, verbessert und gesichert“ (Zitzlsperger, Helga 1989, 193).

Eine besondere Form des Lernens durch Handlung ist das Spiel.

Das Spiel als kindgemäße Lernform
Das Spiel ist diejenige Lernform, die sich das Kind lange Zeit selbst erwählt. Durch das Spiel erprobt und entfaltet es seine Fähigkeiten und sammelt dabei sachliche, soziale und sprachliche Erfahrungen. Nägele/Haarmann nennen drei triftige Gründe für die mündliche Sprachförderung durch spielorientierte Aktivitäten:

1. Durch unterschiedliche Spielangebote kann die deutsche Schule, die Kindern anderer Muttersprache zunächst Fremdheit und Angst einflößt, an Vertrauen und Akzeptanz gewinnen. Ein gutes emotionales Klima wiederum begünstigt den Lernprozeß.
2. Durch Spielhandlungen lassen sich Funktionen, Elemente, Strukturen und Sinngehalte der deutschen Sprache ohne Leistungsdruck und Frustrationsgefahr erschließen.
3. Das Gruppenspiel ermöglicht dem Kind zunächst, imitativ zu lernen, d. h. durch Nachahmung von Sprachäußerungen anderer Kinder (vgl. Naegele/Haarmann, 1986).

Gerade für Zweitsprachenlerner ist das Spiel ein besonders geeignetes Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache. Hierbei treten nämlich immer wieder stereotype und dadurch leicht erlern- und wiederholbare Sprechsituationen auf (vgl. DIFF 1983, 73).

Besonders in der Vorklasse und der ersten Klasse, wo sich Sprachunterricht allein auf das Mündliche erstreckt, darf auf Sprachlernspiele nicht verzichtet werden. Weiterhin haben Sprachlernspiele in jeder Unterrichtsphase, wo gerade das Sprechen neben anderen Fertigkeiten eingeübt werden soll, ihren legitimen Platz (vgl. Rabitsch, Erich/Wich-Fähndrich, Helmut, 1984, S. 53).

Bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden häufig Listen von Sprachlernspielen der Verlage für den Unterricht empfohlen. Will man jedoch gezielt themen- und wortschatzspezifisch arbeiten, so empfiehlt es sich, das eine oder andere Spiel selbst herzustellen. Daran können die Schüler soweit wie möglich beteiligt werden. Dies erleichtert dem Lehrer die Arbeit und ruft bei den Schülern einen persönlichen Bezug zum Spiel hervor, welcher die Motivation erhöht.

Eine gezielte Beobachtung der Kinder während des Spiels ermöglicht dem Lehrer Einblick in deren gegenwärtigen Leistungsstand und Vorwissen.

Lernspiele eignen sich ebenso hervorragend als Mittel der Binnendifferenzierung, Übung und Wiederholung, so daß sie immer wieder verwendet werden können. Dies sollten diejenigen Lehrer bedenken, die zunächst den Arbeitsaufwand bei der Eigenherstellung von Spielen scheuen.

Lied und Tanz als Mittel der Sprachförderung

Das Lied als Mittel zum Erlernen einer Sprache ist nicht unumstritten. Als Kritikpunkte werden in der Regel eine atypische Satzstellung und ungebräuchlicher Wortschatz angeführt.

Unter den Gesichtspunkten „Vermittlung umgangssprachlicher Redemittel“ und Aussprache können Lieder jedoch einen wichtigen Beitrag zur Sprachvermittlung leisten.

„In der Ausgangssprache nicht vorhandene Laute und Lautverbindungen, die beim Sprechen dem Lerner erhebliche Schwierigkeiten bereiten, werden beim Singen leichter bewältigt. Melodie und Rhythmus unterstreichen die im Deutschen üblichen Akzente und Intonationsmuster.“ (Göbel, H./ Müller T./Schneider, M. 1983, 12).

Es gibt zudem noch weitere wichtige Gründe, auf das Unterrichtsmedium „Lied und Tanz“ nicht zu verzichten. Jutta Böttcher nennt zusammenfassend 10 Gründe, die für deren Einsatz sprechen:

1. Pantomime und Tanz sind international. Spiellieder, die zur Pantomime auffordern, und Tanzlieder erleichtern das Zusammenführen von Kindern aus verschiedenen Nationen.

2. Im Spiel- und Tanzlied lernen Kinder singend aufeinander zuzugehen, sich anzufassen, miteinander etwas zu machen und einander zuzuhören.

3. Spiel- und Tanzlieder verbinden das Singen und Sprechen mit dem Handeln. Die Bedeutung eines Wortes kann mit Augen, Ohren und Händen erfahren werden.

4. Im Spiel- und Tanzlied kann das Kind die Situation erfassen und mitmachen – auch, wenn es noch nicht jedes Wort versteht.

5. Spiel- und Tanzlieder, in denen alle etwas darstellen oder sich gemeinsam zu einer Melodie bewegen, regen Kinder an, ihre Gebärdensprache zu gebrauchen.

6. Den Kindern fällt es leichter, die fremde Sprache zu sprechen, wenn sie ihre Gebärdensprache einbeziehen können.

7. Klang von Spiel- und Tanzliedern erleichtern Kindern die Aussprache fremder Wörter.

8. Mitsingend übt das Kind im Schutz der Gruppe die fremde Sprache.

9. Die formalen Mittel des Spiel- und Tanzliedes – Wiederholung, Reihung, – erleichtern es dem Kind, sich sprachliche Grundstrukturen einzuprägen.

10. Die einfache Sprache des Spiel- und Tanzliedes bietet dem Kind Bausteine an, mit denen es seine Sprache weiterentwickeln kann.“

(Böttcher, Jutta, in: Müller, Annette/Rösch, Heidi, 1985, 118)

Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, wie man mit einem selbst hergestellten Würfel und mit Kärtchen die Artikel und die Verbkonjugation spielerisch üben kann. (Siehe auch: „Der Suffix-Würfel“ im Beitrag von Hilberoth-Jäger.)

Memoryspiel mit Artikel-Würfel oder -Kärtchen

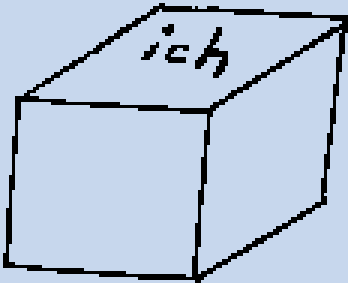
Erfahrungsgemäß lernen die Kinder zuerst die Nomen und konzentrieren sich dann erst auf den richtigen Artikel. Mittels eines beschrifteten Würfels oder beschrifteter Kärtchen läßt sich dies spielerisch üben.

Pronomen-Kärtchen und Pronomen-Würfel



Üben von Verbkonjugationen und Artikeln mittels Wortkärtchen und Würfel
Hinweis:

Geschriebene Verben sind für diese Übung im Anfangsunterricht wenig geeignet. Die Kinder würden zunächst „Ich lesen“ sagen, was dann erst einer Korrektur bedarf. Gerade beim schwachen Sprachlerner führt dies zur Verwirrung.



Hinweise zur Herstellung:

Der Artikel-Würfel kann aus Holz oder Pappe selbst hergestellt werden (siehe Zeichnung S.45). Als besonders geeignet erweisen sich auch Gummwürfel (4,5 cm x 4,5 cm), die im Spielwarenhandel in unterschiedlichen Farben angeboten werden. Diese lassen sich gut bekleben oder mit Kugelschreiber beschriften. Die einzelnen Oberflächen werden mit den bestimmten Artikeln „der“, „die“, „das“ und den unbestimmten Artikeln „ein“ oder „eine“ versehen. Eine Seite bleibt frei für den Joker und kann mit einem Fragezeichen symbolisiert werden.

Statt eines Würfels kann man auch beschriftete Kärtchen verwenden, die dann verdeckt gezogen werden. Das Würfeln bereitet den Kindern jedoch mehr Spaß!

Für die Herstellung von Memory-kärtchen werden bildliche Darstellungen von Nomen oder Verben auf Kärtchen aufgezogen.

Zum Spielverlauf:

Auf dem Tisch liegen der Artikelwürfel oder Artikelkärtchen, sowie ein Stapel von verdeckten Memorykärtchen oder reale Gegenstände, wenn möglich.

Die Spieler bestimmen durch Würfeln oder Ziehen zuerst den Artikel und entscheiden dann, ob die oben auflie-

gende Memory-Karte paßt. Ist dies der Fall, so nimmt das Kind die Karte an sich, im umgekehrten Fall legt es sie verdeckt unter den Stapel.

Alternative: Alle Memory-Kärtchen liegen aufgedeckt auf dem Tisch und jeder Spieler und jede Spielerin hat selbst die Chance, sich ein passendes Bild- oder Wortkärtchen auszuwählen.

Pronomen-Kärtchen oder Würfel

Analog dazu kann man auch Pronomen auf Kärtchen oder Würfel schreiben (siehe Kasten links).

* Anmerkung:

Weitere unterrichtspraktische Beispiele mit ausführlichen Quellenangaben enthält das Materialpaket von Gisela Will „Sprachförderunterricht mit Ausländerkindern der Primarstufe – Übungsmaterialien für einen visuell- und handlungsbezogenen Unterricht“, das über die Gesamthochschule Kassel (Fachbereich Germanistik/Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, Georg-Förster-Str. 3, 3500 Kassel) zu beziehen ist.

Literaturverzeichnis:

- Deutsches Institut für Fernstudien Tübingen (DIFF): Ausländerkinder in der Schule. Anfangsunterricht mit ausländischen Schülern. Weinheim und Basel 1983.
- Fritz, Annemarie, u. a.: Schule zum Anfassen. Ein Förderkonzept. Heidelberg 1985.
- Göbel, H./Müller, T./Schneider, M.: Du und Ich. Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. Berlin und München 1983.
- List, Gudula: Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Apeltauer, E.: Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzung und Konsequenzen für den Unterricht. Hueber, Ismaning 1987.
- Mahler, Gerhart/Steindl, Michael: Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Bildungspolitische Schwerpunkte. Didaktische Grundlagen. Donauwörth 1983.
- Maier, Wolfgang: Deutsch lernen im Kindergarten. Die Praxis der Integration ausländischer Kinder. München 1988.
- Müller, Anette/Rösch, Heidi: Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter. Berlin 1985.
- Naegele, Ingrid/Haarmann, Dieter: Darf ich mitspielen? Weinheim und Basel 1986.
- Rabitsch, Erich/Wich-Fähndrich, Helmut: Ausländische Schüler – Hilfen für den Lehrer. Bd. III. Donauwörth 1984.
- Zitzlsperger, Helga: Ganzheitliches Lernen. Weinheim und Basel 1989.

