

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen

Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010-2015)

Herausgegeben von
Claudia Kupfer-Schreiner und Annette Pöhlmann-Lang

DiDaZ öffnet Türen ...



University
of Bamberg
Press

16 Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-
wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Band 16

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen

Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010-2015)

Herausgegeben von
Claudia Kupfer-Schreiner und Annette Pöhlmann-Lang

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler

© University of Bamberg Press Bamberg 2015
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>
Titelfoto: <http://www.loc.gov/pictures/item/ca2027.photos.315074p>

ISSN:1866-7627
ISBN: 978-3-86309-200-9 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-201-6 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-258179

Inhalt

A. VORWORT:

<i>Ulf Abraham</i>	7
--------------------------	---

B. EINLEITUNG:

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache:

Ein neues Fach etabliert sich in Bamberg

<i>Claudia Kupfer-Schreiner/Annette Pöhlmann-Lang</i>	9
---	---

C. MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT

Wege und Umwege: Bamberger Migrations- Mosaik

Studierende auf Spurensuche im interkulturellen Bamberg

<i>Claudia Kupfer-Schreiner</i>	17
---------------------------------------	----

Interkulturelle Filmbildung und Mehrsprachigkeit im Spielfilm

DRACHENLÄUFER im Deutschunterricht

<i>Ulf Abraham</i>	29
--------------------------	----

Von Sesamkringeln, Träumen und einem osmanischen Flugpionier

Interkulturelles und literarisches Lernen mit einem türkischen
Kinderbuch

<i>Ina Brendel-Perpina</i>	45
----------------------------------	----

Kontraste allenthalben: Fremdheit als Programm

Sprachenlernen über intralinguale und interlinguale Kontraste

<i>Gisela Bauernschmitt</i>	65
-----------------------------------	----

D. KONZEPTIONEN UND PERSPEKTIVEN

Von Brückenbauern und Kulturbotschaftern:

Lese- und Schreibreisen der Bamberger Deutschdidaktik

<i>Claudia Kupfer-Schreiner</i>	83
---------------------------------------	----

Bildungssprache –

nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen

Annette Pöhlmann-Lang 103

Immersioner Deutschunterricht

Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum in den USA

Regina Fischer..... 115

Russlanddeutsche Literatur –

eine Perspektive für den interkulturellen Literaturunterricht?

Julia Podelo 127

Das reformpädagogische Modell Jenaplan und sein Potential für Deutsch als Zweitsprache

Tanja Schreier 147

E. SERVICE LEARNING

Mentoring-Projekt: Kul(tur)-Kids:

Mehr als Sprachförderung im Tandem

Annette Pöhlmann-Lang 159

Fördern heißt diagnostizieren: Das Projekt „Fit in Deutsch“

Julia Knopf..... 173

Projekt „Auftakt“:

Studierende fördern Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge im Deutschen

Claudia Kupfer-Schreiner 189

Die Alpha-Biographie als Medium prozessorientierten und reflexiven Lernens

Erfahrungen in einem Alphabetisierungskurs für Erwachsene beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt Bamberg

Katrin Strahl 209

F. AUTORENSPIEGEL 223

A. Vorwort

Der vorliegende Band ist eine aspektreiche Zusammenschau der teilweise schon vor, jedenfalls aber nach der Etablierung des Teilstudiengangs *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* an der Universität Bamberg ausgebildeten Schwerpunkte einer Deutschlehrerausbildung, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Blick hat, verschiedene Sprachen im Klassenzimmer als Normalität anerkennt und an den Schnittstellen zwischen Fachdidaktik und interkultureller Pädagogik längst eine eigenständige Disziplin darstellt.

Dass sie weder mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) noch mit kontrastiver Linguistik zusammenfällt, muss angesichts der Beiträge zu diesem Band nicht einmal mehr betont werden; es wird unmittelbar evident. Die zentralen Themen dieses Bandes werden konsequent aus der Perspektive des *Deutschunterrichts* in den Blick genommen, den es braucht, um Lernenden verschiedener Herkunft, Erstsprache und Kultur gerecht zu werden. Dass diese Themen in anderen Disziplinen (etwa Linguistik, DaF oder Erziehungswissenschaft) auch anders behandelt werden können und müssen, versteht sich. Eine praxisorientierte, aber nicht forschungsferne DiDaZ-Lehrerausbildung wird an diese und andere Nachbarwissenschaften anschließbar bleiben und sich mit ihnen austauschen, dabei aber Wert darauf legen, sich als studierbares und forschenden Fach mit eigenen Fragestellungen zu beweisen.

Dies geschieht in den Beiträgen zu diesem Band. Hier stellen Mitarbeiter am Bamberger Lehrstuhl sowie Lehrbeauftragte und Studierende ein Programm vor, das viele Facetten hat, aber doch auch eine klare Kontur: Es ist dem Gedanken einer ebenso forschungsorientierten wie praxisbezogenen Hochschullehre verpflichtet, die Kompetenzorientierung auf zwei Ebenen umsetzt – auf der Ebene der

Arbeit mit den Schüler/innen (in Praktika und Projekten) und auf der Ebene der Hochschullehre selbst, d.h. mit den Studierenden.

Lehramtsstudierende in zweitsprachbezogene und/oder im weiteren Sinn interkulturell relevante Forschungsfragen einzuführen, ist dabei ebenso wichtig, wie Fachdidaktik in die Schulpraxis zu tragen. Dafür genutzt werden nicht nur die in den Lehramtsstudiengängen vorgesehenen Lehrveranstaltungen und Praktika, sondern darüber hinaus eine Reihe von Projekten, die Studierenden sprach-, literatur- und mediendidaktische Zugänge zu Lernenden eröffnen, deren Zweitsprache Deutsch ist.

Dass es unter den Studierenden als künftigen Lehrer/innen auch einige gibt, die selbst mit (mindestens) zwei Sprachen und Kulturen aufgewachsen sind und deshalb als Kulturvermittler und Beispiele für gelungene Bildungsbiographien dienen, ist nicht weniger ein Zeichen der Hoffnung als der Umstand, dass die beiden Herausgeberinnen, denen an dieser Stelle ausdrücklich gedankt sei, neben ihrer unermüdlichen und kontinuierlichen Arbeit für ihre Sache diese Publikation initiiert und begleitet haben.

Bamberg, im Februar 2015

Ulf Abraham

B. Einleitung

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache:

Ein neues Fach etabliert sich in Bamberg

Mehr als ein halbes Jahrhundert musste nach der Ankunft der ersten Gastarbeiter in Deutschland 1955 vergehen, bis politisch und gesellschaftlich anerkannt wurde, dass Deutschland zu einem Einwanderungsland geworden war. Ähnlich lange dauerte es, bis sich auch Schulen und Hochschulen auf die veränderte Situation einzustellen begannen und sich in diesen Institutionen erfolgsversprechende Konzepte für Deutsch-als-Zweitsprache und interkulturelles Lernen entwickelten. Das deutsche Bildungssystem war definitiv nicht vorbereitet auf die „Gastarbeiterkinder“, zu denen sich im Laufe der Zeit noch die Kinder anderer Migranten gesellten, die der Aussiedler, Flüchtlinge, Asylbewerber und, in neuerer Zeit, der hochqualifizierten Arbeitskräfte aus aller Welt.

Zahlreiche Ansätze zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch und zu mehrsprachigen und multikulturellen Lernsituationen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten die Hand gereicht, Konzepte zwischen Assimilation und Separierung, zwischen Nichtbeachtung und übertriebener Fürsorge – alle leider nicht mit dem erwarteten Erfolg für die heranwachsende Migrantengeneration: Nach wie vor gelingt nur wenigen Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern der Übertritt an weiterführende Schulen oder der erfolgreiche Abschluss ihrer Ausbildung oder Schullaufbahn. Das Gymnasium besuchen deutschlandweit 45 Prozent der Kinder ohne, jedoch nur 20 Prozent mit Migrationshintergrund. In der Haupt-/Mittelschule dagegen kehrt sich das Verhältnis um; zudem verlassen 17 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss, während es bei Muttersprachlern nur sieben Prozent sind. Deutlich unterrepräsentiert

sind die jungen Einwanderer auch im Studium, insbesondere in den Lehramtsstudiengängen.

Mittlerweile herrscht darüber Einverständnis, dass an allen Schularten ein dringender Bedarf an Lehrkräften mit fundierten Kenntnissen der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) besteht und deshalb auch die Lehrerbildung entsprechend darauf reagieren muss. Doch von einer flächendeckenden, alle Schularten umfassenden Grundbildung künftiger Lehrkräfte in DiDaZ sind wir in Deutschland, zum Teil auch den föderalistischen Strukturen und der Kulturhoheit der Länder geschuldet, noch weit entfernt. Auch begannen erst in den siebziger Jahren die Hochschulen, auf die Anforderungen, die der migrationsbedingte gesellschaftliche Wandel mit sich brachte, zu reagieren: Nachdem die ersten diesbezüglichen Einrichtungen anfänglich als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wurden, später dann Lehrkräfte für den „Unterricht mit ausländischen Kindern“ ausgebildet wurden, entwickelten sich unterschiedlich strukturierte und inhaltlich ausgestaltete Zusatz- und Erweiterungsstudiengänge.

Während DiDaZ oft nur im Zusammenhang mit interkultureller Bildung oder als „Anhängsel“ von Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde, hat sich nun im Laufe der Zeit, und auch in Bayern, die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache zum Curriculum künftiger Lehrkräfte gehören muss. Damit einher ging die Anerkennung des Faches als eigenständige Disziplin.

DiDaZ wird nun, je nach Bundesland und Studiengang, teilweise als eine Art Sockelstudium angeboten, als Zusatz- oder Erweiterungsqualifikation, als integraler Bestandteil oder wählbares Fach bei Lehramtsstudiengängen oder interkulturell ausgerichteten BA- oder Masterstudiengängen, zum Teil weiterhin in Verbindung mit Deutsch als Fremdsprache oder interkultureller Bildung. Eine inhaltlich-fachliche Öffnung zeichnet sich zudem zur vorschulischen Spracherziehung und zum Erwachsenenbildungsbereich, insbesondere zur Alphabetisierung erwachsener Migranten, ab.

In Bayern gibt es DiDaZ als Erweiterungsstudiengang für alle Lehrämter bereits seit den 70er Jahren, seit 2008 ist es als Unterrichtsfach wählbar, allerdings nur für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen. Die notwendige Ausweitung auf die anderen Lehramts-studiengänge konnte bislang, trotz nachgewiesener Nachfrage und Notwendigkeit, noch nicht durchgesetzt werden.

In Bamberg kann die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Rahmen des Studiums der Lehrämter Grund- und Mittelschulen sowie, in Kooperation mit der Universität Erlangen-Nürnberg, als Erweiterungsstudium studiert werden. Es war ein langer und steiniger Weg durch das Dickicht universitärer und bildungspolitischer Zuständigkeiten und Gremien, bis es schließlich im Jahr 2010 gelang, DiDaZ an der Otto-Friedrich-Universität-Bamberg unter dem Dach der Deutschdidaktik zu installieren. Im gemeinsamen Deutschunterricht, das ist Konsens, die Zeiten der Separierung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Muttersprache sind glücklicherweise vorbei, sollen die Grundlagen für eine erfolgreiche Sprachlernbiographie und Schullaufbahn für alle gelegt werden, unabhängig von Herkunft und Muttersprache. Von einem Unterricht, der sich in erster Linie explizit an alle Lernenden wendet und erst in einem zweiten Schritt notwendige Differenzierungsmaßnahmen trifft, kann am ehesten angenommen werden, dass er auch für alle bedeutsam wird.

Davon ausgehend, orientiert sich das Fachprofil der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in Bamberg primär an den Bedürfnissen der mehrsprachigen und multikulturellen Regelklasse und geht damit eine fruchtbare Verbindung ein mit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, der sie strukturell zugeordnet ist. Die Lehrangebote beider Fächer weisen vielfältige Bezüge und Synergien auf, bereichern und ergänzen sich inhaltlich und konzeptionell. Doch auch die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Übergangs- oder Sprachlernklassen und in weiteren schulischen Fördermaßnahmen und außerschulischen Institutionen ist ein wichtiges Ziel des DiDaZ-Studiums.

Der vorliegende Band unternimmt den Versuch, eine Zusammenschau der Ansätze, Konzepte und Initiativen der Didaktik des Deutschen als

Zweitsprache in Forschung und Lehre in den ersten fünf Jahren (2010 bis 2015) zu geben und insgesamt das spezifische Profil des neuen Faches in Bamberg zu skizzieren; eine systematische und vollständige Darstellung des Faches ist nicht beabsichtigt. Dabei werden die Veränderungen und Erweiterungen, die das Fach in den letzten Jahren und Jahrzehnten erfahren hat, in der Schwerpunktsetzung der einzelnen Kapitelüberschriften erkennbar: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität erweitern die lange vorherrschende Fokussierung auf zweisprachige und bikulturelle Kontexte und Kontraste, und neuere fachdidaktische Konzepte öffnen den Blick zu anderen Fächern und Zielgruppen und Themen, wobei dem *Service Learning* als einem Schwerpunkt in Bamberg ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Zum einen wird die Öffnung des Faches bzw. die Überschreitung seiner Grenzen als klassische sprachdidaktische Disziplin deutlich: So hat sich DiDaZ zunehmend von der engen Bindung an die Sprachdidaktik befreit und dem literarischen und medialen Lernen geöffnet. *Ina Brendel-Perpina* stellt in ihrem Beitrag interkulturelle Kinderliteratur in ihrer Bedeutung für Lernprozesse im Deutsch- und DaZ-Unterricht heraus, während *Julia Podelo* das Potential der Literatur der Wolga- bzw. Russlanddeutschen für den interkulturellen Deutschunterricht auslotet. Dass das Literarische aber nicht allein Teil der Schriftkultur, sondern auch der Medienkultur ist, manifestiert sich im Film, der wiederum eine bewusst interkulturelle Dimension besitzt, die weit über filmische Inhalte hinausgeht, wie *Ulf Abraham* in seinem Beitrag aufzeigt.

Gisela Bauernschmitt argumentiert auch im Sinne einer Perspektiven-erweiterung dafür, dass DaZ mehr als Sprachunterricht sein, das Eintauchen in einen anderen kulturellen Habitus ermöglichen muss und daher dem Kontrastiven einen höheren Stellenwert als bisher einzuräumen hat. Für eine ebenfalls über die Fachgrenzen hinausgehende durchgehende Sprachbildung plädiert *Annette Pöhlmann-Lang*, die in diesem Kontext die Bedeutung der Bildungssprache und die Anforderungen an einen sprachsensiblen Fachunterricht diskutiert.

Die Öffnung zu anderen Institutionen und zu neuen Zielgruppen wagen *Katrin Strahl*, die den Einsatz eines Sprachenportfolios in einem Alphabetisierungskurs für erwachsene Migrantinnen und Migranten

erprobt, und *Claudia Kupfer-Schreiner*, die sozialpolitisches Engagement und die Professionalisierung der Studierenden beim DaZ-Unterricht mit jungen Flüchtlingen im Projekt „Auftakt“ gleichermaßen im Blick hat. Auch beim Mentoring-Projekt „KulKids“, das *Annette Pöhlmann-Lang* seit Jahren mit großem Erfolg durchführt, werden die Möglichkeiten einer Verzahnung von Studium sowohl mit der Lebenswelt der Migranten als auch mit ehrenamtlicher Arbeit deutlich sichtbar. In ähnlicher Weise zeigt *Claudia Kupfer-Schreiner* am Beispiel des „Bamberger Migrations-Mosaik“, bei dem Studierende das interkulturelle Bamberg erforschten, wie sich Hochschule einerseits der *Community* öffnen und andererseits forschungsorientierte Lehre umsetzen kann.

Schließlich werden konzeptionelle Erweiterungen erörtert: *Claudia Kupfer-Schreiner* stellt die Lese- und Schreibreisen der Bamberger Deutschdidaktik vor, die eine andere Vorstellung von fachdidaktischer Lehre repräsentieren und auch interkulturelle Brücken, im vorliegenden Beitrag zwischen Polen und Deutschland, bauen helfen können. *Regina Fischer* diskutiert ihre Erfahrungen mit dem *Immersion-Konzept*, das sie während eines Auslandspraktikums an der Franklin Elementary School in Kalifornien kennenlernte, und *Tanja Schreier* geht der Frage nach, inwieweit die Potentiale des reformpädagogischen Modells *Jenaplan* für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache genutzt werden können.

Bei „Fit in Deutsch“ werden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Fach Deutsch gefördert, um frühzeitig deren Stärken und Schwächen zu erkennen und daran zu arbeiten. Das Theorie-Praxis-Projekt, das *Julia Knopf* initiiert und seit 2009 erfolgreich durchführt, betritt insofern Neuland, als es *Service Learning* an der Schnittstelle von *Schule, Universität und Wirtschaft* ansiedelt.

Bedanken möchten wir uns herzlich bei allen, die an der Entstehung der Publikation beteiligt waren, zuallererst bei den Autorinnen und Autoren, dann bei Matthias Baumgartl, der sein technisches Knowhow und kreatives Geschick für das Layout einbrachte, bei Julia Podelo für das sorgfältige Redigieren der Manuskripttexte, bei Andreas Schreiner für die abschließende Durchsicht, bei Ortwin Beisbart für die fachliche

Beratung sowie bei Barbara Ziegler und bei Oswald Motschmann von *University of Bamberg Press* für die geduldige und kompetente Begleitung des Publikationsprozesses. Wir danken an dieser Stelle auch allen Kolleginnen und Kollegen an den Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Organisationen für Migranten, die unsere Initiativen mit auf den Weg gebracht und unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt aber unseren Studierenden, die durch ihr Engagement, ihre Ideen und ihren Einsatz zum Wachsen und Gedeihen des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Otto-Friedrich-Universität entscheidend beigetragen haben.

Bamberg, im Februar 2015

Claudia Kupfer-Schreiner und Annette Pöhlmann-Lang

Notiz: Die Verwendung von weiblichen Formen wurde bewusst nicht angeglichen, sondern den Autorinnen und Autoren jeweils selbst überlassen.

C. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Claudia Kupfer-Schreiner

Wege und Umwege: Bamberger Migrations-Mosaik

Studierende auf Spurensuche im interkulturellen Bamberg

Worum es in diesem Beitrag geht

Das „Bamberger Migrations-Mosaik“ (2010 bis 2012) steht beispielhaft für forschungsorientierte Lehre im Fach DiDaZ. Studierende befragten „Botschafterinnen und Botschafter“ des „bunten Bambergs“ nach ihren Erfahrungen, die sie mit Mehrsprachigkeit, Migration und kultureller Vielfalt gesammelt hatten, wobei ein Schwerpunkt des Projektes in der Befragung von Zeitzeugen, insbesondere von Kindern der ersten Gastarbeitergeneration in Bamberg, lag.

Die Studierenden zeichneten die Lebenswege dieser Menschen nach und schrieben damit ein kleines Stück Bamberger Schul-, Industrie- und Stadtgeschichte. Ergebnisse des Projektes wurden bei der Ausstellung zum 50. Jahrestag des deutsch-türkischen Anwerbeabkommens 2011 *„...und es kamen Menschen.“*¹ sowie im Rahmen der Ausstellung *„Erba - verwobene Geschichte“*² bei der Landesgartenschau 2012 präsentiert.

¹ In Kooperation mit dem Migrations- und Integrationsbeirat der Stadt Bamberg und dem Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt in Bamberg.

² Die Ausstellung entstand im Rahmen des Forschungsprojektes (2007 bis 2012) „Erba, was war? Was bleibt?“ der Universität Bamberg (Prof. Dr. Heidrun Alzheimer, Europäische Ethnologie; Prof. Dr. Andreas Dornheim, Neuere und Neueste Geschichte unter Einbeziehung der Landesgeschichte; Dr. Robert Zink, Stadtarchiv Bamberg).

1 Menschen schreiben Geschichte(n):

DiDaZ-Studierende auf interkultureller Spurensuche

Die Stadt Bamberg und ihre neuere Migrationsgeschichte sind eng mit den Gaustadter Erba-Werken verknüpft, die 1858 als Baumwollspinnerei und Weberei gegründet wurden und sich zu einem der größten deutschen Textilunternehmen entwickelten. In den 1960er-Jahren wurden für die Erba zunächst in Portugal, später überwiegend in Griechenland, Jugoslawien und der Türkei Gastarbeiter angeworben, die sich dann bald mit ihren Familien in Bamberg niederließen.

Ein Schwerpunkt des Forschungsinteresses lag darin, die *Situation der Kinder* aus diesen Familien aufzuzeigen. Dazu wurden damalige „Gastarbeiterkinder“ und ihre Lehrerinnen und Lehrer befragt, Zeitungsarchive durchforstet, Fotos gesammelt und ausgewertet. Unter anderem wurde ein interessantes Zeitdokument gefunden: Der erste Bericht einer Zeitung der Region zur Situation einer Gastarbeiterfamilie, ein Artikel in der Weihnachtsausgabe des Bamberger Volksblattes, das 1969 vom Fränkischen Tag übernommen wurde.

Es entstanden Porträts von *Menschen mit Migrationshintergrund*, die, zum Teil nach langen „Wegen und Umwegen“, nach Bamberg kamen und schließlich hier heimisch wurden. Einige von ihnen sind mittlerweile ehrenamtlich tätig und helfen nun anderen Migrantinnen und Migranten bei der Orientierung im neuen Land. Ihre Porträts erzählen von ihren Lebenswegen und ihrem vielfältigen sozialen und politischen Engagement.

Schließlich wurden noch *Lehramtsstudierende* befragt, die aus Einwandererfamilien stammen. Die Porträts sind Zeugnisse einer selbstbewussten Generation, die sich längst nicht mehr über die Probleme ihrer eingewanderten Eltern und Großeltern definiert, die nicht mehr „zwischen den Kulturen“ lebt, sondern schon lange in ihrer eigenen angekommen ist³.

³ Diese Beobachtung deckt sich auch mit Forschungstheorien zur Interkulturalität, die davon ausgehen, dass sich Identität zwischen allen jeweils relevanten Kulturen und Bezugsgruppen und nicht nur zwischen zwei Kulturen bildet (vgl. Yousefi/Braun 2011, 46-51).

Durch das Projekt, vor allem durch den Kontakt mit diesen migrationserfahrenen Personen, konnten bei den Studierenden der Aufbau interkultureller Kompetenz (vgl. Pommerin-Götze/Jehle-Santoso/Bozikake-Leisch 1992 oder Holzbrecher 2008) gefördert werden. Bei den Befragungen wurden die Studierenden mit unterschiedlichen Sichtweisen, kulturellen Normen und Einschätzungen, mit Fremd- und Selbstbildern konfrontiert, die wiederum mit den eigenen Vorstellungen, Meinungen und Werten abgeglichen wurden und so *Differenzerfahrungen*, ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Kompetenz (vgl. Thomas 2003), möglich machten.

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinn einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster [...]. (Thomas 2003, 143)

Im November 2010 erschien im Rahmen der Festlichkeiten zur Einrichtung des Faches DiDaZ an der Universität Bamberg eine Publikation mit Porträts ausgewählter Personen (Kupfer-Schreiner 2010). Aus diesen Langporträts entstand eine Ausstellung, die zunächst bei der Eröffnungsfeier 2010 und, ein Jahr später, bei den Festlichkeiten zum 50. Jahrestag des deutsch-türkischen Anwerbeabkommens „...und es kamen Menschen“ im Foyer des Bamberger Rathauses erneut gezeigt wurde. Ergebnisse des Projektes wurden auch im Rahmen der Ausstellung „*Erba – verwobene Geschichte*“, die 2012 anlässlich der Landesgartenschau in Bamberg stattfand, präsentiert (vgl. Dornheim/Gierse/Kießling 2012).

2 Das Porträt: Prozessorientiert und reflexiv schreiben

Nicht das literarische Porträt, sondern das Porträt als „...die journalistische Aufbereitung einer *Begegnung*“ (Egli 2008, 17) stand im Mittelpunkt des schreibdidaktischen Konzeptes der Projektes. Durch die Komplexität der Schreibaufgabe und die Vielfalt der einzelnen Schritte und Phasen eignet sich diese Textsorte in besonderer Weise für *reflexives* (Bräuer 2002) und *prozessorientiertes* Vorgehen und für den Aufbau umfassender *Schreibkompetenzen* (vgl. Fix 2006):

Das Porträt beschreibt, reflektiert, analysiert. Es ist eine Mischung aus Eckdaten, geschildertem, beobachtetem, beschriebenem und gewichtetem Lebenslauf sowie aus Reflexionen über Persönlichkeit, Charaktermerkmale, über Kongruenzen und Widersprüche. (Egli 2008, 17)

Schreibend zu lernen heißt (vgl. Bräuer 2002), Erfahrungen zu sammeln über persönliche Einstellungen und Sichtweisen, nachzudenken über das eigene Schreiben und damit den eigenen Schreibprozess. Der Weg war hier das Ziel, das Endprodukt ein wichtiges, aber nur *ein* Element in der Kette aller Teilprozesse und Handlungen, die zu bewältigen waren (vgl. Abraham/Kupfer-Schreiner 2007, 11-19). Zunächst mussten Vorinformationen gesammelt und Recherchen zur Person und ihrem Umfeld durchgeführt werden, danach ging es um die Kontaktaufnahme, das Interview und dessen Transkription, das Verfassen eines ersten Textentwurfes und schließlich die gemeinsame Überarbeitung und die Erstellung der Endfassung der Texte. Im Anschluss daran bereiteten die Studierenden das Porträt für die Publikation, die Seminarzeitung, auf, diskutierten die Seitengestaltung, die Auswahl und Anordnung der Fotos und Abbildungen. Aus diesen *Langporträts* entstanden dann *Kurzporträts* für die Ausstellung, die wiederum auch grafisch und ästhetisch gestaltet werden mussten.

Die Studierenden redigierten ihre Texte in einer *Schreibwerkstatt* und bekamen so auch einen Einblick in die komplexe journalistische Arbeit. Wie Journalisten erstellten sie einen Arbeitsplan und gliederten den umfangreichen Schreibprozess in überschaubare Sequenzen, formulierten Etappenziele, präsentierten im Seminar Zwischenergebnisse und diskutierten mit den anderen Studierenden ihre Textversionen. In

Anlehnung an die vier Teilkompetenzen des Schreibens (vgl. Fix 2006), der *inhaltlichen*, der *Formulierungs*-, der *Strukturierungs*- und der *Zielsetzungskompetenz*, setzten sich die Studierenden in den *Redaktionssitzungen* und in der *Schreibwerkstatt* insbesondere mit folgenden Fragen auseinander (vgl. auch Egli 2008):

a) Fragen zur porträtierten Person:

Was ist an dieser Person interessant? Aus welchem Grund soll über diese Person ein Porträt geschrieben werden? Wofür steht sie? Eignet sich die Person überhaupt für ein Porträt? Welche Bedeutung hat sie für unser Rahmenthema?

b) Fragen an den Schreibenden selbst:

Warum hast du dich für diese Person entschieden? Welche Haltung wird in deinem Text sichtbar? Kannst du dich unvoreingenommen auf die Person einlassen? Steht dir die Person zu nahe oder hast du die notwendige Distanz?

c) Fragen zum Schreibprozess:

Habe ich genügend Vorinformationen gesammelt, um auf die Person zuzugehen? Wann und wie nehme ich Kontakt mit der Person auf? Welche Themen wähle ich für das Interview aus? Wie komme ich vom mündlichen Interview zum ersten Textentwurf?

d) Fragen zur sprachlichen Gestaltung:

Welchen Einstieg wähle ich, welche Überschrift? Welches Zitat führt nahe an die Person heran? Gibt es einen Kernsatz, um den herum ich das Porträt aufbauen kann? Verwende ich zu viele Fachbegriffe und Fremdwörter? Sind die verwendeten Adjektive notwendig und hilfreich? Verwende ich zu viele Nebensätze?

Stellvertretend für die zahlreichen Porträts sollen nun einige Ergebnisse des Projektes vorgestellt werden, und zwar ausgewählte Ausstellungstafeln mit *Kurzporträts*, die aus den *Langporträts* entstanden. Die präsentierten Porträts sind, das sollte nicht unerwähnt bleiben, dabei „Momentaufnahmen“ (Egli 2008, 18) der porträtierten Personen

(seitdem sind mehr als vier Jahre vergangen...) - und der Perspektive der Schreibenden zum damaligen Zeitpunkt.

Literaturhinweise:

Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia (2007): Schreibaufgaben. Berlin: Cornelsen.

Bräuer, Gerd (2002): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch. Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Dornheim, Andreas; Gierse, Svenja; Kießling, Stefanie (2012): Erba – verwobene Geschichte. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung im Rahmen der Landesgartenschau Bamberg 2012 vom 26. April bis 7. Oktober. Memmelsdorf: edition hübscher.

Egli von Matt, Sylvia; Gschwend, Hanspeter; Peschke, Hans-Peter; Riniker, Paul (2008): Das Porträt. 2. Aufl. Freiburg: UVK Verlagsgesellschaft.

Fix, Marin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Holzbrecher, Alfred (2008): Interkulturelles Lernen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider, 118-130.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2010) (Hrsg.): Wege und Umwege. Bamberger Migrationsmosaik. Studierende der Bamberger Deutschdidaktik auf Spurensuche. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Lehrstuhl Deutschdidaktik.

Pommerin-Götze, Gabriele; Jehle-Santoso, Bernhard; Bozikake-Leisch, Eleni (1992): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Dağyeli.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen Wissen Ethik. Heft 14, 137-150.

Yousefi, Hamid Reza; Braun, Ina (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG.

Tara Khorramdel Azad (22): Bamberger Grundschulstudentin aus dem Iran **Lubiapolo, Labskaus und Leberkäs – drei Gerichte, ein Lebensweg**

von Verena Aly

I 1990 ist Tara Khorramdel Azad zwei Jahre alt, als ihre Familie 1990 beschließt, den Iran zu verlassen und in Deutschland zu leben. Erst elf Jahre später besucht die damals Dreizehnjährige das erste Mal wieder den Iran, was eine ganz intensive Erfahrung für sie bedeutet. Erst durch diese Reise lernt sich Tara, wie sie sagt, selbst kennen. Sie vergleicht sich mit einem Puzzle, das unvollständig war und bei dem sich nach und nach die einzelnen Teile zusammenfügen.



Tara Khorramdel Azad heute in Bamberg

Tara ist von den vielen Facetten des Iran begeistert; das Land zeigt sich einmal altmodisch und traditionell, ein anderes Mal modern und schick. Ebenso vielfältig und faszinierend erlebt sie die Landschaft, die sich ständig ändert. „Wüste, Wiesen, Wald, Berge, Hochhäuser, Villen, orientalischer Bau, moderner Stil, einfache Häuser aus großen Steinen und vieles vieles mehr.“



Tara 2001 im Iran

Tara Khorramdel Azad bedauert es, dass die deutschen Medien so einseitig über den Iran berichten. „Der Iran hat viel mehr zu bieten als Politik“, stellt sie fest.

Sie wohnt und studiert heute in Bamberg. Bis zu ihrem Umzug lebte sie bei ihrer Familie in Hamburg, wo sie 2007 das Abitur ablegte. Lange hat sie nicht gewusst, ob sie den Iran oder Deutschland als ihre Heimat bezeichnen soll. Irgendwann hat sie dann eine Lösung für sich gefunden: „Der Iran ist mein Vaterland, Deutschland ist meine Heimat“, sagt Tara Khorramdel Azad heute. Obwohl sie sehr gerne in Bamberg studiert, hat sie momentan nicht das Gefühl, dass Bamberg ihre Heimat werden könnte: „Meine Heimat bleibt Hamburg. Wer weiß, ob sich das noch ändert?“ Ihre Zukunft sieht die junge Frau in Deutschland, in ihrer Heimat, ihrem Zuhause. Könnte sie es sich aussuchen, würde sie aber gerne ein halbes Jahr in Deutschland und ein halbes Jahr im Iran leben.

Kübra Aybasti (20): Hauptschulstudentin mit türkischen Wurzeln

„Schade, dass Bamberg nicht am Meer liegt.“

von Christopher Striegel

U mzüge sind wohl im eigenen Land schon für viele nicht gerade leicht – was soll man aber sagen, wenn ein junges Mädchen in der Türkei geboren wird, kurz darauf nach Deutschland zieht, nach einigen Jahren wieder in die Türkei zurückkehrt, um zwei Jahre später wieder nach Deutschland zu kommen? Ein mehr als bewegtes Leben, eine Wanderung zwischen Menschen, Sprachen und Kulturen.

So erging es Kübra Aybasti – heute studiert die selbstbewusste junge Frau Hauptschullehramt in Bamberg und will eben in diesem Beruf von ihrem differenzierten, persönlichen Blick auf in Deutschland lebende Ausländer profitieren, will „den Schülern ein Vorbild sein, eben die sein, über die die Kinder dann sagen ‚Hey, schaut hin, die hat’s auch geschafft‘.“



Glückliche Kindheit: Mit meiner Mama war es immer lustig – ich war damals ihre beste Freundin in Deutschland.



In der Türkei zu leben kommt für Kübra nicht mehr in Frage – auch wenn ihr das Meer fehlt.

Denn auch Kübra hatte es nicht immer leicht, und doch hat sie es mit viel Fleiß und so manchem schulischen Umweg zum Trotz geschafft, ihren Traum zu leben und sich in Bamberg ihre ganz eigene ‚Heimat‘ aufzubauen. Sie begreift ihre Lebenswege und -umwege als Chance, zeigen zu können, „wie man wirklich ist, und nicht immer darauf schauen zu müssen, ob man jetzt Deutscher oder Türke oder sonst was ist. Das macht die Menschen ja schließlich nicht aus.“

Das einzige, was Kübra wirklich vermisst, ist das Meer – ihre türkische Heimatstadt liegt an der Küste des Schwarzen Meeres: „Türkei heißt für mich mittlerweile ‚Meer‘. Wenn ich am Meer bin, dann fühl’ ich mich so richtig daheim, so richtig angekommen. Schade, dass Bamberg nicht am Meer liegt.“

von Christoph Treubel

A woman with short dark hair, wearing a black sleeveless dress and black heels, stands in a field of tall green grass and yellow wildflowers. She is holding a black clutch bag. The background shows a line of trees and a clear sky.

Doch man gewinnt den Eindruck, dass aus diesen Schicksalen vielleicht Erfolgsgeschichten werden können – dank der Helferinnen und Helfer des Migrationssozialdienstes und dank Besaret Penzkofer.

Manuel Pereira (59): Sohn des ersten portugiesischen Gastarbeiters in Bamberg

„Auf dem Papier bin ich Deutscher, im Herzen Portugiese.“

von Melanie Sperlein-Meixner und Siegfried Meixner

1962 folgt Francisco Domingues Pereira, Manuels Vater, dem Ruf der Bamberger Textilindustrie und der Hoffnung auf eine bessere Zukunft für seine Familie und kommt als erster portugiesischer Gastarbeiter nach Gaustadt. Die Mutter kommt mit den drei Kindern ein paar Monate später nach. Manuel ist zum Zeitpunkt der Ankunft elf Jahre alt. Er wird in die fünfte Klasse eingeschult. Die Presse wird auf die Gastarbeiterfamilie aufmerksam. 1962 findet sich im „Bamberger Volksblatt“ ein Bericht über die Familie Domingues Pereira und über Manuel in der Schule (siehe nebenstehende Tafel).

Manuel ist nicht ganz so glücklich, wie es der Zeitungsartikel vermuten lässt: Er lernt zwar schnell Deutsch, fühlt sich aber auch oft alleine und hat fast keine Freunde. Manuel hat Heimweh. Nach dem Schulabschluss erlernt er bei der ERBA den Beruf des Färbers, legt 1981 die Meisterprüfung ab und hält der ERBA bis zur



Auto: 1969: Francisco Domingues Pereira ist stolz auf sein erstes Auto.

Werksschließung 1994 die Treue. Heute ist er bei den Bamberger Stadtwerken beschäftigt.

Manuel übersetzt für die Portugiesen bei Ämtern, in der Firma und bei Gericht, was ihm letztendlich auch den Spitznamen „der Übersetzer“ einbringt. Doch man kennt ihn auch unter dem Spitznamen „der Präsident“, weil er Gründungsmitglied und mehrere Jahre lang Vorsitzender des Portugiesischen Vereins in Gaustadt war. Zudem engagiert sich Manuel in seiner Berufsorganisation und übernimmt 1992 das Amt des Vorsitzenden der Spinn- und Weberzunft in Gaustadt.

Heute wohnt Manuel Pereira mit seiner Familie in Bamberg und macht regelmäßige Urlaub in Portugal, fährt am liebsten zur Weinlese dorthin. Er hat mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen, aber: „Auf dem Papier bin ich Deutscher. Im Herzen Portugiese.“



Hüseyin, Sarigül, Dilek, Haydar und Özlem Öznur: die „ERBANer“

„Gott hat am ersten Tag Fethiye* gemacht – und am zweiten Bamberg.“

von Kathrin Lechner

**Anmerkung: Die Stadt Fethiye liegt im Südwesten der Türkei und ist etwas genauso groß wie Bamberg.*

Hüseyin Öznur kommt im April 1969 von Ostanatolien nach Gaustadt, um bei der ERBA zu arbeiten. Als auch Sarigül, Hüseyins Frau, eine Anstellung bei der Firma bekommt, holen Sarigül und Hüseyin 1974 die neunjährige Dilek und ihren ein Jahr jüngeren Bruder Haydar nach Deutschland. Ein Jahr später komplettiert die kleine Özlem die Familie.

Nicht nur die neue Kultur und die neue Sprache, sondern auch die Arbeitsbedingungen bei der ERBA stellen die Familie vor große Herausforderungen. Organisationstalent ist gefragt, da die Eltern in mehreren Schichten arbeiten, Hüseyin arbeitet nachts, Sarigül am Tag. Beide haben neben ihrer Arbeit und der Sorge um die Kinder wenig Zeit, um sich mit Land und Leuten näher zu befassen. „Zum Integrieren blieb uns gar keine Zeit“, gibt Hüseyin zu bedenken. Hüseyin und Sarigül sind bis zur Firmenpleite 1994 bei der ERBA beschäftigt.



Die drei Geschwister (von links): Haydar (44), Dilek (45) und Özlem (35)



Hüseyin (72) und Sarigül Öznur (69) mit ihrem Enkelkind

Beide, mittlerweile über 50, werden dann arbeitslos und finden auch keine Stelle mehr. Sie bereuen jedoch ihre Entscheidung, nach Bamberg emigriert zu sein, keineswegs, auch wenn sie hinzufügen, dass sie natürlich nicht wissen können, wie ihr Leben in der Türkei verlaufen wäre. Die Deutschen haben seine Familie, so Hüseyin, entgegenkommend und hilfsbereit empfangen. In der Türkei dagegen begegnet man ihm, so meint er, eher unfreundlich und als Fremden, als „Almanca“, als Deutsch-Türken, eine für die in Deutschland lebenden Türken übliche Bezeichnung – abwertend, mit negativem Beigeschmack.

Von Frühjahr bis Herbst leben Hüseyin und Sarigül in der Türkei und die restliche Zeit des Jahres „daheim“ in Bamberg. Für Sarigül ist Bamberg die zweit Schönste Stadt, die sie je gesehen hat. „Bamberg ist wunderschön, genau wie Fethiye. Gott hat am ersten Tag Fethiye gemacht und am zweiten Bamberg.“

Rosa Ribeiro (44), Portugiesin, „Gastarbeiterkind“ zwischen Tradition, Rebellion und Emanzipation

„Trägst du zu Hause ein Kopftuch?“

von Melanie Sperlein-Meixner und Siegfried Meixner

Rosas Vater verlässt 1969 im Alter von 25 Jahren seinen Heimatort im Norden Portugals, um bei den ERBA-Werken zu arbeiten. Die Familie folgt ihm Anfang 1970 nach, als Rosas Mutter bei der ERBA ebenfalls eine Stelle findet.

Rosa hat gute Erinnerungen an den ERBA-Kindergarten, wo die Gastarbeiterkinder von Ordensschwestern liebevoll betreut werden. Weniger erfreulich sind dagegen ihre Erinnerungen an die Erziehung ihrer Eltern, die ihr den Kontakt zu deutschen Kindern verbieten. Deutsch im Familienkreis zu sprechen ist ebenso wenig erwünscht, um, wie die Eltern meinen, die portugiesische Kultur und Tradition zu bewahren.

Aber Rosa rebelliert, will nicht mehr zur Schule gehen, wenn sie nicht Freiheiten „wie die Deutschen“ zugestanden bekommt. Auslöser ist die Frage einer Mitschülerin, nachdem sie am Wochenende wieder nicht weggehen darf, ob sie „zu Hause ein Kopftuch trage.“



1969: Rosa (rechts) mit ihrer Schwester Teresa



Rosa Ribeiro mit ihren Eltern

Sie schafft mit viel Fleiß und Willenskraft den „Quali“ und beginnt dann eine Berufsausbildung zur Hauswirtschafterin. Danach bewirbt sie sich erfolgreich um einen Ausbildungsplatz zur Großhandelskauffrau bei der Möbelfirma Grünthal. Sie ist dort die erste ausländische Auszubildende. Auch wenn der Einstieg schwer ist, kann sie sich durchsetzen und: „Von insgesamt vierzehn Lehrlingen“, berichtet Rosa, „wurden nur vier übernommen. Ich war eine davon.“

Rosa arbeitet heute beim Pharmazieunternehmen Dr. Pfleger in Bamberg als Projektmanagerin. Daneben ist sie Mitglied des Migrations- und Integrationsbeirats und vertritt dort engagiert und kompetent die Gruppe der portugiesischen Bürgerinnen und Bürger. Rosa lebt mit ihrem Mann Jeronimo und ihren zwei erwachsenen Kindern in Gaustadt. Alle haben die portugiesische Staatsbürgerschaft. Warum? „Wenn wir gehen müssen, dann gehen wir gemeinsam!“

Das Buch ist kostenlos als PDF heruntergeladen. Die Rechte an der Übersetzung liegen bei der Autorin. Die Rechte an der Gestaltung liegen bei der Herausgeberin. Die Rechte an der Illustration liegen bei der Herausgeberin. Die Rechte an der Gestaltung liegen bei der Herausgeberin. Die Rechte an der Gestaltung liegen bei der Herausgeberin.

„Interkulturelle Filmbildung“ und Mehrsprachigkeit im Spielfilm

DRACHENLÄUFER im Deutschunterricht

Worum es in diesem Beitrag geht

Filmbildung hat eine interkulturelle Dimension, die weit über filmische Inhalte (Setting, Handlung, Konflikte) hinausgeht. Spielfilme geben grundsätzlich nicht einfach Realität wieder, auch nicht diejenige der Migration. Sie inszenieren Wirklichkeit – u.a. als interkulturelle – und sie zeigen nicht nur durch das, was sie erzählen, sondern auch durch ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit, wie bewusst interkulturell sie sind. Der Beitrag zeigt am Beispiel des Spielfilms DRACHENLÄUFER, wie solche Überlegungen den Deutschunterricht bereichern können.