Materialempfehlungen: Deutschunterricht mit Aussiedlerkindern und Jugendlichen

Für die Hand der Lehrer:

Glumpler, Edith/Sandfuchs, Uwe: **Mit Aussiedlerkindern lernen.** Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1992.

Die Beiträge in diesem Buch beleuchten unterschiedliche Aspekte des Lernens mit Aussiedlerkindern. Neben konkreten Unterrichtshilfen findet man z.B. auch Informationen zu schulischen Fördermöglichkeiten von Aussiedlerkindern. Erfahrungsberichte geben Einblick in die tägliche Unterrichtsarbeit.

Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): **Hilfen zur schulischen Eingliederung und Förderung der Aussiedlerkinder.**

Handbuch. Sing-, Bastel- und Spielheft. Cassette. Verlag Klett Edition Deutsch, München 1990.

Der Jahresablauf wird in 32 Wochen mit Spielen, Liedern und Bastelarbeiten zu den Jahreszeiten und Festen begleitet. Sehr konkrete, detaillierte Anleitung im Handbuch.

Göbel, Heinz/Müller, Traudl/Schneider, Martha: **Du und ich.** Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. Medientvorlagen und Unterrichtspraktisches Handbuch. Langenscheidt, Berlin/München 1983.

Für Kindergarten, Vorschule, aber auch zur Binnendifferenzierung im Grundschulbereich für Kinder ohne Sprachkenntnisse. Im Handbuch finden sich viele Spiele und Lieder, die für den Schulbereich adaptiert werden können. Die umfangreichen Medientvorlagen bieten Möglichkeiten zum Sprechen, Malen, Ausschneiden, Spielen.

Riegler, Margarete/Thuret, Monika: **Machst du mit?** Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht mit Kindern. Verlag Dürr und Kessler, Rheinbreitbach 1991.

Das Material besteht aus geschickt zusammengestellten thematischen Arbeitsbögen zum Ausschneiden mit Bildkarten für die Kinder und Hinweisen für die Lehrer.

Materialien für die Grundschule und weiterführende Klassen:

Arenhövel, Franz: **Deutsch für Kinder anderer Muttersprache.** Bd 1 und 2. Delto Verlag, Münster 1989.

Bartens, Brigitte: **Achtung-fertig-Deutsch 1 und 2.** Westermann Lernkartei, Braunschweig.

Für den Einsatz in den Klassen 3 und 4, evtl. auch schon 2. Die Konzeption führt zum selbständigen Lernen.

Bednarik, Rosi: **Mein erstes Deutschbuch.** Diesterweg, Frankfurt.

Sehr kindgemäß gestaltetes Lehrwerk für die Klassen 2 und 3; evtl. bei guten Voraussetzungen auch für die 1. Grundschulklasse geeignet.

Borries, Mechthild / Jonen-Dittmar, Brigitte / Rosenkind, Manuela: **Spielstraße Deutsch. Materialien und Spiele für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich.** List/ Schrödel/ Goethe-Institut, München 1991. Materialienbuch und Lehrerhinweise.

Sehr liebevoll und aufwendig gestalteter Materialienband mit vierfarbigen kartonierten Bildkarten, Arbeitsbögen, Spielvorlagen. Ausführliche Anleitungen in den Lehrerhinweisen.

Douvitsas-Gamst, Jutta/Xanthos, Sigrid: **Mina und Otto. Ein Lese- und Schreiblehrgang in Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache.** Klett Edition Deutsch, München.

1. und 2. Grundschulklasse. Für Kinder, die keine oder nur geringe Sprach-, Lese- und Schreibfertigkeit in Deutsch haben.

Douvitsas-Gamst, J./ Xanthos, E/ Xanthos, S: **Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Kinder.** Lehrbücher 1 - 3. Arbeitsbücher 1 - 3. Lehrerhandbücher. Cassetten. Klett Edition Deutsch, München.

Anspruchsvoll mit steiler Progression. Für leistungsstarke Schüler in Klasse 4, sonst eher für Klasse 5 und 6.

Hölscher, Petra (Hrsg.): **Einstiegs-kurs Deutsch. Ein Lehrgang für den Unterricht mit ausländischen Schülern und Aussiedlerkindern in der Grundschule.** Schülerband. Lehrerband. Cassette. Ludwig Auer, Donauwörth 1992

Für Seiteneinsteiger ab der 3. Jahrgangsstufe. Übungen für Schüler, die Schwierigkeiten mit der lateinischen Schrift haben. Ein großes Angebot differenzierender Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Regelunterricht.

Hölscher, Petra u. a.: **Deutschkurs für Aussiedlerkinder. Die Kinder aus der Brunnenstraße.** Schülerbuch. Lehrerhandbuch. Kopiervorlagen. Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1989.

In 6 Einheiten wird mit kindgemäßen Themen, aber teilweise sehr hohem sprachlichen Niveau die Struktur der deutschen Sprache vermittelt. Erst ab der 3. Jahrgangsstufe bei fortgeschrittenen Lernern.

Rozek Giusti, Gisela/ Zanata Merci, Fabiana: **Deutsch mit Peter und Petra. Ein Lese- und Arbeitsbuch für die Grundschule. Band 1 - 3.** Lehrerheft. Cassette. Verlag für Deutsch, Ismaning 1989 und 1991.

Für Kinder ab 7 - 8 Jahren ohne Vorkenntnisse. Schwerpunkt: Landeskunde in Text und Bild.

Kirsch, Dieter (Hrsg.): **Der Wolf und die sieben Geiseln.** Video. Begleitheft. Goethe-Institut 1991.

Fernsehfassung des Märchens und Materialien zur Nachbereitung.

Kuehne, Jutta A: **Heraus mit der Sprache.** Eine kleine Grammatiklehre für Kinder. Heft 1-4. Illustriert von Kindern der Frankfurt International School.

Die wunderschönen Kinderzeichnungen regen sicher auch andere Kinder an, mit diesen Heften zu arbeiten. Geeignet für Klasse 2-4 je nach den sprachlichen Voraussetzungen (Grundkenntnisse).



Informations- und Materialsammlung. Bad Kreuznach 1989.

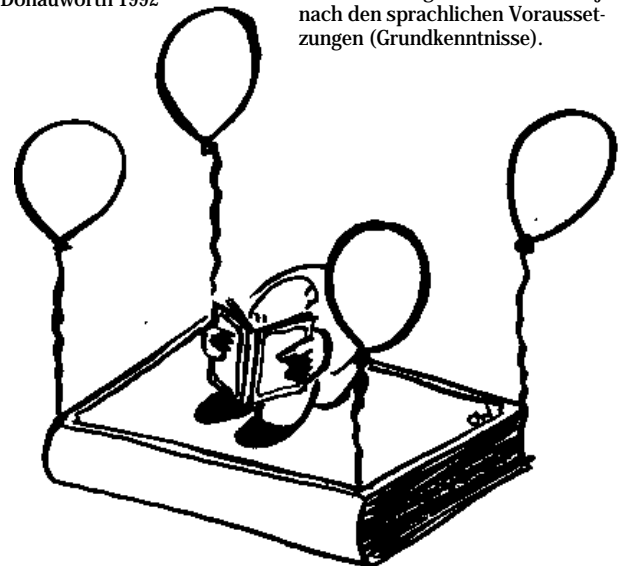
Informationen und praxisnahe Unterrichtshilfen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten, besonders aber der Grund- und Hauptschulen.

Adresse des Zentrums: Europaplatz 7 - 9, Postfach 21 52, 6550 Bad Kreuznach, Tel.: 0671/850880.

Kinder im Vorschulalter:

Cros, Rotraud: **10 kleine Zappel-männer.**

Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkindern.



Schwartz, Erwin (Hrsg.): **Bilder und Wörter**. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig.
Durch seine kindgemäße Aufmachung eignet sich das Buch für den Einsatz in der Grundschule.

Vogel, Heinz u.a.: **Deutsch als Fremdsprache. LÜK-Übungshefte 1 - 6. LÜK-Kontrollgerät**. Westermann Lernspielverlag, Braunschweig 1980 und 1981.

Zum selbständigen spielerischen Lernen in der Grundschule, aber auch für jugendliche und erwachsene Lerner mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen geeignet.

Weisgerber, Bernhard u.a.: **Hallo Peter - Wir lernen Deutsch. Ein Sprachkurs für Kinder**. Lehrbuch 1 und 2. Arbeitshefte mit Bildwortkarten. Lehrercommentare. Cassette. Dürr und Kessler, Verlag für

Kopp, Gabriele/Frölich, Konstanze: **Pingpong. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche**. Lehrbuch. Arbeitsbuch. Lehrerhandbuch. Cassette. Hueber, München 1992.

Für Jugendliche von 11 - 15 Jahren. Themen aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen, wenig Grammatikterminologie.

Lohfert, Walter u.a.: **Wörter, Bilder, Situationen**. Zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Overheadfolien. Langenscheidt, München 1983.

Die grafischen Darstellungen mit dem dazugehörigen Wortschatz eignen sich für den Einsatz bei allen Lerngruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen.

Müller, Heiner u.a.: **Bergedorfer Kopiervorlagen**. Verlag Sigrid Persen. Horneburg.

Es empfiehlt sich, den Katalog anzufordern und sich für die eigene Lerngruppe geeignete Materialien herauszusuchen. Es gibt alle Jahrgangsstufen, lehrwerksbegleitend oder zur Binnendifferenzierung.

Reben, Evelyn/Herzog, Walpurga: **Ich will doch nur dein Bestes. Kurzhörspiel**. Lehrerheft. 19 Arbeitsblätter. Cassette ca. 20 min.

In diesem Hörspiel geht es um Konflikte zwischen Jugendlichen und Eltern beim Thema Liebe und Freundschaft zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft. Für Jugendliche ab 13/14 Jahren mit guten Deutschkenntnissen.

Seeger, Harald: **Wer? Wie? Was? Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache**. Grundkurs Teil 1. Schülerbuch. Schülerarbeitsheft. Lehrerhandbuch.

Vieth, Thomas: **Wer? Wie? Was? Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache**. Grundkurs Teil 2 und 3. Schülerbücher. Schülerarbeitshefte. Lehrerhandbücher.