1 Interkulturalität im Spielfilm

Das Inter- oder Transkulturelle¹ kann im Medium Film auf zwei Ebenen thematisiert werden: Auf der Ebene der Handlung, der Schauplätze und der Figuren(beziehungen) liegt z.B. „Migration im Film“ (vgl. Holzwarth 2013). Eine zweite Ebene, auf der Spielfilme selber inter- bzw. transkulturell sind, wird in der Forschungsliteratur bisher kaum gesehen; meist bleibt man bei den dargestellten Inhalten, die man als Abbildungen von Wirklichkeit versteht. So nähert sich Stork (2012) in einer anglistischen Arbeit dem Thema mit Hilfe des *critical-incident*-Konzepts, das seit den 1960er Jahren interkulturelle Lehr-/Lernkontexte dominiert; man sucht dabei „im Rahmen der interkulturellen Kommunikation [...] in knapper, dichter Form einen Konflikt, ein Missverständnis oder ein Kommunikationsproblem zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund“ (Stork 2012, 93). Film wird

¹ Die Begrifflichkeit hängt vom theoretischen Zugang ab (vgl. Yousefi/Braun 2011, 102-109).

dabei allerdings nicht als Film, sondern als Wiedergabe von (interkultureller) Realität behandelt: Ein filmischer *critical incident* involviere „typischerweise zwei Figuren, deren kulturelle Vorprägung sie daran hindert eine gemeinsame Verstehensbasis zu erreichen“ (Stork 2012, 94).

Die Behandlung von *critical incidents* im Englischunterricht erläutert Stork u.a. am Beispiel von Sofia Coppolas Film *LOST IN TRANSLATION* (Stork 2012, 202): „Der amerikanische Schauspieler Bob dreht einen Werbespot in Tokio. Beim Dreh ereignen sich gravierende Verständnisschwierigkeiten zwischen ihm und dem [japanischen, Anm. d. Verf.] Regisseur, die auch die abgesandte Dolmetscherin nicht lösen kann“. Damit nun auch die Ebene der filmischen Mittel angesprochen ist, heißt es weiter: „Kamerafahrten, Schwenks, verschiedene Einstellungen und elaborierte Kadrierungen² [...] heben Bobs Misere visuell hervor.“ Wie sie das tun, wird aber nicht geklärt. Dafür müssten geeignete Sequenzen genau beschrieben, analysiert und interpretiert werden. Außerdem ist damit zunächst nur der visuelle Code bedacht; der akustische, und damit die Frage nach Sprache(n) im Film, ist kaum berührt. Ist der Einsatz von Sprache(n) kein filmisches Mittel?

Ein didaktisches Konzept, das *critical incidents* thematisiert, ist für eine interkulturelle Filmbildung nur dann hilfreich, wenn neben den Verständnisproblemen für eine jeweils fremde Kultur auch die *Verständigungsprobleme* und ihre Verschränkung mit diesen zur Sprache kommen. Aber Sprachreflexion sucht man in der Literatur zur „interkulturellen Filmbildung“ (Holzwarth 2008) weithin vergebens.

² Damit ist die kameratechnische Bildgestaltung (Ausschnittswahl) gemeint.



Abb. 1: Bill Murray als Bob in LOST IN TRANSLATION
(www.themaninthemoviehat.com, recherchiert am 15.9.14)

2 Filmbildung und Sprachreflexion

Nicht nur Menschen migrieren, sondern auch Filme und andere Medienprodukte tun das. Die Brücke zwischen der Ebene filmischer Inhalte und der Ebene des Films als globalisiertem Medium aber ist die Sprache. Im filmwissenschaftlichen Diskurs kommt sie leider oft nur als Metapher vor (*Filmsprache*). Dass ein Film Sprecher/-innen mehrerer Sprachen zeigt, kommt aber immer häufiger vor, etwa wenn Hans Christian Schmid in LICHTER die Grenzregion um Frankfurt/Oder auch sprachlich portraitiert: Russisch- und Polnischsprecher sind untertitelt³. Ob das, was Filmfiguren sagen, (un-, schwer-)verständlich ist, beschäftigt leider fast nur die Fremdsprachendidaktiken (z.B. Guse 2007) und dürfte im Deutschunterricht noch selten zum Thema werden. Würden aber alle Figuren einander und die Zuschauer alle Figuren mit gleicher Leichtigkeit verstehen, bräuchte es kein *Dubbing* (Synchronisation), keine (wie in LICHTER originär zum Film gehörigen oder nachträglich hinzugebrachten) Untertitel und keine Sprachwahl auf der DVD; auch

³ Zur Filmanalyse unter Mehrsprachigkeitsaspekten vgl. Zechner 2007, zu einem Unterrichtskonzept Kliewer 2007 oder Abraham 2012, 170-175.

diese intendiert ja Interkulturalität, aber nicht auf der Ebene der Inhalte, sondern auf derjenigen des Mediums Film.



Abb. 2: Illegale Immigranten in LICHTER (0:22:08)

Sprache im Spielfilm vermittelt nicht nur zwischen den Figuren als Einzelpersonen, sondern zwischen den Kulturen, aus denen sie kommen und in denen Filme über sie gemacht werden. Migrationserfahrungen, wie sie in der interkulturellen Filmbildung vorzugsweise verhandelt werden, sind immer auch und wesentlich Spracherfahrungen, interkulturelles Lernen ist immer auch und wesentlich sprachliches Lernen. (Wäre es anders, gäbe es keine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.)

Kluge Filme mit interkulturell relevanter Thematik, wie es sie glücklicherweise gibt, thematisieren diese Tatsache auf je eigene Weise. Dazu gehört unbedingt ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit. Seit es den Tonfilm gibt, ist die Sprache der Filmfiguren ein wichtiges Mittel der Darstellung, aber auch ein lange zu wenig beachtetes Problem; *language diversity* (Petrucci 2008) ist erst neuerdings Gegenstand filmwissenschaftlicher Diskussion. Traditionell werden Dialekte und Akzente zwar eingesetzt, charakterisieren aber meist nur einzelne

Sprecher, und dies nicht selten negativ. Mehrsprachigkeit im Spielfilm (Dialekte und Varietäten, aber auch verschiedene Sprachen) wird erst in der Gegenwart als wichtige Ressource zur Herstellung fiktionaler Schauplätze und zur Stilisierung alltäglicher kommunikativer Praktiken erkannt (vgl. Bleichenbacher 2008). Noch kaum untersucht ist die oft kontraproduktive Rolle, die das *Dubbing* dabei spielt: Nicht nur können deutsche Sprecher Dialekte und Akzente oft nicht immer zureichend wiedergeben, sondern die gesamte Synchronisation lässt nicht selten einen bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit vermissen⁴.

Für eine Didaktik des interkulturellen Spielfilms möchte ich aus diesen Überlegungen sechs Forderungen ableiten:

1. Als *ästhetisches Medium* ist Film angewiesen auf symbolisches Be-Deuten von „Welt“. Ebenso wie die Literatur oder die Malerei nutzen Spielfilme semiotische Codes, um ihren Weltentwürfen Sinn zu geben. Zu klären, welche Symbole für kulturelle Unterschiede stehen (z.B. Farben, Musik, verbale sowie para- und non-verbale Signale), ist ein wesentlicher Teil der Analyse.
2. Als *filmische Narrationen* erzählen solche Filme Geschichten, in denen nicht nur interpersonale, sondern interkulturelle Konflikte ausgetragen werden. Wie diese sich sprachlich (nicht) artikulieren, ist zu untersuchen. Ansetzen kann die Untersuchung oft bei Figuren, die sich in zwei (oder mehr) Kulturen bewegen.
3. Als zunehmend global (und damit transkulturell) vermarktete Medien müssen solche Filme dabei *verschiedenen Kulturen* Anknüpfungspunkte für Fremdverstehen und Wertereflexion bieten.
4. Da Spielfilme, wie alle Formen künstlerischer Äußerung, in die sozialen Diskurse ihrer Entstehungskultur(en) eingreifen, ist zu untersuchen, welche Lesart(en) der je eigenen und welche Wahrnehmung der fremden Kultur(en) sie anregen und was sie damit über die Koexistenz von Sprachen und anderen kulturell geprägten Symbolsystemen sagen.

⁴ Zur Auseinandersetzung mit diesem Problem vgl. den instruktiven und beispielreichen Aufsatz von Schreitmüller (2009).

5. In Filmen mit interkultureller Thematik werden fast immer mehrere Sprachen (mehr oder weniger gut) gesprochen und verstanden. Es ist zu untersuchen, wie ein Film mit dieser Tatsache umgeht. Handelt es sich um eine Synchronfassung, sollte dann auch erfasst werden, wie die Sprachenvielfalt des Originals hier (nicht) erhalten ist, was also durch die Synchronisation verloren geht.
6. Und schließlich: Da Spielfilme ebenso wenig wie andere Formen künstlerischer Äußerung und Gestaltung Wirklichkeit(en) abbilden, sondern Realität modellieren und interpretieren (vgl. 1), sind nicht nur realistische, sondern ggf. auch fantastische Spielfilme als interkulturell zu verstehen (vgl. 3)⁵.

Nicht alle diese Forderungen scheinen mir in der aktuellen Theorie und Praxis interkultureller Filmbildung erfüllt; besonders die Punkte 3-6 stellen eher Entwicklungsaufgaben als Beschreibungen eines interkulturell bewussten Umgangs mit Film dar.

3 DRACHENLÄUFER - ein interkultureller und mehrsprachiger Spielfilm im Deutschunterricht

THE KITE RUNNER (USA 2007) ist eine Adaption des gleichnamigen, zuerst in den USA publizierten Romans von Khaled Hosseini (2001). Zwei Jungen, Amir und Hassan, wachsen in Afghanistan, im Kabul der 1970er Jahre zusammen auf. Amir, Sohn eines großbürgerlichen Paschtunen, ist Halbweise – die Mutter starb bei seiner Geburt. Hassan, Sohn des Hausdieners und Hazara, also Angehöriger einer in Afghanistan diskriminierten Ethnie, lässt sich gerne von Amir Geschichten vorlesen. Hassan ist Analphabet, aber tatkräftig, und Amir, den er bewundert, in Freundschaft ergeben. Die beiden Jungen gewinnen zusammen einen der mit Papierdrachen ausgetragenen traditionellen Wettkämpfe. Dann werden sie von dem älteren Assef und seinen Freunden gemobbt. Assef beschimpft sie als Schwule und Hassan als Nicht-Paschtunen. Hassan vertreibt zwar die Gruppe mit

⁵ In Holzwarths „Filmliste Migration“ (2013) finden sich neben James Camerons AVATAR noch einige fantastische bzw. Fantasy-Spielfilme, die durchaus dorthin gehören.

seiner Zwille, einer Holzschleuder, wird aber kurz danach aus Rache zusammengeschlagen und vergewaltigt. Amir, der dies heimlich beobachtet, aber zu feige ist, Hassan zu helfen, macht sich nach diesem Vorfall schwere Vorwürfe. Mit seinem Versagen kann er nicht umgehen und schiebt Hassan einen Diebstahl unter, damit dieser aus dem Haus gejagt wird. Hassan gesteht die Tat, die er nicht begangen hat. Obwohl Amirs Vater („Baba“) das verhindern will, verlassen der Hausdiener und sein Sohn das Haus für immer.

Nach der sowjetischen Invasion fliehen Amir und sein Vater nach Pakistan und später nach Kalifornien, wo Amir das College absolviert und die afghanische Exilantin Soraya heiratet. Kurz nach der Hochzeit stirbt Amirs Vater. Erst viel später, als Amir von einem alten Freund des Vaters, Rahim Khan, nach Pakistan gerufen wird, erfährt er, dass Hassan (als der Sohn seines Vaters und einer Hazara-Dienerin) sein Halbbruder war. Aber dieser ist inzwischen mit seiner Frau von den Taliban getötet worden und hat einen Sohn hinterlassen, den Amir aus den Händen der Taliban befreit und dabei ausgerechnet Assef gegenübersteht. Der Film endet, wie er begonnen hat: mit Drachensteinen, das Amir seinen Ziehsohn an der kalifornischen Küste lehrt.

Über THE KITE RUNNER heißt es in einer didaktischen Handreichung: „Die Ton- und Musikebene ist mit Bedacht gewählt; in der Originalfassung versteht es der Regisseur geschickt, die verschiedenen Sprachen und Sprachebenen einzusetzen“ (Ganguly 2007, unpag.). Leider ist dieser Vorzug des Spielfilms für die interkulturelle Filmbildung in der deutschsprachigen Fassung nur noch zu erahnen. Wenn etwa Amir als Exilant in Kalifornien, seinen Unterhalt als Flohmarktverkäufer verdienend, den ebenfalls exilierten General Taheri, einen Freund seines Vaters, wiedertrifft, sind dabei natürlich zwei Sprachen im Spiel: Paschtu und Englisch. Die kurze Sequenz am Flohmarktstand (0:57:45-0:58:37), in der ein höflicher General Amir daran hindert, seiner Tochter Soraya eine selbstgeschriebene Geschichte zu schenken und ihm in kaltem Ton klarmacht, dass er als Bräutigam nicht in Frage kommt, ist im US-amerikanischen Original in der Muttersprache der beiden zu hören und Englisch untertitelt. In der deutschen Fassung sprechen sie Deutsch. Inhaltlich kommt die Botschaft auch beim

deutschsprachigen Zuschauer an, aber das ist eben nur die halbe Botschaft: Der General unterbricht nämlich eine Unterhaltung, die Amir und das Mädchen in der Landessprache begonnen haben, also auf Englisch. Da er ruhig spricht, kann niemand auf dem kalifornischen Flohmarkt auf den Gedanken kommen, dass er dabei ist, eine Hierarchie durchzusetzen, die es nur noch in seinem Kopf gibt, weil er mit seinem Heimatland auch seine Position verloren hat, aber trotzdem einen jungen Schriftsteller, der kein sicheres Einkommen hat, als Schwiegersohn nicht akzeptiert. „Here, everyone is a storyteller“, sagt er verächtlich: Amir kann gehen.



Abb. 3: „Here, everyone is a storyteller.“ (THE KITE RUNNER, 0:58:37)

Das hier verhandelte Problem ist nicht etwa die Integration in die Kultur des Gastlandes (dies ist kein *critical incident!*), auch nicht die Schwierigkeit des Überlebens in ihr, sondern der Umstand, dass Migranten ihre mitgebrachte Kultur nicht so schnell loswerden, mit all ihren Schemata und Stereotypen. (Es wird noch dauern, bis der General auf dem Sterbebett einwilligt, Amir seine Tochter zu geben.)

Auch mit anderen mehrsprachigen Situationen geht die deutsche Synchronfassung von THE KITE RUNNER, die man im Unterricht mit der (eventuell deutsch untertitelten) Originalfassung kontrastieren sollte,

unsensibel um. Hier wird die von Filmwissenschaft und Filmkritik manchmal auch zu Unrecht geschmähte Filmsynchronisation tatsächlich zum „Ärgernis“ (Koerber 2005, 50). Ein Beispiel ist die Sequenz, in der Amir und sein Vater mit anderen Flüchtlingen an der Grenze zu Pakistan angehalten werden und ein Grenzsoldat sie nur unter der Bedingung passieren lassen will, dass er mit einer der Frauen auf dem Lastwagen eine halbe Stunde verbringen darf – was Amirs Vater verhindert, indem er den Grenzsoldaten nach seinem Schamgefühl fragt und erklärt, er lasse sich lieber erschießen als dem zuzusehen. Nur der Umstand, dass ein Vorgesetzter hinzukommt, rettet sowohl die Frau als auch Amirs Vater (0:45:48-0:48:23).

In dieser Sequenz, die im Original sparsam untertitelt ist, wird nicht alles, was die Soldaten auf Urdu und die Flüchtlinge auf Paschtu zueinander sagen, durch Untertitelung übersetzt; einen Dolmetscher gibt es, aber er übersetzt für die Flüchtlinge ins Paschtu, so dass der Zuschauer auch hier die englischen Untertitel braucht: Er wird Zeuge eines interkulturellen Konflikts, den zu verstehen er Hilfe benötigt. In der deutschen Fassung dagegen bleibt zwar Urdu Urdu, aber der Dolmetscher übersetzt ins Deutsche – die Sprache, die die Flüchtlinge auf dem Lastwagen untereinander sprechen; Paschtu verschwindet. Die Einebnung des Unterschieds zwischen der Sprache der Flüchtlinge und der Sprache der Zuschauer schafft in dieser Sequenz eine völlig andere Rezeptionssituation: Während der Zuschauer im englischen Original gleichsam ein Fremder bleibt, der zum Augenzeugen wird, macht ihn die deutsche Synchronfassung sprachlich zur Partei.

Aber nicht nur im Außenkontakt (auf der Flucht und im Exil) zeigen sich kulturelle Unterschiede als sprachliche; auch im Afghanistan von Amirs Kindheit, also vor dem Bürgerkrieg und der sowjetischen Invasion, ist Paschtu nur die Sprache der herrschenden Mehrheit, während andere Dari (Persisch) sprechen, beispielsweise die Hazara⁶, die auf Grund ihres Aussehens und ihrer schiitischen Religion von den sunnitischen Paschtunen diskriminiert werden. Hassan ist Hazara. Die Dominanz der Mehrheitskultur prägt die beiden Jungen in unterschiedlicher Weise: Amir ist ein ängstliches, dem Mobbing älterer

⁶ Genau genommen sprechen sie Hazaragi, einen Dialekt des Persischen.

Jungen ausgeliefertes Kind, aber er spricht die Sprache der herrschenden Mehrheit. Hassan ist der Selbstständigere der beiden, aber sprachlich muss er sich anpassen. Sprache drückt auch hier soziale Unterschiede aus und dient als Herrschaftsinstrument.

In der erwähnten didaktischen Handreichung werden als Themen des Films genannt: „Identität, Biografie, (sexuelle) Gewalt, Flüchtlinge, Krieg, Totalitarismus, Minderheiten, Heimat, Islam, Gesellschaft, Kindheit, Tod, Moral, Politik“ (Ganguly 2007, unpag.). Obwohl viele dieser Stichwörter interkulturell relevant sind und der Film – ebenso wie der Roman – nicht nur (in der Rahmenhandlung) Asyl und Migration, sondern (in der Binnenhandlung) die unfriedliche Koexistenz verschiedener Kulturen in der Heimat der Protagonisten anrührend schildert, fehlt *Interkulturalität* als Stichwort. DRACHENLÄUFER im Deutschunterricht einzusetzen, ermöglicht und erfordert aber, Interkulturalität auf den beiden eingangs unterschiedenen Ebenen zu behandeln – derjenigen der filmischen Inhalte und derjenigen des Mediums. Auf beiden Ebenen ist Sprache ein wichtiges Thema.

Studierende, die unter Anleitung des Verfassers Roman und Spielfilm in einer 10. Klasse einsetzten⁷, integrierten interkulturelle Fragestellungen in die sieben Unterrichtsstunden und kamen zu folgender Stundensequenz:

1. Einheit: Einführung in die sozialen, politischen und kulturellen Gegebenheiten Afghanistans vor und nach der sowjetischen Invasion und der darauf folgenden Talibandiktatur
2. Einheit: die „Schuldfrage“ in Zusammenhang mit der Vergewaltigungsszene (0:29:20-0:31:50)
3. Einheit (Doppelstunde): Arbeitsteiliges Bauen von Standbildern zu drei Figurenkonstellationen (Hassan/Amir/Assef; Amir/ Baba/ Rahim Khan; Baba/ Ali/ Hassan); deren Vorstellung und Diskussion im Plenum

⁷ In einem studienbegleitenden Praktikum (Lehramt Gymnasium) des Sommersemesters 2013 haben ein Praktikant und vier Praktikantinnen den Roman und den Film in einer 10. Klasse behandelt. Wir danken Praktikumslehrerin Barbara Rasch (Kaiser-Heinrich-Gymnasium Bamberg) für Kooperationsbereitschaft und Hilfen aller Art.

4. Einheit: Vertiefung der Schuld-Thematik unter Verwendung von Traumszenen aus dem Roman und Textauszügen zur Schuld aus psychoanalytischer Sicht (C.G. Jung, S. Freud)
5. Einheit: Amirs Entwicklung (Kindheit, Flucht, Migration nach Pakistan und die USA, Erfolg als Schriftsteller)
6. Einheit: Interpretation des Films vom Motiv des Drachenlaufs aus; dessen Bedeutung für Roman und Film, auf der Basis der Drachenlaufsequenz (02:17-02:56) in zwei Fassungen (Original und deutsche Synchronfassung)

Roman und Film wurden dabei nicht nacheinander, sondern in thematischer Auswahl neben- und miteinander behandelt. In den Teilen des Unterrichts, die von Romankapiteln ausgingen, orientierten wir uns teilweise an Christine Hartmanns *Leseportfolio*. Das didaktische Konzept zur Integration des Spielfilms in den Lektüreunterricht entwickelten wir selbst.

Als Beispiel für die oben geforderte Verknüpfung thematischer Zugänge mit Zielen filmischer Bildung sei abschließend angedeutet, wie auf der Basis eines Sequenzprotokolls (vgl. Tabelle) sowohl die Bedeutung des Drachenlaufmotiv (es symbolisiert unbeschwerte Kindheit sowie Freundschaft und Zusammenarbeit, aber auch Kampf und Konkurrenz) als auch die Leistung der Kamera als Erzählerin und der Montage für die Narration herausgestellt wurde. Die durch eine musikalische Klammer zusammengehaltene, in teilweise sehr kurze, d.h. schnell geschnittene Eindrücke des Marktes (29 Einstellungen in nicht einmal 40 Sekunden!) aufgelöste Sequenz erfüllt nämlich zwei Funktionen: Sie führt die beiden Protagonisten ein, die diesen Lauf als Hindernislauf bewältigen und den Wettbewerb gewinnen, und sie führt Kabul als Ort der Binnenhandlung ein: In einem städtischen Umfeld in dichtem Gedränge gibt es Hühner und andere Nutztiere, wird frischer Fisch auf dem Markt gesotten, werden Schafe geschoren, und anlässlich des traditionellen Drachenlaufs treffen sich Angehörige verschiedener Klassen und Ethnien, deren Kinder um den Sieg konkurrieren. Die Zerstörung dieser kulturellen Vielfalt zeigen spätere Filmbilder.

Drachenlauf-Sequenz: visuelle Ebene (Protokoll 02:17-02:56)

Nr.	Zeit	<i>mise-en-scène</i> (was im Bild zu sehen ist)	Kamera
1	02:17	Drachen in der Luft	Schwenk, Aufsicht
2	02:25	Drachenführer von der Seite	Normalsicht
3	02:25	Drachenführer von unten	Untersicht
4	02:26	drei Jungen in Aktion: Vorder-, Mittel-Hintergrund	leichte Aufsicht
5	02:28	Drachenführer, zum Himmel blickend, von vorn	Normalsicht
6	02:30	Amir, von vorn, sitzend, NAH	Normalsicht
7	02:31	Drachen am Himmel	Schwenk, Untersicht
8	02:33	Drachen am Himmel	Schwenk nach unten
9	02:34	Handgemenge unter den Jungen	Normalsicht
10	02:36	Amir, zusehend	leichte Untersicht
11	02:37	der Drachenführer aus 2, von der Seite	Normalsicht
12	02:39	derselbe von unten/hinten	leichte Untersicht
13	02:40	zwei Drachen am Himmel	ihnen folgend, Untersicht
14	02:40	derselbe Drachenführer von unten/hinten	Normalsicht
15	02:41	die zwei Drachen am Himmel	ihnen folgend, Untersicht
16	02:43	die Jungen aus 9, nach oben sehend	Normalsicht
17	02:43	TOTALE der Platz von oben, deutliche Bewegung der Jungen nach rechts hinten	Aufsicht
18	02:45	Hassan von hinten HALBNAH, nach rechts	Normalsicht

		hinten loslaufend	
19	02:46	Amir von der Seite NAH, nach rechts blickend, ihm nachrufend, dann aufspringend und Hassan folgend	Normalsicht
20	02:48	springender Drachenläufer im Mittelgrund	Normalsicht
21	02:48	TOTALE: alle laufen jetzt vom Platz in dieselbe Richtung	Normalsicht
22	02:49	Gemüsestand im Vordergrund, dahinter der rennende Hassan	Normalsicht
23	02:50	der rennende Hassan von vorn	Normalsicht, Fahrt rückwärts
24	02:50	Gasse mit zwei schwatzenden Frauen, Hühnern, Hassan im Hintergrund um die Ecke biegend	Aufsicht
25	02:51	siedender Fisch im Topf, GROSS	Normalsicht
26	02:52	Gedränge auf dem Markt	Normalsicht
27	02:53	Schafe mit Scherer auf dem Markt, im Hintergrund Buden Hassan läuft von rechts nach links durch den Hintergrund	leichter Schwenk, Normalsicht
28	02:55	Handwerker an einem Stand, Hassan läuft sehr schnell von rechts nach links durchs Bild	Normalsicht
29	02:56	vier Marktbesucher im Vordergrund, Hassan kommt von rechts und passiert sie im Mittelgrund	Normalsicht

4 Resümee

„Interkulturelle Filmbildung“ ist ein zwar nicht mehr ungebräuchlicher, aber doch noch nicht in seiner vollen Bedeutung erkannter Begriff. Es genügt nicht, nach Migrationsgeschichten in Spielfilmen zu fragen oder die Lernenden nach der Darstellung von „*critical incidents*“ suchen zu lassen. Vielmehr ist zu fragen, wie ein Spielfilm Interkulturalität inszeniert und wie (sprachbewusst) er mit der Tatsache umgeht, dass überall, wo Kulturen sich begegnen, auch Sprachen aufeinandertreffen. Ein Beispiel für einen Spielfilm, der sowohl auf der Ebene des Erzählten als auf derjenigen der Erzählung Interkulturalität und/als Mehrsprachigkeit zu thematisieren erlaubt, ist DRACHENLÄUFER. Da allerdings seine deutsche Fassung kaum Mehrsprachigkeitsbewusstsein erkennen lässt, sieht das skizzierte Unterrichtskonzept auch den Einsatz der Originalfassung vor und thematisiert Interkulturalität in ihrer visuellen sowie sprachlichen Inszeniertheit.

Spielfilme:

DRACHENLÄUFER (THE KITE RUNNER, Marc Forster, USA 2007; DVD-Sprachen: Englisch, Deutsch, Türkisch; UT: Deutsch, Englisch).

LICHTER (Hans Christian Schmid, D 2002; DVD: Deutsch).

LOST IN TRANSLATION (Sofia Coppola, USA/Japan 2003; DVD-Sprachen und UT: Deutsch, Englisch).

Literaturhinweise:

Abraham, Ulf: (2012): Filme im Deutschunterricht. 2., aktual. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Bleichenbacher, Lukas (2008): Multilingualism in the movies. Hollywood characters and their linguistic choices. Tübingen: Francke.

Ganguly, Martin: Filmtipp *Drachenläufer*. VisionKino 2007. <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1105208>, recherchiert am 10.6.14.

Guse, Anette (2007): Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung. In: Lorey, Christoph; Plews, John L.; Rieger, Caroline L.: (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom*. Tübingen: Gunter Narr, 223-239.

Hartmann, Christine. (o.J.): Leseportfolio Khaled Hosseini: *Drachenläufer*, Kl. 10-12. Hrsg. v. Marlies Koenen. Berliner Taschenbuch-Verlag.

Holzwarth, Peter (2008): Interkulturelle Filmbildung. Ziele - Fragestellungen – Methoden. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 11, 10-14.

Holzwarth, Peter (2013): Migration im Film. In: Maurer, Björn et al. (Hrsg.): *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. FS für Horst Niesyto*. München: kopaed, 57-88.

Kliwer, Annette (2007): Mit den Augen des anderen sehen, in den Schuhen des anderen gehen? Von interkultureller Sympathie und Empathie im Film. In: *Der Deutschunterricht* 59, H. 2, 81-86.

Koerber, Martin (2005): Lob des Originals. Ein Plädoyer gegen Filmsynchronisation. In: *Filmgeschichte. Zeitschrift des Filmmuseums Berlin. – Deutsche Kinemathek* 20, 48-52.

Petrucci, Peter R. (2008): Portraying language diversity through a monolingual lens: on the unbalanced representation of Spanish and English in a corpus of American films. In: *Sociolinguistic Studies* 2:3, 405–423.

Schreitmüller, Andreas (2009): Linguistik des Fernsehens. Zur Sprachbearbeitung von Spielfilmen. In: Albl-Mikasa, Michaela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): Dimensionen der Zweitsprachenforschung. FS für Kurt Kohn. Tübingen: Narr, 227-239.

Stork, Matthias (2012): Lights, Camera, Action. Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen Englischunterricht. Examensarbeit Lehramt an Gymnasien (Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Yousefi, Hamid Reza; Braun, Ina (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG.

Zechner, Ingo (2007): Sprachlosigkeit des anderen. Mobilität und Übersetzung in Hans-Christian Schmid's Film „Lichter“. In: Müller-Richter, Klaus; Uritescu-Lombard, Ramona (Hrsg.): *Imaginäre Topografien. Migration und Verortung*. Bielefeld: transcript Verlag, 161-176.

Ina Brendel-Perpina

Von Sesamkringeln, Träumen und einem osmanischen Flugpionier

Interkulturelles und literarisches Lernen mit einem
türkischen Kinderbuch

Worum es in diesem Beitrag geht

Der folgende Beitrag stellt die interkulturelle Kinderliteratur in ihrer Bedeutung für Lernprozesse im Deutschunterricht heraus und beschreibt das Praxismodell eines Seminars, das in Kooperation mit *Baobab Books* durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt des Seminars standen die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes sowie die Erarbeitung von Materialien zum Kinderbuch *Der fliegende Dienstag* von Müge Iplikçi.

1 Interkulturalität als literaturdidaktische Kategorie

Ebenso wie die Identität eines Individuums sich aus vielfältigen Elementen und dynamisch veränderbaren Zugehörigkeiten zusammensetzt, ist der gesellschaftlichen Realität der Gegenwart die kulturelle und sprachliche Vielfalt als kennzeichnendes Muster eingeschrieben. Dieses Nebeneinander unterschiedlicher kultureller Prägungen und Weltansichten, die durch Mobilität und Migration bedingte Heterogenität und ihre Verflechtungen spiegeln sich in der diversifizierten Zusammensetzung der Schülerschaft aller Schulformen und -stufen. Einen angemessenen Umgang mit diesen Bedingungen anzustreben und die damit einhergehende Notwendigkeit des gegenseitigen Verstehens und der Verständigung haben die *Interkulturelle Bildung und Erziehung* als fächerübergreifendes Prinzip herausgehoben.

Die programmatischen Ansätze der interkulturellen Literaturdidaktik binden dabei die vorrangig pädagogische Zielperspektive interkulturellen Lernens an die Rezeption literarischer Texte und die zu erweiternden literarischen Erfahrungen Lernender an. Der hergestellte

Zusammenhang basiert auf der Vorstellung, dass es sich beim Verstehen literarischer Texte immer auch um das *Verstehen einer fremden Welt* handelt. Literarische Texte machen existenzielle Erfahrungen zugänglich, die jenseits des Bekannten oder überhaupt Zugänglichen liegen und wirken dadurch, dass sie „unsere Vorstellungen und Sichtweisen bestätigen, korrigieren oder differenzieren“ (Bredella 2007, 33). Sie fordern zur *Perspektivenübernahme* auf; das *Sich-einlassen* auf eine fremde Perspektive, die Gedanken, Gefühle und Sichtweisen einer oder mehrerer Figuren gehört unabdingbar zur ästhetischen Erfahrung. Dass die im Text dargestellten Sichtweisen sich als relevant für das eigene Selbst- und Weltverständnis ausweisen, ist der ästhetischen Erfahrung inhärent (ebd., 44). Weit mehr als nur die Aufnahme von dokumentarischen Wissensbeständen gestattet Literatur, sich fremden Erfahrungen zu öffnen und die eigenen Vorstellungsbilder zu erweitern. Indem literarische Kunstwerke Wahrnehmungen desautomatisieren, generieren sie neue Sichtweisen und lösen die Reflexion von Selbst- und Fremdbildern aus. In der Distanzierung von dem, was selbstverständlich erscheint (das Eigene), lässt sich die inter- bzw. transkulturelle Funktion der Literatur bestimmen (vgl. Wintersteiner 2006b, 127).

So entsteht interkulturelle Kompetenz durch die Verschiebung gewohnter Sichtweisen im „Blick auf die eigene Kultur durch die Augen einer anderen Kultur“ (Wrobel 2006, 42). Für eine interkulturell orientierte Literaturdidaktik setzt Wrobel *Bildung und Begegnung* als zentrale Aspekte im Erwerb interkultureller Kompetenz: Bildung wird dabei verstanden als „zum einen das sich auf der Basis zunehmenden Wissens erweiternde Weltbild und zum anderen die Entwicklung, die Heraus-Bildung einer eigenen Identität auf der Basis variiert bzw. tradiert Elemente“ (ebd., 43). Begegnung wird in zweifacher Bedeutung herausgehoben, nämlich als Begegnung des/der Lesers/ Leserin mit dem Text sowie als Begegnung der unterschiedlichen Rezeptionsmodi und Textdeutungen innerhalb einer Lerngruppe (ebd., 45). Der Erkenntnisanspruch eines Textes ist intersubjektiv zu verhandeln und verlangt nach dem Austausch von Meinungen, Ansichten und Deutungen, weil die „Möglichkeit von Erkenntnissen über das kennen zu lernende Andere“ (ebd., 49) im Gespräch erfahrbar wird.

Insgesamt verbindet das Konzept *Literatur interkulturell zu lesen* vorhandene literaturdidaktische Konzeptionen mit interkulturellen Zielsetzungen (vgl. Rösch 2008, 103): Identitätsbildung in produktiver Auseinandersetzung mit Literatur unterstützt die Ausbildung multipler Identitäten, mehrfacher Perspektivenwechsel setzt die eigene Sichtweise immer wieder neu in Beziehung zu verschiedenen kulturell geprägten Vorstellungsbildern, die Gestaltung von Diversität und Interkultur im Umgang mit Literatur gelingt durch die Entschlüsselung von Dominanzverhältnissen und des Aufbrechens von Klischees und Ethnozentrismen.

Die Frage der *Literaturauswahl* und die Suche nach für den interkulturellen Literaturunterricht besonders geeigneten Texten führen zu drei Optionen:

- a) Jeder literarische Text ermöglicht prinzipiell eine interkulturelle Ausleuchtung. Auch kanonische Texte verfügen über thematisch relevante Bezüge und interkulturelles Potenzial, welche die Ausbildung „different[e] Rezeptionsweisen“ (Wrobel 2006, 40) ermöglichen und interkulturell wirksame Kommunikationen unterstützen.
- b) Die Migrationsliteratur der Gegenwart verkörpert die Insignien einer interkulturellen Literatur in besonderem Maße, da sie „im Einflussbereich verschiedener Kulturen und Literaturen entstanden und auf diese durch Übernahmen, Austausch, Mischung usw. bezogen ist“ (Esselborn 2007, 10). Solche Texte zum Lerngegenstand zu machen, begünstigt den Anschluss an die Erfahrungen und sozialisatorischen Bedingungen der Schülerschaft in den heterogenen Klassen der Gegenwart.
- c) Neben dem *anderen (interkulturellen) Blick auf Literatur* ist es gleichsam der *Blick auf andere Literaturen der Welt*, der für Deutschdidaktik und Deutschunterricht weiter an Relevanz zu gewinnen hat (vgl. Bleckwenn 2009). Das Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik (vgl. Wintersteiner 2006b) mit seinem Interesse an Differenzen und Gemeinsamkeiten sowie am *Dazwischen* der literarischen Grenzüberschreitung fordert einen erweiterten Kanon über die deutschsprachige Literatur

hinaus, der „die Einbeziehung von Texten ethnischer Minderheiten, der Migration und der Kontaktzonen zu den Nachbarländern sowie [...] auch die postkolonialen Literaturen der *Dritten Welt*“ (ebd., 10) berücksichtigt. Dazu zählen vor allem auch die Literaturen aus den Herkunftsländern der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Der vorliegende Beitrag setzt im Rahmen dieser Forderung seinen Schwerpunkt auf die Kinder- und Jugendliteratur „aus dem Süden“¹ und konzentriert sich auf ein Kinderbuch aus der Türkei.

Insbesondere Texte aus oder über fremde(n) Länder(n) scheinen sich für die *Vermittlung kulturspezifischen Wissens* anzubieten. Ebenso wie die Kinder- und Jugendliteratur den Literaturerwerb Heranwachsender begleitet, kann deren Lektüre in das Verstehen fremder Kulturen einführen. Daraus resultieren jedoch nicht selten (auch didaktisch unterstützte) Rezeptionsweisen, die vor allem auf das dokumentarische Interesse am Authentischen und auf die kulturvermittelnde Leistung von Literatur setzen, die spezifische Ästhetik literarischer Texte jedoch zu wenig berücksichtigen.

Bei Texten aus Regionen, die europäischen Rezipienten nicht nur geografisch, sondern auch kulturell, politisch, wirtschaftlich und/oder sprachlich fern erscheinen, dominiert eine auf Authentizität fixierte Leseweise, die einerseits Gefahr läuft, den interkulturellen Gehalt des Textes auszublenden und ihn auf die Funktion eines Kulturdokuments zu reduzieren. Andererseits kommt darin eine Ungleichbehandlung von Literatur zum Ausdruck, die [...] der Literatur aus als unterentwickelt geltenden Ländern die poetische Dimension abspricht [...]. (Rösch 2000, 20)

Literarische Texte liefern aber gerade keine authentisch-objektiven Informationen wie ein soziologisches Handbuch, sondern bieten dem Leser eine subjektive und ästhetisch verfremdete Sichtweise auf die Welt. Interkulturalität als literaturdidaktische Perspektive muss daher

¹ Unübersehbar ist, dass die Übernahme dieser gängigen Sammelbezeichnung indessen nicht den Blick auf die Vielfalt der Herkunftsländer, die unterschiedlichen Themen, Formen und Gattungskonventionen sowie die Tendenzen transnationaler literarischer Grenzüberschreitungen verstellen darf.

immer auch die Dimension der *Literarizität* und *Alterität* ihrer Gegenstände explizit machen und diese in den Horizont der Interessen und Bedürfnisse der jungen Leser/innen rücken.

2 Literatur „aus dem Süden“ – Bücher aus fernen Ländern

Die Tradition des Fremden in der Literatur war lange geprägt von der *Faszination einer exotischen Kulisse* für die Abenteuer der Europäer, die als *Helfer und Helden* den Fortschritt in die unzivilisierte Welt trugen. Die Darstellungen basierten auf rassistischen Grundmustern und einer scheinbar gottgewollten Ordnung. Sie tradierten ethnische Klischees und kontrastierende Stereotypen, angefangen von Freitag, dem Wilden und Menschenfresser, in Defoes *Robinson Crusoe* über die siegreichen weißen Helden und die primitiven Einheimischen in der Abenteuer- und Reiseliteratur des 19. Jahrhunderts bis zu den tugendhaften Entwicklungshelfern in den Büchern der 1950er und 60er Jahre. Erst mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der 1968er Bewegung zeigten sich neue Ansätze, die dominante Haltung der Europäer, ihre eurozentristische Sicht gegenüber anderen Kulturen und das überlieferte Bild vom Fremden in der Literatur kritisch zu hinterfragen.

Die Überprüfung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur mündete 1975 in die Veröffentlichung der 1. Auflage des Verzeichnisses empfehlenswerter Kinder- und Jugendbücher *Dritte Welt in der Kinder- und Jugendliteratur*. 1989 erhielt das Verzeichnis den Titel *Fremde Welten*, seit 2014 erscheinen die Leseempfehlungen in der 20. Ausgabe unter dem Titel *Kolibri. Kulturelle Vielfalt in Kinder – und Jugendbüchern* (hrsg. von Baobab Books).

Auf der Basis des Manifests der *Erklärung von Bern* als entwicklungspolitischer Solidaritätserklärung entstand gemeinsam mit der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika und der Aktion *Guck mal übern Tellerrand, lies mal, wie die anderen leben* eine Bewegung zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur, die ein differenziertes Bild von Menschen aus fremden Kulturen vermittelt.

Dabei zeigte sich aber auch, dass die Bücher zum Thema *Fremde Welten* fast ausschließlich von europäischen und nordamerikanischen Autor/inn/en stammen, die aus ihrer eigenen kulturellen Wahrnehmung heraus schreiben, mit der bestimmte Projektionen und Wertvorstellungen einhergehen. Die Adressierung der Bücher an eine europäische Leserschaft impliziert, dass zwar der Schauplatz ein anderer ist, aber den vermeintlich fremden Welten die eigenen vertrauten Wertmaßstäbe zu Grunde liegen (vgl. Schär 2006, 5).

Dem Bedürfnis nach einer originalen Sichtweise wurde vor allem mit der *Gründung des Kinderbuchfonds BAOBAB* Rechnung getragen, dessen Arbeitsfeld seither neben den Buchempfehlungen zur vorurteilsfreien Darstellung von Menschen aus fremden Kulturen auch die Herausgabe einer Buchreihe für Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika sowie von außereuropäischen ethnischen Minderheiten umfasst. Auf diese Weise wird den fremdkulturellen Autor/inn/en, ihren Sichtweisen und literarischen Gestaltungen eine eigene Plattform geboten.

Nach verschiedenen Verlagskooperationen wird die Buchreihe seit 2011 von *Baobab Books* eigenständig verlegt. Hier erscheinen Bilder-, Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien, Lateinamerika, Ozeanien und dem Nahen Osten in deutscher Übersetzung sowie zweisprachige Bilderbücher. Inzwischen liegen mehr als 60 Titel aus über 20 Ländern vor, die ein vielfältiges literarisches Spektrum von Märchen über realistische und fantastische Literatur, historische Romane bis zu Abenteuer- und Kriminalromanen abdecken und im Untertitel ihr jeweiliges Herkunftsland benennen².

² vgl. <http://www.baobabbooks.ch/de/buecher/>, recherchiert am 21.07.2014.



Deutsch | English | Sitemap | Kontakt | Impressum

Baobab Books

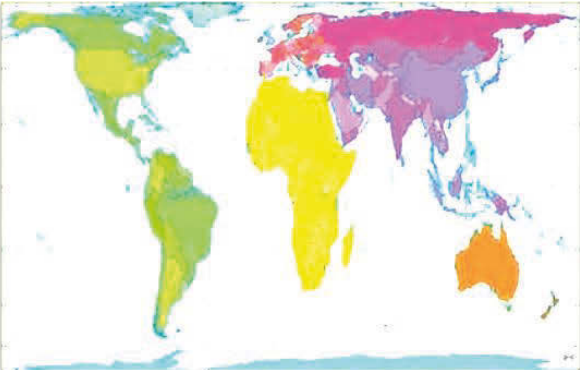
Die einzigartige Buchreihe mit Bilderbüchern, Kindergeschichten und Jugendromanen aus Afrika, Asien, Lateinamerika, Ozeanien und dem Nahen Osten

Seit 1989 sind über 60 Titel aus über 20 Ländern in deutscher Übersetzung erschienen, jährlich kommen drei bis vier neue Titel hinzu. Nach verschiedenen Verlagskooperationen wird die Buchreihe seit 2011 von Baobab Books eigenständig verlegt.