Gilde Buchhandlung Kayser, Bonn 1989

Langsame Progression. Band 1 bedingt für 4. Klasse Grundschule, schwerpunktmäßig Klassen 5 und 6. Band 2 für die Klassen 5 - 7 für Anfänger mit mittleren Kenntnissen, Band 3 eignet sich für das 3. Lernjahr mit fortgeschrittenen Lernern.



Gedanken

Aussiedlerkinder malen und schreiben

„Gedanken“ heißt ein Kalender, den Schülerinnen und Schüler der Gesamtschulen Felsberg und Gudensberg im Förderunterricht für Aussiedlerkinder erarbeiteten. Die Kinder fertigten zunächst Zeichnungen an, die zwischen den Schulen ausgetauscht wurden und zu denen andere Kinder dann Texte verfaßten.

Zeitschriften:

FREMDSPRACHE DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1990: Deutsch in der Primarstufe. Klett Edition Deutsch, München 1990.

In den einzelnen Beiträgen werden methodisch-didaktische Ideen für den schülerorientierten Grundschulunterricht Deutsch als Fremdsprache gegeben.

SPIELEN UND LERNEN. Zeitschrift für Kindergarten und Grundschule. Velber Verlag, Seelze.

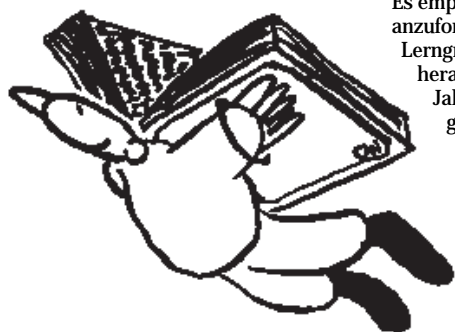
Die Zeitschrift enthält viele Anregungen zum Spielen, Basteln und Singen. Viele der Ideen können für den Deutschunterricht adaptiert werden.

GRUNDSCHULE. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens mit „Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule e.V.“ Westermann Verlag, Braunschweig.

Die „Grundschule“ enthält Fachbeiträge für den Unterricht in der Grundschule und gibt Anregungen für die Unterrichtspraxis.

Dazu Begleitheft: Konkretes Unterrichtsmaterial (z.B. Kopiervorlagen) zu den Fachbeiträgen in „Grundschule“.

M. WICKE/R. WICKE/M. BIENERT



Sprachmethodik, Bonn-Bad Godesberg 1989.

Hauptzielgruppe sind Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen.

Wicke, Rainer E: **Wie Achim zu einem Himbärchen wurde**. Aus der Reihe „Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache“. Lehrerheft. Schülerheft mit Arbeitsblättern und dem Text des Kinderbuches. Klett Edition Deutsch, München 1991.

Erarbeiten eines Kinderbuches von Karlhans Frank für Kinder mit mittleren bis guten Sprachkenntnissen im Alter bis zu 11 Jahren.

Für Jugendliche:

Boschma, Nel u.a.: **Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch**. Langenscheidt, München 1987.

Der Einsatz des Buches in den Klassen 6 - 8 verlangt gute Deutschkenntnisse, die Texte sind z. T. sehr anspruchsvoll. Gute Anregungen zur Adaption literarischer Texte anhand von Beispielen.

Der Bericht schildert ein Unterrichtsprojekt, das mit Aussiedlerkindern in Fördergruppen, also außerhalb des Regelunterrichts, durchgeführt wurde. Die Autoren zeigen mit diesem Beispiel besonders anschaulich, wie Sprachvermittlung sowohl die Bedingungen des Herkunftslandes reflektieren als auch an die entsprechenden Gegebenheiten des neuen sozialen Umfelds heranführen kann.

BEGEGNUNGEN

Projektorientiertes Lernen mit Aussiedlerkindern Von Rainer und Mariele Wicke

1. Zur Situation des Deutschunterrichts für Aussiedler in Hessen

Deutschstämmige Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion, aus Polen und anderen osteuropäischen Ländern, die in die Bundesrepublik Deutschland übersiedelten, gehören inzwischen zum Alltag an den bundesdeutschen Schulen. Ihre Integration in die entsprechenden Lerngruppen und Jahrgangsstufen bereitet allen Betroffenen jedoch Kopfzerbrechen, da bei einigen Schülern die Kenntnisse der deutschen Sprache mehr oder weniger bruchstückhaft, bei anderen dagegen nahezu muttersprachlicher Natur sind. In der Regel werden diese Kinder in Fördergruppen zusammengefaßt, die aus dem sogenannten „Garantiefonds“ finanziert werden, einem bundesweiten Sonderprogramm. An vielen hessischen Schulen werden zur Zeit frei angeworbene Aushilfslehrkräfte beschäftigt, die den Schülern die für ihre erfolgreiche schulische Mitarbeit in allen Fächern benötigten Kenntnisse in der deutschen Sprache vermitteln und ihre Defizite in der Fremdsprache Englisch ausgleichen sollen. Arbeitslose Lehrer, Kräfte mit pädagogischer Vorbildung, wie z. B. Hochschulabsolventen mit erstem Staatsexamen, aber auch bereits pensionierte Kollegen werden stundenweise beschäftigt oder - im Optimalfall - mit einem Lehrauftrag bedacht.

Die erhebliche Beschleunigung der Einwanderung aus Osteuropa wurde bei weitem unterschätzt und die oben beschriebenen Maßnahmen reichen für die bestmögliche Betreuung

dieser Kinder nicht aus. Lehrkräfte mit Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sind selten an den inländischen Schulen tätig. Das Fehlen von Richtlinien, Curricula und Materialien wird allgemein beklagt und die schülergerechte Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist bisher die Ausnahme. Im Rahmen der täglichen Unterrichtsarbeit können die Klassen- und Fachlehrer aufgrund ihrer Arbeitsbelastung und der Anforderungen durch die relativ großen Lerngruppen nur wenig Zeit darauf verwenden, sich den einzelnen Aussiedlerkindern intensiver zu widmen.

Eine ausreichende Koordination und/oder Absprache mit den sogenannten „Garantiefondslehrern“ wird dadurch erschwert, daß der Status dieser Lehrerinnen und Lehrer nicht exakt definiert ist und ihre Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen und/oder Konferenzen in den meisten Fällen aus arbeitsrechtlichen Gründen nicht gewährleistet werden kann. Daher erfolgt die Zusammenarbeit häufig in der Freizeit, was dringend notwendige spontane Absprachen und eine problemlose Koordination erschwert.

An der Gesamtschule Felsberg wurden bisher ca. 35 Aussiedlerkinder aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion von drei Lehrerinnen im Rahmen des Garantiefonds-Programms unterrichtet. Eine der Lehrerinnen studiert Deutsch als Fremdsprache, eine weitere Lehrerin kann auf eine dreijährige Unterrichtstätigkeit in diesem Fach in Nordamerika zurückgreifen, während die dritte Kollegin fachfremd, aber mit fremdsprachendidaktischen Vorkenntnissen tätig ist. Die Lehrerinnen werden im methodisch-didaktischen Bereich und bei der

Materialentwicklung durch einen Kollegen unterstützt, der vor kurzer Zeit von einer mehrjährigen Tätigkeit als Fachberater für Deutsch als Fremdsprache aus Kanada zurückgekehrt ist.

Die Kinder wurden in Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen unterrichtet, die nach Altersstufen aufgeteilt wurden, wobei die Gruppengröße durchschnittlich 5 – 10 Kinder umfaßte. Die regelmäßig im Schuljahr eintreffenden Seiteneinsteiger bereiteten allen beteiligten Lehrerinnen Schwierigkeiten, da diese nur durch permanente binnendifferenzierende Maßnahmen integriert werden konnten, was zu Lasten der gesamten Lerngruppe ging, bzw. das Arbeitstempo beträchtlich verringerte.

2. Entstehung und Planung des Projekts „Begegnungen“

Die Kinder aus Polen und der Sowjetunion hatten erwartungsgemäß beträchtliche Schwierigkeiten bei der Integration in die Schulgemeinde. Ausschlaggebend dafür waren der Kulturschock, unter dem die Kinder litten, sowie die Konfrontation mit neuen, ungewohnten Lehr- und Lernmethoden. Eine der im Garantiefonds-Programm an der Gesamtschule Felsberg tätigen Lehrerinnen entschloß sich, einen Versuch durchzuführen, der die Bedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte, bzw. der ihnen Gelegenheit gab, sich selbst aktiv einzubringen, soweit dies aufgrund ihres rezeptiven Verhaltens möglich war. Unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und des

persönlichen Erfahrungshintergrundes der Kinder sollten sie behutsam an Formen des kommunikativen und schülerzentrierten Unterrichts herangeführt werden. Der Aspekt des interkulturellen Lernens stand dabei im Vordergrund. Das heißt, innerhalb des Projektes, welches in zwei voneinander getrennten Zeitabschnitten durchgeführt wurde, sollten sowohl Informationen über die Herkunftsländer, als auch Stellungnahmen zu ihrer neuen Umgebung herausgearbeitet werden. Im wesentlichen orientierte sich die Kollegin an den Erfahrungen, die mit einem ähnlichen Projekt für ausländische Deutschlerner in Alberta, Kanada, gesammelt werden konnten.¹

Weihnachten bei uns in Rußland und Polen
Der erste Teil des Projekts „Begegnungen“ entstand in der Vorweihnachtszeit. In einem Gespräch mit den Aussiedlerkindern stellte die Lehrerin fest, daß sich Weihnachtsbräuche, Eßgewohnheiten und Liedgut dieser Familien von der bundesdeutschen Art, Weihnachten zu feiern, unterschieden. Der Vorschlag der Lehrerin, diese Dinge zu Papier zu bringen, wurde von den Kindern begeistert aufgenommen. In Partnerarbeit legten sie sich auf eins oder mehrere Themen fest, die von ihnen hauptverantwortlich bearbeitet wurden.

Nach der Impulssitzung übernahm die Lehrerin bewußt die Rolle einer „Sozialisationsagentin“, die als Helferin bei Formulierungen tätig war, bzw. die Arbeit zwischen den einzelnen Gruppen oder Partnerpaaren koordinierte. Für die Verschriftlichung der Beiträge hatten die Schüler zwei Unterrichtsstunden Zeit. Im nächsten Unterrichtsabschnitt fand bereits eine erste Redaktionssitzung statt, in welcher über eine Druckvorlage beraten wurde. Auf maschinengeschriebene Manuskripte wurde bewußt verzichtet – die Kinder erstellten selbst handschriftliche Vorlagen. Einige Schüler, die gut zeichnen konnte, wurden von der Gesamtgruppe angewiesen, zu den Texten passende Bilder anzufertigen.