Unser Buchprogramm

In der Navigation links bieten wir Ihnen ein Überblick auf die Neuheiten des Programms. Sie können aber auch im Gesamtverzeichnis nach Autorennamen oder aber nach Lesestufe sortiert suchen. Im Suchfenster oben rechts auch direkt nach den Buchtitel.

Suchen Sie Bücher aus einer bestimmten Region? Klicken Sie für eine geografische Suche auf die Kontinente dieser interaktiven Weltkarte:



Die Peters-Weltkarte stellt alle Länder und Kontinente in ihrer tatsächlichen Grösse dar. Sie ist eine Abkehr von der eurozentrischen Sichtweise, die getreue Darstellung wirft einen neuen Blick auf die Nord-Süd-Aufteilung und spiegelt unser Anliegen der Gleichwertigkeit. Wir danken der Kartographie Huber für die Abdruckgenehmigung.

Abb. 1: Ausschnitt des Buchprogramms auf der Internetseite von *Baobab Books*
(vgl. <http://www.baobabbooks.ch/de/buecher>)

Afrikanische, asiatische, lateinamerikanische Schriftsteller und Schriftstellerinnen vermitteln uns andere Sichtweisen. Sie schreiben von sich, von ihrer Befindlichkeit, ihren Erfahrungen und ihrem Verhältnis zu ihrer Gesellschaft und Kultur. Bei ihren Büchern müssen wir uns einlassen auf eine unbekannte Welt, einen fremden Blickwinkel. Es wird uns eine Innensicht vorgeführt, die mit unseren Vorstellungen meist wenig oder nichts zu tun hat. Das heißt, dass unsere inneren Bilder in Frage gestellt werden, dass daran gerüttelt wird. (Schär 2006, 8)

Diese im Grunde produktive Konfrontation geht jedoch nicht selten mit *Problemen der Akzeptanz* fremdkultureller Literatur einher. Insofern diese Texte vor einem Hintergrund verfasst sind, den das Lesepublikum nicht teilt, entsteht ein Gefühl der Fremdheit. Wenn nun eine *einverleibende* Lektüre die Texte auf die eigene vertraute Weltsicht bezieht, werden die Grundmuster einer nicht hinterfragten eurozentrischen Sicht wirksam. Ebenso laufen die Texte aber auch Gefahr, einer *exotisierenden* Leseweise unterzogen zu werden, so dass dies die unverstellte Wahrnehmung des Anderen verhindert und die Anderen kulturalisierend als eine scheinbare Einheit konstruiert werden (vgl. Wintersteiner 2006a, 53f.). Die Erwartungen an fremdkulturelle Texte bleiben unscharf und ihre Bewertung von Unsicherheiten geprägt:

Aus Kritiken und Bemerkungen von BuchvermittlerInnen geht oft hervor, dass nicht klar ist, was von diesen Büchern eigentlich erwartet wird: Exotik, Information, Problemlösungen, vertraute oder neue Bilder, Bestätigung bestimmter Vorstellungen oder Vorurteilen? [...] sie sollten auch einen gewissen Grad an Fremdheit aufweisen, dürfen aber gleichzeitig nicht zu fremd sein. Fremdheit ist etwas sehr Subjektives. Was den einen fremd ist, ist anderen möglicherweise vertraut. (Schär 2005, 792)

3 Lernen mit Expert/inn/en der (inter)kulturellen Praxis

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika trotz des gestiegenen öffentlichen Interesses nach wie vor relativ wenig gekauft und

gelesen werden (zum Import der Literatur aus dem Süden vgl. Weinkauff 2006, 257ff.) und auch im Deutschunterricht eine marginale Position einnehmen, lag der Schwerpunkt des Seminars *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur* (Wintersemester 2012/13) auf didaktisch-methodischen Überlegungen zum Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur aus fernen Ländern.

In einem von Sonja Matheson (Geschäfts- und Programmleiterin von *Baobab Books*) geleiteten Workshop reflektierten die Studierenden mit Hilfe von Übungen zur interkulturellen Kommunikation zunächst die Prägungen und Dynamiken ihrer eigenen Identität; danach erprobten und diskutierten sie eine *kritische Lektüre* von (zunächst anonym präsentierten) Textauszügen aus Büchern über bzw. aus fremden Ländern:

1. Aus wessen Perspektive ist ein Buch geschrieben bzw. illustriert?
2. Fakten: Was erfährt der Leser über unbekannte und fremde Lebenswelten?
3. Emotionen: Was berührt oder irritiert an einem bestimmten Buch? Wie lässt sich das Urteil begründen?

Die in der Gesprächsrunde intersubjektiv verhandelten Urteilsbildungen, hervorgehend aus der Textbegegnung im Leseprozess, den eigenen Erfahrungen und dem jeweiligen kulturellen Weltbild, zielten darauf ab, Qualitätsmaßstäbe für die Beurteilung von interkultureller Kinder- und Jugendliteratur versteh- und verhandelbar zu machen und im Dialog die Ausbildung von Urteilkriterien über interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur bei den Studierenden anzubahnen. Im Anschluss wurden die Kriterien, die den Buchempfehlungen von *Baobab Books* zu Grunde liegen, vorgestellt und reflektiert:

- Wertevielfalt statt Ethnozentrismus
- Gleichwertigkeit statt Paternalismus
- Respekt statt Rassismus
- Gender statt Sexismus

- Dialog statt Fundamentalismus³

Die Seminarkooperation mit *Baobab Books* zielte weiterhin darauf ab, eine Unterrichtshandreichung zu Müge Iplikçi's *Der fliegende Dienstag. Eine Erzählung aus der Türkei* (2013a) zu konzipieren und zu veröffentlichen. Da die Materialien für den Unterricht zeitgleich mit der deutschen Übersetzung des Kinderbuchs erscheinen sollten, erhielten die Studierenden Einblick in Prozesse der literarischen Produktion und Vermittlung, an der sie selbst partizipierten.

Auf der Basis einer didaktisch-methodischen Reflexion über literarisches und interkulturelles Lernen im Umgang mit der Lektüre und angelehnt an redaktionelle Vorgaben⁴ entwickelten die Studierenden Unterrichtsmaterialien, die seither auf der Internetseite von *Baobab Books* abrufbar sind⁵.

4 Müge Iplikçi: *Der Fliegende Dienstag* im Unterricht

Müge Iplikçi's *Der fliegende Dienstag* ist für Kinder ab acht Jahren geeignet. In sieben Kapiteln wird die Geschichte von Sibel erzählt, die mit ihren Geschwistern in Istanbul lebt und deren größter Traum es ist, fliegen zu können. Da das Zuckerfest bevorsteht, gehen die Kinder mit ihrer Mutter auf den Dienstagsmarkt, um Einkäufe zu erledigen. In der Menschenmenge verliert Sibel, als sie Simit (Sesamkringel) kaufen will, ihre Mutter, aber dafür begegnet sie dem türkischen Fluggpionier Hezarfen Ahmet Çelebi, der nach alter Überlieferung den Bosphorus mit selbst gebauten Flügeln überquert haben soll. Genau wie er erhebt sie sich vom Galataturm aus in die Lüfte. Auch ein zweiter Flugversuch mit

³ vgl. http://www.baobabbooks.ch/fileadmin/pdf/Kolibri_Kriterien_Web_01.pdf, recherchiert am 21.07.2014.

⁴ Alle von Baobab Books herausgegebenen Unterrichtsmaterialien folgen einer einheitlichen Struktur: Informationen zu Autor (und ggf. Illustrator), Inhaltsübersicht über das Buch, Hinweise zur didaktisch-methodischen Umsetzung, soziodemografische Länderinformation, wirtschaftliche, politische und soziokulturelle Hintergrundinformationen zum Herkunftsland, Arbeitsblätter für den Unterricht, Links und Literaturhinweise.

⁵ vgl. http://www.baobabbooks.ch/de/schule/unterrichtsmaterialien/muege_iplikci_der_fliegende_dienstag/#c2102, recherchiert am 21.07.2014.

Hilfe eines Teppichs führt auf den Markt zurück. Auf der Suche nach der Mutter und den Geschwistern begegnet das Mädchen einer alten Frau, die ihr am Morgen auf dem Weg zum Markt einen Bonbon mit einem Zauberspruch zugesteckt hat. Da die alte Frau Sibel Hilfe anbietet, folgt das Mädchen ihr nach Hause, wo sie deren Enkelkinder kennen lernt, die bei der Großmutter leben, da ihre Eltern nach Deutschland ausgewandert sind. Aufgrund einer Krankheit hat die alte Frau ihre Arbeit verloren und muss auf dem Markt nach Essensresten suchen. Eine gefundene Kette mit einem Zauberspruch wird zum Auslöser für Sibels dritten Flug. Schließlich wird Sibel von ihrer Mutter im Korb des Tomatenhändlers gefunden und will ihre Geschichte erzählen, doch die Mutter hält alles für einen Traum. Am Ende des Tages liegt Sibel in ihrem Bett und träumt beim Einschlafen von ihrem nächsten Flug.

Die Geschichte verzahnt die Geschehnisse aus dem Alltag der Protagonistin mit ihren Erlebnissen beim Fliegen. Dabei gehen die Erzählebene der alltäglichen Realität und die der fantastischen Erlebnisse in den Lüften, wo Menschen aus Sibels bekanntem Umfeld plötzlich als andere Personen auftreten, ineinander über. Die Beschreibung der Topografie Istanbuls sowie verschiedener Sitten und Gebräuche rahmen das zwischen Traumwelt und Wirklichkeit oszillierende Geschehen ein. Die farbigen Illustrationen von Mustafa Delioğlu veranschaulichen Einzelszenen der Geschichte und stellen dabei zumeist Sibel als kleines rothaariges (!) Mädchen ins Zentrum. Eigennamen und türkische Begriffe wie Simit, Ayran, Lahmacun oder Abı, die in der deutschen Übersetzung beibehalten werden, finden ihre Erklärung in mehreren Fußnoten (z.B. „Lahmacun ist eine Art dünne Pizza mit Hackfleischbelag.“, Iplikçi 2013a, 19), im Anhang ergänzt durch Hinweise zur Aussprache des Türkischen.

Aussprache des Türkischen

Das türkische Alphabet hat 29 Buchstaben.

Die Buchstaben q, w und x kommen nicht vor.

c wird wie dsch in Dschungel ausgesprochen

ç wird wie tsch in Deutsch ausgesprochen

ğ ist ein weiches **g** und nicht hörbar, das heisst,
Söğütlü wird wie Sö'ütlü ausgesprochen

ı ist ein dumpfes i, wie das e in Ochse

j wird wie j in Journal ausgesprochen

s wird stimmlos ausgesprochen, wie das s in Bus

ş wird wie sch ausgesprochen

v wird wie w ausgesprochen

y wird wie j ausgesprochen

z wird stimmhaft ausgesprochen, wie in Sonne

Abb. 2: Erklärungen zum Türkischen (Iplikçi 2013a, 87)

Im Nachwort der deutschen Ausgabe betont die Autorin die Bedeutung der einzelnen Orte in Istanbul, an die sie sich als Orte ihrer Kindheit erinnert. Als zentrale Erzählmotive stellt sie das Träumen und Wünschen heraus. Damit ordnet sich die Erzählung motivgeschichtlich in eine transnational bekannte literarische Tradition ein, die von der Erfüllung der Wünsche im Märchen bis zu Sams Wunschkarten bei Paul Maar reicht. Das Wünschen verschmilzt dabei mit dem Motiv des Traums: Dass Sibel vom Fliegen träumt, charakterisiert sie als eine Figur, die den Zwängen des Alltags entfliehen und Grenzen überschreiten will. Dass unter anderem ein Teppich zum Flugobjekt wird, verdeutlicht intertextuelle Bezüge zur orientalischen Erzähltradition. Außerdem stellt Iplikçi die Erzählung explizit in einen sozialen Kontext, indem sie im Nachwort auf die Rolle der alten Frau und ihren Lebenswillen angesichts ihrer Armut hinweist und schließlich die Bedeutung erläutert, die in der türkischen und kurdischen Herkunft der Namen von Sibels Geschwistern mitschwingt.

Mehmet ist ein Name türkischer Herkunft, Zara ist kurdischer Abstammung. Dass sie in diesem Buch Geschwister, ja sogar Zwillinge

sind, ist von mir absichtlich so gewählt. Die Beziehungen zwischen den Kurden und den Türken ist im wirklichen Leben nicht so einfach. Ich wollte zeigen, dass es schöner wäre, wenn wir wie Geschwister friedlich zusammenleben würden. (Iplikçi 2013a, 85)

Wenngleich die Lektüre keine ethnische Mehrfachadressierung anbietet, kann das didaktische Arrangement zur Perspektivenübernahme und zum mehrfachen Perspektivenwechsel anleiten, die Entfaltung von Imaginationen unterstützen und die interkulturelle Auseinandersetzung mit der eigenen Identität anregen. Die Arbeitsblätter des Unterrichtsmaterials zielen auf folgende Schwerpunkte ab:

- das Leseverstehen sichern und das Fiktionsmodell der Geschichte verstehen
- Leseerfahrungen und unterschiedliche Textdeutungen (z.B. im interkulturellen Lesegespräch) austauschen
- Sprache in ihrer kulturspezifischen Semantik betrachten und Mehrsprachigkeit als Chance thematisieren
- „wandernde“ Stoffe und Motive wie das Fliegen, das Zaubern, die Figur des Hexe, die Gattung Märchen als intertextuelle Bezüge in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten erkennen
- im Text angelegte geschlechtsspezifische Rollenbilder reflektieren
- kulturspezifisches Wissen über Istanbul, das Leben und die Traditionen in der Türkei erlesen und differenzieren, die Illustrationen als narrative und ästhetische Gestaltung wahrnehmen

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren unterstützen subjektive Textaneignung und textuelle Erarbeitung und werden, interkulturell akzentuiert, auf vier Ebenen wirksam (vgl. Rösch 2007, 59f.): inhaltlich, thematisch, ästhetisch und außertextuell. Das Arbeitsblatt *Steckbrief zu Sibel* verlangt z. B. die Charakterisierung der Protagonistin, setzt die Figur aber auch in Beziehung zu den Schülern und lässt diese anschließend ihre eigenen Träume erkunden. Die Visualisierung und

Beschriftung der Auslagen auf den Marktständen sichert das Leseverstehen und unterstützt die Vorstellungsbildung, die Schilderung eigener Markterlebnisse führt zu einem Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Im schriftlichen Dialog mit Sibel tauschen sich die Schüler/innen über die Bedeutung des Zuckerfestes aus und erzählen von eigenen kulturellen Erfahrungen mit ihnen bekannten Festen und Bräuchen. Szenisches Lernen, z.B. durch die Gestaltung eines Standbildes oder Rollengesprächs (eine veränderte Arbeitsteilung zwischen dem Krämer und seiner Frau), ermöglicht die Identifikation mit den Figuren und gleichzeitig die Reflexion von unterschiedlichen Deutungen.



Abb. 3: Der Krämer und seine Frau (Iplikçi 2013a, 23)

Mehmet's Frage „Warum gehen nur Frauen zum Markt einkaufen?“ (Iplikçi 2013a, 25) kann in interkulturellen Literaturgesprächen und/oder Rollenspielen Differenz und Diversität thematisieren und Weltansichten erweitern. Das Schreiben eines Briefes aus der Sicht von Sinan und Dilek an ihre Eltern in Deutschland fordert zur Perspektivenübernahme und zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Migration auf.

Die Textbegegnung mit der alten Frau – „War sie etwa eine der Hexen aus den Märchen?“ (Iplikçi 2013a, 19) – aktiviert das Wissen der Lernenden über die Gattung Märchen und die Figur der Hexe in

anderen Büchern oder Filmen. Die Beschäftigung mit der russischen *Baba Jaga* gestattet den Vergleich zweier literarischer (Märchen-)Figuren aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten; auf dieser Grundlage antizipieren die Schüler/innen den weiteren Textverlauf und verfassen ihre eigene Fortsetzung der Geschichte. Auch das Motiv des Fliegens bietet intertextuelle Zugänge an, z.B. Sibels Flugversuche im Vergleich mit Dädalus und Ikarus; ebenso regt die Figur des Hezarfen Ahmet Çelebi dazu an, weiterführende Informationen über den Luftfahrtpionier im Internet zu recherchieren und diesen auf einem Plakat zusammen mit dem deutschen Luftfahrtpionier Otto Lilienthal vorzustellen.

Die Anlage eines deutsch-türkischen Glossars zum Buch kann die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund einbeziehen und weitere türkische Wörter, Eigennamen, Redewendungen oder Zaubersprüche zum Thema kontrastiver Sprachbetrachtung machen.

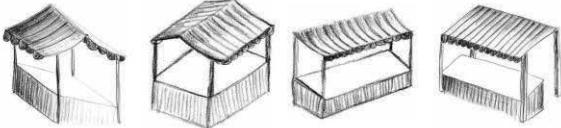
Die Topografie der Stadt Istanbul im Umgang mit der Lektüre (und angereichert durch weitere Materialien) zu erkunden, lässt sich beim Schreiben eines Briefes der Protagonistin über einen Spaziergang in „ihrer“ Metropole konkretisieren, woran sich eine weitere Schreibaufgabe anschließt: Sibel besucht den Heimatort der Schüler/innen und hält im Tagebuch ihre Eindrücke darüber fest, was ihr auffällt, worüber sie sich wundert, was ihr gefällt; mit dem erneuten Perspektivenwechsel wird an eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen angeknüpft – als Annäherung an die interkulturelle Perspektive, das Eigene mit fremden Augen zu sehen.

Markttreiben

Arbeitsblatt

1

Sibel begibt sich mit ihrer Mutter und den Geschwistern zum Einkaufen auf den Dienstagsmarkt (Buch S. 22 – 28). Welche Stände sieht Sibel, als sie über den Markt läuft? Fülle die Marktstände mit den verschiedenen Gegenständen und beschrifte die Stände.



2

Was erleben Sibel und ihre Familie auf dem Markt? Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge und schreibe das Lösungswort auf.

1	Sibel bewundert die langen schwarzen Haare der Tochter des Obsthändlers.
T	Sibel geht los, um sich einen heißen Sesamkringel zu holen.
M	Mehmet wundert sich, dass nur Frauen auf den Markt gehen.
S	Sibel und ihre Familie treffen die griesgrämige und schimpfende Frau des Krämers.
I	Sibel hört den Verkäufer der Sesamkringel.

Das Lösungswort ist:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3

Welchen Markt hast du selbst schon besucht? Schildere deine Eindrücke.

Wenn ich über unseren Markt laufe,

sehe ich ...

höre ich ...

rieche ich ...

Am besten gefällt mir ...

4

Vergleiche das dir bekannte Markttreiben mit jenem in Istanbul. Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten stellst du fest?

Unterschiede	Gemeinsamkeiten

Der fliegende Dienstag – BAORAB BOOKS

14

Abb. 4: Arbeitsblatt aus den Unterrichtsmaterialien (Iplikçi 2013b, 14)

5 Rückblick und Ausblick

Literarisches und interkulturelles Lernen und Lehren als hochschuldidaktische Aufgabe zu begreifen, war Zielsetzung des Seminars. Dass dabei die Kinder- und Jugendliteratur aus fremden Ländern im Mittelpunkt stand, stieß bei den Studierenden auf großes Interesse, da sie mit den Büchern der Reihe *Baobab Books* ein Segment des literarischen Marktes entdeckten, das vielen von ihnen bislang unbekannt gewesen war. Die Auseinandersetzung mit dem ausgewählten türkischen Kinderbuch stieß gleichermaßen auf hohe Bereitschaft, sich auf das Lektüreangebot einzulassen und den Umgang mit diesem Werk im Unterricht didaktisch-methodisch vielfältig zu gestalten und interkulturell zu akzentuieren. Als für die Leseförderung nicht unproblematisch wurde die Tatsache hervorgehoben, dass die Figurenperspektive von Sibel eher Mädchen anzusprechen vermag. Da *Der fliegende Dienstag* aber auch Elemente fantastischer und orientalischer Erzähltradition enthält und das Fliegen als ein großes Abenteuer inszeniert, kann dies nicht zuletzt auch den Leseinteressen von Jungen Rechnung tragen.

Das *authentische* Setting einer Verlagskooperation und die avisierte Online-Publikation wurden als Bereicherung des Lehrangebots positiv hervorgehoben, da die Zusammenarbeit mit *Baobab Books* eine Öffentlichkeit herstellte, an deren kultureller Praxis die Studierenden selbst partizipierten und die sie als besondere Würdigung ihrer Arbeit wahrnahmen. Die Studierenden zeigten eine durch den Projektcharakter erhöhte Verantwortlichkeit für die eigene Leistung an; die Veröffentlichung der Unterrichtsmaterialien als Projektziel zu setzen, steigerte auch ihre Bereitschaft, Arbeitsergebnisse als vorläufig zur Diskussion zu stellen und kooperativ zu optimieren. Dass diese Prozesse anwendungsbezogenes und transferfähiges fachdidaktisches Wissen vermitteln konnten, dokumentieren und erläutern die Portfolios der Studierenden, indem hier die einzelnen Aufgabenstellungen des Unterrichtsmodells auf entsprechende didaktische Konzeptionen bezogen und erläutert wurden.

Lehrende und interkulturelle Literaturvermittler/innen stehen immer wieder vor der Herausforderung, sich auf die Kinderliteratur aus „dem

Süden“ einzulassen und sie als Bereicherung zu erfahren – im persönlichen Leseerlebnis und der Revidierbarkeit innerer Bilder wie auch in der Reflexion des didaktischen Potenzials dieser Texte im Hinblick auf Lernende. Dass die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden nicht statisch gesetzt sind, die Andersheit des Anderen als Differenz wahrnehmbar, aber nicht festgeschrieben, dass Fremdheit aushaltbar und letztlich eine Frage des Standpunkts ist, ebenso wie der *Blick über den Tellerrand* schon beim veränderten Blick auf das Eigene beginnt, zählt dabei zu grundlegenden Einsichten, die durch das Seminar erfahrbar gemacht werden sollten.

Literaturhinweise:

Baobab Books (2013) (Hrsg.): Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern – die Empfehlungen von Baobab Books 2012/13. 19. Ausgabe. Basel.

Baobab Books (2014) (Hrsg.): Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern. Leseempfehlungen 2014. Ausgabe Nr. 20. Basel.

Bredella, Lothar (2007): Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2007, 29-46.

Bleckwenn, Helga (2009): Über Weltliteratur in der Schule und Literaturen der Welt im Deutschunterricht. In: Götze, Lutz; Kupfer-Schreiner, Claudia (Hrsg.): Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen, Frankfurt/ M. u.a.: Peter Lang, 157-164.

Dawidowski, Christina; Jakubanis, Matthias (2011): Interkulturelles Lernen und Literaturdidaktik. In: Ozil, Şeyda u.a. (Hrsg.): Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R Unipress, 209-220.

Esselborn, Karl (2007): Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 9-28.

İplikçi, Müge (2013a): Der fliegende Dienstag. Basel: Baobab Books.

Iplikçi, Müge (2013b): Der fliegende Dienstag. Unterrichtsmaterialien für Kinder von 8 bis 10 Jahren. (Hrsg. in Zusammenarbeit mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur). Basel: Baobab Books. http://www.baobabbooks.ch/de/schule/unterrichts-materialien/muege_iplikci_der_fliegende_dienstag/#c2102, recherchiert am 21.07.2014.

Kinderbuchfonds Baobab (1989ff.) (Hrsg.): Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, ethnische Minderheiten und Rassismus, empfohlen von den Lesegruppen des Kinderbuchfonds Baobab. Basel. (1975-1987: Dritte Welt. Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher)

Kleedorfer, Jutta (2000): Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL. In: *ide*, 4, 36-48.

Rösch, Heidi (2000): Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: *ide*, 4, 18-35.

Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 6 (2006) 2, 94-103.

Rösch, Heidi (2007): Interkulturelle Literatur lesen. Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane; Wangerin, Wolfgang (Hrsg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider, 51-62.

Rösch, Heidi (2008): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht: In: *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 91-110.

Schär, Helene (2005): Dritte Welt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günther (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 2, 4. unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 783-798.

Schär, Helene (2006): Kinderbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika. In: Kliever, Annette; Massingue, Eva (Hrsg.): *Guck mal übern Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 4-15.

Ulrich, Anna Katharina (1998): Die Kinderliteratur geht fremd. Gedanken zur Herausgabe außereuropäischer Kinder- und Jugendbücher für deutschsprachige

junge Menschen. In: Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim: Juventa, 115-129.

Weinkauff, Gina (2006): Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. München: iudicium.

Wexberg, Kathrin (2000): Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: *ide*, 4, 55-60.

Wintersteiner, Werner (2006a): Kinder, Bücher, Welten. Sieben Meditationen über fremde Literaturen und die Fremdheit in der Welt. In: Kliewer, Annette; Massingue, Eva (Hrsg.): Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 48-59.

Wintersteiner, Werner (2006b): Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.

Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider, 37-52.

<http://www.baobabbooks.ch/>, recherchiert am 21.07.2014.

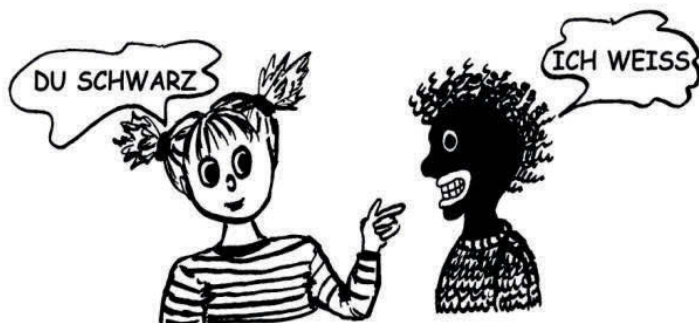
Kontraste allenthalben: Fremdheit als Programm

Sprachenlernen über intralinguale und interlinguale Kontraste

Worum es in diesem Beitrag geht

DaZ-Unterricht ist mehr als Sprachunterricht, denn er muss auch das Eintauchen in einen anderen kulturellen Habitus ermöglichen. In diesem Kontext beleuchtet der Beitrag die Rolle interlingualer und intralingualer Kontrastierungen beim Erwerb bzw. Lernen der Mutter- wie der Zweitsprache und deren Bedeutung insbesondere für die Förderung der interkulturellen Kompetenz. Interkultureller Unterricht, so die These, muss über die Orientierung an der Sprachnorm hinausgehen, dem Kontrastiven einen höheren Stellenwert als bisher einräumen und so gleichermaßen Sprach- wie auch Kultursensibilität zu entwickeln helfen.

1 Einleitung



Ein Kind nichtdeutscher Muttersprache, das sprachlich so hintersinnig zu reagieren vermag wie jenes in dieser Karikatur, hat den augenfälligsten Teil der Integration, den Erwerb der Verkehrssprache

des Landes, offensichtlich erfolgreich bewältigt, denn es greift den ihm gegenüber abwertend gebrauchten *Foreigner-Talk* (Klein 1987, 55)¹ auf und spiegelt ihn in verschmutzter Verwendung eines doppeldeutigen Wortes zurück. Mühelos kontrastiert es die Möglichkeiten der Zweitsprache *intralingual*; es hat nicht nur den Wortschatz, sondern auch die Struktur der neuen Sprache internalisiert – möglicherweise auf die gleiche Art, wie es auch seine Muttersprache gelernt hat, denn für frühe Zweitsprachenlerner gilt, dass sich die Aktivierungsfelder im Gehirn beim Gebrauch der Erst-, Zweit- und ggf. auch Drittsprache überlappen. Die Sprecher nutzen also eine Art zentrales Netzwerk, das auf einem gemeinsamen Verständnis von Sprache beruht. Späte Zweitsprachenlerner hingegen aktivieren beim Gebrauch der Zweit- und Drittsprache nur teilweise dieselben Areale des Gehirns wie in der Erstsprache (vgl. Franceschini u.a. 2004).

2 Sprachenlernen als Produkt intralingualer Kontrastierungen

Schon der Erwerb der Muttersprache lässt sich als System *intralingualer Kontrastierungen*² beschreiben: Während Neugeborene noch alle Laute wahrnehmen, was ihre Fähigkeit erklärt, jede beliebige Sprache zu erlernen, registrieren Säuglinge im Alter von zehn Monaten nur noch die in der Muttersprache bedeutsamen Lautkontraste – ein durchaus sprachökonomisches Vorgehen, das Phoneminventar der Muttersprache über Kontrastierungen im Sinne des *passt dazu* – *passt nicht dazu* zu erwerben (vgl. Mampe u.a. 2009). Bereits im Alter von vier Monaten können Kinder offensichtlich syntaktische Relationen einer für sie fremden Sprache erfassen – und dies ausschließlich über Regelmäßigkeiten an der Lautoberfläche (vgl. Friederici u.a. 2011). Unbewusst bilden sie *intrasprachliche Kontraste*, mit deren Hilfe sie

¹ Damit ist eine Vereinfachung der Sprache oder eine Sprechweise Personen gegenüber gemeint, die man für nicht sprachkompetent im Deutschen hält. „Der Muttersprachler verändert seine eigene Sprachproduktion so, dass sie – seiner Meinung nach – für den Lerner besser zu verstehen ist“ (ebd.).

² *Intralinguale* Kontraste sind Einflüsse, die in der jeweiligen Sprache selbst liegen, während es sich bei *interlingualen* Kontrasten um den Transfer zwischen verschiedenen Sprachen handelt.

Abweichungen von vertrauten Sprachmustern erkennen. Auch die syntaktischen Regeln der Muttersprache werden gelernt, indem das Kind seine auf der Grundlage eigenständiger Hypothesen gebildeten Produktionen mit gehörten zielsprachlichen Äußerungen so lange abgleicht, bis eine strukturelle Übereinstimmung mit diesen erreicht ist.

Als augenfälliger Beleg für diese Form der *intralingualen Kontrastierungen* können die für die Kindersprache typischen Übergeneralisierungen – wie zum Beispiel „*Ich hätte so gerne ein Pferd gehäht*“ – gelten. Auch die Kommunikation in der Muttersprache bedient sich intensiv der *intralingualen Kontrastierungen*: Allein schon mit der Wahl eines Begriffs lässt sich eine bestimmte Sicht der Dinge vermitteln. Je größer die sprachliche Kompetenz eines Sprechers ist, desto sicherer vermag er nicht nur die Worte, sondern auch die Varietäten und Register der eigenen Sprache zu verwenden, die situationsbedingt geboten sind. Das Wissen um die angemessene Sprachebene und das dazu passende Vokabular schafft Zugehörigkeit, so wie das Nichtwissen ausgrenzt. Gerade deshalb, aber auch wegen der manipulativen Kraft des Sprachgebrauchs, ist es Aufgabe jeden Sprachunterrichts, Sensibilität für die Konnotationen von Formulierungen zu erzeugen.

3 Intralinguale und interlinguale Kontrastierungen beim Zweitsprachenerwerb

Zur Beschreibung des Zweitsprachenerwerbs reicht das Erklärungsmodell *intralingualer Kontrastierungen* nicht aus, denn zugleich mit dem Erwerb der Muttersprache sind auch die fundamentalen Denkkategorien erworben worden, mit denen die Aneignung der Welt gelingt und die folglich den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen. Kontraste zwischen Sprachen und ihren Ausdrucksmöglichkeiten aufzusuchen, scheint vielmehr fast die natürliche Zuwendung zu einer neuen Sprache zu sein. Solche *interlingualen Kontrastierungen* sind allein schon deshalb unverzichtbar für einen effektiven Zweitsprachenunterricht, weil sie das Lernen ökonomisieren. Zugleich schärfen sie den Blick für mögliche andere

Ausdrucks- und Denkformen und wirken so positiv auf das Sprachvermögen auch der Muttersprache zurück. Bereits seit dem 19. Jahrhundert wird für das schulische Sprachenlernen gefordert, den Schüler beim Erwerb einer Art Sprachvergleichskompetenz zu unterstützen:

Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwischen seiner Muttersprache und der fremden anstellt, genügt nicht; der Lehrer muss zum Vergleichen anleiten, [...] damit das Eine Licht vom andern empfängt. (Mager 1843/1965, 99)

Die sich im 20. Jahrhundert entwickelnde *Kontrastive Linguistik*, die sich mit der Beschreibung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen beschäftigt, wird von da an zu einer wichtigen Bezugsdisziplin der Fremdsprachendidaktik. Sie mündet in der von Lado (1957) formulierten *Kontrastivhypothese*, deren Grundannahme besagt, dass der Lerner seine muttersprachlich erworbenen Gewohnheiten auf die Zweitsprache überträgt, so dass die besten Lernerfolge zu erwarten sind, wenn die Erst- und Zweitsprache in den Regeln und Strukturen übereinstimmen, während Lernprobleme vornehmlich auf den strukturellen Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache beruhen. So hätte ein Mädchen aus Kasachstan, sofern sie Kasachisch, eine Turksprache, als Muttersprache spricht, mit anderen Lernschwierigkeiten zu rechnen, als wenn das Russische, also eine slawische Sprache, ihre Erstsprache wäre.

Die Zielperspektive der *Kontrastivhypothese* klingt durchaus erfolgsversprechend: Durch das Gegenüberstellen von systematischen Beschreibungen zweier oder mehrerer Sprachen kann eine Art *Differentialgrammatik* erstellt werden (vgl. Rein 1983), die aus dem Festhalten der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verglichenen Systeme oder Grammatiken besteht. Vorausgesetzt dies gelänge, müsste sich der Lerner nur noch mit der Summe der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen befassen.

Diese Erwartungen haben sich indes nicht erfüllt – nicht einmal hinsichtlich der Fehler, die keineswegs nur auf Interferenzen zwischen der Erst- und der Zweitsprache beruhen, wie folgender von einem türkischsprachigen Jungen verfasster Textausschnitt zeigt:

Peter zeigt dem Vater den bösen Räuber.
 Das ist er Papa, sagte er: Der Vater nicht rich, "daß der Mann
 ein Bankräuber ist, der gerade pistole auf die Bankbeamten richtet.
 Der Vater ging zu dem Mann und schlug ihn. Niemand konnte
 ihn aufhalten dabei fiel der pistole auf dem Boden.
 Der Verprügelte den Räuber, weil er sein Sohn eingeschossen hatte
 er schlugte ihm hisk er aufgiltte. Die kleine kleine peter freute
 sich und schrie: "Vater die best die beste!"
 Vater packte ihn. Dann warf er den Räuber zu Boden und
 Verprügelte ihn weiter hisk er schwach war.
 Der Räuber sagte las mich bitte ich gehe auf ich kann nicht
 mehr. Die Bankbeamten waren sehr glücklich.

Abb. 1: Schülertext (private Materialsammlung)

Dieser Text enthält – offensichtlich unabhängig von der Erstsprache – neben Rechtschreibfehlern auch Transferfehler, die auf interlingualen Kontrastierungen beruhen, sowie die für den Mutterspracherwerb typischen Übergeneralisierungen. Darüber hinaus finden sich auch Merkmale von Interlanguages, jenem lernerspezifischen Sprachsystem, das Züge der Erst- wie der Zweitsprache, aber auch eigenständige, von beiden unabhängige Elemente besitzt. Nicht nur Fehleranalysen lassen annehmen, dass beim Erwerb der Zweitsprache sowohl interlinguale als auch intringuale Kontrastierungen genutzt werden. Auch Studien zum Effekt unterschiedlicher Unterrichtsmethoden geben Hinweise darauf, dass die Lernwege des Mutterspracherwerbs zumindest partiell auch für den Erwerb der Zweitsprache genutzt werden können. Speidel (1987) berichtet sogar, dass die Lernzuwächse behavioristisch unterwiesener Lerngruppen, die vorgegebene Satzmuster durch Wiederholung und Anwendung eingeübt hatten, nach 138 Unterrichtseinheiten nicht größer waren als die der Kontrollgruppe, die keinen Sprachunterricht erhalten hatte. Diese Gruppe war stattdessen in musisch-handwerklichen Fächern unterrichtet worden.

4 Intralinguale und interlinguale Kontrastierungen im Zweitsprachenunterricht

In Abhängigkeit vom Erwerbsalter der Zweitsprachenlerner wird schulischer Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache den kontrastierenden Zugang zur Zweitsprache variieren müssen: Jüngeren Lernern liegt es offensichtlich näher, sich die syntaktischen Relationen einer für sie fremden Sprache über *intralinguale Kontrastierungen* zu erschließen und die so gewonnenen Hypothesen über die Struktur der Sprache allmählich an die Gegebenheiten der Zielsprache anzupassen; ältere Lerner hingegen tendieren dazu, explizites grammatisches und lexikalisches Wissen auf dem Weg über die Kontrastierung mit der Grammatik und Lexik der Muttersprache zu erwerben und die eigene Sprachproduktion vorab über einen mentalen Filter laufen zu lassen.

Allerdings bleibt dabei die große Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen lange erhalten. Deshalb müssen entweder die *interlingual* gewonnenen Kontrastierungen in realen Kommunikationssituationen – und nicht in den Pseudogesprächen aus dem jeweiligen Lektionstext – erprobt werden, oder es müssen Lernsituationen kreiert werden, in denen die Sprache nicht ausschließlich Lerninhalt, sondern auch Verständigungsmittel des Unterrichts ist, und die danach durch interlinguale Kontrastierungen ergänzt werden.

4.1 Integration von Behavioren in das Verhaltenssystem

Ein Lernbereich, bei dem die Kombination aus *intra-* und *interlingualen Kontrastierungen* besonders augenfällig wird, ist der Erwerb der *Behavioreme*³. Im Unterricht für Sprachanfänger werden zwar selbstverständlich alle üblichen Formeln des Grüßens, Bittens und Dankens eingeübt – jene abstrakten Einheiten des sozialen Kontaktes, die in verschiedenen kommunikativen Akten durch *Behavioreme* realisiert werden (vgl. Oksaar 2003), doch wird weniger Wert darauf gelegt, die mit der Sprachverwendung verbundenen situationsadäquaten

³ Oksaar (2003) versteht unter einem *Behavioem* die Realisierung von *Kulturemen*, also wie man sich zum Beispiel in einem sprachlich und kulturell definierten Umfeld begrüßt.

Verhaltensweisen in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur bewusst zu machen und sie auch handelnd zu internalisieren. Dies kann gerade dann Verständigungsprobleme erzeugen, wenn die verbale Kommunikation flüssig und sprachlich korrekt ist, denn dann wird der Muttersprachler unbewusst davon ausgehen, dass auch die kulturspezifischen Verhaltensrituale nonverbaler Art beherrscht werden (vgl. auch den Beitrag von Abraham).

Wen wir zum Beispiel beim Grüßen „keines Blickes würdigen“, dem bringen wir keine Wertschätzung entgegen. Doch gibt es Kulturen, in denen es unhöflich ist, anderen direkt in die Augen zu blicken – und dies gilt beileibe nicht nur für Kommunikationssituationen zwischen Männern und Frauen in islamisch geprägten Ländern. Selbst die uns geläufigen Embleme des Nickens und Kopfschüttelns haben nicht überall die gleiche Bedeutung: In arabischen Ländern, der Türkei oder Griechenland meint das unserem „Ja“ sehr ähnliche Zurückwerfen des Kopfes – oft in Verbindung mit einem Heben der Augenbrauen – genau das Gegenteil. In Japan bewegt man für die Verneinung die Hand wie einen Scheibenwischer vor dem Gesicht, was bei uns durchaus missverstanden werden kann. In einigen Sprachen wird das gesamte Alltagsleben von *Behavioremen* begleitet, so dass deren Ausbleiben als Unhöflichkeit interpretiert werden kann: Während es hierzulande möglicherweise unverständlich wirkt, wenn einer schwer arbeitenden Person *Kolay gelsin!* (*Es möge dir leicht fallen!*) gewünscht wird, dies aber nicht mit einem Hilfsangebot verbunden ist, wird diese soziale Formel in der Türkei als mitempfindend gewertet.

Behavioreme müssen handelnd erworben werden. Neben dem traditionellen Rollenspiel könnte hier die Einbindung suggestopädischer Elemente erfolgsversprechend sein: So wird man durch das Betrachten verschiedener Ausschnitte aus Spielfilmen in die Situation hineingezogen und kann sie intensiv miterleben, was zugleich die spätere Behaltensleistung erhöht. Die erforderliche mentale Auseinandersetzung wird durch Beobachtungsaufträge angestoßen. Die miterlebte Filmsequenz kann danach in gleichzeitig agierenden Kleingruppen mehrfach in unterschiedlichen Besetzungen durchgespielt werden, oder

die Lernenden können ein Theaterstück oder einen mit Denk- und Sprechblasen versehenen Comic gestalten.

4.2 Kontrastierungen im Erwerb des mentalen Lexikons und des syntaktischen Systems

Beim Erwerb des Wortschatzes greift der Zweitsprachenlerner entweder auf vorhandene Vorstellungen zurück oder aber er muss mit dem Wort zugleich ein neues geistiges Konzept erstellen. In Abhängigkeit von der Bildungsnähe des Elternhauses verfügen einige Zweitsprachenlerner nur über ein geringes *mentales Lexikon* (vgl. den Beitrag von Pöhlmann-Lang zur Bildungssprache) in der Muttersprache, so dass sie beim Zweitsprachenlernen zusammen mit dem Begriff auch das dahinterliegende Konzept erfassen müssen. Dieser Nachteil wird dadurch aufgewogen, dass damit die zweitsprachlichen Begriffe besonders sicher verankert werden. Konkreta und darstellbare Vorgänge werden dann direkt mit dem Konzept verknüpft, wenn sie visualisiert werden. Da sie in aller Regel in einen Kontext eingebunden sind, ermöglichen sie die für den Mutterspracherwerb typische interne Regelbildung.

Der übrige Wortschatz wird, sofern er nicht über die Kontextualisierung erschlossen werden kann, auf dem Wege der Übersetzung gewonnen – einer sehr ökonomischen Methode der Präsentation, wie sie aus den Vokabellisten der Fremdsprachenlehrwerke vertraut ist. Allerdings wird so das zielsprachliche Wort eher mit dem muttersprachlichen Bedeutungsäquivalent verknüpft als mit dem Begriffskonzept, was die Wiedererinnerung langsamer und weniger sicher werden lässt (vgl. Quetz 2002, 152). Hinzu kommt, dass die kulturelle Konnotation von übersetzten Begriffen nicht unbedingt deckungsgleich sein muss; so wird unser sprachlich positiv formuliertes Wort für *Redseligkeit* im Schwedischen als *Redekrankheit* – *pratsjuka* – bezeichnet.

Assoziationsexperimente und Studien zu Interferenzfehlern oder Versprechern zeigen, dass der Wortschatz nach semantischen Merkmalen geordnet abgespeichert und auch so aufgerufen wird (vgl. Thornbury 2002). Dies gibt der seit langem gebräuchlichen Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien, aber auch mit Gegensatzbezügen und

anderen linearen Feldern, eine neue Begründung. Am sichersten im Gedächtnis bleibt das Wortmaterial, wenn es in authentische Kontexte eingebunden ist, in realen Situationen handelnd erworben oder mit einer Geschichte verflochten wird und wenn Eigenaktivitäten gefordert sowie Emotionalität zugelassen werden.

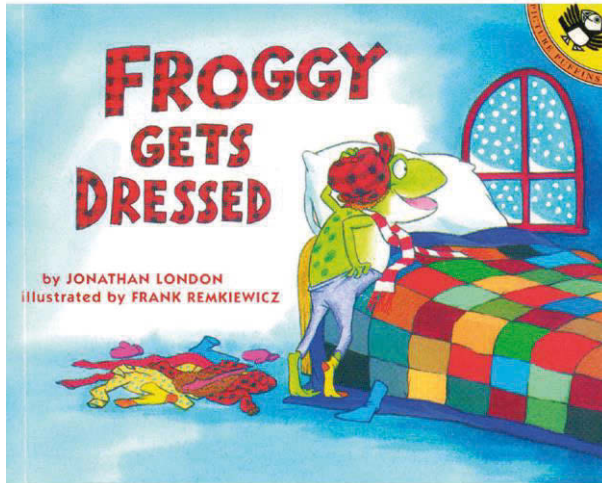


Abb. 2: Titel des Kinderbuches von *Froggy gets dresses* (London 1992)

Schon das Vor- und Mitlesen sowie Nachspielen von bebilderten Büchern – etwa *Action Storys* wie *Froggy gets dressed* (London 1992) – hilft bei der emotionalen Verankerung eines Wortfeldes. Im erwähnten Mitspielbuch von Jonathan London aus dem Jahr 1992 wird von einem kleinen Frosch erzählt, der, statt Winterschlaf zu halten, draußen im Schnee spielen möchte, sich Stück für Stück ankleidet, dabei das eine oder andere Kleidungsstück vergisst, sich wieder auskleidet und das Anziehen jeweils von Neuem beginnt.

Für den Erwerb von Verben in einem bestimmten Tätigkeitsfeld sind als Beispiele Aktionsformen wie *Simple Simon Says*⁴ oder die Form des

⁴ Ein Bewegungsspiel, vergleichbar mit dem Pfänderspiel *Alle Vögel fliegen hoch*: Der agierende Schüler gibt Handlungsanweisungen wie *Spring hoch!* oder *Lege die Hand auf den Tisch*, die aber nur ausgeführt werden dürfen, wenn der Satz mit *Simon sagt!* eingeleitet worden ist.

*Total Physical Response*⁵ (vgl. Asher 2009) zu nennen, bei der eine Tätigkeit ausgeführt und mit Worten begleitet wird. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei das Recht auf eine *silent period* eingeräumt, da sie auf die neuen sprachlichen Äußerungen erst einmal nur nonverbal reagieren müssen. Diese Form berücksichtigt zugleich, dass ein neuer Begriff zunächst in den rezeptiven Puffer gelangt und erst später auch produktiv angewendet wird. Besonders intensiv auf Eigenaktivität und Emotionalität setzen Spielformen wie *Obstsalat* oder *Kofferpacken*, bei älteren Lernern auch Scharaden oder Ratespiele wie das *Tabuspiel*, weil sie mit authentischen Kommunikationssituationen verbunden sind.

Der Erwerb des Regelsystems einer Sprache ist – kognitiv betrachtet – kaum anders vorstellbar als über *interlinguale Kontrastierungen*. Regel-erklärungen und paradigmatische Reihenbildungen im Sinne des *pattern drill* führen allerdings im besten Falle zu grammatischem Wissen, nicht aber zu Sprachkönnen. Die Brücke zu Letzterem kann betreten werden, wenn die grammatischen Kategorien nicht präsentiert, sondern selbst erarbeitet werden, wie dies etwa in der Form des *Gruppenpuzzles*, einer Modifizierung des *Lernens durch Lehren*⁶, selbst schon in der Grundschule erfolgen kann: Während der individuellen Auseinandersetzung mit dem zugewiesenen Teilthema erarbeiten sich die Teilnehmer in der Stammgruppe das erforderliche Wissen und lösen hierzu vorgegebene Aufgaben; die Bearbeiter der gleichen Thematik treffen sich dann in der Expertengruppe, diskutieren ihre Ergebnisse und erstellen Lernhilfen für die spätere Vermittlung des Lernstoffes in ihren Stammgruppen. Nahezu alle gängigen Moderationsformen eignen sich für die verstandesorientierte Auseinandersetzung mit sprachlichen Regularien; doch internalisiert wird das Gelernte erst in der Kommunikation.

⁵ Eine von James Asher 1986 entwickelte, besonders für jüngere Sprachlerner geeignete Methode, die es ermöglicht, auch grammatisch komplexe Formulierungen über die Begleitung durch pantomimisch ausgeführte Tätigkeit zu erwerben.

⁶ Beim *Lernen durch Lehren* handelt es sich um eine von Jean-Pol Martin 1982 begründete Unterrichtsmethode, bei der Schüler einen Stoff didaktisch aufbereiten und den Mitlernern aktivierend vermitteln. Die Methode ist besonders geeignet, um zugleich mit dem Sprachwissen auch Schlüsselqualifikationen zu erwerben.

Wenn etwa in Miniaturspielen wie *Armdrücken*, *Zwergmühle* oder *Stein, Schere, Papier* die sprachlichen Entsprechungen für *Ich habe gewonnen*/*Ich habe verloren* von den Spielern vielfach gebraucht und danach dieselbe grammatische Form mit Hilfe weiterer Verben handelnd erworben wird, extrahiert das Gehirn aus den Beispielen die zugrundeliegenden Regeln ansatzweise selbst, so dass die danach erfolgenden *interlingualen Kontrastierungen* lediglich noch zu größerer Klarheit führen können – ein kommunikationsorientierter Lernweg, der von *intra-* zu *interlingualen Kontrastierungen* führt.

4.3 Kontraste beim Erwerb interkultureller Kompetenz

Gleichberechtigt an der Kommunikation in der Zweitsprache teilnehmen kann nur der, der neben dem Sprachwissen und Sprachkönnen über das Gesamt an interkultureller Kompetenz frei verfügen kann. Er benötigt hierzu neben Sprachsensibilität auch Kultursensibilität, deren Entwicklung in besonderem Maße auf Kontrastierungen angewiesen ist, denn um den fremdkulturellen Horizont dem eigenen kulturellen Horizont näher zu bringen und im besten Fall beide Horizonte zu integrieren, benötigt man einen Ausgangspunkt, nämlich das Vertraute, und einen Bezugspunkt, nämlich das Neue.

Als Beispiel sei die Auseinandersetzung mit den emotional abgespeicherten und deshalb sehr veränderungsresistenten nationalen Stereotypen herausgegriffen, die vor allem dann zur Kultursensibilität führt, wenn sie sich nicht im kognitiven Aufsuchen und Hinterfragen von Klischees erschöpft, sondern die auch emotionale Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Stereotypisierung sucht – etwa indem ein persiflierender Trickfilm hergestellt wird, in dem die den Deutschen zugeschriebenen *Stereotypen* den vermeintlich „typischen“ Verhaltensweisen einer anderen ausgewählten Nation gegenübergestellt werden. Alle Ansätze des *Language-Awareness*-Konzepts (vgl. Luchtenberg 1995 und den Beitrag von Pöhlmann-Lang), so die kontrastierende Analyse von Sprachbildern und Metaphern in anderen Sprachen oder die Übernahme von Perspektiven und Erzählweisen von Autoren anderer Nationen, sind besonders geeignet, das Bewusstsein dafür zu

schärfen, dass der Blickwinkel der eigenen Sprache und Kultur nur eine der möglichen Facetten des Weltverständnisses darstellt. Eine Brücke zwischen den Kulturen kann dabei die *Migrantenliteratur* bilden, die auf das stetige Oszillieren zwischen Räumen und Orten (vgl. Blioumi 2006, 14) aufmerksam macht.

5 Fazit

Interkultureller Unterricht, der das Fremde kontrastierend in den Blick nimmt, ihm also nicht ausweicht, sondern es durch den Vergleich bewusst macht, dient dem Anliegen, geistige und emotionale Integrationsprozesse zu ermöglichen. Durch den Rückzug auf das Vertraute erst befremdet das Fremde, wird es in seiner Andersartigkeit deutlich; durch den „Abgleich mit dem Bekannten“ gelingen die Erweiterung und Bereicherung unserer Welterfahrung“ (Gadamer 1986, 230).

Interlinguale Kontrastierungen, wie sie seit jeher im Sprachunterricht üblich sind, dürfen sich nicht nur am Erreichen der Sprachnorm orientieren; ausdrücklich müssen sie auch textuelle, diskursanalytische und soziolinguistische Fragestellungen einbeziehen. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache muss darüber hinaus die Ressourcen *intraLINGUALER Kontrastierungen* nutzen; er benötigt dazu reale Kommunikationssituationen, in denen Sprache nicht allein Unterrichtsgegenstand, sondern vor allem Verständigungsmittel ist.

Schüler wie Lehrkräfte berichten als nahezu allgemeingültige Erfahrung, dass sich Geläufigkeit und Korrektheit des Sprechens bei einem Schüleraustausch in wenigen Wochen oft mehr erhöhen als durch jahrelangen Unterricht. Die Bedeutsamkeit und natürlich auch die Häufigkeit des Auftretens von grammatischen und lexikalischen Elementen (Fandrych/Tschirner 2007) sorgen dabei dafür, dass das Gehirn in konstruktivistischem Sinne aus Beispielen Regeln extrahiert. Die Erfordernis, Sprache aus ihren Fesseln als Lerngegenstand zu befreien und sie auch zu einem Gebrauchsgegenstand zu machen, kann für den Zweitsprachenunterricht bereits als allgemeines Gedankengut betrachtet werden, wie eine Antwortauswahl von Studierenden erweist,

die in der methodischen Form des *Schreibgesprächs* zu dieser Frage Stellung bezogen haben: Ihre Annahmen bezüglich eines effektiven Zweitsprachenunterrichts orientieren sich am reflektierten Eintauchen in einen anderen kulturellen Sprachhabitus, wie er in einem individualisierenden und handlungsorientierten Lernen gewonnen werden kann.

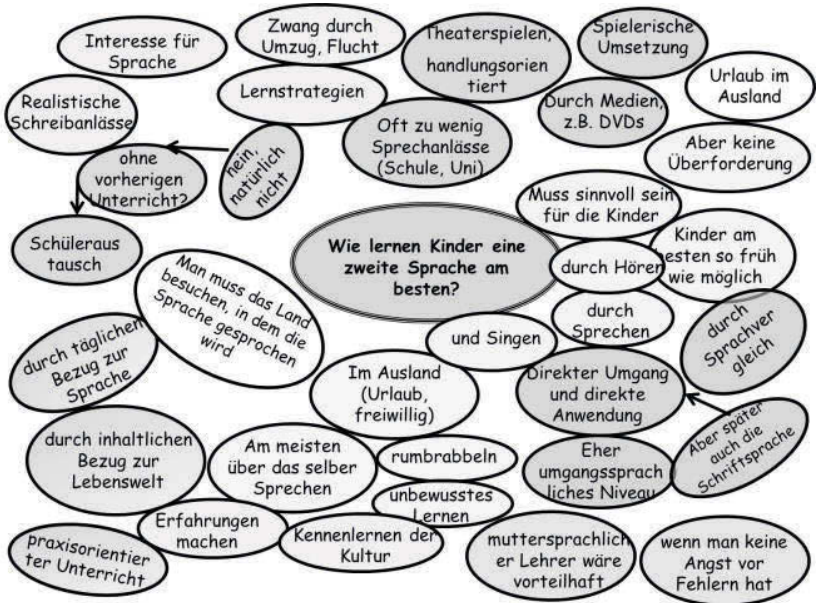


Abb 3: Äußerungen von Studierenden bei einem Schreibgespräch

Literaturhinweise:

Asher, James (2009): Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook. 7. Aufl. Los Gatos/Cal.: Sky Oaks Productions.

Blioumi, Aglaia (2006): Transkulturelle Metamorphosen. Deutschsprachige Migrationsliteratur im Ausland am Beispiel Griechenland. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: Deutsch als Fremdsprache 44, 195-204.

Franceschini, Rita; Behrent, Sigrid; Krick, Christoph; Reith, Wolfgang (2004): Zur Neurobiologie des Codeswitching. In: Lüdi, Georges; Nelde, Peter (Hrsg.): Codeswitching. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 18, 118-138.

Friederici, Angela; Müller, Jutta; Oberecker, Regine (2011): Precursors to Natural Grammar Learning: Preliminary Evidence from 4-Month-Old Infant: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0017920>, recherchiert am 31.8.2014.

Gadamer, Hans-Georg (1986): Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register. Tübingen: Mohr-Siebeck. (Gesammelte Werke 2)

Klein, Wolfgang (1987): Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung. 1. Aufl. Königstein: Athenäum.

Lado, Robert (1957): Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.

London, Jonathan (1992): Froggy Gets Dressed. 1. Aufl. New York: Penguin Group. (Illustrationen von Frank Remkiewicz)

Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

Mager, Carl Wilhelm (1965): Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen. Zürich. In: Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.): Quellen zur Unterrichtslehre. Band 10. Neusprachlicher Unterricht I. Weinheim: Beltz, 69-154. (Erstausgabe 1843)

Mampe, Birgit; Friederici, Angela; Christophe, Anne; Wermke, Kathleen (2009): Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. In: *Current Biology*, 19, 1994–1997.

Martin, Jean-Pol (1982): Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1, 61-64.

Rein, Kurt (1983): Einführung in die Kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Quetz, Jürgen (2002) (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

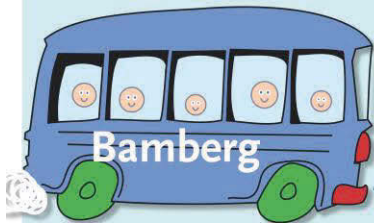
Speidel, Gisela (1987): Language differences in the classroom: Two approaches for developing language skills in dialect speaking children. In: Els Oksaar (Hrsg.): Sociocultural perspectives of language acquisition and multilingualism. Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen: Narr, 239-258.

Thornbury, Scott (2002): How to teach vocabulary. Harlow: Pearson Education.

D. Konzeptionen und Perspektiven

DiDaZ öffnet Türen...

... zum Beispiel nach Polen



Nysa

Paul Maar unterstützt das Projekt als Kulturbotschafter Bambergs!

Lese- und Schreibreise 2013 der Deutschdidaktik nach Polen

Ein Kooperationsprojekt der Didaktik des Deutschen als
Zweitsprache am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und
Literatur mit dem Germanistischen Institut der Hochschule
Nysa/Polen Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie

Claudia Kupfer-Schreiner

Von Brückenbauern und Kulturbotschaftern:

Die Lese- und Schreibreisen der Bamberger
Deutschdidaktik

Worum es in diesem Beitrag geht

Die Lese- und Schreibreisen der Bamberger Deutschdidaktik stehen für eine Vorstellung von fachdidaktischer Lehre, die sich deutlich von der traditionellen universitären „Lernkultur“ unterscheidet. Im folgenden Beitrag wird das Konzept dieser Reisen vorgestellt, um dann von zwei dieser Lese- und Schreibreisen nach Schlesien zu berichten und von einem Projekt, das 2013 nach Dytmarów in Oberschlesien führte, wo polnische Kinder die längst verloren gegangene deutsche Sprache als Minderheitensprache wieder lernen. Der Schriftsteller Paul Maar stellte sich als *Brückenbauer und Kulturbotschafter Bambergers* zur Verfügung und schickte viele seiner Bücher für die Kinder dort mit den Studierenden auf die Reise.



Abb. 1.: Breslau und „seine Schönheiten“ (Foto: Maria Keßler)

1 Deutsch-polnische Brücken

Von Bamberg aus führt der Weg nach Schlesien zwangsläufig durch Görlitz und über die Altstadtbrücke, die Deutschland und Polen verbindet - und damit leidvolle gemeinsame Erinnerungen, wechselhafte Beziehungen, aber genauso die Hoffnung auf ein besseres Miteinander beider Länder in einem gemeinsamen Europa (vgl. Pietsch 2011). Die Görlitzer Altstadtbrücke steht auch symbolisch für das Leitmotiv der *Lese- und Schreibreisen* 2004 und 2013 nach Nieder- und Oberschlesien, die den Brückenschlag wagen wollten zwischen dem alten und neuen und dem deutschen und polnischen Schlesien mit seinem großen Schatz an Sprachen, Literatur und Kultur, ein Erbe, dem sich das „neue Polen“ zunehmend bewusst wird und dem es sich mit aller Vorsicht öffnet.

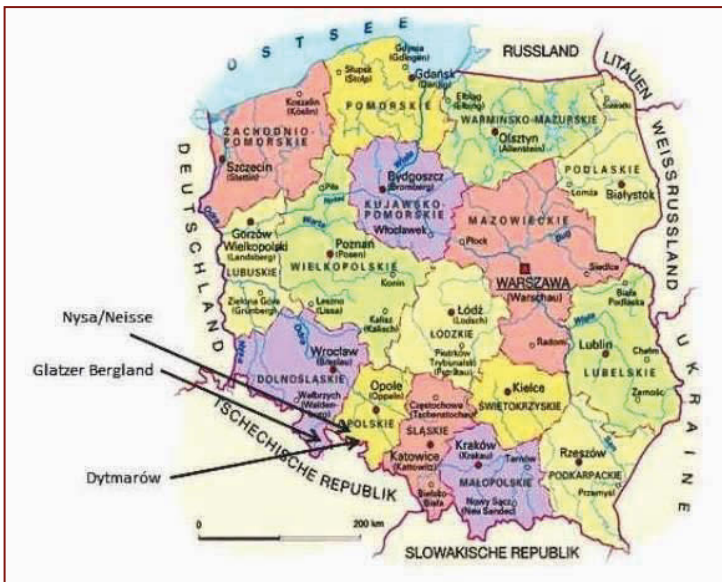


Abb. 2: Reiseziele der Studentengruppe in Polen 2004 und 2013

Zusammen mit Studierenden der Hochschule Nysa (Neisse)¹ begaben sich Bamberger Studierende der Deutschdidaktik und der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache auf die Suche nach den Spuren einer gemeinsamen Vergangenheit, wollten aber auch das moderne Polen kennen lernen. Jeweils eine Woche lang war die deutsch-polnische Studentengruppe unterwegs und näherte sich schreibend, lesend, wandernd und diskutierend den schlesischen Landschaften, Dörfern, Städten und Menschen, trat in die Fußstapfen Joseph von Eichendorffs, Janusz Korczaks, Julian Kornhausers oder des Grafen James von Moltke.

2 Lese- und Schreibreisen: ein innovatives Konzept hochschuldidaktischer Lehre

2.1 Hochschuldidaktische Neuorientierung

Bei der Ausbildung künftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer wurde bisher primär auf die Vermittlung von Konzepten, Methoden und Verfahren für den Unterricht in der Schule geachtet und kaum die Perspektive der Studierenden als *Lernende* eingenommen. Dabei ist es wichtig, dass Studierende eigene Erfahrungen mit den Gegenständen sammeln, die sie später einmal vermitteln sollen (vgl. Kupfer-Schreiner/Abraham 2009, 123). Dieser Prozess und nicht die Absichten der Lehrenden soll deshalb im Studium Ausgangspunkt und Ziel sein. Frederking fordert in diesem Sinne „eine „hochschuldidaktische Neubesinnung [...]“. Denn jede/r kann nur selbst vermitteln bzw. als Prozess initiieren, was er bzw. sie selbst erfahren bzw. in sich erschlossen hat“ (Frederking 1998, 5).

Bei den Lese- und Schreibreisen steht dieses *Erfahren* im Mittelpunkt. Die zentrale Fragestellung lautet, wie Lern- und Lehrszenarien so arrangiert werden können, dass sie einerseits die eigenen Fähigkeiten der Studierenden, andererseits aber auch die Kompetenz fördern, diese später einmal an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

¹ mit Dr. Monika Witt als Leiterin des Germanistischen Fachbereichs der Hochschule Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie

Ausgangspunkt des Konzeptes ist das Modell des *situierten Lernens*, bei dem die „*Gestaltung von Lernumgebungen*“ (Marenbach 2000, 47f.) als zentrale Gelenkstelle bezeichnet wird und folgenden Prinzipien folgt:

2.2 Komplexität erhalten

Es werden Lernsituationen gewählt, die nicht kleinschrittig vorgehen, sondern stattdessen bewusst *Komplexität* suchen, um Wissen zu vernetzen. Spinner spricht von *Anschlussmöglichkeiten* als Basis für eine „komplexe, reichhaltige Konstruktion neuer Erkenntnisse“ (Spinner 1998, 27), um nachhaltiges Lernen zu initiieren.

Dazu ist ein *Leitmotiv* unverzichtbar, ein „roter Faden“, ein spezifisches Exkursionsprofil, das sich durch die Reise zieht und von dem aus sich die Komplexität der Lehr- und Lernprozesse entfalten kann. Entscheidend ist, dass dieses *Leitmotiv* mit der besuchten Region eine Verbindung eingeht: Die Studierenden sollen mit der Umgebung oder Landschaft richtiggehend „verschmelzen“ und in eine Lernsituation versetzt werden, die solche *Anschlussmöglichkeiten* bietet. Es geht um *authentische Situationen*, um *Lernen vor Ort*, um den Aufbau einer spezifischen Beziehung zwischen Lerner, Lernort und Lerngegenstand.

Viele Spuren der Menschen, Dichter und Sprachen sind im polnischen Schlesien noch sichtbar, sind lesbar, spürbar, allgegenwärtig; andere erschließen sich erst auf den zweiten Blick. So trifft man auf deutsche Spuren, auf Jakob Böhme, Andreas Gryphius, Joseph von Eichendorff, Gustav Freytag, Max Hermann-Neisse, Horst Bienek, Gerhart Hauptmann, Alfred Kerr, Arno Schmidt, Ferdinand Lassalle, Edith Stein oder Franz Jung.

Natürlich trifft man in Schlesien auch auf polnische Dichter, polnische Geschichte, polnische Kultur, auf Tadeusz Różewicz, auf Stanisław Jerzy Lec, auf den „französischen Polen“ Frédéric Chopin, auf moderne polnische Schriftsteller wie zum Beispiel Julian Kornhauser, dem sich die Studierenden im Eulengebirge näherten, oder Olga Tokarczuk, eine ambitionierte Schriftstellerin, die wiederum in einem kleinen Dorf im Glatzer Bergland lebt und die schön-scurrile und sonderbare Geschichten von dort erzählt (vgl. auch Kneip/Mack 2003). Und

schließlich stießen die Reisenden in Dytmarów auf eine kleine Schule, in der Deutsch als Minderheitensprache neu belebt werden soll.

2.3 Mehrperspektivisches Denken fördern

Ungewöhnliche und offene Lernarrangements sollen dazu herausfordern, traditionelle Denkmuster zu verlassen, Dinge mit einem veränderten Blick zu sehen, sich darüber auszutauschen und darüber nachzudenken. Die Inszenierung offener Lernsituationen, die das unterschiedliche sprachlich-kulturelle Vorwissen der Studierenden berücksichtigen und Freiräume für die Bearbeitung der Aufgaben bieten, fordert und fördert den mehrperspektivischen Blick.

Divergente statt *konvergente* Wege sollen gegangen, die Chance genutzt werden, etwas Bekanntes aus verändertem Blickwinkel zu betrachten oder unter gänzlich veränderter Perspektive neu zu entdecken. Dabei kommt hier zusätzlich ein kulturkritischer Aspekt ins Spiel, nämlich „gleichzeitig mit der Wahrnehmung auch die Determiniertheit unserer Wahrnehmungsformen aufzuzeigen, so dass auch neue und ungewohnte Beurteilungen alt bekannter Situationen möglich werden“ (Burckhardt 2007, 259).

Gerade bei diesem Aspekt des vernetzten Lernens und der multiplen Perspektiven bieten sich fächerübergreifende Verfahren an: So verfassten die Studierenden, ausgehend von Reisebeschreibungen zu Schlesien aus verschiedenen Jahrhunderten, vor Reiseantritt einen Text zu ihren Vorstellungen der Literaturlandschaft Schlesien, die den tatsächlichen Eindrücken während der Reise gegenübergestellt wurden. Im Land selbst dann waren die Radierungen von Käthe Kollwitz zum Weberaufstand Ausgangspunkt für Vergleiche mit literarischen Annäherungen an das gleiche Thema (vgl. Abraham/Kepser 2009, 242-247) im Drama Gerhart Hauptmanns oder in Heinrich Heines berühmtem Gedicht (vgl. Abraham/Kepser 2009, 242-247).

In Nysa (Neisse) inszenierten die polnischen Studierenden verschiedene Schreibverfahren auf dem dortigen Eichendorff-Weg und ermöglichten so einen mehrperspektivischen Blick auf den Dichter und sein Werk. Oder sie inszenierten eine Szene zu einem seiner Gedichte.

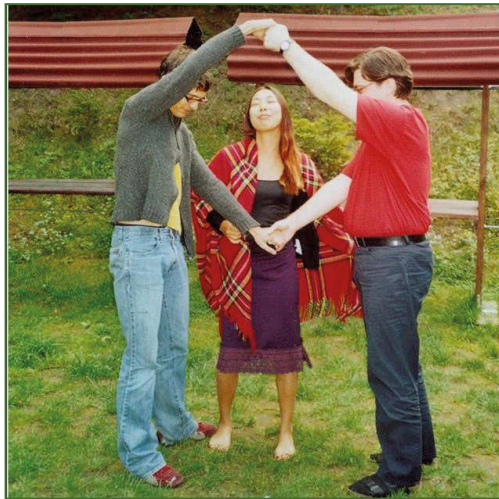


Abb. 3: Inszenierung eines Gedichts von Eichendorff
(nach Vorschlägen von Ortwin Beisbart 2004)

2.4 Literatur „vor Ort“

Lerninhalt, Lernumgebung und Lerner werden unmittelbar miteinander verbunden und aufeinander bezogen. Literatur „vor Ort“ heißt, Originalschauplätze aufzusuchen, dort hinzugehen, wo ein Text entstanden ist, ein Dichter gelebt hat oder gestorben ist, ein (literarischer) Text „angesiedelt“ ist oder ein Ereignis tatsächlich stattgefunden hat.

Statt tragem Wissen soll die Befähigung vermittelt werden, den Umgang mit Literatur und den auf sie bezogenen Kompetenzerwerb vielfältig zu gestalten und dabei die Lernchancen auszunutzen, die die Konfrontation mit den Schauplätzen und Entstehungsorten literarischer Texte bietet. (Kupfer-Schreiner/Abraham 2009, 126)

Beim Besuch von Originalschauplätzen, die nicht mit touristischen Sehenswürdigkeiten zu verwechseln sind, sollen die Lernenden literarische Texte in spezifischer Weise wahrnehmen, soll literarisches

Lernen und Schreiben „vor Ort“ neu erfahren und reflektiert werden. Lesen und Schreiben mit allen Sinnen wird damit sozusagen „operativ“ (Kupfer-Schreiner/Abraham 2009, 132), wie ein Student feststellt:

Wir lassen uns am Waldrand nieder, ein wenig oberhalb des Platzes, den sich der Busfahrer zum Parken ausgesucht hat. Ich blicke den Berg hinunter ins Tal, das sich an den Bergfüßen entlang gräbt. Das hier ist die Landschaft, in der die Weber lebten. In Elend. Ich stelle mir vor, dass sie genau hier, an dem Platz, auf dem ich stehe, vorbeizogen. Nachdem sie am Webstuhl gegessen waren und die Zähne gefletscht hatten. (Christian Römmelt)

In Bielawa (Langenbielau), wo sich der Weberaufstand tatsächlich ereignete, wird Gerhart Hauptmanns Drama wieder lebendig. Oder die Gruppe steht am 150. Geburtstag der SPD in Breslau am jüdischen Friedhof vor dem Grab von Ferdinand Lassalle, ein Strauß roter Nelken liegt am Boden... Hinter der Schweidnitzer Friedenskirche steht ein verwitterter Grabstein für ein kleines Kind: *Uriel Hommberger, unser Sonnenkind, 23.10.1920 - 28.4.1928*. Dieser stille Ort lädt förmlich zum Schreiben ein (siehe auch Abb. 5).

Fast überall wird man mit der deutschen NS-Vergangenheit konfrontiert. Die Studierenden besuchen Orte der Versöhnung (vgl. auch Adamczak-Krysztofowicz/Rybszleger 2012 zum Thema „deutsch-polnische Erinnerungsorte“) wie die Jugendbegegnungsstätte Krzyżowa (Kreisau), dem ehemaligen Gut der Familie Moltke, wo sich die Aktivisten der Widerstandsgruppe *Kreisauer Kreis* gegen das Hitlerregime über Jahre hinweg versammelt hatten.

In Wrocław (Breslau) stehen die Studierenden im Hof der Synagoge *Zum Weißen Storch*, wo die SA die Juden zum Abtransport in die KZs zusammentreiben ließ. Nach 80 Jahren, fast auf den Tag genau, bilden die Studierenden am Schlossplatz, dem Ort der Bücherverbrennung durch die Nazis, mit ihrem Lieblingsbuch in der Hand einen Kreis.

Ich würde lesen, in der Nacht, alleine, vielleicht unter der Bettdecke mit einer Taschenlampe. Ich müsste meine Bücher verstecken, dürfte mit niemandem darüber reden, weil jeder angehalten ist, mich zu melden, wenn er wüsste, was ich lese. Was würde ich tun? Würde ich

mich der Mehrheit anschließen, mit dem Strom schwimmen? Würde ich für meine Freiheit, das zu wählen, was ich lesen möchte, kämpfen?
(Katharina Beyer, Studentin)

In Nysa (Neisse) organisieren die Studierenden eine Lesenacht zum Thema „Wege ins Ungewisse“, bei der Texte, Filme und Hörbücher, insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur, zu Schicksalen und Fluchtwegen jüdischer Kinder in Polen während des Zweiten Weltkriegs² betrachtet, gelesen und gehört werden. Sie entwickeln Verfahren im Umgang mit den Texten und bekommen am Beispiel der Protagonisten einen Einblick in die Folgen von existenziellen Erfahrungen wie Verlust der Heimat und der Eltern, von jahrelanger Flucht und Vertreibung, ein Thema, das bis heute nichts an Aktualität verloren hat (vgl. dazu auch den Beitrag von Kupfer-Schreiner zum Projekt „Auftakt“).

2.5 Reflexion und Dialog

Während der Lese- und Schreibreisen *er-schrieben* sich die Studierenden das Land, dachten schreibend nach, kamen beim Schreiben auf neue Gedanken. Kreative, assoziative, imaginative Verfahren mit offenen Aufgabenstellungen wurden in authentische Situationen eingebettet, bei denen schreibend neue Entdeckungen und Erfahrungen gemacht werden konnten. Schreiben war Reiseprinzip, vor allem Lernen durch Schreiben, das *reflexive Schreiben* (vgl. Bräuer 2000, Abraham/Kepser 2009, 129ff.), bei dem Schreiben als Medium des Denkens verstanden wird, das der Selbstreflexion und der Entwicklung der Persönlichkeit dient. Durch Schreiben wird Distanz zum Geschriebenen hergestellt, werden Gedanken konkretisiert und bewusst gemacht, lassen sich Zusammenhänge erkennen und neue Erfahrungen aufbauen.

² Bei der Lesenacht standen folgende Titel im Mittelpunkt:

Bogacki, Thomas (2010): Janusz Korczak. München: Kneesebeck.

Chmielewska, Iwona (2011): Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus. Langenhausen: Gimpel.

Gleitzman, Morris (2009): Einmal. Hamburg: Carlsen. (auch als Hörbuch erhältlich)

Orlev, Uri (2006): Lauf, Junge, lauf. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg. (Film 2014)

Pressler, Mirjam (2004): Malka Mai. Weinheim & Basel: Beltz.

Film: Korczak (Regie: Andrzej Wajda, Polen 1990).



Abb. 4: Vor der Friedenskirche in Świdnica (Schweidnitz)

Alle Texte wurden im *Reisejournal* festgehalten, dem Medium des schreibenden Nachdenkens. Dort wurde das eigene Lernen dokumentiert und kommentiert, wurden Veränderungen und Entwicklungen erkennbar und nachvollziehbar, und dies stets im Austausch mit anderen - Schreiben als Lernen im Dialog: Texte wurden ausgetauscht, von anderen gelesen, und es gab Raum und Zeit, das Geschriebene zu besprechen, Ideen weiterzuentwickeln und zu überarbeiten, Schreibprozesse sichtbar zu machen und zu begleiten. So wurde Schreiben zu einem wichtigen Instrument und Medium des Dialogs, des inneren mit sich selbst und des äußeren mit den anderen Reiseteilnehmern.

Schreibanlässe auf der Polen-Exkursion

Sonntag: **Görlitz, Unterer Markt**

Denken Sie an ein Buch, das Sie gelesen haben und das Ihres Wissens unverfilmt ist. Machen Sie Notizen zu „Locations“ in Görlitz, die Sie in einer Filmproduktion verwenden würden. Fügen Sie Besetzungsvorschläge für zwei oder drei Hauptrollen hinzu und benennen Sie einen Wunschregisseur.

Für die Geldgeber brauchen Sie ein kurzes Exposé der Handlung.

Montag: **Nysa/Neisse, Eichendorff-Weg**

Verfassen Sie ein gerade entdecktes Fragment des Dichters - den Entwurf zu einem Gedicht, die Idee zu einer Novelle.

Fügen Sie einen kurzen Kommentar bei, in dem Sie auf Merkmale hinweisen, die für eine Autorschaft Eichendorffs sprechen.

Mittwochmittag: **Wrocław/Breslau, Jüdischer Friedhof**

Suchen Sie sich eine Inschrift, erfinden Sie dazu eine Biografie (unter Verwendung einer Information, die Sie auf dieser Reise seit Sonntagnachmittag bekommen haben) und notieren Sie sie tabellarisch.

Mittwochnachmittag: **Wrocław/Breslau, Hof der Synagoge „Zum Weißen Storch“**

Der Hof ist voller Menschen, die die SA zum Abtransport zusammengetrieben hat. Die Menschen wissen aber nicht genau, was mit ihnen geschieht. Zwei Juden unterhalten sich, während sie warten. Schreiben Sie den Dialog und schaffen Sie dabei einen Gegensatz, z.B.:

- Alt und Jung
- Kind und Erwachsener
- gläubig und ungläubig
- Mann und Frau

Donnerstag: **Świdnica/Schweidnitz, Friedenskirche**

URIEL HOMMBERGER
UNSER SONNENKIND
23.10.1920 –
28.3.1928

Auf dem evangelischen Friedhof von Schweidnitz, hinter der Friedenskirche, liegt ein kleiner verwitterter Grabstein mit dieser Inschrift.

- a) Erstellen Sie eine Liste von Fragen an den kleinen Uri: was möchten Sie über ihn wissen?
 - b) Schreiben Sie einige Botschaften für Uri auf: Was möchten Sie ihm aus dem 21. Jahrhundert mitteilen?
-

Abb. 5: Schreibanlässe (Vorschläge Ulf Abraham 2013)

3 Deutsch-als-Minderheitensprache in Schlesien: Polnische Kinder lernen (wieder) Deutsch

3.1 Recht auf Sprache und Kultur

Ein neues Projekt führt schließlich nach Dytmarów, einer kleinen Ortschaft im Oppelner Land, wo an einer Primarschule Deutsch als Minderheitensprache (DaM) eingeführt wurde: In einem Kulturraum, der praktisch kaum noch Bezug zur deutschen Sprache und Kultur hat, soll die deutsche Sprache und Kultur, wo sie sich (fast) schon verloren hat, wiederbelebt werden.

Möglich wird dies durch den in der polnischen Verfassung von 1997 verankerten Schutz der nationalen und ethnischen Minderheiten und dem damit verbundenen Recht auf die Entwicklung ihrer kulturellen Identität (vgl. Wójcik 2009, 19ff.). Damit, und auch im Minderheitengesetz von 2005, wurde die deutsche Minderheit offiziell als solche anerkannt und ihr das Recht auf den Gebrauch der Minderheitensprache im privaten und öffentlichen Bereich und auf Unterricht in ihrer Sprache, Geschichte und Kultur zugestanden³. Kinder aus Familien, die zur deutschen Minderheit zählen, können also seitdem das Fach Deutsch als Minderheitensprache an Schulen wählen oder zweisprachige Einrichtungen besuchen.

Doch Anspruch und Wirklichkeit passen nicht so recht zusammen: Auch wenn in Oberschlesien der Anteil der deutschen Minderheit statistisch sehr hoch ist, bei etwa zehn Prozent der Bevölkerung und in einigen Gemeinden sogar bei über einem Fünftel liegt⁴, so ist die deutsche Sprache doch, u.a. bedingt durch die lange Unterdrückung in der Zeit des Sozialismus, längst nicht mehr so präsent, wie es die offiziellen Zahlen vermuten lassen: Mit der Sprache der Urgroß- und Großeltern will die junge Generation oft nicht mehr viel zu tun haben,

³ Interessant ist die begriffliche Abgrenzung zu *Deutsch als Fremdsprache*, das an polnischen Gymnasien traditionell angeboten wird, was in der Konsequenz bedeutet, dass Deutsch sowohl als Minderheiten- als auch als Fremdsprache im schulischen Curriculum nebeneinander existiert und unterrichtet wird.

⁴ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Minderheit_in_Polen, recherchiert am 20.12.2014.

und von dem wenigen, das die Elterngeneration noch konnte und wusste, ist bei den heutigen Kindern und Jugendlichen meist gar nichts mehr übrig geblieben. Hinzu kommt, dass durch den schlesischen Dialekt der deutschen Sprache und dem so genannten „Wasserpolsch“, einem polnischen Dialekt in Oberschlesien, die sprachliche Situation in Oberschlesien weitaus komplexer ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag.

3.2 Das Dytmarówer Schulprojekt

Tatsache ist, dass Deutsch, zumindest in Dytmarów, einem 600-Seelendorf in Oberschlesien, gar nicht mehr als Sprache lebendig ist - eigentlich... Aber in der kleinen Primarschule lernen die Kinder „wieder“ Deutsch, Deutsch als Minderheitensprache, und dies als Kinder der polnischen Mehrheit. Denn darin liegt das Geheimnis der Schule: Die Eltern der Grundschüler haben, das erlauben eben das Minderheitengesetz⁵ und die damit verbundenen Möglichkeiten für Schulen, den Antrag gestellt, dass ihre Kinder Deutsch als Minderheitensprache lernen sollen und so den Weg frei gemacht für das Dytmarówer Schulprojekt (vgl. Kupfer-Schreiner 2012): Die allesamt einsprachig polnisch aufwachsenden Kinder lernen Deutsch, und sie sollen damit auch daran erinnert werden, welch sprachlichen und kulturellen Reichtum Schlesien Europa zu bieten hat.

Es ist ein ehrgeiziges und spannendes Bildungsexperiment, das sich abseits der großen Zentren vollzieht, ein Schulversuch, der sich auch im Widerspruch zum momentanen Trend an anderen polnischen Bildungseinrichtungen sieht, wo Englisch eindeutig dem Deutschen den Rang abgelaufen hat: An der Dytmarówer Grundschule wird, vor allem auch dem Engagement und der Hartnäckigkeit der Rektorin Małgorzata Ruzik und dem begeisterten Einsatz der Deutschlehrerin Urszula

⁵ Danach muss „die Angehörigkeit zu einer Minderheit [...] nicht nachgewiesen werden. Die Minoritätsmitglieder können ihre Rechte und Freiheiten, die im Gesetz enthalten sind, gemeinsam mit anderen Angehörigen oder auch ganz individuell genießen“ (Wójcik 2009, 28). Weiterhin gilt, dass zur Beantragung von Unterricht in Deutsch als Minderheitensprache eine bestimmte Anzahl von Anmeldungen erforderlich ist; das Besondere dabei ist, dass auch polnische Eltern dies tun können.

Hamerla⁶ geschuldet, ein Sprachlernkonzept aufgebaut, das von der ersten Klasse an Deutsch als festen Bestandteil des Unterrichts vorsieht. Gelernt wird in kleinen Klassen mit maximal fünfzehn Schülerinnen und Schülern, die zwischen drei und fünf Stunden Unterricht in DaM (Deutsch als Minderheitensprache) pro Woche erhalten.

Nachdem die Hochschule in Nysa (Neisse) bereits Kontakte zu dieser Schule hergestellt hatte, konnten seitens der Bamberger Deutschdidaktik eine Kooperation mit der Dytmarówer Primarschule und ein Besuch der Reisegruppe an der Schule vereinbart werden. Zwei Studentinnen erklärten sich bereit, im Rahmen ihrer Abschlussarbeit ein interkulturelles Unterrichtskonzept zu entwickeln, das auch eine Brücke zwischen Dytmarów und Bamberg schlagen sollte.

4 Paul Maar als Kulturbotschafter Bambergs

Und wer eignet sich als „kultureller Brückenbauer“ besser als Paul Maar, Bambergs berühmter Kinder- und Jugendbuchautor, der schon immer der interkulturellen Verständigung verpflichtet war? Paul Maar zögerte nicht und erklärte sich spontan bereit, dieses „Amt“ zu übernehmen und Kulturbotschafter Bambergs für die polnischen Kinder in Dytmarów zu werden⁷.

Zwei Studentinnen, Katharina Beyer und Karolina Smietana, planten und realisierten eine Unterrichtssequenz zu *Die Maus, die hat Geburtstag heute!*, einem Bilderbuchklassiker, der von Paul nicht nur geschrieben, sondern auch selbst illustriert wurde (Maar 1997). Dieses Bilderbuch (vgl. Knopf/Abraham 2014) eignet sich sehr gut für Sprachanfänger, da es eine klare und überschaubare Handlungsstruktur hat und Bild- und Textinformationen übereinstimmen. Die Geschichte wurde in Reimform verfasst; sie enthält einfache, wiederkehrende sprachliche Strukturen und einen überschaubaren Wortschatz. Weiterhin bietet sich

⁶ Wir möchten uns an dieser Stelle bei der Schulleiterin Małgorzata Ruzik und bei Deutschlehrerin Urszula Hamerla für die hervorragende Zusammenarbeit und den überwältigenden Empfang herzlich bedanken.

⁷ Vielen Dank dafür!

das Thema „Geburtstag“ für interkulturelles Lernen an, da der Namenstag in Polen oft eine größere Bedeutung als der Geburtstag hat.

Zur Leseförderung, insbesondere, um weitere Bücher von Paul Maar kennenzulernen, entstand zudem die Idee, den Kindern in Dytmarów eine Paul-Maar-Bücherkiste mitzubringen. Paul Maar ist auch in Polen längst ein renommierter und bekannter Autor, einige seiner Bücher liegen bereits in polnischer Übersetzung vor, so zum Beispiel das *Sams*, *Herr Bello* und *In einem tiefen dunklen Wald*.