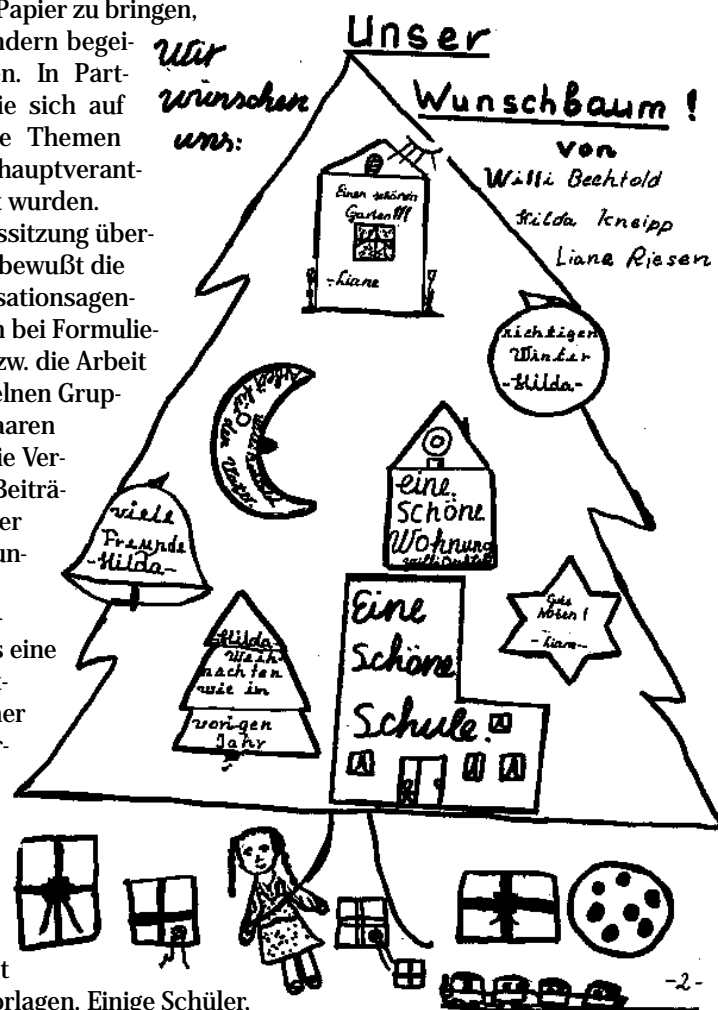


Abb. 1: Wunschbaum

Weihnacht in Russland

Weihnacht ist eine lustige Feier für Kinder und Eltern. In Russland war keine Weihnacht. Wir haben nur das Neue Jahr gefeiert. Zu Hause haben wir einen schönen Tannenbaum aufgestellt geschmückt. Den Tannenbaum stellen wir am 20. Dezember auf. Und am Abend des 24.12. war der Fest. Zu uns ist ein Nikolaus gekommen und auf dem Rücken hat er einen grossen Sack mit vielen Geschenken. Wir haben Lieder gelernt, Gedichte, Märchen erzählt. Es war beste Fest für mich. Die Weihnachten werden nur bei uns Deutschen gefeiert. Und in der Schule nicht. Dort wurde nur das Neue Jahr gefeiert am 31.12. wurde in Russland gefeiert. Es gab eine grossen Tannenbaum und alle Kinder mußt Karnavalsachen anziehen. Die Kinder zog Masken auf von Hasen, Löwen, Kater, Teufel und verschiedene andere Karnavalsachen. Wir haben uns Geschenke gegeben dann gingen wir nach Hause und haben die Geschenke angepackt. Uns hat das gefallen, ich habe ein Spiel bekommen. Bei uns wird sehr viel Schnee. Im nächsten Tag sind wir in die Berge gefahren und sind Schlitten gefahren es war lustig. An dem Berg haben sehr viele Kinder

-23-

Abb. 2: Bericht aus Rußland

Kinder erzählen Weihnachtsbräuche

So wird in anderen Ländern gefeiert

Felshaus (wkl.) „Weihnachten bei uns“, so heißt eine Broschüre, die Schüler der Gesamtschule Felsberg im Unterricht zusammengestellt haben und die demnächst zum Verkauf angeboten wird.

Die Mädchen und Jungen aus Russland, Polen und von den Philippinen, die erst seit kurzer Zeit im Felsberger Raum anwesig sind, benutzen die Gelegenheit im Unterricht Deutsch als Zweitsprache von Weihnachtsgeschichten in ihrer ehemaligen Heimat zu berichten. Maria Wicko, die im Kindergarten Anfang des Schuljahres unterrichtet und die das Projekt anregte, war begeistert von der Vielzahl der Texte, Zeichnungen und Collagen, die zusammengetragen wurden.

Weihnachtslieder aus Russland, Polen und von den Philippinen, Krippenspiele, Gedichte und Bastelanleitungen demonstrieren, daß diese Eltern Mitbürger aus anderen Nationen,

die zwischen ihren letzten Plätzen in der Felsberger Schule haben, im Rahmen eines interkulturellen Lernens interessante Dinge in den Schullaub abzubringen können.

Hilma Mai berichtet de beispielsweise über die Weihnacht in Russland. „Weihnachten ist das beste Fest des Jahres“, findet sie, „obwohl wir es immer nur abends feiern dürfen, weil wir dann nie Frieden hatten. In den kommunistischen Ländern werden keine religiösen Feste anerkannt. Aber wir haben uns trotzdem schon lange vorher damit gefreut. Wir haben Gedichte gelernt, Lieder gehört und am 24. Dezember abends war für uns Kinder der Höhepunkt des Festes. Dann versammelte sich die ganze Gemeinde in einem großen Haus (eine Kirche hatten wir nicht), wo dann schon ein geschmückter Tannenbaum stand. Dann wurde die Weihnachtsgeschichte vorlesen. In

ihnen die Gedichte und Lieder der Kinder, manchmal von Chorgruppen, Musik und Gemeindeführern. Nach kurzer Predigt und Schlussgebet bekam jedes Kind eine Tüte mit Süßigkeiten, Äpfeln und Nüssen.“

Die ebenfalls in der Broschüre enthaltenen Rezepte werden vielleicht bald Nachahmung in anderen Herkünften finden, denn schon allein die Lektüre läßt ahnen, wie gut die Weihnachtsgeschichten und Texten schmecken müssen.

Mit der Broschüre haben die Kinder jedoch auch bewiesen, daß sie schon über gute Deutschkenntnisse verfügen und der Verkauf wird ebenfalls von ihnen selbständig vorgenommen. Der Erlös dient einem wohltätigen Zweck, denn – da sind sich alle Kinder die zur Zeit im Fach Deutsch als Zweitsprache unterrichtet werden einig – das Geld soll als kleine Hilfe in die Sowjetunion gehen.

Das Ergebnis war recht vielfältig, denn das Heft beinhaltet nicht nur verschiedene Berichte über Weihnachten in der Sowjetunion und Polen; darüber hinaus enthielt es auch Lieder aus den einzelnen Ländern, Rezepte für Weihnachtsgerichte und -gebäck, sowie selbst geschriebene Gedichte. Einige dieser aufschlußreichen Dokumente spiegelten Aspekte der Probleme, mit denen die Aussiedlerfamilien in der Bundesrepublik konfrontiert werden, wieder. Dies läßt sich z. B. an einem Wunschbaum aufzeigen, der von zwei Kindern aus der Sowjetunion angefertigt wurde (Abb. 1).

Die Wünsche nach einer Arbeitsstelle für den Vater, einer schöneren Wohnung und einer großen Zahl an Freunden dokumentieren, daß die Übersiedlung in die Bundesrepublik mit gewissen existentiellen Nöten verbunden ist, die den Kindern bei der Eingewöhnung große Schwierigkeiten bereiten.

Große Resonanz in der Felsberger Öffentlichkeit rief der Bericht „Weihnachten in Rußland“ (Abb. 2) hervor, der unter anderem auf die Schwierigkeiten aufmerksam machte, unter denen religiöse Feste in der Sowjetunion begangen werden konnten. Ein örtlicher Geistlicher wählte diesen Text als Grundlage für seine Predigt während des Weihnachtsgottesdienstes aus, um auf die Bedeutung der Integration der Aussiedler in die Gemeinde hinzuweisen.

Der Druck des Heftes wurde von Schulassistenten übernommen; das Binden und der Verkauf wurden erneut von den Schülern selbst organisiert. In Absprache mit der Schulleitung wurde das Heft nicht nur in der Schule, sondern auch in Geschäften, städtischen Büros und Gemeindezentren angeboten. Der Erlös kam der Rußlandhilfe zugute. Ein entsprechender Zeitungsartikel (Abb. 3) sorgte dafür, daß die Broschüre zusätzlich in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gestellt werden konnte.

Beim Verkauf während der regulären Unterrichtszeit besuchten die Kinder alle Klassen der Gesamtschule Felsberg. Da sie häufig aufgefordert wurden, Informationen zum Inhalt des Heftes zu geben, intensivierte sich die Kommunikation zwischen den Aussiedlerkindern und den einheimischen Schülern auf einer anderen Ebene.

3. Poster als ein Mittel der kreativen Selbstdarstellung

Unter dem Titel „Begegnungen“ bot die Fachlehrerin während der Projektwoche der Gesamtschule Felsberg einen weiteren thematisch gebundenen Teil an, der auch für einheimische Schüler zugänglich gemacht wurde. Erneut stand der persönliche Erfahrungsbe-

Abb. 3: Zeitungsartikel aus: Hessische Niedersächsische Allgemeine, 18.12.1990

reich der Kinder im Vordergrund. Unter dem Motto „Da komme ich her“ schilderten sie ihre bisherige Heimat und im weiteren Verlauf des Projektes nahmen sie zu dem Thema „Die Bundesrepublik Deutschland – wie ich sie sehe“ ausführlicher Stellung.

Zunächst sammelten Schüler und Lehrerin in einem Assoziogramm Aspekte, die unter dem Motto „Da komme ich her“ ausführlicher geschildert werden sollten.



Nach der Auflistung der Themen wurde zunächst der Bereich „Familie“ ausführlicher bearbeitet. Jedes der Kinder fertigte einen Steckbrief zu seiner Familie an, welcher außer den Angaben zur Person auch Details zum Herkunftsland, der Anzahl der Geschwister und zu Eltern und Großeltern enthielt. Außerdem enthielt der Raster eine Spalte „Wünsche“, in welche eine Vielzahl der Kinder zur Überraschung der Organisatoren des Projektes häufig „die Sowjetunion wieder besuchen“ eintrugen. Offensichtlich erschwerte das Heimweh die Integration der Kinder zusätzlich. Die Steckbriefe wurden zusammen mit einem Foto versehen und an einer im Klassenzimmer aufgestellten Korkwand gesammelt (Abb. 4, S. 58).

Eine Weltkarte in der Mitte der Korktafel illustrierte, aus welchen unterschiedlichen Erdteilen die Schüler stammten. Die Kinder erhielten den Auftrag, mit Hilfe eines roten Wollfadens, den sie an ihrem persönlichen Steckbrief befestigten, ihren ehemaligen Wohnort in der Sowjetunion oder Polen auf der Karte zu kennzeichnen, um auch die enormen Distanzen zwischen den Herkunftsorten zu dokumentieren (Abb. 5, S. 58).

Im Folgeunterricht fertigten die Schüler Collagen an, in denen sie wichtige Informationen zu ihrem Herkunftsland sammelten. Als Material verwendeten sie Zeitungen und Zeitschriften, denen sie Illustrationen und Informationen entnahmen.

Durch die Kooperation mit dem Russischlehrer einer Nachbarschule konnten mehrere Exemplare der Zeitschrift „Sowjetunion heute“ bezogen werden, die eine Vielzahl von Karten, Bildern und Berichten zu den einzelnen Republiken der ehemaligen Sowjetunion enthielt.² Außerdem brachten die Schüler einige Dinge wie z. B. Flugtickets der Aeroflot, Luftpostbriefe und -karten mit kyrillischen Buchstaben, Rubelscheine, sowie Familienbilder und Kunstgegenstände von zu Hause mit, die abfotografiert und somit für alle Beteiligten verfügbar gemacht wurden (Abb. 6, S. 58). Schließlich entstanden auch noch eine Reihe von Postern zu einzelnen Republiken der Sowjetunion wie Tadschikistan, Kasachstan, Kirgisien und zur Ukraine, während die beteiligten Felsberger Schüler ein Poster von Felsberg anfertigten, das zusammen mit den anderen Postern im Klassenraum ausgehängt wurde.

In der anschließenden Plenarphase kommentierten die Arbeitsgruppen ihre Poster und ergänzten oder korrigierten bereits vorhandene Textpassagen. Im weiteren Verlauf des Unterrichts erhielten die Lerngruppen drei Poster mit den Umrissen der Bundesrepublik. Anhand von alten Illustrierten, Prospekten und Broschüren erstellten die Schüler in drei Arbeitsgruppen gemeinsame Collagen, in denen ihre Eindrücke vom Leben in der Bundesrepublik bildlich umgesetzt wurden. Materielle Dinge und Konsumgüter standen dabei im allgemeinen im Vordergrund, denn immer wieder tauchten Illustrationen aus der Modeszene, der Autoindustrie, dem Bereich des Sportes und vor allem aus der Lebensmittelbranche auf.

Bei näherem Hinsehen ließen sich jedoch auch kritische Beobachtungen feststellen. So enthielt eine der Collagen das Bild eines weinenden Jungen, sowie die Illustration eines sitzenden Jugendlichen, über dessen Kopf in einer Denkblase die Worte „Ich will zurück“ standen. Eine andere Arbeitsgruppe hatte einen Frauenkörper mit einem Katzenkopf versehen, der aggressiv in Richtung des Betrachters fauchte (Abb. 7 und 8, S. 58).

Bei der Auswertung der Poster erklärten die Schüler, daß sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland von der Architektur, dem Warenangebot, sowie der völlig neuen Umgebung begeistert waren. Mehrere der Kinder bestätigten jedoch, daß sich nach einiger Zeit auch Heimweh einstellte. Als besonders erschwerend für ihre Eingewöhnung bezeichneten sie die Erfahrung geringschätziger Bemerkungen Einheimischer. Auch sei der Umgangston mancher

Abb. 4: Steckbrief

deutscher Mitbürger sehr unfreundlich, besonders in Ämtern und Verwaltungsinstitutionen, was durch den fauchenden Katzenkopf illustriert wurde.

4. Fazit

Das Projekt „Begegnungen“ hat gezeigt, daß ein handlungsorientierter und schülerzentrierter Unterricht mit Aussiedlerkindern durchaus möglich ist und in vielerlei Hinsicht zum Erfolg führen kann. Durch die Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen trägt der Förderunterricht zur Bewältigung der Identitätskrise der Schüler aus Osteuropa bei. Darüber hinaus wird durch den projektorientierten Unterricht die Gewöhnung der Schüler an freiere Unterrichts- und Arbeitsformen erreicht, d. h. ihnen wird ein größeres Maß an Eigenverantwortung übertragen. Zweckfreie, kreative und vor allem auch praktische Tätigkeiten fördern die sprachlichen Kenntnisse dieser Schüler in besonderem Maße. Für die Intensivierung ihrer Kenntnisse ist auch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen wichtig. Das Gruppenerlebnis spielt dabei sicherlich eine große Rolle, wie den Schüleräußerungen zu entnehmen ist (Abb. 9).

Durch die Veröffentlichung der Berichte kann ein Informationsdefizit der Bundesbürger ausgeglichen werden, die zum großen Teil nur marginale Vorstellungen von der ehemaligen Sowjetunion und von Polen haben. Außerdem tragen Aktivitäten dieser Art sicherlich zur Relativierung existierender Rußland- und Osteuropabilder bei, indem aufkommenden Vorurteilen entschieden begegnet wird. Daß ein öffentliches Interesse an Informationen dieser Art besteht, wurde durch den zahlreichen Besuch des Aussiedlerprojektes von Eltern, Mitschülern und Interessierten während des Präsentationstages der Gesamtschule Felsberg dokumentiert.

Abb. 5: Weltkarte

Anmerkungen:

- 1) Rainer E. Wicke war als Fachberater in Kanada tätig. Aus dieser Zeit stammen die folgenden Publikationen:
Wicke, Rainer E./ Wicke, Mariele: German Round the Corner. Die Whyte Avenue in Edmonton. Publications Alberta Education, Curriculum Support Branch. Alberta Education, Edmonton, Alberta, Canada, 1988.
Wicke, Rainer E.: Implementing A Communicative German Curriculum. Publications Alberta Education. Language Services Branch, Alberta Education. Edmonton, Alberta, Canada, 1990.
- 2) *SOWJETUNION HEUTE*. Die Zeitschrift konnte man damals durch die Botschaft der Sowjetunion, Bonn Bad Godesberg, beziehen.

Abb. 6: Erinnerungen an Rußland

Abb. 7 und 8: Deutschland-Collage, Detail

Abb. 9: Schüleräußerungen

PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · PR

<p>Bezeichnung des Projekts: Weiterbildungsprojekt zur Förderung der sozialen, schulischen und beruflichen Eingliederung der Kinder und Jugendlichen von Aussiedlern</p>
<p>Projekträger: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (SIL), Speyer</p>
<p>Finanzierende Institutionen: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn; Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz</p>
<p>Laufzeit: 1989 – 1992</p>
<p>Aufgabenstellung/Zielgruppe: Das Projekt richtet sich an alle Berufsgruppen, die mit der Förderung der Eingliederung von Aussiedler(innen) konfrontiert sind, insbesondere: Lehrer allgemein- und berufsbildender Schulen, Ausbilder, Mitarbeiter in den Sozial- und Jugendämtern der Kommunen, Mitarbeiter der Wohlfahrtsverbände, Kirchen und der Arbeitsverwaltung.</p> <p>Das Projekt beinhaltet drei Arbeitsschwerpunkte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung von Studienmaterialien (u.a. zu Sprachvermittlung und -entwicklung angesichts heterogener Lernvoraussetzungen unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit, schulische und berufliche Qualifikation,...) 2. Einrichtung von Verbundsystemen zur Koordinierung von Maßnahmen und Kooperation verschiedener Träger vor Ort) 3. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für beteiligte Berufsgruppen
<p>Darstellung des Projektverlaufs: Bis Ende 1991 wurden 32 Einzelbeiträge der Studienmaterialien entwickelt und in Fortbildungsveranstaltungen und von Angehörigen der Zielgruppe erprobt. An folgenden Standorten in Rheinland-Pfalz wurden Verbundsysteme initiiert: Kaiserslautern, Koblenz, Ludwigshafen, Mainz, Worms, Neuwied, Wissen</p>
<p>Ergebnisse/Veröffentlichungen: Die Studienmaterialien und die Arbeitsergebnisse aus den Verbundsystemen werden 1992 veröffentlicht (ca. 6 Bände)</p>
<p>Erhältlich bei: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (SIL) Butenschönstr. 1 6720 Speyer</p>

<p>Bezeichnung des Projekts: Sprachförderung für Aussiedler</p>
<p>Projekträger: Goethe-Institut München</p>
<p>Finanzierende Institution: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung</p>
<p>Laufzeit: 01.01.1990 - 31.12.1991 (Verlängerung Teilprojekt Selbstlernmaterial bis 31.03.92)</p>
<p>Aufgabenstellung/Zielgruppe: 1. Erarbeitung eines Curriculums für sechsmonatige Vollzeitsprachkurse für erwachsene Aussiedler 2. Erarbeitung von Prüfungen 3. Erarbeitung von Zusatzmaterial für Aussiedlerkurse 4. Erarbeitung eines Selbstlernmaterialpakets für Aussiedler im Anschluß an die Sprachförderung, bestehend aus einem Videofilm und einem Begleitbuch 5. Erarbeitung einer Unterrichtsdokumentation (Video und Begleitheft) für die Lehrerfortbildung im Aussiedlerbereich</p>
<p>Darstellung des Projektverlaufs: – von Jan.- April 1990: Erarbeitung eines Curriculumentwurfs – von April-November 1990: Erprobung des Curriculums, von Stoffverteilungsplänen und Zusatzmaterialien in einem sechsmonatigen Modellversuch in 19 Kursen bei 18 Trägern – von Dezember 1990 bis Dezember 1991: Überarbeitung der im Modellversuch erprobten Materialien sowie Erarbeitung neuer Materialien (s.o.)</p>
<p>Ergebnisse/Veröffentlichungen: 1. Curriculum + Prüfungen 2. Materialienband für Aussiedlerkurse 3. Selbstlernpaket (Videofilm+Begleitbuch) 4. Fortbildungsmaterialien (Unterrichtsdokumentationen)</p>
<p>Erhältlich bei: 1. Goethe-Institut 2. Max Hueber Verlag (1992) 3. Verlag Diesterweg 4. Goethe-Institut</p>

PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · PROJEKTE · P

<p>Bezeichnung des Projekts: Praxisorientierte Weiterbildung von Lehrkräften in der Sprach- und Kulturintegration von Aussiedlern</p>
<p>Projektträger: Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Germanistik, Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ (Projektleiter: Professor Dr. Gerhard Neuner) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, Abt. Inlandsinstitute</p>
<p>Finanzierende Institution: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft</p>
<p>Laufzeit: Bis Juni 1992</p>
<p>Aufgabenstellung/Zielgruppe: Lehrern, die Deutsch als Zweitsprache in Aussiedlerkursen an Schulen und in Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrichten, sowie Kursorganisatoren sollen Hilfen für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts bzw. ihrer Kurse erhalten. Schwerpunkt der Arbeit an der Gesamthochschule Kassel ist die Zusammenstellung und Veröffentlichung von „Bausteinen“ zur Lehrerfortbildung; zum Arbeitsgebiet des Goethe-Instituts zählt vor allem die Entwicklung und Erprobung einer Konzeption zur Lehrerfortbildung.</p>
<p>Darstellung des Projektverlaufs: Die Baustein-Materialien, die an der Gesamthochschule Kassel zusammengestellt werden, sind in drei Teile gegliedert:</p> <ul style="list-style-type: none"> – einen allgemeinen, der die Situation von Aussiedlern zwischen den Kulturen und Sprachen ihres Herkunftslandes und der Bundesrepublik Deutschland thematisiert (in diesem Zusammenhang ist u. a. ein Film entstanden, der sich mit den Ausreisemotiven Deutscher aus Tadschikistan befaßt); – einen zweiten, der Fragen zum Schulunterricht mit Kindern und Jugendlichen behandelt (mit Arbeiten zur „Identität und schulischen Integration“, zu einem „visuellen und handlungsbezogenen Unterricht“, Hinweisen zu geeigneten Lehr-Lern-Materialien, zur Themenauswahl etc.); – einen dritten schließlich, der sich auf den Bereich der Erwachsenenbildung konzentriert (u. a. mit einem „Curriculum für den berufsvorbereitenden Sprachunterricht im Bereich der Altenpflegeausbildung“, mit Vorschlägen zur Binnendifferenzierung in sehr heterogenen Lerngruppen oder zur Auswahl und Bearbeitung geeigneter Zeitungstexte). <p>Im Projektbereich des Goethe-Instituts sind bestimmte Voraussetzungen von Aussiedlern (sprachliche, schulisch-sozialisatorische) und von Deutschlehrern (Qualifikation, Rollenverständnis) sowie die Eignung vorhandener Lehrwerke (für den Bereich der Erwachsenenbildung) erforscht worden. Die dabei entstandenen Texte und Filmmaterialien sind seither in mehreren sog. Präsenzseminaren zur Lehrerfortbildung eingesetzt worden. Sie sollen in ihrer Mehrzahl auch Bestandteil der Sammelveröffentlichungen sein, die an der Gesamthochschule Kassel vorbereitet werden.</p> <p>Ergebnisse/Veröffentlichungen: Die bereits erwähnten „Bausteine“ sollen in drei Sammelveröffentlichungen erscheinen, ergänzt durch ein Paket mit Filmmaterial und Übungstexten.</p>
<p>Anfragen: Projekt „Praxisorientierte Weiterbildung/Aussiedler: Gesamthochschule Kassel Universität, Fachbereich Germanistik, Arbeitsgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ Holger Arend, Dr. Volker Kilian Georg-Forster Straße 3 3500 Kassel</p> <p>Goethe-Institut Schwäbisch-Hall Ulrike Brand-Kleider Am Spitalbach 8 7170 Schwäbisch-Hall</p>

<p>Bezeichnung des Projekts: Integration von Aussiedlern durch interdisziplinäre Weiterbildungsmaßnahmen (Sprache, Arbeit, Kultur), Entwicklung und Erprobung</p>
<p>Projektträger: Künstler und kulturelle Bildung e.V.; Entwicklungszentrum Dortmund</p>
<p>Finanzierende Institution: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn</p>
<p>Laufzeit: 1990 – 1993</p>
<p>Aufgabenstellung/Zielgruppe: Das Projekt ist ein Modellversuch zur kulturellen Eingliederung von Aussiedlern. Die zentrale Frage lautet: „Gibt es positive Effekte auf den Spracherwerb und auf die beruflichen Qualifikationen aufgrund von künstlerischen bzw. kreativen Aktivitäten?“ Der Umgang mit der Kunst soll dazu führen, die Erlebnisfähigkeit und in diesem Zusammenhang das Wahrnehmungs- und Beobachtungsvermögen der Aussiedler im täglichen Umgang mit freien Themenstellungen, die in offene, nicht planbare Lernsituationen führen, anzusprechen und zu fördern.</p>
<p>Darstellung des Projektverlaufs: Der zeitliche Ablauf ist in Semester aufgeteilt, an deren Anfang sogenannte „Kontaktveranstaltungen“ stehen. Sie finden in den Wohnheimen der Aussiedler statt und sollen sie mit dem Projekt bekannt machen. Im weiteren Verlauf finden Wochenendworkshops mit Co-Referenten in den Bereichen Bildende Kunst, Musik und Theater statt. Es besteht die Möglichkeit, sich mit der Arbeitsweise des Künstlers auseinanderzusetzen. Dabei steht der Prozeß und nicht das Endprodukt im Vordergrund. Darüber hinaus werden Theorie-seminare angeboten, die das Ziel haben, den Aussiedlern die kulturelle Entwicklung der Bundesrepublik nahezubringen und Ähnlichkeiten zum Herkunftsland herauszuarbeiten.</p>
<p>Weitere Informationen sind erhältlich bei: Projekt A.K.S. Hückarder Str. 12 4600 Dortmund 1</p>

Litfaßsäule

Für die Hand des Lehrers

Informationen über die speziell für Aussiedler entwickelten kurstragenden Lehrwerke finden Sie in dem Beitrag von Bettina Hilberoth-Jäger, S. 41.

Zusätzliches Unterrichtsmaterial:

Bantzer, Christa: **Lehrerheft für Aussiedlerkurse.**

Lebenshilfe durch Grundinformationen und Übungen. Hueber, Ismaning 1991.

10 Lektionen zu Themen wie: finanzielle Sicherung, Wohnungssuche, Reklamationen, Hilfen des Arbeitsamtes.

Liedtke, Ralf: **Tücken im Alltag – Vernünftig versichern, aber wie?**

Arbeitshilfen für die Verbraucherbildung mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern. Hamburg 1991.

Diese, von der AgV, der Stiftung Verbraucherinstitut und den Verbraucherzentralen Hamburg und Nordrhein-Westfalen herausgegebene Broschüre enthält speziell für den Unterricht mit Aussiedlern didaktisiertes Material zum Thema Versicherung.

Bücher über Aussiedler und Aussiedlerpolitik: Baumeister, Hans-Peter (Hrsg.): **Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung.** Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991. Thema dieses Buches sind Aspekte der Integrationsproblematik und die notwendige Weiterbildung von Mitarbeitern in Einrichtungen, die mit der Eingliederung von Aussiedlern befaßt sind.

Bonifer-Dörr, Gerhard: **Auf der Suche nach einer anderen Zukunft. Junge Aussiedlerinnen und Aussiedler in Ausbildung und Beruf.**

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung (IBAB), Heidelberg 1990.

Es wird versucht, Fragen zu beantworten wie: Woher und mit welchen Erwartungen kommen junge Aussiedlerinnen und Aussiedler in die Bundesrepublik? Was wird von ihnen erwartet? Wie können Starthilfen aussehen?

Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung. **Heft 222/1.** Quartal 1989. **Aussiedler.**

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn, Tel.: 0228/5150 o. 2070.

Nützliche Informationen über die Siedlungsströmungen

Für den Deutschunterricht mit Aussiedlern und Aussiedlerkindern sind selbstverständlich auch viele der Arbeitsmittel und didaktischen Hilfen nützlich, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für andere Zielgruppen entwickelt worden sind. Regelmäßige Hinweise auf nützliche Literatur finden Sie themenbezogen in den jeweiligen Heften der Zeitschrift FREMDSPRACHE DEUTSCH, im Bereich des Deutschunterrichts für ausländische Arbeitnehmer in der Zeitschrift DEUTSCH LERNEN. Alle drei Jahre erscheint ein Sonderheft von FREMDSPRACHE DEUTSCH mit einer Auswahlbibliographie. Jährlich erscheint im Langenscheidt Verlag eine vom Goethe-Institut herausgegebene Arbeitsmittelliste.

gen der Deutschen in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, in Polen/Oder-Neiße-Gebiet und Rumänien für Lehrer, die sich neu in die Thematik einarbeiten müssen.

Haberland, Jürgen: **Eingliederung von Aussiedlern.** Heggen Verlag, Leverkusen (neueste Auflage).

„Der Haberland“, wie er in Insider-Kreisen genannt wird, ist ein unverzichtbares Werk für alle, die mit der Beratung und Betreuung von Aussiedlern befaßt sind. Das ständig aktualisierte Werk enthält alle gesetzlichen Bestimmungen, die Aussiedler betreffen.

Liesner, Ernst: **Aussiedler. Die Voraussetzung für die Anerkennung als Vertriebenen.** Maximilianverlag, Herford 1988.

Dieses Buch ist ein Handbuch für alle, die von der rechtlichen Seite aus mit Aussiedlern zu tun haben. Es enthält wichtige Informationen zu Stichworten wie Aufnahmeentscheidung, Aufnahmeverfahren, Einbürgerungsantrag etc.

Malchow, Barbara/Tayebie, Keyumars/Brand, Ulrike: **Die fremden Deutschen. Aussiedler in der Bundesrepublik.** Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1990.