Durch Spenden des Deutschdidaktik-Lehrstuhls, der Buchhandlung Colibri, des Oetinger-Verlags und des Autors selbst⁸ konnten viele Bücher gesammelt werden, die den Kindern beim Besuch der Studentengruppe überreicht wurden. Paul Maar hat viele dieser Bücher signiert und sie, was er gerne und oft tut, mit einer kleinen Original-Zeichnung versehen.

Bei der unterrichtspraktischen Umsetzung lag ein zentrales sprachdidaktisches Element des Unterrichts in der Einbindung der polnischen Muttersprache der Kinder. Sie sollte als Verständnishilfe bei der Beschreibung der Bilder, beim Erzählen der Geschichte, bei der Erarbeitung des Wortschatzes und am Ende der Sequenz, bei der Diskussion über die unterschiedlichen Rollen von Geburtstag und Namenstag in Polen, eingesetzt werden (vgl. Rehbein 1987). Karolina Smietana, die selbst zweisprachig mit Polnisch und Deutsch aufgewachsen ist, war für diese Aufgabe bestens geeignet.

⁸ Vielen Dank dafür!



Abb. 6: Szene aus dem Unterricht
(links: Karolina Smietana, rechts: Katharina Beyer)¹

Die Kinder lösten Rätsel zu den Tieren und zu den Geschenken („*Welches Tier kommt denn hier und will der Maus was schenken?*“), sie beschrieben die Bilder, auch mit Hilfe ihrer polnischen Muttersprache, sie spielten Szenen nach und gestalteten eine Geburtstagskarte für die Maus. Und ein paar Wochen später kamen in Bamberg Briefe und Zeichnungen der Kinder aus Dymarów an, die an Paul Maar gerichtet waren:

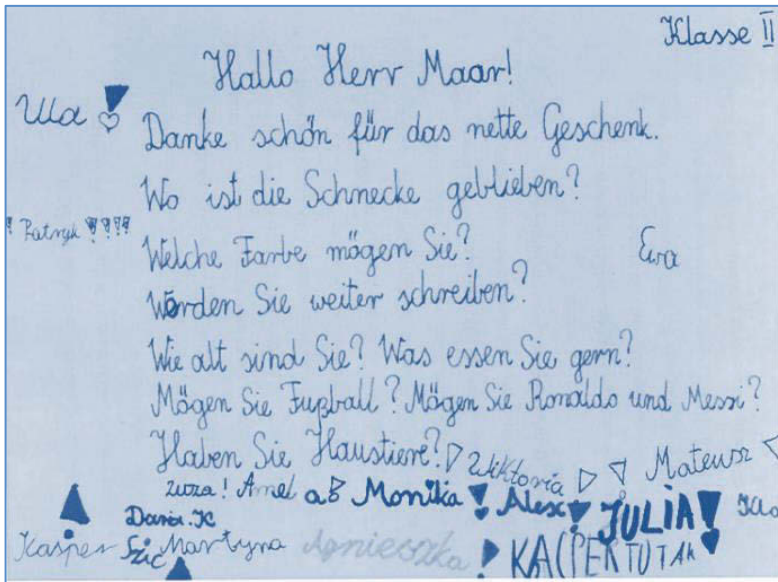


Abb. 7: Brief an Paul Maar

Literaturhinweise:

Abraham, Ulf; Kepser, Matthias (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Paweł (2012): Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Ein Beispiel interkultureller Kooperation. In: Zielsprache Deutsch, 3/2012, 47-59.

Beisbart, Ortwin (2004): Ästhetische Erfahrungen ermöglichen – mit Gedichten Joseph von Eichendorffs. In: Kunicki, Wojciech; Witt, Monika: Neisse: Kulturalität und Regionalität. Oficyna Wadawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe: Wrocław, 403-421.

Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Burckhardt, Lucius (2007): Warum ist die Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft. Kassel: Martin Schmitz.

Frederking, Volker (1998) (Hrsg.): Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler: Schneider.

Kneip, Matthias; Mack, Manfred (2003): Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht 10.-13. Schuljahr mit Hör-CD. Berlin: Cornelsen.

Knopf, Julia; Abraham, Ulf (2014) (Hrsg.): BilderBücher. Baltmannsweiler: Schneider. (2 Bände: Theoretische Grundlagen und Praxis)

Kupfer-Schreiner, Claudia; Abraham, Ulf (2009): Lust auf Lesen, Schreiben, Land und Leute? Die „Lese- und Schreibreisen“ der Bamberger Deutschdidaktik als Beitrag zur literarischen Kompetenz als hochschuldidaktische Aufgabe. In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. (= ide -Extra, Bd. 14.). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 123-139.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2012): Auf der Suche nach einer verloren gegangenen Sprache: Polnische Kinder lernen wieder Deutsch. <http://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/news-didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/erasmus-dozentenaustausch/>, recherchiert am 2.12. 2014.

Maar, Paul: Die Maus, die hat Geburtstag heut. Hamburg: Oetinger. (Erstausgabe: 1997)

Marenbach, Dieter (2000): Ein Brief vom Unigespenst. Situiertes Lernen im Rechtschreibunterricht. In: Ensberg, Claus; Diegritz, Theodor; Hübner, Marlies; Schuster, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht. Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig: Westermann, 47-57.

Pietsch, Martina (2011) (Hrsg.): Lebenswege ins Ungewisse. Görlitz-Zgorzelec 1933-2011. Görlitz: Schlesisches Museum.

Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 113-172.

Spinner, Kaspar (1998): Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrerausbildung. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler: Schneider, 15-25.

Wójcik, Sylwia (2009): Deutsch als Minderheitensprache in Polen am Beispiel Schlesiens. Unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwartssituation. Wien: Universität Wien. (= Diplomarbeit)

Bildungssprache

Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen

Worum es in diesem Beitrag geht

Hier sollen der Begriff der Bildungssprache geklärt werden, bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache aufgeführt und die Frage beantwortet werden, wozu bildungssprachliche Kompetenz überhaupt befähigt. Weiterhin werden die Aspekte der *durchgängigen Sprachbildung* erörtert, um schließlich für *Scaffolding* als Unterrichtsprinzip zu plädieren.

1 Es geht immer um die Noten...

Das Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, das für immer mehr Schüler in Deutschland im Bereich Sprache lehren und lernen greift, sollte im Auge behalten, dass die Beurteilung und Bewertung von Leistung in der Schule nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren Eltern im Vordergrund steht. Insofern nimmt dies Einfluss auf das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache und dessen Stellung in der Schule.

Absolut prägend für den Umgang mit Sprachen in der Schule ist die explizite Verwertung von Sprachhandlungen zu Sprachleistungen, die ständig bewertet und benotet werden. Schulische Sozialisation ist aufs Engste mit Beurteilung und Notengebung gekoppelt. Im schulischen Kontext werden die Lernenden mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen auch dazu verwendet werden, explizite Aussagen über ihren sprachlichen Leistungsstand zu machen. (Schneider 2001, zit. n. Cathomas 2007, 182)

Transparenz in die Beurteilung schulischer Leistungen zu bringen, bedeutet somit auch, den Lernenden und Eltern offen zu legen, in welcher Form bildungssprachliche Kenntnisse erwartet werden.

Cathomas, der die Einführung in die *Literalität* als Hauptziel der schulischen Bildung konstatiert, geht sogar so weit:

So gehört es zur sprachlichen Funktion der Schule, in die „High-Varietät“ der jeweiligen Sprache einzuführen. Dies nicht zuletzt als Beitrag zu einer besseren interkulturellen Verständigung und insbesondere als Vorbereitung auf und Einstieg in die Literalität. (Cathomas 2007,188)

Die besondere Bedeutung der *Literalität* im Hinblick auf Schulerfolg muss hier nicht unterstrichen werden.

Auf der Basis von Bildungssprache unterrichten wir täglich in den Schulen, setzen sie als Medium des Lehrens und Lernens ein und voraus und übersehen, diese Sprache auch zu unterrichten (vgl. Cathomas 2007, 180). Vielmehr werden mangelhafte schulische Leistungen mit Erklärungen wie *Probleme im abstrakten Denken* oder mit *psychischen Problemen* abgetan. Man sollte sich hüten, Fachlernprobleme mit Sprachlernproblemen zu vermischen (vgl. Leisen 2010). Vielmehr ist es die Aufgabe der Unterrichtenden, genau zu analysieren, welche Sprachprobleme unsere Schüler im Unterricht haben. Besonders auffällig ist dies oft, aber nicht nur bei Deutsch als Zweitsprache-Lernern.

Sie vermischen Alltags- und Fachsprache, suchen nach Begriffen, verfügen über einen begrenzten Wortschatz, geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze. Sie sprechen unstrukturiert, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen. Sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt, sprechen und hören lehrerzentriert, wenden Vermeidungs- und Ausweichstrategien an, vermeiden zusammenhängendes diskursives Sprechen und haben Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten. (Leisen 2010, 11f.)

Diese Aufzählung von Leisen im Rahmen seiner Ausführungen zum *sprachsensiblen Fachunterricht* kennen alle Lehrer aus der Praxis. Bisher werden bildungssprachliche Aspekte nicht gelehrt oder systematisch angegangen. Vielmehr versucht man den Lerner mit punktuellen Hilfestellungen in der Situation zu helfen: *Formuliere das mal anders... Sag das bitte genauer...Wir hatten andere Wörter verwendet* etc. Hierzu

muss der Unterrichtende den Rahmen der schulischen (Bildungs-) Kommunikation kennen und sich der Sprachsituation seiner Lerner bewusst sein und diese als Herausforderung für sich selbst wahrnehmen.

2 Bildungssprache als Schlüsselkompetenz

Der Begriff *Bildungssprache* wurde von Gogolin im Jahr 2006 erstmals eingeführt und greift die Unterscheidung der sprachlichen Register BICS und CALP auf. Dabei unterscheidet Cummins (2000, zit. n. Eckhardt 2008, 52) zwischen den allgemeinsprachlichen Kompetenzen (BICS), die auch bei vielen Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern gefestigt sind, und den bildungssprachlichen Kompetenzen (CALP), die eng mit den schulischen Lernerfolgen der Schüler zu tun haben. Die *Basic Interpersonal Communicative Skills*, kurz BICS-Fähigkeiten, sind die Sprachfähigkeiten, die Schüler aus Elternhaus und vorschulischer Erziehung mitbringen. Dabei geht es v.a. um Kommunikation über allgemeinsprachliche Themen sowie um Gespräche, an denen die Kommunikationspartner direkt, *face-to-face*, beteiligt sind. Die *Cognitive Academic Language Proficiency* hingegen umfasst die Fähigkeiten, die unter *Bildungssprache* fallen: Im Austausch über Lernen und Gelerntes – gleich welchen Faches – nutzen wir eine Sprache, die eher dem Schriftlichen als dem Mündlichen nahe ist. Dabei ist es auch nicht unbedingt wichtig, seinen Gesprächspartner vor sich zu haben: Vieles muss und kann schriftlich formuliert werden, denke man an Arbeitsaufträge, Zusammenfassungen, Arbeitsblätter oder Tafelanschriften.

Welche sprachlichen Aspekte umfasst nun *Bildungssprache*? Ahrenholz formuliert: „Zur Bildungssprache gehören: Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache“ (Ahrenholz 2010, 13). Anhand dieser Aufzählung wird deutlich, dass sich *Bildungssprache* aus ganz unterschiedlichen sprachlichen Registern zusammensetzt, die man genau unterscheiden sollte.

Erst die Summe dieser verschiedenen Sprachaspekte zu beherrschen, ermöglicht den Schülern, am akademischen Diskurs teilzunehmen.

Cathomas versucht die wenig „alltagstaugliche“ Sprache im Bereich Bildung so zu erklären:

Die vermeintliche Künstlichkeit des Sprachgebrauchs in der Schule gründet vorrangig darauf, dass nicht nur die konkrete Sprachwelt, sondern auch die abstraktere Denkwelt intellektuell und sprachlich erfasst werden muss. (Cathomas 2007, 187)

Bisher wurde *Bildungssprache* jedoch nicht gelehrt und gelernt. Vielmehr sollten sich die Schüler vermeintlich „nebenbei“ – im Schulalltag – dieses Sprachregister aneignen. Denn vorausgesetzt wird das Beherrschen dieses Konzepts für schulischen Erfolg schon lange und zwar ohne, dass es in den Fokus der Sprachdidaktik gerückt worden wäre. Außerdem bringen nur die wenigsten Schüler ausreichende bildungssprachliche Kenntnisse aus dem Elternhaus mit. Damit wird die Gruppe der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner um diejenigen Schüler erweitert, die als Muttersprachler unzureichenden Zugang zu *Bildungssprache* haben. Dies stellte auch das EUCIM-TE-Konsortium heraus, das in den Jahren 2008-2010 ein Curriculum zur inklusiven bildungssprachlichen Beschulung nicht nur der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner forderte. IALT ist die Abkürzung für *Inclusive Academic Language Teaching* (EUCIM-TE 2010, 11) oder, im Deutschen, für „durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache“, was aus dem FörMig-Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* bekannt sein dürfte (Gogolin 2006).

FörMig ist ein Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das 2004 initiiert wurde und im Jahr 2009 abgeschlossen wurde. Programmträger war das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter der Leitung von Ingrid Gogolin. Die hohe Korrelation von Herkunft und Bildungschancen in Deutschland, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund am weitesten von Chancengleichheit entfernt zurückließ, war Ausgangspunkt des Projekts nach PISA 2001.

Das FörMig-Programm versuchte vor allem, den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenz zu erreichen. Der Begriff *durchgängige Sprachbildung* taucht hier erstmals auf und bleibt bis zum Europäischen

Kerncurriculum erhalten. Was ist nun unter *durchgängiger Sprachbildung* zu verstehen? 2011 erschienen die *Qualitätsmerkmale für den Unterricht* von Gogolin u.a. Dabei wird qualitativ hochstehender Unterricht als der Unterricht definiert, der allen Schülern einen Zugang zur *Bildungssprache* eröffnet. Dies setzt die Sprache als Medium des Lehrens und Lernens an die Stelle, die sie im Unterricht einnehmen sollte: in den Mittelpunkt.

3 Bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache

Die Auseinandersetzung der Lehrenden mit bildungssprachlichen Indikatoren tut Not, um professionelles Agieren im Fach Deutsch und eine chancengerechte schulische Ausbildung zu ermöglichen. Gogolin/Neumann/Roth (2007) benannten im Rahmen ihrer Forschung bei FörMig verschiedene Indikatoren wie z.B. *Passivkonstruktionen, den vermehrten Gebrauch des Konjunktivs, Nominalisierungen, Konstruktionen mit „lassen“, unpersönliche Ausdrücke und komplexe Komposita und Attribute* als typische Elemente der *Bildungssprache*. Feilke (2012), der sich im Basisartikel des Praxis-Deutsch-Heftes 233 dem Phänomen *Bildungssprache* annähert, hebt als herausragende Eigenschaft der *Bildungssprache* hervor, dass sie dem Erkennen und Lernen diene und zunehmend abstrakt und systematisierend gebraucht wird. Weiterhin betont Feilke, dass die *Bildungssprache* i.d.R. im konzeptionell schriftlichen Bereich angesiedelt sei, auch wenn sie medial mündlich realisiert würde. Dies erscheint nachvollziehbar, bedenkt man, wie stark der Bereich der Schriftlichkeit unseren Schulalltag bestimmt. Die Schüler sind immer im konzeptionell schriftlichen Bereich gefordert, sei dies reproduzierend bei Leistungsnachweisen und Tests, aber auch selbst erarbeitend bei Plakatgestaltungen in Gruppenarbeiten oder dem Verstehen und Nachvollziehen schriftlich dargebotener Tafelanschriften und Arbeitsblätter von Seiten der Lehrpersonen.

Das Register der *Bildungssprache* in der Schule muss als kommunikativ, medial mündlich, obwohl auf schriftliche Situationen bezogen, angesehen werden. Weiterhin muss betont werden, dass *Bildungssprache* auch ohne Situationskontext selbsterklärend ist. Dies trifft v.a. bei Schülern in dem Moment zu, wenn sie Aufzeichnungen und

Arbeitsblätter zur Nachbereitung zuhause lesen und wiederholen. Der Sprecher muss, um sich bildungssprachlich zu äußern und *Bildungssprache* zu verstehen über ein kognitiv-abstrahierendes Sprachdenken verfügen.

4 Wozu befähigt bildungssprachliche Kompetenz?

Nach Baumert (2001) überschreiten fast 50 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund z.B. die elementare Kompetenzstufe I des Lesens nicht, obwohl 70 Prozent von ihnen ihre gesamte Schulzeit in der Bundesrepublik Deutschland absolviert haben (zitiert nach Eckardt 2008, 15). Die gleiche Studie weist eine Kumulation der sprachlichen Defizite in den Sachfächern im Laufe der Schuljahre nach. Auf den Punkt gebracht, können Schüler, die über das Register *Bildungssprache* verfügen, erfolgreich an Bildung und schulischer Ausbildung teilnehmen. Sie verstehen nicht nur schriftliche und mündliche Informationen, die häufig den Ausgangspunkt unseres Unterrichtens und Arbeitens darstellen, sondern können auch selbst die *Bildungssprache* so verwenden, dass sie ihren Lernfortschritt kommunizieren. Dies sollte allen Lernenden und Eltern klar sein: Bewertungen und Empfehlungen seitens der Unterrichtenden entscheiden über die Bildungsbiografie.

Weiterhin befähigt bildungssprachliche Kompetenz die Lerner erst, fachliche Inhalte zu erfassen und zu verstehen und damit Lernerfolge zu erzielen. *Bildungssprache* selbst wird zum Thema der Sprachbildung. Das Zusammenspiel von fachlichen und sprachlichen Inhalten muss den Schülern erklärt werden und entwickelt sich nicht (wie lange angenommen) von selbst. In diesem Zusammenhang formuliert das EUCIM-TE-Konsortium die Erkenntnis, „[...] dass jedes Lernen in allen Fächern durch Sprache erfolgt und jeweils spezifische Register der Bildungssprache nötig sind“ (EUCIM-TE 2011, 10).

Im Europäischen Kerncurriculum zur inklusiven Sprachbildung ist zu lesen:

Es wurde traditionellerweise oft für selbstverständlich gehalten, dass Lernende von selbst die Fähigkeit entwickeln, den fachlichen Diskurs

erfolgreich zu nutzen, doch dies Annahme hat sich als höchst fragwürdig herausgestellt. (EUCIM-TE 2011, 14)

Das Besondere am Europäischen Kerncurriculum für inklusive Bildungssprache ist die explizite Verbindung verschiedener Sprachebenen, die bisher oft getrennt gesehen wurden. Kulturkontext, Unterrichtssituation, Diskurs in der Klassensituation und die sprachlichen Strukturen der Unterrichtssprache werden wie beim Mehrebenen-Modell von Martin/Rose (2008, 10) miteinander verquickt. Dadurch wird Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachenlernen auf alle Fächer und Fachlehrer ausgedehnt. Die Erkenntnis, dass Fachunterricht ohne sprachliche (fachliche) Unterweisung nicht möglich ist, führt zu einem neuen und herausforderndem Verhältnis zwischen Sprach- und Fachlehrer:

Fachlehrinnen und -lehrer haben nicht die Aufgabe, an sprachlichen Strukturen ihrer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, sondern sie haben die Aufgabe, ihren Unterricht so einzurichten, dass sprachliche Strukturen und Funktionen zugänglich werden: in ihrer unterschiedlichen Wirkung auf die Erzeugung von Bedeutung und vor allem im Hinblick auf die unterschiedliche Leistung der fachlichen Register zur Präzisierung und Übermittlung. (EUCIM-TE 2011, 21)

Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die tabellarische Übersicht zu den verschiedenen Kompetenzen der Lerner im Basisartikel von Feilke (2012, 8).

5 Und wie soll die Umsetzung geschehen?

Gemäß dem EUCIM-TE-Konsortium sollten die Lehrenden als *reflective practitioner* kompetent und sprachsensibel unterrichten. Dabei sollte der Lehrer über folgende Fähigkeiten verfügen:

Fähigkeiten	Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ("Scaffolding"); geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können	Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen; Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren; Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen	Wissen/Kenntnisse
eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit; Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen; eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung			
Einstellungen			

Abb. 1: Tabelle aus www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf, 12, recherchiert am 06.01.2015.

Nach Gibbons meint *Scaffolding* nicht, das Sprachniveau aufgrund der nicht oder gering vorhandenen Sprachkenntnisse im Register *Bildungssprache* abzusenken. Vielmehr schreibt sie (hier für Englisch als Zweitsprache), dass dies eine „[...] Reduzierung jener Gelegenheiten, die für Grundschüler mit Zweitsprache Englisch häufig die Hauptquelle für die Aneignung englischer Sprachmittel sind“, bedeuten würde und „[...] eine unzureichende Grundlage für die Entwicklung der Sprache, durch die in der Schule gelernt werden soll“, darstelle (Gibbons 2006, 270). Die Autorin weist besonders darauf hin, dass sich die Situation in höheren Jahrgangsstufen nicht verbessere, sondern kontextreduziertes Sprechen „[...] insbesondere in späteren Jahren, wenn die Anforderungen an die geschriebene Sprache in allen Fächern steigen“, Schwierigkeiten bereite (Gibbons 2006, 270). Die Vielfalt der Fächer und Register würden gerade Zweitsprachenlerner überfordern, da gefordert wird, „[...] bei einer wachsenden Zahl von Themen derartige Wechsel zu vollziehen und von den persönlichen, alltäglichen Ausdrucksweisen zu den sozial

vereinbarten Diskursen spezifischer Disziplinen voranzuschreiten“ (Gibbons 2006, 273).

Vielmehr geht es darum, ein didaktisches Instrumentarium einzusetzen, das das Lernen der Nicht-Deutsch-Muttersprachler unterstützt (*Scaffolding*), also eine freundlich-unterstützende Haltung gegenüber den Lernern und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit zu zeigen (EUCIM-TE, 12). Der erste Schritt kann demnach nur darin bestehen, die Schüler für Sprache und Sprachen zu sensibilisieren. *Language Awareness*, der Schlüsselbegriff im Rahmen des Lehrens und Lernens von Sprache, rückt bei Didaktikern des Deutsch-als-Zweitsprache und Muttersprach-Didaktikern immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die unterrichtspraktische Umsetzung fehlt jedoch noch zu oft. Über die Bildung des *Sprachbewusstseins* der Schüler wird es möglich, Registerunterschiede im Deutschen unterrichtlich zu thematisieren. Dies geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern soll den Lernern ermöglichen, das jeweils passende Sprachregister zu wählen, u.a. eben auch das der *Bildungssprache*.

Weiterhin können nach Kurtz (2012) mit den Schüler zusammen *Wortbildungsregularitäten* erarbeitet, verstanden und selbst verwendet werden. Dies ermöglicht eben jene bildungssprachlichen Indikatoren, wie sie oben benannt wurden, selbst einzusetzen, seien es nun Substantivierungen, komplexe Attribute oder unpersönliche Ausdrücke. Nicht nur das Verstehen von Inhalten, sondern auch die Deutlichkeit eigener Aussagen können damit verbessert werden. Dabei sind v.a. Wörter mit hohem Abstraktionsgrad im bildungssprachlichen Vokabular zu untersuchen und zu üben. Die sogenannten allgemein-sprachlichen Vokabeln sind vielen Zweitsprachen-Lernern bekannt, jedoch entstehen mit zunehmendem Abstraktionsgrad oder der Verwendung dieser Worte im übertragenen Sinn Schwierigkeiten im Verstehensprozess.

Wortwissen soll zum Unterrichtsinhalt werden und in seinen klaren Abgrenzungen nachvollziehbar sein. Methodische Kniffe wie der *Lesartenstern* von Ulrich (2011, 189) ermöglichen ein Eintauchen in semantische Felder. Weiterhin soll eine Lernhaltung in Bezug auf

Semantik, Morphologie und Syntax (ebd. 189) erzeugt werden, die stetes Hinterfragen, Nachfragen oder das Nachschlagen in Wörterbüchern beinhaltet. Dies kann nur in positiver, angstfreier Atmosphäre geschehen und sollte im Sinne des Methodenlernens nicht gering geschätzt werden.

Dabei sollten die Deutschlehrer nach Leisen (2010, 86) fachlich authentische Sprachsituationen schaffen, die zu bewältigen sind und deren Sprachanforderung knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Lernenden angesiedelt sind. Ziel sollte es sein, den Schülern so wenig Sprachhilfe wie möglich und so viel wie nötig anzubieten. Wichtig erscheint es, die sprachlichen Inhalte zu explizieren, um den Lernern klar zu machen, *was* und v.a. *warum* eine sprachliche Struktur behandelt und geübt wird. Gogolin formuliert in den Ausführungen zu den Qualitätsmerkmalen eines Unterrichts zur durchgängigen Sprachbildung vielfältige Vorschläge, wie die bildungssprachlichen Strukturen realisiert werden könnten.

Literaturhinweise:

Ahrenholz, Bernt (2010) (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

Baumert, Jürgen (2001) (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, 180-191. www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2, recherchiert am 25.07.2014.

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul, Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 36-62.

Eckhardt, Andrea (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

EUCIM-TE European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW) (2010). [www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW. %20Adaptation.pdf](http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf), recherchiert am 8.12.2014.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4-13.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul, Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster u.a.: Waxmann, 79-85.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht. Hamburg.

Gogolin, Ingrid (u.a.) (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material, Bd. 3. Münster: Waxmann.

Kurtz, Gunde (2012): Bildungssprache – Sprachbildung. In: Ahrenholz, Bernt; Knapp, Werner (Hrsg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Freiburg: Fillibach, 241-264.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

Martin, Jim; Rose, David (2008): Genre Relations. Mapping Culture. London: Equinox.

Ulrich, Winfried (2011): Bewusstmachung semantischer Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hrsg.) Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in den Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider, 178-199.

Regina Fischer

Immersioner Deutschunterricht in den USA

Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum

Worum es in diesem Beitrag geht

Teil des Erweiterungsstudiums der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ist ein Praktikum, das als mindestens vierwöchiges Auslandspraktikum abgeleistet werden kann. Von Ende August 2011 bis Februar 2012 arbeitete Regina Fischer im Rahmen des *Cultural Exchange-Programms* des *Amity Institute* als Praktikantin an der *Franklin Elementary School* in Glendale im US-Bundesstaat Kalifornien. Dabei lernte sie ein ihr bis dahin weitgehend unbekanntes Konzept der Sprachvermittlung kennen: Der *Immersioner Unterricht* bietet Schülern bereits im Grundschulalter die Möglichkeit, intensiv in eine neue Sprache einzutauchen. Das Konzept der *Immersion* ist in den USA und Kanada weit verbreitet und fördert, auch ohne bilinguale Voraussetzungen im Elternhaus, zweisprachige Erziehung.

1 Das Modell der immersionen Schule am Beispiel der Benjamin Franklin Elementary School Glendale

1.1 Begriffsklärung und Einordnung: Immersion

Eine besondere Art des Erwerbs von Kenntnissen in einer Fremdsprache stellt der Unterricht in *Immersionenprogrammen* dar, einer besonderen Form bilingualen Unterrichts. Das Konzept der *Immersion*, auf dem die heutigen erfolgreichen Programme in den USA basieren, entstand 1965 auf Initiative von Eltern im kanadischen Ort St. Lambert. Ziel der Eltern war es, ihren Kindern solide Sprachkenntnisse in Französisch zu ermöglichen, um ihnen bessere Zukunftschancen zu bieten (vgl. Melenk 2004, 12). Das innovative Konzept, bei dem die Angehörigen der sprachlichen Mehrheit in einer weiteren Sprache unterrichtet wurden, breitete sich im Zuge der Schulreformbewegungen

der 1970er und 1980er Jahre schnell auch auf die USA aus (vgl. ebd., 13). Nach Angaben des CAL (*Center for Applied Linguistics*) gab es 2006 *Immersionsprogramme* für 18 verschiedene Sprachen in den USA. Deutsche Immersionsprogramme standen dabei mit 3 Prozent aller Programme auf dem sechsten Rang nach Spanisch (43 Prozent), Französisch (29 Prozent), Hawaiianisch (8 Prozent), Japanisch (7 Prozent) und Mandarin (4 Prozent) (vgl. Lenker/Rhodes 2007, 4).

1.2 Zweitspracherwerb im Immersionsprogramm

Das Grundprinzip von *Immersionsprogrammen* ist, dass als Unterrichtssprache bei der Behandlung verschiedener Sachgebiete nicht die Erstsprache (L1) der Schülerinnen und Schüler verwendet wird, sondern eine Zweit- oder Fremdsprache (L2). Anders als der klassische Sprachenunterricht, bei dem die Sprache in dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden der Lehrgegenstand ist, zielt *Immersion* auf Kommunikation in der Fremd- oder Zweitsprache ab (vgl. Eser-Davolio 2001, 69), wobei die Fremdsprache überwiegend unbewusst erlernt wird (vgl. auch den Beitrag von Bauernschmitt in diesem Band); der Fokus liegt dabei stets auf dem Inhalt, nicht auf der Struktur der Sprache. Der natürliche Erwerb der Erstsprache wird gewissermaßen imitiert (vgl. Baker/Prys Jones 1998, 500). Die Sprache wird in *Immersionsprogrammen* implizit erworben, d.h. der Spracherwerb läuft beiläufig ab (vgl. Bredenkamp 1998, 33).

Auch wenn das Sprachenlernen im *Immersiven* Unterricht zwar auf implizites Lernen setzt, bleibt es jedoch schulisch vermittelter Zweit- oder Fremdspracherwerb (vgl. Zydatiś 2000, 38). Verglichen mit Kindern in natürlichen Spracherwerbssituationen erhalten Immersionsschüler viel weniger Input, und zwar in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Zudem ist eine ansatzweise Aufbereitung des Inputs zum Verständnis des Gesagten oft notwendig, es gibt weniger Möglichkeiten zur Sprachproduktion, und die vorhandenen Möglichkeiten sind meist eher Reaktionen auf von der Lehrkraft vorgegebene Interaktionsprozesse als selbst initiierte Gespräche (vgl. ebd., 40f.).

1.3 Merkmale von Immersionsprogrammen am Beispiel der Benjamin Franklin Elementary School

Immersionsprogramme sind nach Swain und Johnson (vgl. Johnson/Swain 1997, 6-11) durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet, die sie beispielsweise vom bilingualen Sachfachunterricht (d.h. Fachunterricht in einer Fremd-/Zweitsprache) abgrenzen. Diese Merkmale lassen sich in acht „zentrale Merkmale eines prototypischen *Immersionsprogramms*“ (Zydati 2000, 27), die von allen Programmen erfüllt werden sollten, und zehn „variable Merkmale, die verschiedene *Immersionsprogramme* voneinander unterscheiden“ (ebd.) einteilen; im Folgenden werden diese Kennzeichen unter Bezug auf die *Benjamin Franklin Elementary School* erläutert.

1.3.1 Zentrale Merkmale

- *Verwendung einer Zweit- oder Fremdsprache als Unterrichtssprache* (vgl. Zydati 2000, 28): Für die Schüler der *Franklin Elementary School* ist Deutsch die Zweit- oder Fremdsprache, die als Unterrichtssprache in allen Fächern mit Ausnahme des Sportunterrichts sowie des Englischunterrichts verwendet wird.
- *Übereinstimmung des Lehrplans mit dem Lehrplan an Regelschulen*: Für die *Franklin Elementary School* wurde eigens ein Lehrplan entwickelt, in dem die Inhalte des Curriculums für öffentliche Grundschulen in Kalifornien abgedeckt und zugleich Kenntnisse in der Partnersprache Deutsch vermittelt werden.
- *Förderung der Mutter- oder Erstsprache*: Die Förderung der Mutter- oder Erstsprache erfolgt im deutschen Programm an der *Franklin Elementary School* durch die täglichen Einheiten in *English Language Arts*, in denen altersgemäße Inhalte aus verschiedenen Sachgebieten, beispielsweise amerikanische Feiertage, auf Englisch besprochen werden.
- *Additive Zweisprachigkeit als Ziel*: Der Begriff additiver Bilingualismus, der durch Lambert geprägt wurde (vgl. Lambert 1977, 31), bezeichnet eine Art der Zweisprachigkeit, „bei der das Kind sein

Sprachrepertoire um eine neue Sprache erweitert und die Kenntnisse in seiner Muttersprache auf gleichem Niveau beibehalten werden wie beim Monolingualismus“ (Fthenakis u.a. 1985, 18).

In Anlehnung an die Einteilung bilingualer Programme (vgl. insbesondere Fthenakis u.a. 1985) gehören *Immersionsprogramme* mit dem Ziel des *additiven Bilingualismus* zu den Bereicherungsprogrammen, für die sich die Teilnehmer freiwillig entscheiden und deren Zielpopulation typischerweise Angehörige der Mittel- und Oberschicht sind, die sich für ihre Kinder eine bilinguale schulische Bildung wünschen (vgl. Gaarder 1977, 108). Die *Franklin Elementary School* ist insofern ein typisches Beispiel für den Erwerb *additiven Bilingualismus*, da sich die meisten der Eltern ganz bewusst für das deutsche *Immersionsprogramm* entschieden haben und viele der Schülerinnen und Schüler zudem nicht im eigentlichen Einzugsgebiet der Schule wohnen.

- *Begegnung mit der Zweitsprache „auf das Klassenzimmer“ begrenzt:* Dadurch wird es möglich, *Immersionsprogramme* von Situationen des „natürlichen Sprachbads“ (Zydatiś 2000, 28), in denen Spracherwerb beispielsweise aufgrund von Migration erfolgt, abzugrenzen. Lediglich auf die Kinder, welche mit Familienmitgliedern Deutsch sprechen, trifft das Merkmal bedingt zu.
- *Vergleichbare Eintrittsbedingungen der Lernenden:* Dieses Merkmal ist an der *Franklin Elementary School* insofern gegeben, da die dominierende Sprache bei allen Kindern die Umgebungssprache Englisch ist und ihre Fähigkeiten im Englischen (L1) ihre Deutschkenntnisse übertreffen. Die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler vor Eintritt in den Kindergarten mit deutschem *Immersionsprogramm* unterscheiden sich dennoch immens: Ein Teil der Kinder hat einen oder zwei deutschsprachige Elternteile, die sich für eine zweisprachige Erziehung entschieden haben. Diese Kinder verfügen über weit mehr Kompetenzen in der deutschen Sprache als ihre Mitschüler, die zum Teil kaum Vorkenntnisse in Deutsch mitbringen. Die unterschiedlichen Eintrittsbedingungen werden aber nicht als Störung, sondern vielmehr als Bereicherung empfunden, da die Schüler mit mehr Vorwissen in der deutschen

Sprache vor allem in den ersten Monaten ihren Mitschülern ohne zweisprachige Kompetenz helfen können.

- *Zweisprachige Lehrkräfte:* Dieses Merkmal ist auch an der *Franklin Elementary School* notwendige Voraussetzung für alle Lehrkräfte, denn diese übernehmen in den Parallelklassen der jeweiligen Jahrgangsstufen den Englischunterricht. Das ist sinnvoll, da die Kinder im Kindergarten und in der ersten Klasse noch glauben, dass ihr Lehrer oder ihre Lehrerin kein Englisch, sondern nur die Partnersprache beherrschen. Ab der zweiten Jahrgangsstufe sind die Unterrichtsstunden in Erst- und Partnersprache zwar nicht mehr personell voneinander getrennt, doch die Schüler können die jeweils geforderte und verwendete Sprache durch visuelle Hinweise erkennen (z.B. Buttons, bunte Halstücher).
- *Prägung der Schulkultur durch die Umgebungskultur:* Mit Schulkultur ist unter anderem das Kommunikationsmedium zwischen Lehrern oder Schülern außerhalb des Unterrichtskontextes, Schulorganisation, Schulleitung und Elternversammlungen gemeint.

In der *Franklin Elementary School* verbringen Lernende und Lehrende aller *Immersionsprogramme* ihre Pausen gemeinsam und kommunizieren dabei auf Englisch, der Sprache der Umgebungskultur. Auch die Administration der Schule läuft ausnahmslos auf Englisch ab. Dasselbe gilt für Elternversammlungen, da viele der Eltern die gewählte Partnersprache ihrer Kinder nicht beherrschen.

1.3.2 Variable Merkmale

Neben diesen zentralen Merkmalen nennen Johnson/Swain (1997) weitere Aspekte, die die Umsetzung eines *Immersionsprogramms* an einer bestimmten Schule spezifizieren (vgl. auch Zydati (2000, 29f.):

- *Beginn der Immersion:* Das erste variable Merkmal von *Immersionsprogrammen* ist die Stufe des Lehrgangs, auf der die Immersion beginnt. Dabei unterscheidet man zwischen früher, mittlerer und später Immersion, wobei das Programm bei Schuleintritt, im Laufe

der Grundschulzeit beispielsweise ab der dritten Primarklasse oder während der Sekundarstufe beginnt (vgl. Melenk 2004, 14). Das deutsche *Immersionsprogramm* an der *Franklin Elementary School* beginnt für die Lernenden bei Schuleintritt und ist damit in die Kategorie der frühen *Immersion* einzuordnen.

- *Anteil an Immersionselementen: Immersionsprogramme* unterscheiden sich auch hinsichtlich des Anteils an der gesamten Unterrichtszeit, in der die Partnersprache unterrichtet wird. Es besteht hier die Möglichkeit der *totalen* oder *partiellen Immersion* (vgl. Eser-Davolio 2001, 70). *Totale Immersion* bezeichnet Programme, in denen die Partnersprache in den ersten Schuljahren die weitgehend einzige verwendete Unterrichtssprache darstellt; erst zwischen der dritten und sechsten Jahrgangsstufe wird der Anteil des Unterrichts in der Erstsprache Englisch auf 20 bis 50 Prozent erhöht. Der Lese- und Schreiblehrgang im Anfangsunterricht findet in der Partnersprache statt. Zu diesem Typ gehören 44 Prozent der US-amerikanischen *Immersionsprogramme* (vgl. Lenker/Rhodes 2007, 4). In *partiellen Immersionsprogrammen* hingegen finden mindestens 50 Prozent des Unterrichts über die gesamte Grundschulzeit hinweg in der Partnersprache statt. In diesen Programmen lernen die Kinder in beiden Sprachen Lesen und Schreiben (vgl. Dörfel 1998, 20, Lenker/Rhodes 2007, 1). Als *partielle Programme* bezeichnen sich etwa 56 Prozent der Immersionsprogramme in den USA (vgl. Lenker/Rhodes 2007, 4), u.a. auch die *Franklin Elementary School*. Bei Schuleintritt finden 90 Prozent des Unterrichts im deutschen Programm auf Deutsch und nur 10 Prozent auf Englisch, der Alphabetisierungslehrgang hauptsächlich auf Deutsch statt, jedoch werden hier die Schüler im englischsprachigen Unterricht kontrastierend auf die Besonderheiten der Schriftsprache im Englischen hingewiesen.
- *Verhältnis der Unterrichtssprachen (L1 und L2) über die Jahrgangsstufen hinweg:* An der *Franklin Elementary School* bleibt das Verhältnis zwischen Partner- und Erstsprache im Kindergarten und der ersten Klasse konstant bei 90:10. In den darauffolgenden Jahren nimmt der

Anteil der Erstsprache Englisch jährlich um 10 Prozent zu, bis schließlich in der fünften Klasse ein Verhältnis von 50:50 erreicht ist.

- *Kontinuität des Immersionsprinzips:* Im Idealfall werden *Immersionsprogramme* auch in weiterführenden Schulstufen fortgesetzt, bestenfalls mit den bereits bekannten Merkmalen, beispielsweise im Hinblick auf das Verhältnis von Partner- und Erstsprache. Nach Einteilung des kanadischen Schulministeriums wird das oberste Niveau, das zum Studium oder Beruf in der Partnersprache qualifiziert (vgl. Eser-Davolio 2001, 73f.), von Schülerinnen und Schülern bei Besuch eines früh beginnenden *Immersion Unterrichts* erst am Ende der achten Klasse erreicht (vgl. Zydati 2000, 59f.). Das zeigt, wie bedeutsam die kontinuierliche Fortsetzung des *Immersionprogramms* an weiterführenden Schulen ist.

Da das *Immersionprogramm* an der *Franklin Elementary School* im Jahr 2008 eingeführt wurde und im Schuljahr 2013/14 erst fünf Jahrgangsstufen umfasste, gibt es momentan noch keine *Middle* oder *High School* mit deutschem *Immersionprogramm*.

- *Zielsprache als Lehrgegenstand:* Die Zielsprache wird in *Immersionprogrammen* in unterschiedlicher Intensität zum Lerngegenstand gemacht. Ziel dieser Maßnahme ist es, dass die Schüler frühzeitig die untere Schwelle der Sprachfähigkeit (*proficiency*) erreichen sollen, um den Erfolg des Konzeptes zu gewährleisten (vgl. Zydati 2000, 29). Gemäß des Charakters von *Immersionprogrammen* als „Synthese aus Sprach- und Sachlernen“ (Zydati 2000, 51) sollen einerseits Sachinhalte im anschaulich gestalteten Unterricht in der Partnersprache vermittelt werden, andererseits sollen auch die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler, vor allem in den ersten Lernjahren, gezielt gefördert werden, um insbesondere kommunikative Fähigkeiten in der Partnersprache weiterzuentwickeln (vgl. Zydati 2000, 51f.). Im deutschen Programm der *Franklin Elementary School* wird die Partnersprache beispielsweise bei der Vermittlung eines bestimmten Vokabulars mit wöchentlich wechselnden Lernwörtern zum Lerngegenstand gemacht.

- *Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien:* Durch die Verwendung zweier Unterrichtssprachen, wovon eine nicht die Landessprache ist, gestaltet sich die Beschaffung geeigneter Unterrichtsmaterialien oft schwierig. Auch das Gewinnen angemessen ausgebildeter muttersprachlicher Lehrkräfte sowie deren Fortbildung, der höhere Aufwand für die Schulverwaltung und gegebenenfalls eine wissenschaftliche Begleitung des Programms fallen unter diesen Aspekt.

Auch an der *Franklin Elementary School* stellen die Lehrersuche und die Beschaffung deutscher Unterrichtsmaterialien, die zudem mit dem US-amerikanischen Curriculum vereinbar sein müssen, eine große Herausforderung dar.

- *Engagement:* Wie bereits im vorherigen Absatz deutlich wurde, erfordert die gelungene Umsetzung eines Immersionsprogramms von allen Beteiligten einen höheren Einsatz, als es in Regelschulen der Fall ist (vgl. Zydati 2000, 29).

An der *Franklin Elementary School* ist insbesondere das Engagement der Eltern bemerkenswert. Zu nennen ist hierbei zuerst die PTA (*Parent Teacher Association*), in der zahlreiche Eltern und Lehrkräfte aktiv sind und den Schulbetrieb durch verschiedene Angebote wie etwa einen Kunstwettbewerb, einen Bücherflohmarkt und verschiedene Eltern-Kind-Veranstaltungen bereichern¹. Eine weitere wichtige Organisation der Elternschaft ist die BFEF (*Benjamin Franklin Elementary Foundation*), eine Stiftung, deren Erlös dem Erhalt des Schulgeländes auf umweltverträgliche Art und Weise, der Ausstattung der Klassen mit Materialien und künstlerischen, geistes- und naturwissenschaftlichen Zusatzangeboten für den Unterricht zugutekommt².

¹ vgl. <http://pta.franklinmagnetschool.com/>, recherchiert am 30.11.2014.

² vgl. <http://bfef.franklinmagnetschool.com/>, recherchiert am 30.11.2014.

- *Einstellungen zur Zielsprachenkultur:* Bei manchen Eltern und Kindern wird ein hoher Grad an Identifikation mit der Partnersprache und -kultur erkennbar, während andere den Erwerb der Partnersprache lediglich funktionell betrachten (vgl. Zydati 2000, 30). Auch die individuellen Beweggründe zur Teilnahme der Kinder am deutschen *Immersionsprogramm* sind unterschiedlich und reichen vom Erhalt des deutschen Erbes, da viele der Eltern Deutsche sind oder deutsche Vorfahren haben, bis hin zu erhofften kognitiven Vorteilen. Allgemeine Aussagen zur Ausprägung dieses Merkmals an der *Franklin Elementary School* sind wegen fehlender Daten zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich.
- *Sozialprestige der beiden Sprachen:* Als Sozialprestige bezeichnet Zydati (2002) das Verhältnis, in dem Heimat- und Partnersprache zueinander stehen. Dieses wird einerseits durch die Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Partnersprache beeinflusst, andererseits auch durch die der Lernenden und ihrer Eltern, die durch individuelle Erfahrungen wie etwa Auslandsaufenthalte von Familienmitgliedern oder zukünftige Berufs- und Studienmöglichkeiten geprägt sein kann.
- *Evaluation des Immersionsmodells:* Ein problematischer Punkt ist die Messung des Erfolgs eines *Immersionsprogramms*. Da sich die einzelnen Programme hinsichtlich ihrer Ziele, Anforderungen und Erwartungen voneinander unterscheiden, ist weder ein Vergleich der Schulen untereinander noch ein Vergleich mit Regelschulen aussagekräftig. Die *Franklin Elementary School* nimmt zur Evaluation der Schule am staatlichen Testprogramm *STAR (Standardized Testing and Reporting)* teil, das allerdings für Schülerinnen und Schüler an Regelschulen entworfen wurde und daher nicht auf die besonderen Umstände von Immersionsschülern eingeht; zudem wird der Schule jedes Jahr ein Wert im *API (Academic Performance Index)*³ zugeteilt, der sich aus den jeweiligen Schülerleistungen errechnet. Auf Basis dieses Wertes kann die Schule mit anderen in Kalifornien verglichen werden; allerdings geht auch dieses Verfahren nicht auf die

³ Ausführliche Informationen dazu unter www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/, recherchiert am 30.11.2014.

besonderen Bedürfnisse von Immersionsschülern ein und ist daher ungeeignet, um die Güte des *Immersionsprogrammes* zu bewerten.

2 Ausblick: Übertragung des Konzepts der Immersion auf Deutschland

Wie bereits zuvor erwähnt wurde, ist das Konzept der *Immersion* in Nordamerika weit verbreitet und erfolgreich. In Deutschland ist das Modell hingegen deutlich weniger bekannt. Nur vereinzelt bieten Schulen in verschiedenen deutschen Bundesländern *Immersionsprogramme* an, die zum Teil wissenschaftlich begleitet werden. So gibt es beispielsweise fünf Grundschulen mit englischen *Immersionsprogrammen* in Hamburg (vgl. Schule an der Gartenstadt 2010), einige in Schleswig-Holstein (vgl. Kersten 2005) und Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Graichen 2011) sowie die Europaschule Berlin, in der zusätzlich zu Englisch acht weitere Partnersprachen gewählt werden können (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, 2).

Das Potenzial des *Immersiven Unterrichts* und der damit verbundenen Vorteile, nämlich zum einen die frühe Zweisprachigkeit und zum anderen die Möglichkeit, bereits früher mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache zu beginnen, wird in Deutschland also bei weitem nicht ausgeschöpft. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union wenig verständlich. Bereits im Jahr 2002 stimmten deren Mitgliedsstaaten nämlich darin überein, dass alle EU-Bürger über Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen zusätzlich zur Muttersprache verfügen sollten (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 4).

Immersion in der Grundschule wäre ein ideales Konzept, um bereits im frühen Alter Kenntnisse in einer ersten Fremdsprache zu erwerben und somit der Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit als Bürger der Europäischen Union gerecht zu werden. Ob sich *Immersionsprogramme* künftig in Deutschland in der Regelschule durchsetzen werden, ist jedoch aufgrund des finanziellen und personellen Mehraufwandes

fraglich, die durch die Einrichtung von *Immersionsprogrammen* zwangsläufig entstehen.

Literaturhinweise:

Baker, Colin; Prys Jones, Silvia (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Bredenkamp, Jürgen (1998): Lernen, Erinnern, Vergessen. München: Beck.

Dörfel, Hanspeter (1998): Language Immersion Programs with Special Reference to Bruns Avenue Elementary School in Charlotte. In: Melenk, Hartmut; Dörfel, Hanspeter (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Das amerikanische Immersions-Modell. Baltmannsweiler: Schneider, 19-28.

Eser-Davolio, Miryam (2001): Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern: Paul Haupt.

Fthenakis, Wassilios E.; Sonner, Adelheid; Thrul, Waltraud; Walbinger, Waltraud (1985) (Hrsg.): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Ismaning: Hueber.

Gaarder, Alfred B. (1977): Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States. Rowley: Newbury House.

Graichen, Susanne (2011): Immersion am Recknitz Campus. In: <http://www.recknitzcampus.de/unterricht/fachbereiche/images/englisch/immersion201104.pdf>, recherchiert am 30.11.2014.

Johnson, Robert Keith; Swain, Merrill (1997): Immersion education: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Kersten, Kristin (2005): Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In: [http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten\\$202005\\$20Bilinguale\\$20Kitas\\$20und\\$20Grundschulen\\$20\\$28Publ\\$29.pdf](http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten%202005%20Bilinguale%20Kitas%20und%20Grundschulen%20$28Publ$29.pdf), recherchiert am 30.11.2014.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue

Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. In: http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_mehrsprachigkeit/2005_11_kom_rahmenstrategie_mehrsprachigkeit.pdf, recherchiert am 30.11.2014.

Lambert, Wallace E. (1977): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Eckman, Fred R. (Hrsg.): Current Themes in Linguistics. Bilingualism, Experimental Linguistics, and Language Typologies. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

Lenker, Ashley; Rhodes, Nancy (2007): Foreign Language Immersion Programs. Features and Trends over 35 Years. In: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/BridgeFeb07.pdf>, recherchiert am 30.11.2014.

Melenk, Hartmut (2004): Das German Immersion Program an der Bruns Avenue Elementary School in Charlotte/NC. In: Melenk, Hartmut (Hrsg.): Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm. Bartmannsweiler: Schneider, 8-23.

Schule an der Gartenstadt (2010): Was ist immersiver Unterricht? In: <http://schule-gartenstadt.hamburg.de/index.php/article/detail/2542>, recherchiert am 30.11.2014.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012): Staatliche Europa-Schule Berlin. In: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere_paedagogische_konzepte/staatl_europaschule/flyer_sesb_web.pdf?start&ts=1340012298&file=flyer_sesb_web.pdf, recherchiert am 30.11.2014.

Zydatiſ, Wolfgang (2000): Forum Sprache: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzeptes für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber.

Russlanddeutsche Literatur

Eine Perspektive für den interkulturellen Literaturunterricht?

Worum es in diesem Beitrag geht

Die Literatur der Wolga- bzw. Russlanddeutschen wurde von der Literaturwissenschaft bislang zu wenig in den Blick genommen, ihr Potential für den interkulturellen Deutschunterricht noch kaum genutzt. Im folgenden Beitrag wird für eine interkulturelle Erweiterung des Deutschunterrichts durch diese deutschsprachige Literatur aus dem Osten plädiert, um dann Überlegungen für die Literaturdidaktik und den Umgang mit ausgewählten Texten anzustellen.

1 Interkulturelle Erweiterung des Literaturunterrichts durch deutschsprachige Literatur aus dem europäischen Osten

Der Blick über den Tellerrand hat sich auch im Deutschunterricht etabliert, und es wurden neue Themen und Texte in den Blick genommen wie zum Beispiel die „Gastarbeiter“-Literatur, die von Migranten verfasste „Lyrik der Fremde“, ins Deutsche übersetzte Texte nicht-deutscher Autoren (vgl. Chiellino 2000) oder die Literatur vertriebener Juden. Literaturwissenschaftlich interessante sowie gut erschlossene Autoren und Texte – seien es Schweizer, österreichische oder deutschsprachige Autoren aus dem europäischen Osten wie die Nobelpreisträgerin Herta Müller oder Oskar Pastior – finden immer mehr Eingang in den Deutschunterricht, vor allem in der Sekundarstufe. Dass aber besonders letztere sich den Platz im schulischen Kanon erarbeiten mussten, fassen die Beobachtungen Bormanns zur „Entdeckung“ der rumänendeutschen Literatur in den 80er Jahren gut zusammen:

Die intensive, an Lyrik und Rhetorik geschulte Prosa, die extreme Verfolgten-Situation und die vielfach verzögerte und behinderte Ausreise, die Beschämung der Leser von dieser „fünften deutschen Literatur“ so gut wie nichts gewußt zu haben, das alles führte zu einer Aufmerksamkeit, die sich auch publizistisch äußerte [...]. (Bormann 1994, 843)

2 Die Literatur Russlanddeutscher – Versuch einer Annäherung

Während es sich bei den Bezeichnungen *Polendeutsche* und *Rumänen-deutsche* um geographisch klar abgrenzbare deutsche Siedlungsgebiete handelt, gestaltet sich dies bei dem Begriff der *Russlanddeutschen* etwas schwieriger. Die Besiedlung russischer Gebiete durch deutsche Kolonisten konzentrierte sich ab 1765 bis etwa in die 1830er Jahre vor allem auf die Gegenden entlang der Wolga. Bald aber gab es erste Siedlungen auch im Schwarzmeergebiet und auf dem Gebiet der heutigen Ukraine (Wolhynien). Nach den Deportationen der Russlanddeutschen im Zweiten Weltkrieg erweiterte sich deren Siedlungsgebiet auf die asiatischen Räume der Sowjetunion (Kasachstan, Kirgistan, Usbekistan) und den äußersten Osten Russlands (Sibirien). So kann streng genommen auf historischer Ebene zwischen Wolga-, Schwarzmeer- und Wolhyniendeutschen und geographisch zwischen Ukraine-, Kasachstan- und Russlanddeutschen im engeren Sinne unterschieden werden.

Russlanddeutsche ist letztlich als Sammelbegriff für alle auf dem Gebiet des ehemaligen russischen Zarenreichs angesiedelten Deutschen zu verstehen, vereint jedoch unterschiedliche und teilweise sehr heterogene Siedlungsgruppen unter dem Konstrukt einer homogenen Identität, die es in historischer Hinsicht bei den Russlanddeutschen so nicht gegeben hat. Von dieser Vielfalt zeugt am besten die dialektale Gliederung des Siedlungsgebietes: Berend (2011) zählt sieben Dialekte, die die deutschen Siedler aus ihrer Heimat ins russische Zarenreich brachten und die sich schnell auf drei große Räume verteilten: Hessisch und Pfälzisch sprach man vor allem an der Wolga und in der Ukraine,

Schwäbisch in Transkaukasien, Südfränkisch und Niederdeutsch (Mennonitendeutsch) war ebenfalls in der Ukraine zu finden, Wolhyniendeutsch hauptsächlich in der Westukraine (vgl. Berend 2011, 44). Diese dialektale Aufteilung ergab sich einerseits durch konfessionelle Geschlossenheit (vgl. Neutatz 1996, 66f.), das heißt, dass sich bestimmte Glaubensgemeinschaften (vor allem Katholiken, Protestanten und Mennoniten) unterschiedlicher deutscher Herkunft gemeinsam an einem Ort ansiedelten. Die Selbstidentifikation der Siedler lief zudem meist über die konfessionelle und nicht regionale Zugehörigkeit, man sprach „Katholisch“ oder „Evangelisch“ (vgl. Dubinin 2011, 84). Zudem verfügten die deutschen Kolonisten auch über kein nationales Gruppenbewusstsein und keine innere Assimilationseinstellung (vgl. Neutatz 1996, 66f.): Die Auswanderer kamen aus damals unterschiedlichen deutschen Staaten¹ und sprachen unterschiedliche deutsche Varietäten, so dass kein verbindendes deutsches Staatsangehörigkeitsgefühl entstehen konnte. Diese Besonderheit muss daher auch bei der Betrachtung der russland-deutschen Literatur berücksichtigt werden.

3 Wolgadeutsche Literatur als Gegenstand der Forschung

Die Schwierigkeiten bei der Erforschung der Literatur sind zahlreich und fast ausschließlich durch einen Faktor bedingt: Die Deportationen der *Russlanddeutschen* aus ihren Siedlungsgebieten und die Auflösung der deutschsprachigen Gemeinschaften. Damit ging nicht nur der Verlust von Texten, Abschriften, Kopien, Manuskripten etc. einher, sondern auch der Verlust von Autoren, da nur wenige die Kriegswirren überlebten. Zudem konnten selbst die überlebenden Schriftsteller nach dem Krieg nicht problemlos an ihre vorherige Arbeit anknüpfen. Die besondere Situation der *Russlanddeutschen* in den Sondersiedlungen nach der Deportation schränkte erneute, freie literarische Tätigkeiten ein. Zahlreiche Werke, die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg verfasst wurden, konnten erst in den 80er Jahren veröffentlicht werden – wenn

¹ Die wichtigsten deutschen Herkunftsgebiete waren Hessen, Bayern, Baden, die Pfalz und das Rheingebiet.

sie denn überhaupt erhalten waren. Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus fassen daher eindrücklich zusammen:

Wer will es der sowjetdeutschen [i.e. russlanddeutschen, Anm. d. Verf.] Literatur der Nachkriegszeit verdenken, wenn sie erst einmal nachfragte, wen es überhaupt noch gab, ehe sie daran dachte, wo sie wohl wieder anknüpfen könnte? (Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus 1990, 14)

Bis heute sind vermutlich zahlreiche literarische Texte russland-deutscher Autoren in russischen Archiven unentdeckt und die Aufarbeitung würde nicht nur größere finanzielle, sondern vor allem auch personelle Ressourcen benötigen.

Das Vorhaben, Autoren und Texte der russlanddeutschen Literatur vorzustellen, ist daher dahingehend ein schwieriges Unterfangen. Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus versuchten mittels ihrer *Bibliographie der sowjetdeutschen Literatur von den Anfängen bis 1941* (1990) und dem zweiten Band 1960-1985 (Engel-Braunschmidt/Heithus 1987), „die in der Sowjetunion in bibliographisch selbstständiger Form erschienenen belletristischen Werke rußland- bzw. sowjetdeutscher Verfasser sowie Schullesebücher“ (Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus 1990, 23) zu erfassen. Wie der Titel der Bibliographie deutlich macht, konzentrierten sich Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus auf „sowjetdeutsche“ Literatur, das heißt die russlanddeutsche Literatur in der Sowjetzeit, weshalb sie deren Beginn auf die 30er Jahre legen. Tatsächlich erfährt die russlanddeutsche Literatur durch die gesellschaftlichen Umstrukturierungen und die Errichtung der Wolgadeutschen Autonomen Republik einen wesentlichen innovativen Impuls (vgl. Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus 1990, 12), der sich auch am Wachstum kultureller Institutionen wie Theater, Presse, Rundfunk etc. zeigt (vgl. Eisfeld 2000, 20; Greuel 2009, 94), während „eine rußlanddeutsche Literatur vor der Sowjetzeit nur rudimentär bestand und [...] wesentlich von religiösen Werten geprägt war“ (Engel-Braunschmidt/Buchsweiler/Heithus 1990, 24).

Zu dieser vorrevolutionären Literatur zählen neben geistlicher Literatur auch Reise- und Lebensberichte der russlanddeutschen Kolonisten, die meistens jedoch nur in Zeitungen und Zeitschriften publiziert wurden

und heute gelegentlich in Publikationen der Landsmannschaft der Deutschen e.V. (vgl. Katalog der Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. o.J.) oder im Internet kursieren, ohne jedoch als Literatur im engeren Sinne greifbar zu sein:

Beispiele der Almanache und Zeitschriften, die heute regelmäßig erscheinen, sind der Almanach Heimatliche Weiten, die Zeitschrift Volk auf dem Weg sowie das Heimatbuch der Deutschen aus Russland. Sie werden jeweils von der Landsmannschaft herausgegeben.[...]. Das Heimatbuch ist keine rein literarische Zeitschrift. Es enthält Biographien, Erinnerungen und Überlegungen berühmter Russlanddeutscher, allerdings nehmen auch Gedichte in jeder Ausgabe einen gewissen Platz ein. (Sekacheva 2014, 21)

Das einzige hier momentan verfügbare Überblickswerk ist die *Literatur zur Geschichte und Volkskunde der deutschen Kolonien in der Sowjetunion für die Jahre 1764-1926* (Franz Schiller 1927/1990), das nach Engel-Braunschmidt/Buchweiler/Heithus (1990, 29) jedoch kritisch zu überprüfen wäre.

Der Zusammenbruch der Sowjetunion und die schon vorher einsetzende Auswanderungswelle der Russlanddeutschen seit den 80er Jahren machen auch die Erforschung der neueren Literatur nicht einfacher. Auf Seite der russischen Germanistik müssen an dieser Stelle vor allem die Arbeiten von Seifert² (2009a, 2009b) hervorgehoben werden, diese beschränken sich gleichwohl nur auf die noch in Russland lebenden deutschen Autoren, während die Autoren auf deutscher Seite kaum noch als Anhänger einer *russlanddeutschen Literatur* betrachtet werden können. Denn die größte Schwierigkeit bei der Erforschung der in Deutschland lebenden russlanddeutschen Autoren besteht in ihrer teils hermetischen Geschlossenheit: Sie sind fast ausschließlich über die *Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V.* organisiert und nutzen deren Publikationsorgan, das jährlich erscheinende *Heimatbuch* für ihre literarischen Veröffentlichungen. Wer

² Eine Einführung in ihre Forschung sowie einen Ausblick bieten die folgenden Artikel: <http://www.mdz-moskau.eu/die-vergessenen-deutschen-literaten/>, <http://lmdr.de/rede-drelena-seifert/>, recherchiert am 5.10.2014.

sich mit ihren Werken befassen will, muss sich erst in den Kreis der Landsmannschaft einarbeiten.

Auch neuere Beiträge wie Bergers Sammlung *Russlanddeutsche Schriftsteller* (vgl. Berger 2010) und wohl dadurch initiierte weitere Werke wie Moritz (2004) *Lexikon der russlanddeutschen Literatur* und *Das Autorenlexikon der Russlanddeutschen* von Mater (2009) erreichen daher nur interessierte und gewissermaßen „eingeweihte“ Leser. Auffällig ist auch bei diesen neueren Sammlungen, dass sie rein alphabetisch aufgebaut sind. Eine Zuordnung der Autoren nach Epochen- oder Stilmerkmalen geschieht nicht. Weder werden Bezüge zu anderen Autoren noch eventuelle Kooperationen zwischen einzelnen Autoren erkennbar.

Dieser kurze Exkurs zur russlanddeutschen Literatur zeigt: Immer noch liegt diese am Rand des literaturwissenschaftlichen Fokus. Generell erscheint die Literaturszene der Russlanddeutschen, ob in diachroner oder synchroner Sicht, weitgehend losgelöst von der deutschen Literaturwissenschaft. Während also deutsche Literatur aus anderen Gebieten Osteuropas längst ihren Weg in den Literaturunterricht gefunden hat, erscheint die Literatur der russlanddeutschen Siedler von dieser Entwicklung ausgeschlossen, insbesondere der Wolgadeutschen. Ihre Etablierung als „sechste deutsche Literatur“³ wird höchstens in Russland selbst oder von den in Deutschland lebenden Autoren gefordert. Daher sollte die Forschung in diesem Bereich intensiviert werden. Es geht dabei nicht nur um Texte ÜBER Russlanddeutsche, sondern explizit um Texte VON Russlanddeutschen, die im Zeitraum von 1765 bis heute entstanden sind.

4 Literaturdidaktische Fragestellungen und Perspektiven

Für die Literaturdidaktik geht es darum, aufzuzeigen, inwieweit russlanddeutsche Texte für den interkulturellen Literaturunterricht (vgl. Dawidowski 2006; Bredella 2007) bedeutsam sein können und welche

³ Die Literatur der BRD gilt als „erste deutsche Literatur“, daran schließen sich die Literatur der DDR („zweite“), Österreichs („dritte“), der Schweiz („vierte“) und die der Rumänendeutschen („fünfte“) an.

Texte sich unter welchen Zielsetzungen für welche Zielgruppe eignen. Als Anknüpfungspunkte bieten sich beispielsweise folgende Aspekte an:

a) Thematische Aspekte

Russlanddeutsche Texte bieten sich insbesondere zur Behandlung spezifischer Themen wie kulturelle Identität, Heimat, Konstruktion von Identität durch Geschlecht, Religion, gemeinsame Geschichte, Wandel der Identität unter externen Einflüssen, aber auch Erfahrung der „doppelten Fremdheit“ (Deutsche in Russland – Russen in Deutschland) an.

Wegen der teils komplexen historischen Hintergründe ist der Einsatz russlanddeutscher Texte generell ab der Sekundarstufe II zu empfehlen, es existieren aber auch einfachere Kinderlieder und Kinderreime (vgl. Keil 1990), die schon im Primarbereich und vor allem im DaZ-Unterricht einsetzbar sind. Einige Texte (vgl. Abschnitt 5) erlauben die Übernahme einer ganz anderen Perspektive, deren Besonderheit darin liegt, dass der Blick nicht von Deutschland auf ein anderes Land oder eine andere Kultur geht, sondern genau umgekehrt: Aus Deutschland Ausgewanderte bieten eine alternative Sichtweise auf das eigene Land, die eigene Kultur und präsentieren dabei eine ganz eigene Vorstellung von Deutschland als „Heimat“ (vgl. Cumart 2009). Für den Schulunterricht kann dies als Anreiz genutzt werden, um verschiedene (interkulturelle) Heimatbilder zu reflektieren, zu untersuchen und zu vergleichen und so die Identitätsbildung der Schüler zu unterstützen. Zudem eignen sich derartige Vergleiche auch zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen, deren Einfluss auf Selbst- und Fremdbilder (vgl. Wintersteiner 2006, Wrobel 2006) ebenfalls exemplarisch an russlanddeutschen Texten vermittelt werden kann.

Wie bereits erwähnt existiert eine Vielzahl an religiösen Texten vor allem aus der Zeit vor der Sowjetunion. Hier ergeben sich Ansatzpunkte für einen fächerübergreifenden Deutschunterricht, war doch ein häufiger Grund für die Auswanderungen der Deutschen die in Russland versprochene Religionsfreiheit. Ein interessanter Aspekt ist dabei auch das größtenteils konfessionell geprägte Zusammengehörigkeitsgefühl der Russlanddeutschen, man war „protestantisch“ oder „katholisch“ (siehe oben). So kann also an ausgewählten Texten und in

Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik/Religion die Rolle der Religion im Alltag, für die eigene Identität, aber auch als „trennendes Element“ untersucht werden, wobei sich das russlanddeutsche Zusammenleben durch größtenteils hohe Toleranz gegenüber anderen Konfessionen auszeichnete.

Andere, vor allem historische Aspekte wären die Unterdrückung religiöser Minderheiten im 18. Jahrhundert in den deutschen Staaten oder Migration und Reisen im vortechnischen Zeitalter. Auch Aspekte der russischen Geschichte wie die neue sowjetische Politik und Kultur Anfang des 20. Jahrhunderts sind anhand russlanddeutscher Texte gut nachzuzeichnen. So existieren unterschiedliche, vor allem lyrische Werke, die sich mit dem neuen sowjetischen Menschenbild (in lobender Weise) auseinandersetzen. Kotzian (1991, 124ff.) zitiert beispielweise das Kindergedicht von David Jost (1980):

Mit Lenin im Herzen

Mit Lenin im Herzen

den Tag wir beginnen.

Mit ihm auch am Abend

zur Ruhe wir gehen.

Mit Lenin im Herzen

auf all unseren Wegen

ins lichtvolle Morgen

wir hoffnungsvoll sehn. [...]

Gerade der religiös anmutende Sprachduktus und die starke Fokussierung auf Lenin bieten zahlreiche Vergleichspunkte mit anderen deutschdeutschen Texten, z.B. aus der DDR, was beispielsweise Gegenstand eines literarischen Gesprächs sein könnte (vgl. Christ 1995).

Weitere spezielle Aspekte der neueren russlanddeutschen Literatur sind die Verfolgung und Vertreibung der Russlanddeutschen aus den Wolgagebieten, die Einstellung gegenüber Deutschland als Heimat und die aktuelle Situation Russlanddeutscher in Deutschland. Hier ergäben

sich sicherlich nutzbare Parallelen zur jüdisch-deutschen Literatur, die ähnliche Themen behandelt (vgl. Beisbart 2015), dabei aber auch „eine lebendige Brücke für die Gegenwart“ (ebd., 505) sucht, mit dem „Anspruch, in der Gegenwart der deutschen Gesellschaft angekommen zu sein“ (ebd. 523).

Für weitere Vergleiche können Texte anderer Literaturen deutschsprachiger Minderheiten im Ausland genutzt werden: So ist ein wesentlicher Unterschied beispielsweise zur rumänendeutschen Gemeinschaft, der sich auch in der Literatur manifestieren sollte, das Verbot deutscher Sprache an der Wolga, während in Rumänien dem Deutschen ein hohes Prestige zukam. Die deutsche Minderheit in Argentinien verfügt bis heute über eigenes deutsches Presseorgan, das *Argentinische Tagesblatt*⁴, entsprechend auch die Deutschbrasilianer bis 2007 in Form des *Brazine*⁵. Inwieweit in diesen und anderen Minderheiten, wie beispielsweise Deutschen in Polen, auch literarisch auf Deutsch geschrieben wird und ob sich eventuell literarische Texte auch in der Presse finden lassen, wäre in diesem Kontext eine weitere spannende Fragestellung.

b) Textvergleiche und Genre/Textsorten

Die Bibliographien von Engel-Braunschmidt/Heithus (1987) und Engel-Braunschmidt/Buchweiler/Heithus (1990) zeigen, dass ein Großteil der dort aufgelisteten Literatur Kinderbücher oder Schullesebücher sind: So verzeichnet allein die Bibliographie der Literatur vor 1941 (Engel-Braunschmidt/ Buchweiler/Heithus 1990) 236 Titel, gut 100 davon sind unter der Rubrik „Schullesebücher“ versammelt, und der Rest unter „Schöne Literatur, Kinderbücher und (anti)religiöse Literatur“, wobei davon wiederum nur etwa ein Dutzend Werke anhand des Titels eindeutig als Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden können. Der zweite Teil der Bibliographie für die Jahre 1960-1985 (Engel-Braunschmidt/Heithus 1987) listet insgesamt 278 Titel auf, davon

⁴ siehe <http://www.tageblatt.com.ar/>, recherchiert am 17.11.2014.

⁵ siehe <https://web.archive.org/web/20080607115735/http://brazine.de/>, recherchiert am 17.11.2014.

werden etwa 36 Werke der Kinderliteratur zugeordnet (vgl. ebd., 58) und nur 10 den Schullesebüchern (vgl. ebd., 60f.), Der auffällige Rückgang an Schullesebüchern für Deutsche erklärt sich hier vermutlich durch das Verbot der deutschen Sprache als Unterrichtssprache. Für die Jahre nach 1985 stehen derartige bibliographische Sammlungen noch aus.

Die Mehrheit der bei Engel-Braunschmidt/Heithus aufgelisteten Literatur ist vor allem Lyrik und Kinderliteratur (Engel-Braunschmidt/Heithus 1987, XIIIff.), wobei eindeutig kurze Formen vorherrschen (Boldt/Pirainen 1997, 86). Gerade diese Tatsache macht sie für den Einsatz im Deutschunterricht besonders attraktiv, da sie aufgrund ihres Umfangs oftmals innerhalb einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden können.

Am Beispiel ausgewählter Texte der Kinder- und Jugendliteratur und der Lyrik sollen nun Möglichkeiten für den Umgang mit russlanddeutscher Literatur in einem interkulturell ausgerichteten Deutsch- und DaZ-Unterricht skizziert werden.

5. Anregungen für den Deutsch- und DaZ-Unterricht

5.1. Fächerübergreifender Unterricht

Als Beispiele für einen fächerübergreifenden interkulturellen Unterricht zum Thema Russlanddeutsche sind zum Beispiel vorstellbar:

- a) Als geschichtlicher Einstieg in die Thematik böte sich der Besuch der Wanderausstellung „Volk auf dem Weg. Geschichte und Gegenwart der Deutschen aus Russland“ (vgl. Website der Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. 2014⁶) an, die eine Begegnung mit Russlanddeutschen und ihrer in der heutigen deutschen Gesellschaft größtenteils unbekannten Geschichte ermöglicht.
- b) Die Kultur der Russlanddeutschen, insbesondere ihre Musik, kann fächerübergreifend zum Thema gemacht werden, beispielsweise mit dem auch unter jungen Aussiedlern bekannten und beliebten

⁶ vgl. <http://lmdr.de/>, recherchiert am 27.10.2014.

Volkslied „Schön ist die Jugend“⁷, das traditionellerweise auf Hochzeiten beim Abnehmen des Brautschleiers gesungen wird. Hier wären Verknüpfungen zu Themen wie Generationenkonflikte oder Vergänglichkeit vorstellbar.

5.2 Kinder und Jugendbücher von Nelly Däs

Die Kinder- und Jugendbücher von Nelly Däs (vgl. Warkentin 2008) thematisieren schwerpunktmäßig die Entwicklung von Jugendlichen in den Kriegswirren des Zweiten Weltkriegs zwischen Flucht, Ausgrenzung und Vertreibung. Immer wieder tauchen in ihren Büchern Figuren aus dem wolgadeutschen Kulturraum auf, so im vermutlich autobiographisch geprägten Roman „Wölfe und Sonnenblumen“ (EA 1969) und dessen Fortsetzung „Der Zug in die Freiheit“ (EA 1976): In beiden Texten wird immer die Frage diskutiert, ob nun die Deutschen oder die Russen die wahren „Bösen“ des Krieges sind. Der doppelte Blick der Protagonistin Nelly zwischen Deutschen und Russen ermöglicht schließlich die Einsicht, dass Menschlichkeit, Mitleid und Hilfsbereitschaft sowie deren Gegenteil nicht an Ethnien gebunden sind.

Gerade aus diesem Grund bieten sich ihre Werke für eine nähere Betrachtung im Deutschunterricht an: Die jungen Leser werden zunächst mittels einer Protagonistin ihres Alters in eine fremde Kultur (russische) eingeführt, gleichzeitig aber folgen sie ihr auf der Flucht aus Russland nach Deutschland und werden so mit einer anderen Sichtweise auf die eigene Kultur konfrontiert.

⁷ Noten und Text einsehbar auf: http://www.lieder-archiv.de/schoen_ist_die_jugend-notenblatt_600030.html, recherchiert am 21.09.2014.

Nelly Däs (*Schmidt)

- 8.1.1930 in Friedental/Ukraine, heute wohnhaft in Waiblingen
- 1944/45 Flucht nach Deutschland, Trennung der Familie
- Verfilmung von *Das Mädchen vom Fährhaus* 1996 (ZDF)
- erfolgreichste russlanddeutsche Autorin
- Ausbildung zur Schneiderin



Quelle: www.nellydaes.de

5.3 Gedichte

Viele Gedichte finden sich in den bereits erwähnten Heimatbüchern der Landsmannschaft der Deutschen e.V., sowie deren anderer Zeitschrift *Volk auf dem Weg*. Diese ersetzen heute die bereits in der Sowjetunion als Publikationsorgan genutzten Zeitschriften der Russlanddeutschen, beispielsweise *Neues Leben* oder *Freundschaft* (vgl. Nayhauss 2004, 184). Andere hier zu nennende Zeitschriften in Deutschland sind die *Literaturblätter deutscher Autoren aus Russland* oder die *Berliner Literaturblätter russlanddeutscher Autoren* (vgl. ebd., 189). Auffällig ist dabei insbesondere in der Literatur der letzten 20 Jahre die Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache. Hierzu zwei Beispielgedichte, ein Auszug aus Erna Hummels (1914-1988) „An meine Muttersprache“ (1988, zitiert nach: Kotzian 1991, 123; vgl. auch Berger 2010, 95), und das andere von der nach Deutschland emigrierten Nelly Wacker (1916-2006; vgl. Berger 2010, 213) „Zwei Muttersprachen“ (zitiert nach Nayhauss 2004, 193):

Nelly Wacker: Zwei Muttersprachen

*Als seltnen Reichtum hat das Leben
zwei Muttersprachen mir gegeben:
Bei Mutter ich die eine fand,
die andre spricht mein Vaterland*

*Ich trank der beiden Sprachen Ton
in meiner frühesten Kindheit schon
wie Muttermilch, um dann zu bauen
aus ihren Klängen das Vertrauen
zum Leben. Meiner Mutter Liebe
ist in dem Klange mir verblieben...
Und beider Wort, vom Lied umschlungen,
ist oft mir tief in Herz gedrungen...
Wie hat das Märchen Poesie
und trauter Verse Melodie
mich oftmals himmelhoch geschwungen!
Durch dunkle Jahre lang und bang
behüte ich ihren Klang...
Sie waren beide immer wieder
für mich Begleiter, Freund, Behüter...*

Erna Hummel: An meine Muttersprache

*Durch dich verlor ich einst mein Vaterhaus.
Erniedrigt mußst' ich in die Welt hinaus
Doch deiner Lieder traute Melodien
ließ leise ich in meine Seele ziehen.
Als deinetwegen ich im Staube lag,
warst du es doch, die neue Kraft mir gab.
Und wenn man deinetwegen mich verhöhnt,
hab ich mit meiner Liebe dich gekrönt.[...]*

Erna Hummel

- 1914 Dinkel/Wolga – 1988 in Wolsk
- Lyrikerin, Prosaschriftstellerin, Lehrerin für Englisch und Deutsch in Kasachstan, Sibirien und an der Wolga
- erste Gedichte bereits vor 1939

Quelle: Berger 2010, 95

Nelly Wacker

- *1919 Krim – 2006 (ab 1993 in Köln)
- Übersetzerin, Prosaschriftstellerin, Lehrerin für Deutsch und Russisch
- Gedichte, Erzählungen, Märchen und Übersetzungen aus dem Kasachischen und Russischen

Quelle: Berger 2010, 213

Beide Gedichte stellen eine Auseinandersetzung des lyrischen Ichs mit der Muttersprache dar und beziehen zudem das musikalische Moment der Sprache ein: „[D]einer Lieder traute Melodien“ (Hummel), und „aus ihren Klängen“, „vom Lied umschlungen“, „trauter Verse Melodie“ (Wacker). Beiden dient die Muttersprache als Rettung in schweren Zeiten (Hummel: „die neue Kraft mir gab“ – Wacker: „für mich Begleiter, Freund, Behüter“). Auffällig ist jedoch, dass - während bei Hummel zunächst nur die Ausgrenzung aufgrund der fremden Sprache thematisiert wird - die zusätzliche Sprachfertigkeit bei Wacker von Beginn an als „Reichtum“ positiv konnotiert wird. Im ersten Gedicht scheint die fremde Muttersprache ein Hindernis für die Integration des lyrischen Ichs darzustellen, im zweiten geht sie hingegen eine harmonische Symbiose mit der zweiten erlernten Sprache ein und erlaubt es dem lyrischen Ich, an zwei Kulturkreisen zu partizipieren („Und beider Wort, vom Lied umschlungen“).

Diese zwei Möglichkeiten bestehen auch bei einem Großteil der nach Deutschland immigrierten Jugendlichen und Kinder: Für einen Teil von ihnen bildet die mitgebrachte Muttersprache nicht selten einen Grund für Ausgrenzung und Isolation, vor allem wenn die Sprache des neuen Landes noch nicht beherrscht wird, bei anderen hingegen entwickelt sich im Laufe der Zeit eine mehr oder weniger stabile Bilingualität, die es ihnen erlaubt, aus zwei Kulturkreisen zu schöpfen.

Hier kann im Sinn einer interkulturellen Betrachtung der Lyrik eine komparative Herangehensweise ansetzen: Die Werke werden zunächst hinsichtlich der bereits beschriebenen Einstellung zur Muttersprache verglichen. In einem zweiten Schritt folgt die reflexive Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer/ihren eigenen Muttersprache/n: Welche Einstellung gegenüber deiner Muttersprache hast du? Ist sie für dich ein Hindernis, ein Vorteil? Dabei ist es irrelevant, ob sich die Lerngruppe aus reinen deutschen Muttersprachlern oder auch aus anderssprachigen Schülern zusammensetzt. Es geht zunächst nur darum, Sensibilität für die Bedeutung der Muttersprache zu wecken. Erst anschließend wird der interkulturelle Bogen zu Ende gespannt (insofern dieser Schritt aufgrund der Zusammensetzung der Gruppe sich nicht schon vorher

ergeben hat): Wie wichtig ist also für einen Migranten die eigene Muttersprache? Oder für einen Dialektsprecher sein Heimatdialekt? Welche besondere Rolle spielt er für seine Identität? Hierfür könnten auch Gedichte anderer Migrantengruppen hinzugezogen werden, z.B. der sogenannten „Gastarbeiterliteratur“ bzw. der „Lyrik der Fremde“.

Letztlich ermöglicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache, die Bindung von Migranten an ihre eigene Sprache nachzuvollziehen und Vorbehalte abzubauen. Die russlanddeutsche Literatur liefert dabei, wie anhand der ausgewählten Beispiele gezeigt werden konnte, keine vollkommen neuen Aspekte. Sie bietet aber einen ganz anderen Kulturraum und andere historische Bedingungen. Diese sollten dann auch bei einer Betrachtung der oben genannten Gedichte erwähnt werden, und es sollte auf die Besonderheiten russlanddeutscher Migranten (vor allem ihre Situation im Zweiten Weltkrieg, das Verbot der deutschen Sprache etc.) eingegangen werden. Es ist verständlich, dass sich Deutschlehrer an die Literatur der Russlanddeutschen nur zögerlich heranwagen: Zum einen erfordert allein ihr Auffinden zum Teil schon geradezu detektivisches Gespür, zum anderen liegen keine qualitativen Untersuchungen dazu vor. Ein Umstand, der dringend zu ändern ist.

Literaturhinweise:

Primärliteratur

Däs, Nelly (1978): Wölfe und Sonnenblumen. Hamburg: Friederich Oetinger. (EA 1969)

Däs, Nelly (1976): Der Zug in die Freiheit. Hamburg: Friedrich Oetinger.

Hummel, Erna (1988): An meine Muttersprache, zitiert nach: Kotzian, Ortfried (1991): Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten. Akademie für Lehrerfortbildung und des Bukowina-Instituts Augsburg, Dillingen/ Donau: Akademie für Lehrerfortbildung, 123.

Wacker, Nelly: Zwei Muttersprachen, zitiert nach: Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (2004): Aspekte rußlanddeutscher Literatur nach 1990. In: Manfred Durzak; Nilüfer Kuruyazici: Die andere Deutsche Literatur. Istanbul Vorträge. Würzburg: Königshausen & Neumann, 193.

Sekundärliteratur

Beisbart, Ortwin (für 2015 angekündigt): *Jüdisch und deutsch*. Perspektiven der Erinnerung und des Zusammenlebens für das 21. Jahrhundert. [Ein Beitrag zur Geschichte deutsch-jüdischer Autoren]. In: Alzheimer, Heidrun; Wirz, Ulrich; Imhof, Michael (Hrsg.): Festschrift für Klaus Guth. Noch o. T. Petersberg: Imhof, 504-528.

Berend, Nina (2011): Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle: Projekte-Verlag Cornelius.

Berger, Herold (2010): Russlanddeutsche Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart. Biografien und Werkübersichten. Berlin: Nora.

Boldt, Katharina; Piirainen, Ilpo Tapani (1997): Literatur der Rußlanddeutschen. Essen: Blaue Eule.

Bormann, Alexander von (1994): Poesie im Auseinanderdriften. Die rumänendeutsche Lyrik. In: Wilfried Barner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart, München: Beck, 843-859.

Bredella, Lothar (2007): Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider, 29-46.

Chiellino, Gino (2000): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Christ, Hannelore (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang.

Cumart, Nevfel (2009) (Hrsg.): Die Farben der Fremde. Bayerische Schülerinnen und Schüler schreiben über Heimat, Freundschaft und Identität. Bamberg: Hübscher.

Dawidowski, Christian (2006) (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

Dubin, Sergej (2011): Die Wolgadeutschen und ihre autonome Republik (1924-1941). In: Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (Hrsg.): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: Iudicium, 82-94.

Eisfeld, Alfred (2000): Die Entwicklung in Russland und in der Sowjetunion. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung: Aussiedler, H. 267, 16–25.

Engel-Braunschmidt, Annelore; Heithus, Clemens (1987): Bibliographie der sowjetdeutschen Literatur 1960 – 1985. Ein Verzeichnis der in Buchform erschienenen sowjetdeutschen Publikationen. Köln: Böhlau.

Engel-Braunschmidt, Annelore; Buchsweiler, Meir; Heithus, Clemens (1990) : Bibliographie der sowjetdeutschen Literatur von den Anfängen bis 1941. Ein Verzeichnis der in Buchform erschienenen sowjetdeutschen Publikationen. Köln: Böhlau.

Greuel, Frank (2009): Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen. Eine explorative, qualitative Studie in Thüringen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Katalog/Versandkatalog (o.J.). Bücherangebot der Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. Stuttgart. <http://lmdr.de/category/publikationen-und-archiv/bucher/>, recherchiert am 24.10.2014.

Keil, Reinhold (1990): Sprichwörter, Redensarten, Reime aus wolgadeutschen Siedlungen. Flensburg: Institut für Regionale Forschung und Information.

Kotzian, Otfried (1991): Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten. Akademie für Lehrerfortbildung und des Bukowina-Instituts Augsburg, Dillingen/ Donau: Akademie für Lehrerfortbildung.

Mater, Edmund (2009): Das Autorenlexikon der Russlanddeutschen. Lage: Lichtzeichen. (4 Bde.)

Moritz, Annette (2004): Lexikon der russlanddeutschen Literatur. Essen, Ruhr: Klartext.

Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (2004): Aspekte russlanddeutscher Literatur nach 1990. In: Manfred Durzak; Nilüfer Kuruyazici: Die andere Deutsche Literatur. Istanbul Vorträge. Würzburg: Königshausen & Neumann, 181-193.

Neutatz, Dietmar (1996): Zwischen Spracherhalt und Assimilierung. Russlanddeutsche und Donauschwaben vor 1914 im Vergleich. In: Rothe, Hans (Hrsg.): Deutsche in Russland. Köln u.a.: Böhlau, 61-86.