Einem Überblick zur Geschichte der Deutschen im Osten vom 12. Jahrhundert bis in die heutige Zeit und der Darstellung von Ausreisegründen, Aufnahmebedingungen

in der Bundesrepublik und Zukunftsperspektiven der Aussiedler folgen eine Vielzahl von Interviews. Zunächst werden Bundesbürger zum Thema Aussiedler befragt, dann kommen die Aussiedler selbst zu Wort. Die einzelnen Gespräche geben ganz unterschiedliche Meinungen

Berufsbezogene Fachsprache/Berufswelt

gen, Ängste, Wünsche, Gefühle von beiden Seiten wieder. Sie werden nicht kommentiert, der Leser hat so die Möglichkeit, sich selbst ein Urteil zu bilden.

Schweitzer, Otto u.a.: **Kindheit in der Bundesrepublik**. Orientierungshilfen für Aussiedlerfamilien. Ein Videofilm für die Arbeit mit Aussiedler-Eltern. Begleitheft. Lambertus Verlag, Freiburg 1991.

Dieser Film ist gedacht für die Sozialarbeit mit Aussiedlerfamilien in Übergangwohnheimen; er ist auch geeignet als Gesprächseinstieg bei Elternabenden in Kindergarten und Grundschule. Dargestellt werden Szenen der Kindheit in der Sowjetunion und in der Bundesrepublik. Für den Deutschunterricht ist der Film nur bedingt geeignet, da er ein hohes sprachliches Niveau verlangt.

Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): **DEUTSCH LERNEN**. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. **Heft 4/1990**.

Lehrer, die noch nicht so lange im Aussiedlerunterricht tätig sind, finden in den einzelnen Beiträgen des Heftes schwerpunktmäßige Hintergrundinformationen über die Zielgruppe, die, bezogen auf die tägliche Unterrichtsarbeit, hilfreich sind. Das Heft enthält auch Rezensionen der wichtigsten z. Zt. auf dem Markt befindlichen Lehrwerke „Deutsch für Aussiedler“.

Lesenswert: Selbstzeugnis eines Aussiedlers

Cyrus, Josef: **Auf der Suche nach einem Zuhause. Aus dem Tagebuch eines ober-schlesischen Aussiedlers**. Laumann-Verlagsgesellschaft, Dülmen 1989.

Aufzeichnungen eines aus Oberschlesien stammenden Regisseurs und Dokumentarfilmers, der 1986 in die Bundesrepublik kam. Die Tagebuchnotizen, die von der Ankunft im Lager Friedland bis zum Jahr 1988 reichen, geben Außenstehenden einen Einblick in die Vorstellungen, die Aussiedler vom Leben in der Bundesrepublik haben, von den Schwierigkeiten, aber auch positiven Erlebnissen, denen sie hier begegnen.

Als Vorbereitung auf den Eintritt in die Arbeitswelt spielt die berufsbezogene Fachsprache eine wichtige Rolle in den Deutschkursen für Aussiedler. Deshalb seien hier drei Titel zu diesem Thema genannt. Im übrigen verweisen wir auf das Sonderheft 1992 von FREMDSPRACHE DEUTSCH (Erscheinungstermin voraussichtlich 4. Quartal 1992), das dem Thema Fachsprache gewidmet ist (siehe auch S. 6 dieses Heftes).

Funk, Hermann / Ohm, Udo: **Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung**. Zur sprachlichen Förderung von Ausländern und Aussiedlern. Neubearbeitung. Bonn 1991.

Die überarbeitete Fassung der Handreichung von 1987 gibt wichtige Hilfen für den fachsprachlichen Unterricht im Rahmen von Deutschlehrgängen für Aussiedler. Fachsprache wird auf der Wort-, der Satz- und der Textebene behandelt. Dazu wird auf den Umgang mit Fachbüchern und Fachtexten vorbereitet.

Die Handreichung ist zur Zeit noch kostenlos bei der

Pressestelle des Bundesbildungsministeriums (Postfach, 53 Bonn 2) erhältlich.

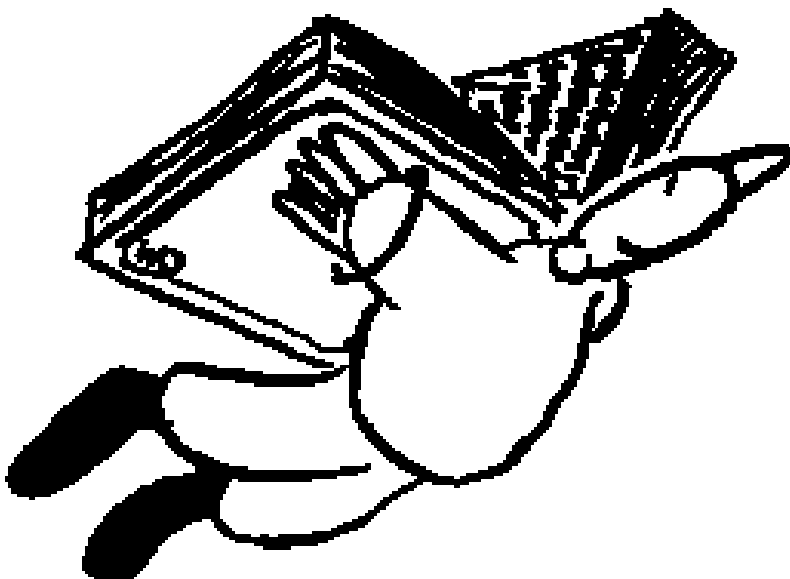
Kieslich, Lutz: **Fachsprache Metalltechnik für Aussiedler**. Arbeitsbuch. Lehrerhandbuch. Verlag Gockel und Klein, München 1990.

Dieses Material ist aus den Erfahrungen, die bei einer Anpassungsmaßnahme im Metallbereich gesammelt wurden, entstanden. Fachsprache wird hier also ganz konkret auf den Bereich Metalltechnik angewendet.

Kurowski, Karsten: **Chancen. Bilder aus der Arbeitswelt**. Ein Videokurs. Begleitheft mit Transkript. Klett Edition Deutsch, München 1992.

Cassette 1: Integration und Neubeginn. Einige Aussiedler berichten über ihre Erfahrungen am Arbeitsplatz.

Cassette 2: Verhandeln mit dem Arbeitgeber. Gespräche mit dem Arbeitgeber, in denen es um Einstellungen, Arbeitszeiten und Qualifikationen geht.



Wichtige Adressen...

...von Institutionen und Verbänden, die sich mit der Integration von Aussiedlern beschäftigen.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.

Oppelner Str. 130
5300 Bonn 1
Tel.: 02 28/66 85 - 0

Beauftragter des Rates der EKD für Aussiedlerfragen

D. Hans von Keler
Heinrich-Schütz-Str. 13
7033 Herrenberg
Tel.: 0 70 32/65 76

Bundesanstalt für Arbeit/Frau von Lübke

Regensburger Straße 104
8500 Nürnberg
Tel.: 09 11/1 70

Aussiedlertelefon: 0228/681-4545

Regelmäßig erscheinende Schrift: Info-Dienst Deutsche Aussiedler, hier besonders: Info-Dienst, Nr. 22/März 1991.

Dort finden sich u.a. die Adressen der Aussiedlerbeauftragten der Länder, die in den jeweiligen Landeshauptstädten ihren Sitz haben.

Deutsche Jugend in Europa

Prinz-Albert-Str. 19
5300 Bonn 1
Tel.: 02 28/22 40 81

Deutscher Caritas-Verband e.V.

Karlstr. 40
7800 Freiburg
Tel.: 07 61/2 00-1

Wichtige Information!
Im Goethe-Institut wurde in den letzten zwei Jahren eine zur Zeit 32 Dateien umfassende Datenbank aufgebaut. Sie ist für all diejenigen von großem Nutzen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache arbeiten und sich rasch informieren wollen oder Übungen, Texte, bestimmte Adressen benötigen.
Die einzelnen Dateien enthalten z.B. umfangreiche Adressenlisten, Auswertungen von Zeitschriften und Lehrwerken, Arbeitsmittellisten, Publikationslisten, Videoprogramme und vieles mehr. Näheres zu Bezugs- und Anwendungsbedingungen ist unter folgender Adresse zu erfahren:
Goethe-Institut
Ref. 42/Dr. Johannes Schumann
Balanstr. 57
8000 München 90

Diakonisches Werk der EKD

Staffenbergstr. 76
7000 Stuttgart 1
Tel.: 07 11/2 15 91

Internationaler Bund für Sozialarbeit Jugendsozialwerk e.V.

Ludolfusstr. 2 - 4
6000 Frankfurt/M. 90
Tel.: 0 69/79 54-0

Kirchenamt der EKD

- **Aussiedlerarbeit** -
Herrenhäuser Str. 12
3000 Hannover 21
Tel.: 05 11/71 11-402

Osteuropa-Institut München

Scheinerstr. 11
8000 München 80
Tel.: 0 89/98 38 21
Arbeitsberichte zum Forschungsprojekt „Deutsche

in der Sowjetunion und Aussiedler aus der UdSSR in der Bundesrepublik Deutschland“ (Mai 1990)

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Hebelstr. 6
6000 Frankfurt/M.
Tel.: 0 69/43 02 06-08

Zentralverband Mittel- und Ostdeutscher e.V.

Münchner Str. 10
5014 Kerpen
Tel.: 0 22 73/5 18 35

Informationen zur
Lehrerfortbildung
Seite 40 und
Seite 65

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.