Schiller, Franz (1927/1990): Literatur zur Geschichte und Volkskunde der deutschen Kolonien in der Sowjetunion für die Jahre 1764 – 1926. Flensburg: Institut für Regionale Forschung und Information.

Sekacheva, Marina (2014): Russlanddeutsche und ihre Identität in der Lyrik seit den 1990er Jahren. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität. http://www.rusdeutsch.ru/biblio/files/492_biblio.pdf, recherchiert am 24.11.2014. (= Masterarbeit)

Seifert, Elena; Zeifert, Elena Ivanovna (2009a): Vesneg. Stichi i perevody [Vesneg. Gedichte und Übersetzungen]. Moskau: Vremja.

Seifert, Elena; Zeifert, Elena Ivanovna (2009b): Žanr i etničeskajakartinamira v poezii rossijskich nemcev v toroj poloviny XX - načala XXI vv [Genre-Prozesse in der Poesie der Russlanddeutschen in der zweiten Hälfte des XX. und dem Beginn des XXI. Jahrhunderts.]. Lage: Burau.

Wanderausstellung „Volk auf dem Weg. Geschichte und Gegenwart der Deutschen aus Russland“ (<http://lmdr.de/wanderausstellung-der-landsmannschaft/>, recherchiert am 27.10.2104.

Warkentin, Julia-Maria (2008): Nelly Däs - Das Leben und Werk der russlanddeutschen Schriftstellerin. (Magisterarbeit im Fach Literaturwissenschaft an der Universität Potsdam)

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.

Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider, 37-52.

Das reformpädagogische Modell Jenaplan und sein Potential für Deutsch als Zweitsprache

Worum es in diesem Beitrag geht

Der folgende Beitrag setzt sich mit dem Konzept des *Jenaplan* nach Peter Petersen auseinander. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die Potentiale dieses reformpädagogischen Modells für den Unterricht mit Schülern mit Migrationshintergrund und für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache genutzt werden können.

1 DiDaZ trifft Jenaplan

Die erfolgreiche Aneignung der deutschen Sprache wird oft undifferenziert mit dem Eingliederungswillen der Betroffenen assoziiert. Natürlich ist Sprache mit der Identität der jeweiligen Kultur und Gesellschaft des Aufnahmelandes eng verknüpft. Aber es genügt nicht, einfach nur auf der Ebene der Migrationsproblematik zu diskutieren und Problemanalysen abzuliefern. Die Schule als der wahrscheinlich wichtigste Ort des Lernens der deutschen Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund muss Gegenstand fundierter Diskussionen werden.

Ein Beitrag dazu besteht darin, das Erlernen der deutschen Sprache nicht nur aus rein didaktischer Sicht zu betrachten, sondern eine umfassendere Sichtweise zuzulassen. Kinder lernen Deutsch zu sprechen, indem sie sich auf alle Lernangebote in der Schule, die an Sprache gebunden sind, einlassen.

Damit werden Fragen nach einem erfolgversprechenden pädagogischen Gesamtkonzept einer Schule immer bedeutsamer. Das reformpädagogische Modell nach Peter Petersen, der *Jenaplan*, bietet

Potentiale, die für das Lernen der deutschen Sprache für Schüler mit Migrationshintergrund förderlich sind.

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Lehrerin für das Gymnasium habe ich mich im Laufe des Studiums für das Erweiterungsstudium Deutsch als Zweitsprache entschieden, um mein Hauptfach Germanistik um diese Perspektive zu erweitern. Da ich mich bereits vor und während meines Studiums intensiv mit der Reformpädagogik, vor allem dem *Jenaplan*, beschäftigt habe, war es für mich eine spannende Herausforderung, beide Konzeptionen und deren Zusammenführung im Rahmen meiner Zulassungsarbeit zu diskutieren.

2 Der Jenaplan¹

2.1 Das Schulkonzept nach dem „Kleinen Jenaplan“

Die Erziehungsidee einer Familienschule

Der Gründer Peter Petersen fordert im *Kleinen Jenaplan*² eine Einheitsschule im Sinne einer neuen demokratischen Gesellschaftsordnung, bei der das Geschlecht, die Schicht oder Konfession zweitrangig sind. Nach Begabung und nicht nach Standeszugehörigkeit sollen die Schüler individuell in der Gemeinschaft gefördert werden (vgl. Dietrich 1991, 30).

Der *Kleine Jenaplan* ist kein Regelkatalog, sondern beschreibt Grundgedanken einer neuen Erziehung, ein pädagogisches Konzept, das die *Schule als Ganzes* betrachtet. Der *Jenaplan* verbirgt „keine pädagogische Dogmatik“ (Both 2000, 13) und stellt auch „keinen Bauplan für eine demokratische Schule“ (Oelkers 2005, 186) dar. Von ihm ausgehend soll sich jede Schule passend zu Umgebung, Möglichkeiten und Zeit (Gegenwart) ein eigenes Schulleben aufbauen.

¹ Im Jahr 1927 stellte Peter Peterson sein Konzept auf dem IV. Weltkongress der New Education Fellowship in Locarno vor. Dort wurde die Bezeichnung *Jenaplan* geprägt (Petersen 2001, 13).

² Das Werk ist bis heute eines der „erfolgreichsten Dokument der deutschen Reformpädagogik“ (Oelkers 2005, 185).

Der auch heute in Regelschulen noch vorherrschende lehrerzentrierte Unterricht wird im *Jenaplan* nicht angestrebt. Es geht um eine neue/ andere Rolle der Lehrenden, die eine Verantwortung des Lehrers für das Lernen im weiteren Sinne vorsieht. Der Lehrer erlebt in seiner bisherigen Rolle als Wissensvermittler einen Wandel. Er wird zum Fürsprecher der Kinder, zum Vermittler zwischen Kind und Gemeinschaft.

Das Stammgruppensystem

In der *Jenaplan-Schule* lernen die Schüler nicht in Jahrgängen, sondern in altersheterogenen *Stammgruppen*, die aus drei Altersstufen zusammengeführt werden. Die Zusammensetzung beruht auf dem Ideal einer Familienschule, weil aus dieser Sicht Heterogenität lebensnaher ist als Homogenität. Die Schüler „rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf“ (Petersen 2001, 52). Der Lernende bleibt also drei Jahre im Schutz seiner Stammgruppe ein festes Mitglied.

Mit dem Aufheben der Jahrgangsklassen ist das Wiederholen einer Klasse nicht mehr notwendig. Schwächere Schüler werden frühzeitig aufgefangen und haben die Möglichkeiten, in der bisherigen Gruppe integriert zu bleiben und Wissenslücken in bestimmten Bereichen innerhalb der Stammgruppe individuell zu schließen.

Die Unterrichtsform(en)

Den Hauptbestandteil der Woche bildet der *Wochenarbeitsplan*. Dieser ist eine Sammlung von Aufgabenstellungen für die Schüler, die der Lehrer wöchentlich neu erstellt und nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sowie Fachgebiet individuell und passend für den Schüler abstuft. Bearbeitet wird der Plan in der festgelegten Stammgruppenzeit. Der Schüler hat dafür eine Woche Zeit. Er entscheidet, mit welcher Aufgabe er beginnt. Das vereinbarte Ziel ist die Abgabe der Arbeitsergebnisse am Freitag vor der *Freitagsfeier*³ oder dem *Freitagskreis*. Der Lehrer wertet den Wochenarbeitsplan aus und

³ Die Feier gehört zu den vier Urlernformen des *Jenaplan*. Sie ist fester Bestandteil einer Schulwoche und ermöglicht ein intensives Kennenlernen aller Mitglieder der Schulgemeinde.

erarbeitet für die folgende Woche für jeden seiner Stammgruppen Schüler einen neuen *Wochenplan*. In dieser Weise werden Lücken schnell erkannt und Wissensrückstände vermieden.

Die Bewertung des *Wochenarbeitsplans* und anderer Aufgaben erfolgt nicht durch die übliche Benotung, sondern durch einen *natürlichen Vergleich*. Gemeint ist damit, dass Projekte, Aufgabenstellungen oder Gruppenarbeiten innerhalb der *Stammgruppe* präsentiert werden. Somit ist ein direkter Vergleich mit den Leistungen der anderen möglich. Ferner werden die Ergebnisse des Wochenarbeitsplans in Form von schriftlichen und mündlichen Kommentaren oder Gutachten vom Lehrer beurteilt. Petersen entzieht sich also nicht der Bewertung. Im Gegenteil: Er misst ihr (mehr) Bedeutung bei, weil Notengebung allein zu wenig aussagt, sondern um mündliche und schriftliche Rückmeldungen ergänzt werden muss.

2.2 Zur Aktualität des Jenaplan

Seit der ersten PISA-Studie erleben alternative Schulformen eine Art Renaissance. Die Schulen sind gefordert, sich an der Vielfalt und Schnelligkeit der Entwicklungen in der Gesellschaft zu orientieren. Aber gerade das ist die besondere Eigenschaft von Peter Petersens Schulentwicklungskonzept. Der *Jenaplan* ist „in einem modernen Verständnis [...] eine ‚Ausgangsform‘ zur Gestaltung der Schule durch die von dieser Institution direkt Betroffenen: den Eltern, den Kindern und den Lehrerinnen und Lehrern“ (Eichelberger 2000, 22). Es wird ermöglicht, „eigene pädagogische Überzeugungen und theoretische Annahmen“ in das Schulleben zu integrieren (Wilhelm 2000, 64). Natürlich kann jeder Lehrer die Methode des *offenen Unterrichts* als „gutes Arrangement“ (Retter 1993, 25) in seinem Unterricht praktizieren. Dazu muss er sich nicht zwangsläufig mit seinen Lehrerkollegen abstimmen beziehungsweise auf das Konzept der Schule Rücksicht nehmen. Aber eine solche punktuelle Veränderung bewirkt keine Weiterentwicklung des Gesamtsystems Schule.

Heute gibt es etwa 50 *Jenaplan-Schulen* in Deutschland. Im Freistaat Thüringen sind *Jenaplan-Schulen* staatlich anerkannt, und die ursprüng-

liche Versuchsschule in Jena hat 1990 ihre Arbeit wieder aufgenommen. Sie erhielt 2006 den in diesem Jahr von der Robert-Bosch- und der Heidehof-Stiftung ins Leben gerufenen *Deutschen Schulpreis*.

3 Die Potentiale des Jenaplanmodells

3.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Integration statt Selektion

Der *Jenaplan* ist ein Gesamtschulkonzept und auf *Integration der Vielfalt* ausgerichtet. Ziel ist es, allen Schülern Zeit zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu geben, ihre Stärken und nicht ihre Defizite in den Mittelpunkt zu stellen und deshalb Schulnoten nicht als Selektionsinstrument zu benutzen.

Die Erkenntnis, dass im deutschen Schulsystem die Unterstützung vom Elternhaus mehr oder weniger vorausgesetzt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2007, 262), schärft die Wahrnehmung für Aspekte, die sich aus der konkreten Gestaltung von Schule im Zusammenspiel mit dem Elternhaus ergeben könnten. Mit dem *Jenaplan* existiert ein seit fast 100 Jahren bewährtes Schulentwicklungskonzept, das genau in diesem Sachverhalt Potentiale sieht. Schule kann in so genannten bildungsfernen Elternhäusern durch diesen Integrationsgedanken an Bedeutung gewinnen, insbesondere auch für Kinder mit Migrationshintergrund.

Heterogenität statt Homogenität

Die Begriffe *Heterogenität* und *Integration* spielen seit den 1960er Jahren eine Rolle in der Migrationsdebatte (vgl. Becker 2006, 135). Jedoch nehmen Vorbehalte in Bezug auf die Steuerbarkeit der Situation in der gegenwärtigen Diskussion zu, es wird nicht angemessen reagiert, und bisherige bildungspolitische Strukturen bleiben unverändert.

Trotz offensichtlicher Vielfalt an Nationen, Mentalitäten, Kulturen und nicht zuletzt Sprachen in der deutschen Gesellschaft, die in den Schulen ein heterogenes und weniger homogenes Klassenbild zeigen, wird meist am bisherigen Schulsystem festgehalten. Die Erstsprache von Schülern mit Migrationshintergrund wird nicht als Bereicherung angesehen. Es dominiert die Defizitorientierung, die keine Kompetenz in der

Mehrsprachigkeit sieht, sondern lediglich den fehlerhaften Umgang in der Standardsprache wahrnimmt. Diese Sichtweise, zusammen mit der Ratlosigkeit nicht ausgebildeter Lehrkräfte, führt dazu, dass ein Großteil der Schüler mit Migrationshintergrund derzeit am deutschen Bildungssystem nicht erfolgreich teilnehmen kann.

3.2 Der Jenaplan: Ein offenes Schulmodell der Integration

Die Gemeinschaft für die Bewältigung der neuen Herausforderungen in der Schule zu nutzen, ist einer der Grundgedanken von Peter Petersen zum *Jenaplan*. Der erfolgreiche Umgang mit der Vielfalt an Kulturen, Sprachen, Weltanschauungen und Religionen in einer Schule ist aus seiner Sicht nicht allein durch kompetentes Handeln der zuständigen Lehrer machbar, sondern erfordert den Aufbau einer dafür erforderlichen Struktur und Organisation.

Im Vergleich zu anderen reformpädagogischen Bewegungen ist der *Jenaplan* weltanschaulich und politisch neutral, ohne religiöse Ausrichtung, die nicht zu Petersens Idee einer *Volksschule* passt. Sein Weg ist die Förderung und Forderung von Offenheit und Toleranz anderen gegenüber. Das geschieht zum Beispiel in den täglichen *Gesprächskreisen* der *Stammgruppen*, die zum Schulalltag gehören und bei denen der Lehrer die Rolle eines teilnehmenden Begleiters übernimmt.

Das *Schulleben* nach Petersen ist ein Netzwerk, bestehend aus Schülern, Lehrern und Eltern. Eltern gestalten bei Bedarf den Unterricht aktiv mit. So können Chancen für den Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt und Potentiale von Mehrsprachigkeit mit Hilfe der Eltern genutzt werden. Es geht auch um mehr Akzeptanz für die jeweilige Erstsprache und insgesamt um eine größere Offenheit zu Gunsten der Sprachenvielfalt, die für die Entwicklung der Schüler von unschätzbarem Wert ist.

Auch der Lehrer in der Rolle des Vermittlers muss sich, ohne mehrere Sprachen beherrschen zu müssen, auf die Sprachenvielfalt in seiner Gruppe einstellen. Der Lehrer versucht, durch Elternbeteiligung den Gebrauch der Erstsprache, die dem Kind Halt und Identitätsfindung

ermöglicht, zu fördern, statt diese letztlich durch Nichtbeachtung zu unterdrücken. Dazu könnten zum Beispiel Eltern in ihrer Herkunftssprache in der *Stammgruppe* etwas vortragen, singen oder erklären. Die dafür wichtige zeitliche Flexibilität ist durch die tägliche *Freiarbeitszeit* immer gegeben.

All das ist in einer Schule machbar, die sich nicht als Lehranstalt, sondern als *Lebens- und Familienschule* versteht. Hier geht es also nicht um einen Förderunterricht in spezieller Form, sondern um die praktische Anwendung moderner erkenntnis- und lerntheoretischer Einsichten in den Lernprozess von Heranwachsenden bei Nutzung der Möglichkeiten, die eine *Lebens- und Familienschule* bietet.

3.3 Stammgruppen statt Jahrgangsklassen

Je nach Möglichkeit sollen sich in allen *Stammgruppen* Schüler mit verschiedenen Herkunftssprachen und unterschiedlichen Kulturen befinden, um Lernpotentiale durch Vielfalt auszuschöpfen. Petersen plädiert für eine „familienähnliche Gemeinschaft“ (Moon 2006, 267) und dafür, dass „die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden“ sollen (Petersen 2001, 32).

Die Kommunikation in der *Stammgruppe* basiert auf einer gemeinsam nutzbaren Sprache. In einer deutschen *Jenaplan-Schule* ist dies im Sinne des kleinsten gemeinsamen Nenners die deutsche Sprache. Die Schüler sind, über den Deutschunterricht hinaus, an einer ständigen Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz interessiert, damit sie sich möglichst problemlos, schnell und gut verständigen können. So findet Deutschlernen im Kontext von lebendiger Kommunikation und Kooperation statt.

Die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz ist also möglich, ohne dass dies als spezielle Förderung erlebt wird, die von dokumentierten Defiziten abgeleitet werden. Zugleich begleitet der Stammgruppenlehrer das Kommunikationsgeschehen in der *Stammgruppe* und entscheidet darüber, in welcher Weise die Sprachkompetenzen einzelner Schüler gefördert werden könnten.

Durch das jahrgangsübergreifende System in den *Stammgruppen* und natürlich auch aufgrund des Verzichts auf Ziffernbenotung in der *Jenaplan-Schule* ist das Wiederholen eines Schuljahres oder Rückstufen aus dem Schulleben nicht vorgesehen, ebenso wenig das Zurückstufen eines Schülers oder die Aufteilung der Lerngruppe in Förderkurse.

4 Schlussbemerkung

In Zukunft ist zu erwarten, dass Deutschland seine Rolle als Einwanderungsland anerkennen und ausbauen wird⁴. Politik, Bildungswesen und Gesellschaft müssen neue Wege finden, wie mit Mehrsprachigkeit umgegangen werden soll. Denn die Entwicklung der Migrationsprozesse zeigt, dass Migranten ihre Bindung an die Erstsprache mehrheitlich nicht aufgeben wollen, eine Tatsache, die von allen Beteiligten definitiv zur Kenntnis genommen werden muss. Schule als Ort der Sprachvermittlung muss ernster genommen werden, was insbesondere ein Umdenken in der Lehrerbildung erfordert, um auf die Sprachvielfalt in deutschen Schulen angemessen reagieren zu können.

Die Ergebnisse der von Tanja Schreier im Rahmen ihrer Abschlussarbeit 2012 durchgeführten Befragungen und Beobachtungen in einer der wenigen *Jenaplan-Schulen* in Deutschland mit hohem Migrationsanteil, der *Peter-Petersen-Grundschule* in Berlin/Neukölln, zeigen, dass Sprachförderung, interkulturelles Unterrichten und Integrationsmaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund dann erfolgreich sind, wenn Kinder als ganze Menschen und eben nicht nur in ihrer Rolle als Schüler gefördert werden.

Es fehlt jedoch grundsätzlich an empirischen Untersuchungen, die Regelschulen und *Jenaplan-Schulen* mit mehrsprachigem und multikulturellem Profil vergleichen. Zwar orientieren sich immer mehr Schulen an reformpädagogischen Ansätzen wie Projektarbeit, fächerübergreifendem Lernen bis hin zu jahrgangsübergreifendem Unterrichten, beispielsweise die *Clara-Grunwald-Schule* in Hamburg

⁴ vgl. <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/oecd-studie-deutschland-ist-zweitbeliebtestes-einwanderungsland-12948274.html>, recherchiert am 20.05.2014.

oder das *Chemnitzer Schulmodell*, sie nehmen aber die Deutschförderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu wenig in den Blick und damit auch Aspekte wie Identitätsbildung, Mitbestimmung, Grundorientierung und Toleranz, die mit dem Spracherwerb eng verknüpft sind. Die Potentiale, die das Konzept der *Jenaplan*-Schulen birgt, sollten für diese Aufgabe gesehen und genutzt werden.

Literaturhinweise:

Becker, Rolf (2006): Warum gehören die Schulkinder von Migranten zu den Verlierern der Bildungsexpansion? In: Albert, Tanner (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Zürich: Seismo Verlag, 135- 141.

Both, Kees (2000): Der Jenaplan. In: Eichelberger, Harald; Marianne Wilhelm (Hrsg.): Der Jenaplan heute – eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck: Studienverlag, 11-18.

Dietrich, Theo (1991): Die Pädagogik Peter Petersens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eichelberger, Harald (2000): Peter Petersen und der Jenaplan. In: Eichelberger, Harald und Wilhelm, Marianne (Hrsg.): Der Jenaplan heute - eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck: Studienverlag, 18-61.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Moon, Xavier (2006): Altersgemischte Lerngruppen - Umgang mit Heterogenität. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 267-275. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Petersen, Peter (2001): Der Kleine Jena-Plan. Weinheim und Basel: Beltz.

Retter, Hein, (1993): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Wilhelm, Marianne (2000): Jenaplan und Schulentwicklung. In: Eichelberger, Harald; Wilhelm, Marianne (Hrsg.): Der Jenaplan heute - eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck: Studienverlag, 62-106.

E. Service Learning

DiDaZ öffnet Türen...



Hand-drawn stick figures illustrating the words 'KIDS' and 'KIDS'.

www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/didaz



Migration- und Integrationsbüro
der Stadt Bamberg

Schüler
Bilden
Zukunft



Mentoring-Projekt: Kul(tur)-Kids

Mehr als Sprachförderung im Tandem

Worum es in diesem Beitrag geht

Im folgenden Beitrag werden die Historie und Durchführung eines Mentoring-Projektes der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit einer Partnerschule dargestellt. Außerdem werden die universitäre Einbindung von Kul(tur)-Kids, die Vorbereitung der Mentoren und weiterführende Forschungsaspekte diskutiert.

1 Die Idee

Seit nun zwanzig Jahren gibt es an der Universität Malmö das Projekt *Nightingale*, das Carina Sild-Löhnroth 1996 unter dem “ungewöhnlichen Setting: Kind und StudentIn verbringen gemeinsam Freizeit” (Stenzel 2011, 1) ins Leben gerufen hat. In insgesamt sieben Ländern Europas wird versucht, Kindern aus sozial benachteiligten Wohngebieten eine attraktive Freizeitgestaltung zu ermöglichen und eine erwachsene Bezugsperson an die Seite zu stellen. Die Nachtigall wurde als Projekttier ausgewählt, da sie als Vogel gilt, der dann wunderschön zu singen beginnt, wenn er sich sicher fühlt. Außerdem ist die Nachtigall das Wappentier der Stadt Malmö.

Lehr- und forschungsrelevant trat das Projekt an der Freien Universität Berlin (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik) erstmals 2006 in Deutschland in Erscheinung (vgl. *Nightingale Berlin* 2014). Die gesellschaftliche Verantwortung einer Universität für das Gemeinwesen, wie es zum Beispiel im *Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung* 2014 beschrieben ist, sowie die Wirksamkeit in der Öffentlichkeit sind weitere Aspekte ähnlicher Projekte wie zum Beispiel *Zu zweit noch kurz die Welt retten* (vgl. Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften e.V. 2014) oder *Balu und du* (vgl. Balu und du e.V. 2014).

2 Das Projekt

2.1 Beschreibung

Der Schwerpunkt des Projektes *Kul(tur)-Kids: Studierende betreuen Kinder mit Migrationshintergrund* liegt in der Sprachförderung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache. Im Herbst 2012 konnte es erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt werden. 2013 erhielt es den Sozialpreis der Oberfrankenstiftung, der in Form eines Förderpreises an den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur ging.



Abb. 1: Preisverleihung der Oberfrankenstiftung am 7.9.2013

Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache werden als Mentoren eingesetzt, um einmal wöchentlich einen Nachmittag mit Schülern der zweiten bis sechsten Jahrgangsstufe zu verbringen, die neben dem Deutschen eine weitere Sprache als Familiensprache besitzen. Dabei soll die Sprachförderung nicht nur durch das Kommunizieren während der gemeinsam verbrachten Stunden (Förderung der Mündlichkeit) geschehen: Über jede gemeinsam durchgeführte Unternehmung soll weiterhin ein Tagebucheintrag verfasst werden, den das Mentée zusammen mit seiner Mentorin oder seinem Mentor schreibt (Förderung der Schriftlichkeit). Die individuelle

Betreuung und Intensität dieser Art zu Lernen erfolgt durch einen Erwachsenen als Sprachvorbild, hier die Studierenden der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Das Bamberger Modell sieht vor, die Kinder über das Angebot verschiedener kultureller Möglichkeiten in der Stadt Bamberg zu integrieren und damit die Motivation zum Deutschlernen zu steigern. Das Spektrum reicht vom Besuch eines Kindertheaters, der städtischen Museen und des Doms bis hin zum Bekanntwerden mit Bildungsinstitutionen wie Universität und Stadtbibliothek.



Abb. 2: Lesen in der Stadtbibliothek in Bamberg

2.2 Durchführung

Das Projekt ist an der Universität Bamberg bei der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache am Lehrstuhl für Deutschdidaktik angesiedelt. Seitens der Projektschule¹ wurde über die Schulleitung und

¹ Wir danken der Schulleiterin der Grund- und Mittelschule Gaustadt, Susanne Dörfler, und ihrem Team für die Unterstützung.

die Klassenlehrer die Auswahl der Schüler getroffen. Dabei sollte der Erstkontakt der Eltern mit dem Projekt nicht defizitorientiert vermittelt, sondern als ein über die schulische Sprachförderung hinausgehendes Angebot präsentiert werden. Dies zeigte sich auch darin, dass die wöchentlichen Treffen in den Elternhäusern der Mentées begannen und endeten und eben nicht in der Schule. Gemeinsam pflanzen und unternehmen die Tandems, je nach individuellen Notwendigkeiten, Wünschen und Fähigkeiten der Tandempartner, ihre außerunterrichtliche und außerschulische Sprachförderung.

Das Tagebuchschreiben soll neben der Förderung des schriftlichen Ausdrucks auch der Dokumentation der Sprachförderung gegenüber Universität, Schule und Elternhaus dienen. Jedem Tandem wird von der Projektleitung ein Betrag von 100 € pro Schuljahr zur Verfügung gestellt, der aus Sponsorengeldern² bestritten wird. Dieser Betrag muss genügen, um 25 bis 30 Nachmittage miteinander zu gestalten, angefangen von den Bus-Fahrtkosten über Eintrittsgelder bis hin zu Foto-Abzügen, die für die Gestaltung des Tagebuchs verwendet werden. Die Mentoren verpflichten sich, auch während der Semesterferien drei Termine mit ihrem Mentée zu vereinbaren, um eine Kontinuität der Förderung zu gewährleisten und vor allem die gerade entstandene persönliche Bindung aufrecht zu erhalten.

2.3 Inhalte und Ziele des Begleitseminars: Vorbereitung der Mentoren

Die Studierenden, die am Projekt teilnehmen, müssen neben der Einführung in die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache verschiedene Seminare zu Themen wie Kontrastiver Sprachanalyse und Grammatik mit Deutsch-als-Zweitsprach-Lernern besucht haben. Im Begleitseminar zum Projekt erwerben die Mentoren spezifische Kenntnisse, die folgende Ansätze und Fragestellungen betreffen und vor dem Hintergrund verschiedener fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen ausgewählt werden (vgl. hierzu Holstein/Oomen-Welke 2009; Hornberg/Valtin 2011; Hüttis-Graf/Wieler 2011; Moser-Pacher/Hajnalka 2013; Naujok 2011; Wildemann/Hoodgarzadeh 2011):

² Besonderer Dank gilt der Schmid-Kayser-Stiftung, dem Migranten- und Integrationsbeirat der Stadt Bamberg, dem Elternbeirat der Schule Gaustadt sowie Herrn Neumann und der Kulturtafel Bamberg.

Grundsätzliche Kenntnisse hinsichtlich des *Lernens im Tandem* sowie des *Verhältnisses von Mentor und Mentée* stellen einen ersten Schwerpunkt der Arbeit im Seminar dar. Dabei werden nicht nur die Faktoren der Freiwilligkeit und Autonomie thematisiert, sondern auch die besonderen Bedingungen des *Tandem-Lernens im Kul-Kids-Projekt*. Dieses setzt sich ja nicht – wie üblich – aus zwei Sprachlernern verschiedener Muttersprachen zusammen. Hier treffen sich vielmehr zwei *Experten* des Deutschen als Zweitsprache: das Mentée, das den täglichen Umgang mit Deutsch als Zweitsprache in der Schule, im Alltag und auch in der Familie erlebt, und der Mentor, der seine universitäre Expertise in diese Lernform einbringen kann. Bechtel formuliert die Situation folgendermaßen:

Sie [die Lernenden, Anm. d. Verf.] fordern die Darstellung der anderen Perspektive ein; sie stellen ihre eigene Kultur und Sprache für die Außenperspektive dar und versuchen gleichzeitig, die Innenperspektive der anderen Kultur zu verstehen. So entwickeln die Lernenden im Tandem die Fähigkeit zu Perspektivwechsel. Sie akzeptieren verschiedene Blickrichtungen – eine Voraussetzung für Empathiefähigkeit. (Bechtel 2003, 47)

Im Rahmen der *interkulturellen Elternarbeit* erweitern die Studierenden ihre Kenntnisse hinsichtlich jener interkulturellen Aspekte, die die Selbst- und Fremdwahrnehmung betreffen und im direkten Kontakt der Mentoren mit den Familien als notwendig erscheinen. Die speziellen Fragen zu Elterngesprächen werden situationsorientiert im Seminar be- und erarbeitet. Weiterhin werden *interkulturelle Aspekte*, die für das Projekt relevant sind, trainiert (vgl. Bosse 2014).

Das Tagebuchschreiben in der Zweitsprache stellt einen weiteren Schwerpunkt des theoretischen Inputs im Seminar dar. Erwachsene außerhalb der Institution Schule als Schreibvorbild zu erleben, erscheint dabei neben der Idee, Schreiben auch in den privaten Alltag einzubinden (Naujok 2011, 240), als besonders wichtiger Aspekt. Nicht zu unterschätzen ist dabei, wie stark die zukünftigen Mentoren und ihr Schreibverhalten als Vorbild und Orientierung für die Schüler und deren Schreiben dienen. Zusätzlich kann die Einbeziehung der Erstsprache in das Tagebuchschreiben von hoher Wichtigkeit sein. Das Nach- oder Vorlesen des Geschriebenen sowie Gespräche darüber enthalten besonderes Lernpotential (Naujok 2011, 249).

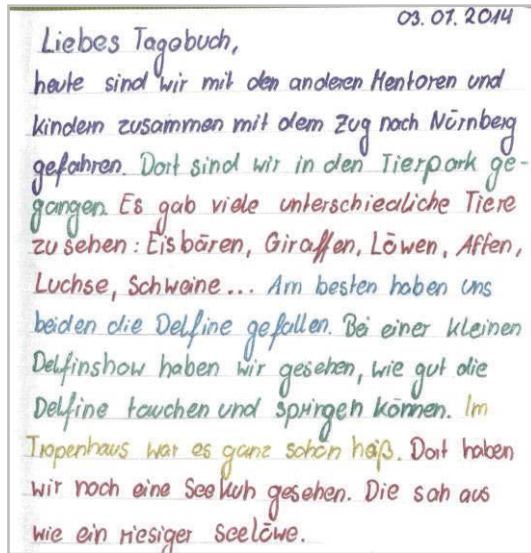


Abb. 3: Tagebucheintrag

Sprachbiographien (vgl. den Beitrag von Strahl in diesem Band) und sprachliche Identitäten sind ein weiterer Hauptaspekt der theoretischen Vorbereitung der Studierenden im Seminar. Wildemann/Hoodgarzadeh diskutieren die Beziehung zwischen beiden Aspekten folgendermaßen: „Entgegen der weit verbreiteten Annahme müssen zwei- und mehrsprachige Biographieverläufe nicht zwangsläufig eine Identitätsproblematik hervorrufen“ (Wildemann/Hoodgarzadeh 2011, 222). Dieses Wissen und fachwissenschaftliche Untersuchungen wie das BEN-Projekt aus dem Jahr 2009/10 an der Universität Koblenz/Landau³, das die sprachlich-kulturellen Identitäten der Schüler untersucht, sind grundlegend für die Arbeit im Begleitseminar. Unterstrichen wird der enge Zusammenhang von Sprachbiographie und Lernerfolg im bildungssprachlichen Bereich:

Festhalten lässt sich somit fürs Erste, dass ein Deutschunterricht, der sich zum Ziel gesetzt hat, die (bildungs-)sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Lerner zu fördern, nicht umhin kommt, dies vor dem

³ Vgl. http://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/mit/profs/wildemann/projekte/deutsch_recherchiert am 25.12.2014.

*Hintergrund ihrer sprachbiografischen Voraussetzungen zu tun.
(Wildemann/Hoodgarzadeh 2011, 233)*

Schließlich sind bei der Vorbereitung auf das Mentoring-Projekt für die Studierenden auch Kenntnisse zum *Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit* im Grundschulalter von Belang (vgl. Abraham 2008, 13-19). Dabei kann durch die vielfältige und immer wiederkehrende Situation des Schreibens in der Tandem-Konstellation ein wichtiger Beitrag zum Erwerb der *Bildungssprache* (vgl. den Beitrag von Pöhlmann-Lang in diesem Band) geleistet werden. Wieler betont in ihren Untersuchungen zu bildungssprachlichen Aspekten beim Erzählen und Schreiben von Grundschulkindern, dass die Aneignung der *Bildungssprache*

[...] [auch] als hypothesengeleiteter Lernprozess verstanden werden muss, es bedarf neben didaktisch arrangierter Situationen des gezielten Heranführens an dieses sprachliche Register auch großzügig gestaltete Freiräume für die Erprobung und Entfaltung entsprechender Wissensbestände. (Wieler 2011, 132)

Dies kann durch die „face-to-face“-Lernsituation im Kul-Kids-Projekt gut realisiert werden.

2.4 Curriculare Einbindung

Das Projekt versteht sich im Sinne der Verknüpfung von Theorie und Praxis der Ausbildung von Lehrern und richtet sich an Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Deutschdidaktik-Studenten, die die nötigen zweitsprach-didaktischen Grundlagen zum Umgang mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache erwerben, können ebenfalls teilnehmen.

„Erst auf der Grundlage erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens entsteht professionelles Handeln der Lehrperson bzw. die Reflexion darüber“, schreibt der Leiter des Praktikumsamtes der Universität Bamberg in seinem Artikel *Mehr Praxis in der Lehrerbildung*, in dem er u.a. das *Kul(tur)-Kids-Projekt* als gewinnbringenden Impuls für das Studium und den Weg in den Lehrerberuf sieht (Lunkenbein 2013, 40). Verortet ist das Projekt im Vertiefungsmodul des Studiums der Didaktik des Deutschen als

Zweitsprache. Das Besondere daran ist, dass die Mentoren innerhalb der regulären Lehrerbildung Praxis erproben und erkunden, um nicht nur die verschiedenen Handlungsfelder des Lehrberufs kennenzulernen sondern auch die eigene „[...] Berufseignung und -neigung kritisch zu reflektieren“ (Lunkenbein 2013, 40).

Weiterhin wurde nun auch an der Universität Bamberg im Rahmen des *Service Learning* neben den Projekten „Auftakt“ (vgl. den Beitrag von Kupfer-Schreiner in diesem Band) und „Fit in Deutsch“ (vgl. den Beitrag von Knopf in diesem Band) das Projekt *Kul(tur)-Kids* benannt. Unter *Service Learning*, d.h. Lernen durch Engagement, wird eine Lehr- und Lernform verstanden, die gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen verbindet (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2012). Dies erstreckt sich von Schüler-Engagement und Lehren und Lernen in der Schule bis zu Engagement von Studierenden an den Hochschulen.

Im konkreten Fall des Projektes an der Universität Bamberg erhalten die Studierenden vier ECTS-Punkte für die Teilnahme am Projekt, das neben dem mindestens dreistündigen wöchentlichen Einsatz zusammen mit dem Mentée noch die Vor- und Nachbereitung der Treffen sowie die regelmäßigen Seminarstunden mit der Projektleitung über ein ganzes Schuljahr hinweg umfasst. Hinzu kommen Feste zu Beginn, nach einem halben Jahr und zum Abschluss des Projektes sowie regelmäßige Treffen mit den Klassenlehrern und Eltern.

3 Forschungsperspektiven

Das wissenschaftliche Interesse konzentriert sich darauf, den Erfolg von Sprachförderung für Kinder nicht-deutscher Muttersprache im schulischen und außerunterrichtlichen Bereich und die entsprechenden Einflussfaktoren zu untersuchen.

Wildemann/Hoodgarzadeh (2011), die das Erzählen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern untersuchen, betonen den als herausragend charakterisierten Aspekt der Biographie respektive der Sprachbiografie beim Lernen des Deutschen als Zweitsprache. Hier anzuknüpfen und, bereits im Grundschulalter beginnend, Sprachenportfolios mit den Kindern zu erstellen sowie deren Auswirkungen auf ihren schulischen Erfolg zu dokumentieren, stellt ein wissenschaftliches Desiderat dar.

Beim Forschungsvorhaben im Rahmen des *Kul(tur)-Kids-Projekts* wird das Tagebuchschreiben auch im Sinne des reflexiven Schreibens (vgl. Bräuer 2000) verstanden. Die authentische Schreibsituation wird, zusammen mit dem Lebensweltbezug (vgl. Kupfer-Schreiner 2013, 64), zum motivierenden Schreibenanlass im Sinne von Verknüpfungen „mit biographischen Aspekten [...], Schreiben ‚vor Ort‘ [und] an außerschulischen Lernorten [...]“ (Kupfer-Schreiner 2013, 65).

Die Schreibenden sollen in ihren kulturellen, sprachlichen und ethnischen Besonderheiten wahrgenommen werden und selbstreflexive Elemente im Hinblick auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache formulieren:

Festhalten lässt sich somit fürs Erste, dass ein Deutschunterricht, der sich zum Ziel gesetzt hat, die (bildungs-)sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Lerner zu fördern, nicht umhin kommt, dies vor dem Hintergrund ihrer sprachbiografischen Voraussetzungen zu tun.
(Wildemann/Hoodgerzahdeh 2011, 233)

Weiterhin soll der direkte Einfluss einer erwachsenen Bezugsperson – im *Kul(tur)-Kids-Projekt* die Mentoren für ihre Mentées – auf das Schreiben der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Wieler (2011) ist auf die Übergänge von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit eingegangen und hebt hervor, dass „Kinder bei der Produktion von Erlebniserzählungen noch bis zum Alter von 10 Jahren auf die interaktive Unterstützung durch Erwachsene angewiesen“ bleiben (Wieler 2011, 134). Dies konnte beim Schreiben im Tandem gerade für Kinder beobachtet werden, deren Eltern Deutsch nicht als Muttersprache sprechen und deshalb ihre Kinder beim Deutschlernen nicht entsprechend unterstützen können.

Im Sinne von *Language Awareness* wird weiterhin die „Bedeutsamkeit der erörterten Inhalte in der Perspektive der Kinder“ (ebd. 142) als ausschlaggebender Faktor für den Schreiberfolg konstatiert. Und auch Wieler betont die sprachliche Vorbildfunktion als Schlüssel zu erfolgreicher Textproduktion:

Darüber hinaus bedarf es auch eines breiten Spektrums musterhafter Sprachangebote und Gesprächskonstellationen, die unterschiedliche Niveaus der sprachlichen Dekontextualisierung zur Anschauung bringen und an denen die Kinder sich auf dem Weg zu ihren Textproduktionen orientieren können. (ebd., 142)

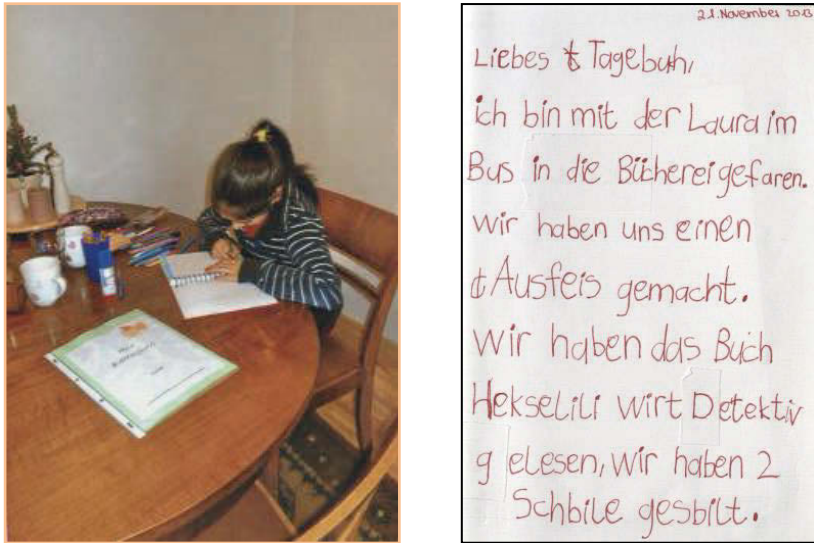


Abb. 4: Beim Tagebuchschreiben

Den Erhalt der Schreibmotivation im Rahmen von Tandem-Projekten wie *Nightingale* in Berlin erforscht empirisch Naujok (2011), wobei die Gespräche über das Geschriebene wohl mit besonderem Lernpotenzial versehen sind und als wichtige Möglichkeit der Sprachförderung herausgestellt werden (ebd., 249).

Ein weiteres Forschungsfeld, das sich hier entwickeln und im *Kul(tur)-Kids-Projekt* untersucht werden sollte, stellt die Bedeutung des „wechselseitigen Schreibens“ (ebd., 249) im Tagebuch dar. Diesen „didaktischen Kunstgriff“ haben verschiedene Mentorinnen schon angewandt und setzen ihn neben der Vorgabe des Textmusters (vgl. Kupfer-Schreiner 2013, 68) als Mittel ein, um Schülerinnen und Schüler zum Tagebuchschreiben zu motivieren.

Im Rahmen von Zulassungsarbeiten wurden verschiedene Fragestellungen bearbeitet, die insgesamt auch die Breite des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache widerspiegeln. Neben interkultureller Elternarbeit und Schreibgesprächen im Tandem wurden Themen wie die Bedeutung des mentalen Lexikons beim Wortschatzerwerb, die Verbesserung der Rechtschreibkompetenz durch das *Tagebuchschreiben* sowie Fehler beim Erwerb der Zweitsprache untersucht. Erste Daten konnten erhoben und ausgewertet werden und als Grundlage eines umfassender angelegten Forschungsprojektes dienen. Eine Befragung als quantitative Erhebungsmethode wurde zuletzt in Form einer wissenschaftlichen Arbeit diskutiert, die weitere Aspekte der Optimierung der Sprachförderung erbrachte: Die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern sollte intensiviert und der Augenmerk des gemeinsamen Tagebuchschreibens insbesondere in den Bereichen Ideenfindung und Rechtschreiben verbessert werden.

4 Ausblick

Ziel wäre es, das Mentoring-Projekt in den Programm-Status der Ausbildung von Lehramts-Studierenden respektive von Studierenden der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache zu heben. Dadurch würde die bestehende *win-win-Situation* verstetigt und weitere Lehramts-studierende erhielten die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen schon im Studium praktisch zu erproben. Gleichzeitig werden zukünftige Lehrer dafür sensibilisiert, das Bildungskapital, das jeder vierte Schüler in unserer Regelschule in Form einer weiteren Familiensprache mitbringt, als solches anzuerkennen und zu fördern. Die Defizit-Orientierung hinsichtlich Lernbereitschaft und Sprachentwicklung der Deutsch-als-Zweitsprach-Lerner könnte mehr und mehr einer positiven Einstellung diesen Schülern gegenüber weichen.