Franz-Lohe-Str. 17
5300 Bonn 1

Der Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen

Dr. Horst Waffenschmidt
Graurheindorfer Str. 198
5300 Bonn 1
Tel.: 0228/681-3698/4319/5593

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband

Heinrich-Hoffmann-Str. 3
6000 Frankfurt/M. 71
Tel.: 0 69/67 06-1

Deutsches Rotes Kreuz

Generalsekretariat
Friedrich-Ebert-Allee 71
5300 Bonn 1
Tel.: 02 28/5 41-1

Siehe auch
Material-
empfehlungen
Seite 24, 33, 39
und 52

TERMINE 1992 · TERMINE 1992 · TERMINE 1993 · TERMINE 1993 · TERMINE

8. – 11.4. 1992 **Fachtagung zur PNDS**
Regensburg Info: Dr. Armin Wolff, Deutsch als Fremdsprache
 Universität Regensburg, Universitätsstr. 31,
 8400 Regensburg
13. – 15. 4. 1992 FMF-Kongreß (Fachverband moderne Fremd-
Freiburg sprachen): **Fremdsprachen für die Zukunft:
 Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit.**
 (Bei dem Kongreß gibt es eine Sektion Deutsch
 als Fremdsprache.)
 Info: Prof. Dr. M. Pelz, PH Freiburg,
 Kunzenweg 21, 7800 Freiburg/Breisgau
25. – 26.4. 1992 **Mondolingua Zürich**
Zürich Internationale Sprachenmesse in Zürich,
 Schweiz
- 29.4.–3.5. 1992 **Mondolingua Genève**
Genf Internationale Sprachenmesse in Genf, Schweiz
5. – 8. 5. 1992 **Worlddidac**
Basel Info: Schweizer Mustermesse, Postfach,
 CH-4021 Basel
7. – 10.5. 1992 **Buchmesse:** Schwerpunktthema: Tourismus
Leipzig und Sprachen.
- 22.5. 1992 **Grundschultag Nordrhein-Westfalen**
Wuppertal Info: Arbeitskreis Grundschule e.V.
 Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90
11. – 13.6. 1992 **Jahrestagung „Deutsch als Fremdsprache“**
Münster Info: Dr. Armin Wolff
 Deutsch als Fremdsprache
 Universität Regensburg
 Universitätsstr. 31
 8400 Regensburg
20. – 26.9. 1992 Sonnenbergtagung: **Fremde und Fremdes ver-
Sonnenberg stehen lernen. Ziele, Stile, Inhalte und Ar-
 beitsformen im modernen Fremdsprachenun-
 terricht.**
 Info: G. Meister, Internationaler Arbeitskreis
 Sonnenberg, Bankplatz 8, 3300 Braunschweig
- 30.9. – 5.10. 1992
Frankfurt **Buchmesse:** Schwerpunktthema: Mexiko
26. – 29.11.1992 Expolingua: **Internationale Ausstellung für
Frankfurt Sprachen, Übersetzung und mehrsprachige
 Kommunikation**
 Info: Mainzer Ausstellungsgesellschaft
 Alexander-Diehl-Straße 12
 6500 Mainz
2. – 7.8. 1993 X. Internationale Deutschlehrertagung:
Leipzig **Deutsch als Fremdsprache in einer sich
 wandelnden Welt.**
 Info: IDT Leipzig 1993,
 Herder-Institut der Universität Leipzig
 Lumumbastr. 2
 O-7022Leipzig
- Fortbildungskurse für Deutsch-als-
 Fremdsprache-Lehrer, durchgeführt
 vom Sprachinstitut Tübingen (SIT)
6. – 16.4. 1992 Einführungskurs in die Didaktik und Methodik
 7. – 18.10. 1992 des Anfängerunterrichts
- 29.6. – 3.7. 1992 Fortbildungskurs Deutsch als Fremdsprache
2. – 15.8. 1992 Kompaktkurs zur sprachlichen Fortbildung für
 ausländische Deutschlehrer und Studierende
12. – 25.7. 1992 München und Weimar: zwei Städte – zwei Wel-
 ten. Ein Kurs zur Landeskunde, Dokumentation
 und Unterrichtsplanung.
 Eine Woche in München und eine Woche in
 Weimar.
- Für alle Kurse besteht die Möglichkeit,
 Unterkunft und Verpflegung zu buchen.
- Weitere Informationen erhalten Sie unter
 folgender Adresse:
 IB-Jugendsozialwerk e.V.
 Sprachinstitut Tübingen
 Eugenstraße 71
 D-7400 Tübingen
 Tel.: 07071/3 40 18

Unsere Autorinnen und Autoren

Bastian-Erll, Maria

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Sprach- und Berufsbildungsstätte
Brandenburger Str. 10
D-5220 Waldbröl

Diplompädagogin, tätig als Lehrerin in Sprachkursen für erwachsene Aussiedler, Schwerpunkt Alphabetisierung.

Bettermann, Rainer

Friedrich-Schiller-Universität
Jena
Institut für Auslandsgermanistik
Leutragraben 1
D-6900 Jena

Wissenschaftlicher Oberassistent, Tätigkeit als Deutsch-Lektor in Portugal von 1976 – 1981, in der Magisterausbildung Deutsch als Fremdsprache für das Gebiet Landeskunde zuständig.

Bienert, Monika

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Koordinstationsstelle Deutsch als Fremdsprache
Brandenburger Str. 10
D-5220 Waldbröl

Primarstufenlehrerin, seit 1989 zuständig für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Gerhardus, Hans-Gerd

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Sprach- und Berufsbildungsstätte
Brandenburger Str. 10
5220 Waldbröl

Sprachlehrer in Aussiedler-sprachkursen.

Hilberoth-Jäger, Bettina

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Sprachinstitut Iserlohn
Peterstr. 15
D-5860 Iserlohn

Sekundarstufenlehrerin für Französisch und Geschichte, tätig als Sprachlehrerin in Aussiedlerkursen.

Neuner, Gerhard, Prof. Dr.

Gesamthochschule Kassel/
Universität
Fachbereich Germanistik/
Deutsch als Fremdsprache
Postfach 10 13 80
D-3500 Kassel

Schwerpunkt: Didaktik Deutsch als Fremdsprache;
Mitautor mehrerer Lehrwerke;
Herausgeber von Fachpublikationen.

Ost, Günter

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Nebenstelle Wachendorf
Holzwiesenstr. 15
D-7245 Wachendorf

Diplompädagoge, arbeitet seit 1979 am Sprachinstitut Tübingen (SIT), einer Einrichtung des Internationalen Bundes für Sozialarbeit; verantwortlich für die curriculare Planung und Durchführung von zielgruppenbezogenen Sprachkursen sowie für die Lehrerfortbildung.

Pannes, Oswald

IB-Jugendsozialwerk e. V.
Sprach- und Berufsbildungsstätte
Brandenburger Str. 10
D-5220 Waldbröl

Diplompädagoge, verantwortlich für Sprachprogramme.

Rippien, Susanne

Tulpenstr. 17
D-3556 Weimar/Lahn 1

Gymnasiallehrerin für Deutsch, Russisch und Deutsch als Fremdsprache. Weiterbildungslehrerin und hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin an einer hessischen Volkshochschule. Mehrere Veröffentlichungen im Bereich Deutsch für ausländische Schüler und Aussiedler, Alphabetisierung und Russisch.

Schnitzler, Marion

Herrenweg 65
D-2900 Oldenburg

Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule.

Wicke, Rainer E.

Gustav-Heinemann-Ring 36
D-3582 Felsberg

Bis zum Sommer 1990 Fachberater in Canada, veröffentlichte dort Unterrichtsmaterialien; jetzt an der Gesamtschule Felsberg.

Will, Gisela

Grüner Weg 9
D-3593 Edertal

Primarstufenlehrerin

In FREMDSPRACHE DEUTSCH werden vorwiegend praxisbezogene Beiträge zum Deutschunterricht veröffentlicht; auch bei theoretischen Arbeiten ist es unser Anliegen, die Bedeutung dieser Theorie für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Außer Beiträgen zum jeweiligen thematischen Teil können auch Kurzberichte, Mitteilungen und (kurze) Buchbesprechungen eingereicht werden. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Im Falle der Veröffentlichung erhält der Autor/die Autorin drei Hefte als Belegexemplare.

Bitte beachten Sie beim Schreiben die folgenden

Hinweise für die Gestaltung von Manuskripten

1. Die Beiträge sollen max. 15-20 Schreibmaschinenseiten umfassen und in verständlichem Deutsch geschrieben sein.
2. Die Manuskripte müssen gut fotokopierbar und mit Seitenzahlen versehen sein.
3. Textstellen, die im Druck hervorgehoben werden sollen, sind im Manuskript zu unterstreichen.
4. Die Manuskripte sollen in 1 1/2-zeiligem Abstand mit breitem rechtem Rand geschrieben sein.
5. Fußnoten sind nach Möglichkeit zu vermeiden.
6. Texte von mehr als drei Manuskriptseiten sollten durch Zwischenüberschriften gegliedert sein – die Hauptüberschriften werden numeriert.
7. Texte können durch Abbildungen, Tabellen oder Beispiele anschaulicher gemacht werden. Abbildungen werden in reproduktionsfähiger Form erbeten. In Ausnahmefällen werden Schriftleitung und Redaktion behilflich sein. Die Beschriftung von Abbildungen muß so groß sein, daß sie auch bei Verkleinerung der Abbildung noch gut lesbar ist. Abbildungen und Tabellen aus anderen Druckwerken müssen einen Copyrightvermerk mit möglichst genauen Angaben enthalten.
8. Zitierweise: Im Text werden andere Veröffentlichungen durch den in Klammern gesetzten Verfassernamen (ohne Vornamen) mit Jahres- und eventuell Seitenzahl zitiert, z. B.: (Müller 1984), (Meyer / Müller 1988) oder (Meyer 1987, 13). Bei Zitaten ist die Angabe der Seitenzahl erforderlich.
9. Im Literaturverzeichnis werden die Literaturangaben alphabetisch nach den Verfassern geordnet, Vornamen werden ausgeschreiben, ebenso Zeitschriftennamen. Beispiele: Doyé, Peter: Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin und München 1988. Hebel, Fritz: „Grenzen des Verstehens. Paul Celans ‚Todesfuge‘ als interkultureller Text“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd 13. Hueber, Ismaning 1988. 108-118.
10. Allen Artikeln soll eine kurze Angabe über die eigene Lehr-/Autorrentätigkeit o.ä. sowie eine genaue Anschrift beigelegt werden.
11. Die Redaktion behält sich Kürzungen und redaktionelle Änderungen vor und bittet um Verständnis, wenn aus Zeitgründen nicht in allen Fällen Rücksprache mit den Autoren möglich ist.
12. Auch bei erbetenen Beiträgen behalten sich die Herausgeber die Entscheidung über eine Veröffentlichung vor.
13. Das Honorar für veröffentlichte Beiträge beträgt DM 50.– pro Druckseite.
14. Manuskripte sind an die Schriftleitung zu senden. Wenn Sie mit dem Computer arbeiten, können Sie uns eine Diskette mit dem Text (im ASCII-Format) schicken. Adresse: Dr. Sigbert Latzel, Schriftleitung FREMDSPRACHE DEUTSCH Goethe-Institut, Ref. 42 Gollierstr. 4 D-8000 München 2