Ausgestattet mit einem Schatz an Sprachbewusstheit und Sprachvermögen sollte sich der schulische Alltag mit Mehrsprachigkeit nicht nur auseinandersetzen, sondern auch Lehrer auf diesem Gebiet aus- und fortbilden. Einen ersten Schritt stellt dieses Projekt dar.

Literaturhinweise:

Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Balu und du e.V.: www.balu-und-du.de, recherchiert am 6.12.2014.

Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.

Bosse, Elke (2014): Kulturelle Diversität in der Hochschuldidaktik. In: Tomberger, Corinna (Hrsg.): Gender- und Diversity-Kompetenzen in Lehre und Beratung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 79-91.

Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung: www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html, recherchiert am 6.12.2014.

Holstein, Silke; Oomen-Welke, Ingelore (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (2011) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chancen oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Hüttis-Graf, Petra; Wieler, Petra (2011) (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kupfer-Schreiner (2013): Aller Anfang ist leicht – Wege ins Schreiben weisen und Schreibaufgaben stellen. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 62-69.

Lunkenbein, Martin (2013): Mehr Praxis in der Lehrerbildung! In: uni.vers. Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 40 – 41.

Moser-Pacher, Andrea; Nagy, Hajnalka (2013) (Hrsg.): Identitäten. Identitäten. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. (= ide-Extra 3/2013)

Naujok, Natascha (2011). Tagebuch-Schreiben in der Zweitsprache. Empirische Annäherungen aus dem Mentorenprogramm Nightingale. In: Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chancen oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. 2. Aufl. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 236-255.

Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften e.V.: www.kipa-berlin.de, recherchiert am 6.12.2014.

Nightingale Berlin (2014): www.nightingale-projekt.de, recherchiert am 26.12.2014.

Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (2013) (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa.

Seifert, Anne; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2012): Praxisbuch Service Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim: Beltz.

Stenzel, Florian (2011): „Effective Mentoring“ – Konferenz des Nightingale Mentoring Netzwerks am 5. Mai 2011 in Girona/Katalonien/Spanien. www.nightingale-projekt.de/images/stories/2011_2012/Wissenschaftliches/Konferenzbericht_Girona_2011_mail.pdf, recherchiert am 6.12.2014.

Wielers, Petra (2011): „Denn sie erkannten nicht die Gefahr“ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus. In: Hüttis-Graff, Petra; Wielers, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 123-148.

Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (2011): Sprachen und Identitäten. Hauptschülerinnen und Hauptschüler erzählen und schreiben über sich. In: Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 219-235.

Fördern heißt diagnostizieren

Das Projekt „Fit in Deutsch“

Worum es in diesem Beitrag geht

Das Projekt „Fit in Deutsch“, das auch im Rahmen des *Service Learning* angesiedelt ist, wurde 2009 ins Leben gerufen. Ziel des Projektes ist es, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Deutschen zu fördern, um frühzeitig Stärken und Schwächen zu erkennen und gemeinsam daran zu arbeiten.

Im folgenden Beitrag werden die Struktur und der genaue Ablauf des Projektes vorgestellt, um dann die Chancen und Vorteile, die „Fit in Deutsch“ für alle Beteiligten bietet, in den Blick zu nehmen und mit einem kurzen Ausblick auf die grundsätzliche Gestaltung nachhaltiger Bildungsprojekte zu enden.

1 Motivation

In den letzten Jahren wurden immer wieder Forderungen nach mehr Praxis innerhalb des universitären Lehramtsstudiums laut. Die Studierenden wären zwar theoretisch gut ausgebildet, hätten jedoch während des Studiums kaum Gelegenheit, die Theorien auf ihre praktische Relevanz hin zu überprüfen. Viele angehende Lehrer würden erst im Vorbereitungsdienst merken, ob sie für den Beruf geeignet sind.

Auf der anderen Seite belegen Studien, dass die Zahl leistungsschwacher Schüler im Fach Deutsch zugenommen hat (vgl. Knopf 2012). Auch Wirtschaftsunternehmen klagen über mangelhafte Schreib- und Lesekompetenzen von Schulabgängern: In einer Umfrage der deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) aus dem Jahr 2013 kritisiert mehr als die Hälfte der befragten 15.000 Unternehmen die mündlichen und schriftlichen Ausdruckskompetenzen von Schülern. Das Beherrschen dieser Grundqualifikationen sei ganz

wesentlich für eine erfolgreiche Berufsausbildung (vgl. www.dihk.de oder auch www.dihk-bildungs-gmbh.de).

Schon in der Primarstufe ist es daher wichtig, Schüler deutscher und nicht-deutscher Herkunft gezielt und v.a. kontinuierlich im Fach Deutsch zu fördern. Auf Grund der Vielzahl an Aufgaben gelingt es den Schulen jedoch oft nicht mehr, allen Schülern die benötigte Förderung zukommen zu lassen: Medienerziehung, Umwelterziehung und natürlich die gegenwärtig zu bewältigenden Aufgaben im Rahmen der Inklusion sind nur einige wenige Bereiche, die Lehrer über das Fächerspektrum hinaus im Blick haben müssen.

Hier setzte das Projekt „Fit in Deutsch“ an der Universität Bamberg an. Ziel war es zwischen 2009 und 2013, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Fach Deutsch zu fördern, um frühzeitig Stärken und Schwächen zu erkennen und gemeinsam daran zu arbeiten.

2 Projektbeschreibung

2.1 „Fit in Deutsch“ als *Service Learning*

„Fit in Deutsch“ ist ein Theorie-Praxis-Projekt an der Schnittstelle von *Schule, Universität und Wirtschaft*. Man kann „Fit in Deutsch“ als *Service Learning* bezeichnen, da hier die „Ausübung von zivilgesellschaftlichem Engagement mit theoretischer Reflexion“ (Brink/Rohrmann 2013, 16) verbunden wird. Auf diese Weise werden Theorie und Praxis sinnvoll zusammengeführt, Kreativität und Selbstständigkeit gefördert und so ein tiefgehendes und umfassendes Lernen und Denken ermöglicht (vgl. Brink/Rohrmann 2013, 16).

Ziel des Projekts ist es, Schüler ab der dritten Klasse im Fach Deutsch zu unterstützen. Die Förderung der Kinder übernehmen Lehramts-studierende der Universität Bamberg ab dem dritten Semester. Durch die universitäre Verankerung ist die wissenschaftliche Begleitung durch den Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur ein zentraler Baustein des Projekts, so dass die Studierenden frühzeitig lernen, didaktische Theorien in die Praxis umzusetzen.

Die Finanzierung erfolgt vorwiegend durch regionale Wirtschaftsunternehmen. Dies bietet sich insbesondere vor dem Hintergrund jüngster Entwicklungen im Bereich der sozialen Verantwortung von Unternehmen, *Corporate Social Responsibility* (CSR), an. Europäische Standards verlangen von Unternehmen, sich hinsichtlich verschiedener CSR-Themen zu positionieren (vgl. www.globalreporting.org/Pages/default.aspx). Dazu werden sogenannte Wesentlichkeits- bzw. Materialitätsmatrizen ermittelt, die verschiedene Themen definieren und priorisieren. Die Matrizen zeigen, dass Bildung dabei ein für Unternehmen hoch relevantes und hoch priorisiertes Thema ist. „(Es) besteht ein hohes Bestreben [...], sich [...] für gesellschaftliche Themen im Umfeld des Unternehmens zu engagieren. Vor allem *Investitionen in Bildungsförderung* werden angestrebt. Hier besteht ein Zusammenhang zu dem ökonomischen Ziel, Fachkräfte zu gewinnen. Kinder- und Jugendförderung sowie Bildung stehen ganz oben beim Engagement von Unternehmen für gesellschaftliche Themen.“ (Bertelsmann-Stiftung, concern. Universität Bayreuth 2014)

Die Förderung von „Fit-in-Deutsch“ als wirkungsvolles Bildungsprojekt stellt daher ein ideales Förderobjekt für Unternehmen dar, die sich sinnvoll und mit Bezug auf ihr Kerngeschäft sozial engagieren wollen.

2.2 Ablauf des Projekts

„Fit in Deutsch“ fand in Bamberg an zwei Schulen statt: der Gangolf-Grundschule und der Grund- und Mittelschule Gaustadt. Dort nahmen Kinder der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe teil. Die Auswahl der am Projekt beteiligten Kinder erfolgte durch den Klassenlehrer.

Zu Beginn der Fördereinheit wurden die individuellen Fähigkeiten der Schüler mit Hilfe des *Allgemeinen deutschen Sprachtests* (ADST) und der *Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ) erhoben. Mit Hilfe des ADST ist eine Diagnose der einzelnen sprachlichen Leistungen auf den folgenden sechs Ebenen möglich: Textverstehen, Wortschatz, Wortbildung, Satzgrammatik, Laut-Buchstaben-Koordination inkl. Rechtschreibung sowie Betonung und Aussprache inklusive Zeichensetzung. Es geht dabei jeweils um die

Überprüfung der Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten. Auf Basis der Testergebnisse kann ein Leistungsprofil erstellt werden, das Schlussfolgerungen auf Fördermaßnahmen zulässt (vgl. Steinert 2011).

LiSe-DaZ testet das sprachliche Wissen in den Bereichen Morphologie, Syntax und Semantik und erfasst ebenfalls Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten der Kinder. Für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache liegt eine Normstichprobe vor, so dass die individuellen sprachlichen Fähigkeiten mit anderen DaZ-Kindern verglichen werden können. Das Alter der Kinder und die Dauer des Kontakts mit der Zweitsprache finden Berücksichtigung, so dass auch Sprachstörungen oder Probleme mit dem Sprachumfeld diagnostizierbar sind. Die Testbatterie erlaubt ferner Wiederholungsmessungen, um ggf. Entwicklungsfortschritte festzustellen (vgl. Schulz/Tracy 2011).

Die Studierenden lernen den Umgang mit unterschiedlichen Testbatterien und werten die Tests im Seminar aus. Die Ergebnisse dieser Tests fließen in ein individuelles Schülerprofil ein, das gemeinsam im Seminar erstellt und fortlaufend durch qualitative Beobachtungen und Wiederholungsprüfungen erweitert wird. Dieses Profil enthält konkrete Fördermaßnahmen und gibt Auskunft über die jeweiligen Stärken und Schwächen des Schülers. So kann dem Profil beispielsweise entnommen werden, in welchem Teilbereich der Lesekompetenz ein Kind Förderbedarf hat oder welche Rechtschreibphänomene in besonderer Weise geübt werden müssen. Die Profile sind die Grundlage für die „Fit in Deutsch“-Förderstunden.

Einmal pro Woche gehen die Lehramtsstudierenden in die Schulen und fördern die getesteten Kinder in Zweiergruppen. Diese Förderung umfasst alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts: *Lesen, Schreiben, Orthographie, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie *Sprechen und Zuhören* (vgl. hierzu die Ausführungen der Bildungsstandards der KMK 2004). Damit die Förderstunden gelingen, werden die Studierenden auf vielfältige Weise von der Universität unterstützt: So stehen in speziellen „Fit in Deutsch“-Bibliotheken, auf der Webseite (www.fitindeutsch.de) und in Facebook (www.facebook.com/fitindeutsch) Fördermaterialien zur Verfügung. Diese Materialien, die auf einem integrativen Ansatz basieren, werden

speziell für das Projekt erstellt (vgl. Kapitel 2.3). Auch die regelmäßig erscheinende „Fit in Deutsch“-Zeitung, die ebenfalls auf der Webseite einsehbar ist, gibt Tipps zur Gestaltung der Stunden (www.fitindeutsch.de/zeitung).

Ein wichtiges Element von „Fit in Deutsch“ ist das begleitende Seminar, das direkt im Anschluss an die Förderstunden an den Schulen stattfindet. Hier werden alle Förderstunden besprochen und die Studierenden lernen, die Materialien auf ihre Schüler „zuzuschneiden“. Ferner kommen Themen zur Sprache, die für die Förderstunden von Relevanz sind, z.B. Konzepte zur gezielten Sprachförderung von Kindern unterschiedlicher Herkunftssprache oder Möglichkeiten zur Leistungseinschätzung und Leistungsbewertung. Regelmäßig besuchen Mitarbeiter des Lehrstuhls die Förderstunden, um so noch gezieltere Rückmeldungen geben zu können.

Um Entwicklungsfortschritte festzustellen, wird der Leistungsstand der Schüler kontinuierlich erhoben. Am Ende der Fördereinheit werden die Tests noch einmal durchgeführt, um die Entwicklung der Schüler zu erfassen und um eine aktualisierte Grundlage für den nächsten Förderzeitraum zu erhalten. Zudem finden Abschlussgespräche mit allen Beteiligten statt.



Abb. 1: Umschlag der Informationsbroschüre "Fit in Deutsch"

Liebe Leserinnen und Leser,
die Tage werden wieder kürzer, der Herbst steht vor der Tür und hält auch Einzug in die Klassenzimmer. Diese „Fit in Deutsch“-Zeitung enthält interessante Anregungen und Ideen für einen Deutschunterricht zum Thema „Herbst“. Wir wünschen viel Vergnügen bei der Lektüre!

Das „Fit in Deutsch“-Team

Fit in Deutsch



GEWINNSPIEL

Auch in dieser Ausgabe gibt es ein Gewinnspiel. Wenn du ein Foto deines fertigen Herbstastes bis zum 31. Oktober 2014 deinem/r „Fit in Deutsch“-Lehrer/in gibst, kannst du auch dieses Mal einen tollen Preis gewinnen!

AUSGABE 14/2014

von Julia Knopf, Lisa Altmeyer, Heike Kaul-Herges,
Eva Schrenker, Sandra Schieder und Corinna Weis

Der Herbst ist da!

Auf den Feldern siehst du die **goldgelben Sonnenblumen** leuchten, ein Eichhörnchen läuft flink über den Weg und die **bunt gefärbten Blätter** rascheln unter deinen Füßen. Du genießt die letzten warmen Sonnenstrahlen bei einem **Herbstspaziergang**. Die Tiere und Pflanzen treffen nun Vorbereitungen für den Winter. Der Laubbaum verliert zum Beispiel seine Blätter, aus denen der Igel sein Lager baut. Das und noch vieles mehr kannst du in dieser farbenfrohen Jahreszeit draußen im Wald entdecken.



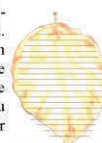
Das Eichhorn

Warum heißt bloß das Eichhorn „Eichhorn“? Denn weder hinten, geschweige vorn hat es ein Horn oder dergleichen. Auch sieht man es nicht nur auf Eichen!

[...]

(Heinz Erhardt)

Überlege, woher das Eichhörnchen seinen Namen hat. Tausche dich mit deinem Partner aus und notiere eure Ideen auf der Schreibvorlage am Ende der Zeitung. Du kannst auch im Internet oder in einem Lexikon nachsehen.

Fips, das Eichhörnchen, wird dich durch diese Zeitung begleiten und mit dir zusammen aufregende Aufgaben lösen. Auf den nachfolgenden Seiten kannst du zusammen mit dem Eichhörnchen den Herbst entdecken. Wenn du fertig bist, entsteht ein außergewöhnlicher Herbstast.

- Löse die verschiedenen Aufgaben und notiere die Ergebnisse auf den Blattvorlagen.
- Suche dann gemeinsam mit deiner Klasse für jedes Kind einen Ast.
- Schneide deine Blattvorlagen aus und klebe sie auf gelben, roten oder braunen Tonkarton. Auch den Tonkarton kannst du in Form der Blattvorlagen ausschneiden und auf die Rückseite deinen Namen schreiben.
- Binde deine Ergebnisse mit Wollfäden an den Ast. Fertig ist ein toller Herbstast für dein Klassenzimmer!



Abb. 2: „Fit in Deutsch“-Zeitung, Ausgabe 14/2014.

2.3 Förderkonzept

Bei der Konzeption und Durchführung der Förderstunden sind alle fachbezogenen Kompetenzdimensionen des Faches Deutsch im Blick, aber auch überfachliche Kompetenzen wie Personal- und Sozialkompetenz sowie Methodenkompetenz werden darin berücksichtigt (vgl. zum kompetenzorientierten Deutschunterricht Willenberg 2010 oder auch Ziener 2010). Mehrere Förderstunden bilden eine Sequenz, die ungefähr sechs Wochen dauert und die sich an einem bestimmten Thema orientiert (z.B. Piraten, Detektiv, Ägypten oder Märchen). Zu jeder Sequenz gibt es 60- bis 90-seitige Unterrichts Anregungen mit Sachanalysen, didaktischen Analysen und konkreten Unterrichtsmaterialien, aus denen die Studierenden wählen können. Bei der Konzeption der Stunden wird darauf geachtet, dass gleichermaßen an den produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der Schüler gearbeitet wird. Am Beispiel der Sequenz *Detektiv* soll das Konzept verdeutlicht werden:

Die Textsorte *Detektivgeschichte* eignet sich sehr gut für die Förderstunden. In der „Fit in Deutsch“-Detektivsequenz schlüpfen die Kinder in die Rolle eines Detektivs und klären über mehrere Förderstunden hinweg verschiedene Fälle auf. Am Ende erhalten sie einen Detektivausweis und können sich selbst als „Meisterdetektiv“ bezeichnen. Von Vorteil ist, dass Detektivgeschichten unmittelbar mit dem Verbrechen beginnen und – im Unterschied zu Verbrechensgeschichten – weder über die Planung noch über die Durchführung des Verbrechens informieren (vgl. Alewyn 1998). Aus den Verzögerungen, überraschenden Wendungen und schrittweisen Enthüllungen lässt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Lernaufgaben ableiten. Hier müssen sich die Kinder bewähren: Indizien nutzen, Hinweise kombinieren, Schlussfolgerungen ziehen u.v.m.

Die hohe Bedeutung von Bildern in Detektivgeschichten trägt dazu bei, dass Lernaufgaben für jedes Leistungsniveau konzipiert werden können. Bilder geben den Rhythmus der Beobachtung nicht vor, sondern sind frei für „geduldige kognitive oder produktiv-verändernde Unterrichtsarbeit“ (Baum 2010, 204). Bei Detektivgeschichten ist interessant, in welcher Weise sich Bild und Text aufeinander beziehen (vgl. Baum 2006): Sie veranschaulichen das Gelesene, so dass Inhalte zum Teil auch

mit Hilfe des Bildes gelöst werden können. Manche Bilder ersetzen ganze Textteile und zögern auf diese Weise die Lösung des Falls hinaus, wieder andere sind Teil von Anleitungen, z.B. wenn Schüler Fingerabdrücke erstellen und hierzu die Teilschritte erfassen und diese in der richtigen Reihenfolge ausführen müssen.

Die Lernaufgaben einer Sequenz werden vor dem Hintergrund folgender Kriterien konzipiert (vgl. hierzu Abraham/Kupfer Schreiner 2007; Kupfer-Schreiner 2013 oder Roßbach/Wellenreuther 2002):

- *Lebensweltbezug:*

Die Aufgaben weisen zunächst einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler auf. Auf diese Weise können sie ihr Vorwissen in die Förderstunden einbringen. Bei dem Thema *Detektiv* liegt der Lebensweltbezug auf der Hand: Die Spannung erzeugende Erzählstruktur spricht die Kinder in besonderer Weise an (vgl. Suerbaum 1984), so dass sich vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten ergeben und die Kinder aktiv zur Lösung des Verbrechens beitragen (vgl. zur Beliebtheit von Detektivgeschichten auch Stenzel 2002).

- *Balance zwischen Systematik und Kreativität:*

Die Aufgaben geben einerseits eine klare (Ziel-)Orientierung und ermöglichen andererseits einen flexiblen Umgang mit Lösungswegen und Strategien. Gerade bei der Aufklärung von Detektivgeschichten sind sowohl systematisches Denken (z.B. Kombination von Indizien) als auch kreatives Problemlösen (z.B. geschickte Zeugenbefragung) notwendig. Dies gilt es geschickt im Unterricht zu verbinden.

- *Offenheit:*

Die Aufgaben werden so gestellt, dass Kinder sie in ihrem individuellen Lerntempo und auf ihrem individuellen Lernweg bearbeiten können. So besteht bspw. die Möglichkeit, die Anzahl an Hinweisen zu variieren, um so allen Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

- *Reflexion:*

Gute Lernaufgaben unterstützen die Kinder dabei, über den eigenen Weg der Aufgabenbearbeitung nachzudenken. Das wiederum hilft, Distanz und Reflektiertheit zu entwickeln, die gerade leistungsschwächeren Schülern oft fehlt. Die Sequenzen enthalten viele Impulse, um über die aufzuklärenden Fälle bzw. die bereits unternommenen Schritte zu sprechen. Unterstützt wird die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit durch einen Wechsel der Sozialformen.

- *Integration:*

Dies betrifft die Möglichkeit zur Fächerintegration (z.B. Sachunterricht oder Kunst), die Integration digitaler und non-digitaler Medien sowie die Integration aller Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch. Durch eine Fächerverbindung mit Kunst können z.B. Geheimschriften erstellt werden. Die Integration verschiedener Kompetenzbereiche zeigt sich darin, dass die Kinder unterschiedliche Detektivgeschichten *lesen*, Steckbriefe von gesuchten Verbrechern oder Zeitungsberichte *schreiben*, Zeugen *befragen* usw.

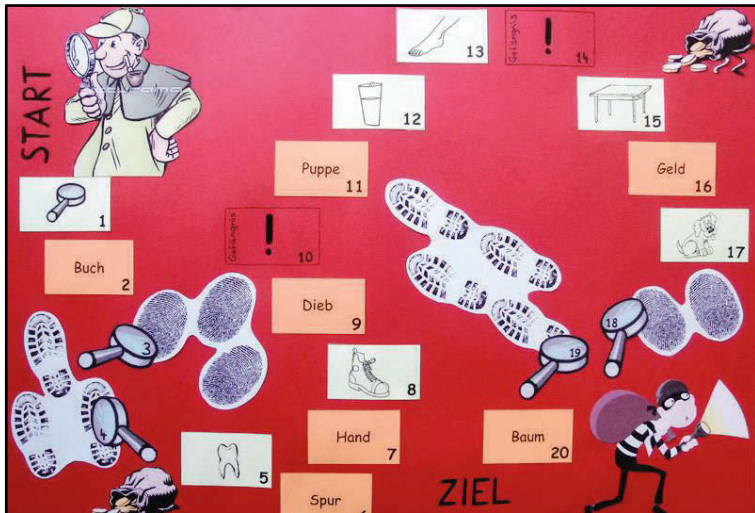


Abb. 3: Detektivspiel

3 Vorteile für die Beteiligten

Die individuelle und kontinuierliche Förderung der Schüler führt zu einer Intensivierung der sprachlichen Grundbildung. Dadurch verbessert sich nicht nur die Leistung, auch das Selbstbewusstsein wird gestärkt. Die Schüler lernen, wie sie selbstständig an ihren Fähigkeiten arbeiten können. Ergebnisse zeigen, dass in den folgenden Bereichen positive Entwicklungen zu beobachten sind:

- Anstieg der individuellen *Lern- und Leistungsmotivation* mit positiven Auswirkungen auf das Verhalten in der Regelklasse (ca. 90 Prozent der Schüler)
- Verbesserung der *Lesekompetenz* (auf hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Ebenen des Leseprozesses) (ca. 85 Prozent der Schüler)

- Erhöhung der *Schreibkompetenz*, insbesondere der Schreibmotivation (v.a. im Hinblick auf die Entwicklung eines Textbewusstseins) (ca. 80 Prozent der Schüler)
- Erweiterung der *Rechtschreibkompetenz* (v.a. im Hinblick auf die Anwendung von Arbeitstechniken sowie die Schulung der auditiven und visuellen Wahrnehmung) (ca. 80 Prozent der Schüler)
- Verbesserung der *mündlichen Kompetenz* (v.a. im Hinblick auf eine situativ angemessene Gesprächsfähigkeit) (ca. 75 Prozent der Schüler)
- Ausbildung eines *Sprachbewusstseins* (v.a. im Hinblick auf die Wahrnehmung eigener und fremder sprachlicher Auffälligkeiten sowie die Kompetenz zur Reflexion über sprachliche Phänomene) (ca. 75% der Schüler)

Nicht nur die Fähigkeiten der Schüler, sondern auch die der *Studierenden* verbessern sich: Durch die sinnvolle Verknüpfung von universitärer Lehre und akademischer Dienstleistung erhalten die Studierenden frühzeitig Einblick in ihre spätere berufliche Praxis. Sie lernen, über einen längeren Zeitraum nahezu die alleinige Verantwortung für zwei Schüler zu übernehmen. Dies trägt zur Entwicklung einer ganzheitlichen Lehrerpersönlichkeit bei. Diese Vorteile sind durch regelmäßige Evaluationen belegt.

Das Projekt ist in der Region verankert und kooperiert mit regionalen Schulen, damit möglichst viele Kinder nachhaltig von der Förderung profitieren und deren Eingliederung in Ausbildung und Arbeit erleichtert wird. „Fit in Deutsch“ wird von unterschiedlichen Wirtschaftsunternehmen unterstützt, die in Bildung investieren, soziale Verantwortung übernehmen und somit einen gesellschaftlichen Beitrag leisten. Mit Blick in die Zukunft, und damit schließt sich der Kreis, sind die Heranwachsenden wiederum potenzielle Arbeitskräfte für die jeweiligen Unternehmen und die Investition in Bildungsangebote somit auch eine Investition in die Zukunft der Firma.

4 Ausblick: Zur Zukunft von Bildungsprojekten

Unternehmen stehen ständig vor großen Herausforderungen, u.a. bei der Gewinnung von neuen Mitarbeitern im Zuge des demographischen Wandels und des anstehenden Fachkräftemangels. Es liegt im wohlverstandenen Eigeninteresse von Unternehmen, sich Bildungsprojekten stärker als bisher zu widmen, da Bildung das volkswirtschaftliche Humankapital in einer globalisierten Welt ist.

Trotz der aktuellen Bemühungen der Unternehmen, sich stärker als sozialer Akteur in der Gesellschaft zu positionieren, besteht oftmals kein Bezug zwischen sozialem Engagement und dem Kerngeschäft, also dem Produkt bzw. der Dienstleistung. Darüber hinaus steht mitunter die Profilierung in der Öffentlichkeit mehr im Vordergrund als der Wille zu helfen.

Andererseits gibt es viele – grundsätzlich sehr sinnvolle – Bildungsprojekte, denen es an Projekt-Know-How und betriebswirtschaftlicher Kompetenz mangelt, um Bildungsprojekte professionell zu managen und Bildung als *Business Case* zu entwickeln. Nicht selten müssen gute Bildungsprojekte auf Grund mangelnder Finanzierung wieder eingestellt werden. „Fit in Deutsch“ blickt mittlerweile auf eine fünfjährige Projekterfahrung zurück und ist ein erster Versuch, Bildungsprojekte an der Schnittstelle von Universität, Schule und Wirtschaft geschickt zu positionieren. Weitere Projekte sollen folgen.

Literaturhinweise:

Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia (2007): Schreibaufgaben. Für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Alewyn, Richard (1998): Anatomie des Detektivromans. In: Vogt, Jochen (Hrsg.): Der Kriminalroman. Poetik, Theorie, Geschichte. München: Fink, 52-72.

Baum, Michael (2010): Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. In: Frederking, Volker u.a. Baltmannsweiler: Schneider, 200-218. (= Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik).

Baum, Michael (2006): Illustrationen lesen. Zur intermedialen und historischen Differenz am Beispiel von Gullivers Reisen. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: Beltz-Pädagogik, 39-53.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): CRI Corporate Responsibility Index 2013. Erfolgsfaktoren unternehmerischer Verantwortung. Bielefeld: Hans Gieselmann Druck und Medienhaus 2014.

Brink, Alexander; Rohrmann, David (2013): Re-Think. Investing Society, Köln: Sollen & Sein.

Knopf, Julia (2012): Empirische Ergebnisse zum literarischen Lernen im Kindergarten. In: Knapp, Werner; Isler, Dieter (Hrsg.): Sprachliches und literarisches Lernen in der Vorschule, Stuttgart: Klett, 97-112.

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. Luchterhand. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, recherchiert am 25.02.2014.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2013): Aller Anfang ist leicht – Wege ins Schreiben weisen und Schreibaufgaben stellen. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, 62-69.

Lange, Günter (2002): Krimi – Analyse eines Genres. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Beltz, 7-20.

Roßbach, Hans-Günther; Wellenreuther, Martin (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6, Opladen: Leske + Budrich, 44-57.

Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache, Göttingen: Hogrefe.

Steinert, Joachim (2011): Allgemeiner Deutscher Sprachtest, Göttingen: Hogrefe.

Stenzel, Gudrun (2002): Spannung pur zwischen zwei Buchdeckeln. Kinder- und Jugendkrimis der Jahrtausendwende. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Beltz, 21-38.

Suerbaum, Ulrich (1984): Krimi. Eine Analyse der Gattung, Stuttgart: Reclam.

Willenberg, Heiner (2010) (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

www.dihk.de, recherchiert am 25.02.2014.

www.dihk-bildungs-gmbh.de, recherchiert am 25.02.2014.

www.fitindeutsch.de und www.fitindeutsch.de/zeitung, recherchiert am 25.02.2014.

www.facebook.com/fitindeutsch, recherchiert am 25.02.2014.

www.globalreporting.org/Pages/default.aspx, recherchiert am 25.02.2014.

Ziener, Gerhard (2010): Bildungsstandards in der Praxis, Seelze: Klett.

Universität Bamberg



DiDaZ öffnet Türen ...

... zum Beispiel für jugendliche Flüchtlinge

PROJEKT AUFTAKT

DiDaZ-Studierende erteilen Sprachunterricht
für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/didaktik-des-deutschen-als-zweitsprache/didaz-vor-ort



Ein Projekt der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)
am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in
Kooperation mit DiDaZ der Universität Erlangen-Nürnberg und der
Rummelsberger Diakonie

Informationen: claudia.kupfer-schreiner@uni-bamberg.de

FAU FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG



Projekt „Auftakt“:

Studierende fördern Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge im Deutschen

Worum es in diesem Beitrag geht

Im Frühjahr 2014 wurde das Projekt „Auftakt“ ins Leben gerufen: Studierende erteilen DaZ-Unterricht für Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge. Das Projekt geht in pädagogischer und sprachdidaktischer Hinsicht neue Wege und hat, im Sinne des *Service Learning*, neben dem sozialpolitischen Engagement den professionellen Umgang der Lehramtsstudierenden mit einer bislang (auch) im Studium kaum beachteten Zielgruppe im Blick.

Im folgenden Beitrag wird am Beispiel des Projektes exemplarisch die Notwendigkeit eines engeren Zusammenspiels der Fachdisziplinen und Institutionen aufgezeigt, daraus werden Konsequenzen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen abgeleitet und erste Ergebnisse einer Projektevaluation präsentiert.

1 „Auftakt“ – die Ausgangssituation

Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge¹ (UMFs) sind Kinder und Jugendliche, die ohne Begleitung ihrer Eltern in Deutschland ankommen. Nur wenige sind jünger als zehn, die meisten 15 bis 17 Jahre alt. Sechs bis zehn Millionen von ihnen sind, nach Schätzungen von Flüchtlingsorganisationen, weltweit allein auf der Flucht, mehr als drei Viertel davon sind männlich. Die Gründe für ihre Flucht sind vielfältig:

¹ Im Englischen hat sich der Begriff *separated children* durchgesetzt, der den Aspekt der Trennung deutlicher hervorhebt als der deutsche Begriff *unbegleitet*.

So besteht in vielen Ländern die Gefahr, als Kindersoldat/-in rekrutiert zu werden, Kinder fliehen vor körperlicher und sexueller Ausbeutung – der modernen Art der Sklaverei. Es gibt Jungen und Mädchen, die fürchten, wegen der politischen Aktivitäten ihrer Eltern zur Verantwortung gezogen zu werden, Kinder werden statt ihrer Eltern als Geiseln festgehalten und gefoltert. Manche fliehen vor familiärer Gewalt, Mädchen sind hiervon häufiger betroffen als Jungen. Waisenkinder verlassen ihre Herkunftsländer, weil sie weder Schutz noch Betreuung durch den Staat finden. Andere Kinder sind auf der Suche nach Familienmitgliedern. (Rieger 2014, 4)

Die meisten dieser Jugendlichen haben Krieg, Mord, Gefängnis, Vergewaltigung, Folter, Verfolgung oder Elend erfahren; nicht wenige wurden sogar von ihren Familien losgeschickt oder Schlepperbanden übergeben. Die Familien hoffen, dass sie in der Fremde ihr Glück finden, was dann auch heißt, Geld verdienen und es nach Hause schicken zu müssen.

Endlich haben auch die offiziellen Stellen anerkannt, dass die jungen Flüchtlinge vor allem Kinder sind und unter besonderem Schutz des Staates stehen. Das Bayerische Sozialministerium hat deshalb im Dezember 2013 ein neues Konzept für den Umgang mit UMFs auf den Weg gebracht: Alle ankommenden UMFs werden bis zum Alter von 18 Jahren in Jugendhilfeeinrichtungen und nicht mehr in den großen Erstaufnahmestellen für Asylbewerber in Zirndorf und München aufgenommen². Sie werden nun direkt nach ihrer Ankunft für etwa drei Monate in kleineren, besonderen Einrichtungen betreut, die für die Jugendlichen auch einen Vormund bestellen und das *Clearing-Verfahren* begleiten. Dabei soll möglichst umfassend die Situation des jugendlichen Flüchtlings (zum Beispiel die gesundheitliche Versorgung, psychologische Betreuung, sozialpädagogische Unterstützung, nötige Hilfen, Unterbringung usw.) geklärt werden.

In Nordbayern befindet sich seit April 2014 kein UMF mehr in der Erstaufnahmestelle Zirndorf. Die Jugendlichen werden direkt in einer

² vgl. www.inobhutnahme-bayern.de/downloads/konzeptionelle_eckpunkte.pdf, recherchiert am 15.11.2014.

der beiden zentralen *Clearingstellen* für Franken in Nürnberg aufgenommen und ziehen später in kleinere Wohngruppen mit 10 bis 20 Jugendlichen, wo sie Stück für Stück an ein selbständiges Leben herangeführt werden und schließlich, mit 18 Jahren, in eine eigene Wohnung ziehen können.

Wenn die jungen Flüchtlinge hier ankommen, haben sie schon einen langen und schweren Weg hinter sich und endlich, meist traumatisiert und erschöpft, aber auch mit viel Hoffnung und Zuversicht, Deutschland erreicht. Trotz aller schrecklichen Erfahrungen blicken sie nach vorne: Sie sind hochmotiviert, wollen möglichst schnell die deutsche Sprache lernen und sich ein neues Leben hier aufbauen.



Abb. 1: „Auftakt“-Studentinnen mit ihrer Dozentin



Abb. 2: Laura Arcuri, Johanna Schramm und Barbara Kalb mit ihrer Gruppe

Hier setzt das Projekt an: Seit Sommersemester 2014 führen Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Deutschdidaktik in Bamberg und Nürnberg³ Sprachförderkurse für UMFs durch, und zwar mittlerweile in sechs Wohngruppen: der Wohngruppe *Salam*, *Y-Home* und *BAHIA* der Rummelsberger Diakonie in Nürnberg, *Mosaik* (Nürnberg) und *Moglia* (Bamberg) des Don-Bosco Jugendwerks sowie der WG *Schlupfwinkel* in Nürnberg. Es sind Studierende aller Lehrämter, die eine Verpflichtung eingehen, die jenseits von formalen „Anwesenheitspflichten“ und „Leistungspunkten“ liegt. Sie beziehen Stellung, übernehmen Verantwortung und mischen sich ein, sie wagen sich – im Unterrichten noch weitgehend unerfahren – mutig auf ein Terrain vor, mit dem sie noch nicht in Berührung gekommen sind. Sie erteilen Sprachunterricht in Zweier- oder Dreierteams, erproben so das Konzept des *Teamteaching*, und sie sammeln Erfahrungen im professionellen Umgang mit einer Zielgruppe, die bisher weder im Studium noch später im Beruf Berücksichtigung findet.

³ Das Projekt wird in Kooperation mit dem DiDaZ-Institut der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

2 Leitprinzipien des Projektes

2.1 Gleichberechtigte Bildungsteilhabe

Gleichberechtigte Bildungsteilhabe ist für die UMFs keine Selbstverständlichkeit, zu oft finden sie keinen Schulplatz und müssen die Wartezeit bis zum nächsten Schuljahr überbrücken. Zudem stellt der Schulbesuch keinen Schutz vor Abschiebung dar, und die theoretische Möglichkeit einer Ausbildungserlaubnis kann faktisch viel zu selten genutzt werden. Die unsichere Aufenthaltsperspektive, ihre schwierige Situation und auch die geringen finanziellen Mittel, die den jungen Flüchtlingen zur Verfügung stehen, behindern zudem ihren Lernfortschritt und hemmen Bildungsverläufe erheblich.

Dabei gleichen ihre Träume und Wünsche denen ihrer deutschen Altersgenossen: Auch sie möchten einen Schulabschluss machen, dann eine Ausbildung beginnen, Geld verdienen und auf eigenen Füßen stehen. Manche möchten ihre im Heimatland begonnene gute Schulbildung weiterführen, das Gymnasium besuchen und später studieren.

Das Projekt „Auftakt“ steht für Neubeginn, Aufbruch- und für Bildungschancen. „Auftakt“ möchte mithelfen, einer Gruppe junger Menschen, die Gefahr laufen, an unser Bildungssystem keinen Anschluss mehr zu finden, Chancen zu eröffnen. Es möchte die jungen Flüchtlinge bei der Entwicklung einer sinnvollen Zukunftsperspektive unterstützen und ihnen auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben in Frieden und Freiheit zur Seite stehen. „Auftakt“ reicht den UMFs die Hand und hilft, Türen zu öffnen. Deshalb steht „Auftakt“ auch für ein Stück Willkommenskultur.

2.2 Service Learning als hochschulpolitische Aufgabe: Bildung durch Verantwortung

Die Grundidee des *Service Learning* stammt aus den USA und ist dort unter dem Begriff *Civic Education* in US-Amerikanischen Bildungseinrichtungen verankert, wobei es vor allem um die Verbindung von ehrenamtlichem Engagement mit dem Curriculum der Hochschule

geht (vgl. Reinhardt 2013, 55f. oder Brink/Rohrmann 2013, 16). In diesem Kontext betont Meyer, dass es wichtig ist,

[...]Strukturen aufzubauen, innerhalb derer aktives zivilgesellschaftliches Engagement erleichtert wird. Einen entsprechenden Zugang sowie Rahmenbedingungen können und sollten Lehrinstitute als zentrale Aufenthaltsorte junger Menschen anbieten. Das didaktische Prinzip des Service Learning ist ein hierfür geeigneter Vorschlag aus den USA, welcher zivilgesellschaftliches Engagement als Unterrichtsfach in die Lehre integriert. Es erleichtert nicht nur den Zugang der Jugendlichen zu sozialen Aktivitäten, sondern stellt auch einen alternativen Ansatz der Wissensvermittlung dar, der auf Lernen durch Erfahrung beruht. (Meyer 2013, 32)

2009 haben einige deutsche Hochschulen, die *Service Learning* in ihr Programm aufgenommen haben, darunter Mannheim, Duisburg-Essen, Erfurt, Würzburg und die Universität des Saarlandes, das Netzwerk *Bildung durch Verantwortung*⁴ gegründet. Ziel des Netzwerks ist es, *Service Learning* an deutschen Hochschulen zu etablieren. Leider ist die Universität Bamberg dort noch kein offizieller Partner, auch wenn, wie bereits die Beispiele in diesem Band zeigen, Anknüpfungspunkte vorhanden sind und ausreichend Vorarbeit geleistet wurde.

2013 wurden die Ergebnisse einer ersten empirischen Untersuchung zu *Service Learning* an deutschen Hochschulen veröffentlicht (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013). Backhaus-Maul bilanziert:

Der Erfolg und die Institutionalisierung von Service Learning hängen [...] häufig davon ab, ob die Protagonisten die Hochschulleitung oder zumindest Teile der Hochschulleitung von diesem Konzept überzeugen können. Für Akzeptanz und institutionelle Anschlussfähigkeit von Service Learning ist es von entscheidender Bedeutung, ob es ihnen gelingt, Service Learning als integralen Bestandteil von Lehre zu verankern. (Backhaus-Maul 2013, 11)

Das Projekt „Auftakt“ zeigt modellhaft auf, wie sozialpolitisches Engagement und Professionalisierung in einen fruchtbaren Austausch

⁴ Nähere Informationen dazu sind auf der Homepage des Netzwerkes zu finden: <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>, recherchiert am 8.12.2014.

treten können. Lehramtsstudierende, bislang ohne nennenswerte Unterrichtserfahrung, springen „ins kalte Wasser“ und lassen sich mit Offenheit und Zivilcourage auf ein Projekt mit vielen Unwägbarkeiten ein. Zusammen mit ihren Schülern, den Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen, erleben sie konkret die *soziale Dimension* von Bildung.

Die Hochschule öffnet sich (vgl. auch die Beiträge von Knopf, Pöhlmann-Lang und Strahl in diesem Band) dem *Service Learning* zunehmend und bindet das Projekt curricular ins Studium ein: Beim Projekt „Auftakt“ werden die Studierenden in einem Begleitseminar auf ihre Aufgabe vorbereitet und während der Dauer des Projektes regelmäßig beraten und betreut.

3 Lernfelder und Herausforderungen

3.1 Junge Flüchtlinge als Gegenstand der Forschung

Die pädagogische und sozialpädagogische Forschung hat in den letzten Jahren ihre Perspektive erweitert und sich verstärkt der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen und Traumatisierungen angenommen (vgl. beispielsweise Podlech 2004, Zimmermann 2012, Bausum u.a. 2011 oder Stauf 2012).

Behrensen/Westphal (2009) verweisen allerdings auch auf die mangelhafte Forschungssituation im Bereich der Bildung von Flüchtlingen:

Das offensichtlich fehlende politische Interesse an der Bildung im Allgemeinen und der Bildungssituation im Besonderen dieser spezifischen Migrantengruppe spiegelt sich sicher auch in einer knappen Forschungsförderung entsprechender Vorhaben wider, und es kann zudem aufgrund des öffentlich wenig prestigeträchtigen Themas auch ein mangelndes Interesse vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermutet werden. (Behrensen/Westphal 2009, 46)

Zimmermann (2012) fordert eine Verbundforschung der in diesem Bereich relevanten Disziplinen, insbesondere der Psychotraumatologie, der Migrationsforschung und der Pädagogik. Er kritisiert, dass die

[...] spezifische Erfahrungs- und Erlebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund und die Auswirkungen auf ihre schulische Situation [...] bislang nur in geringem Maße aufgearbeitet worden [sind]. [...] Zum anderen öffnet sich die Pädagogik nur behutsam dem Umgang mit Traumatisierungen. [...] gerade für den schulischen Bereich bestehen jedoch erhebliche Defizite. (Zimmermann 2012, 16)

Auch die sprachdidaktische Forschung hat sich bislang um dieses Forschungsfeld nicht oder sehr unzureichend gekümmert. Wissenschaftliche Desiderate stellen die spezifischen Lernbedingungen der jugendlichen Flüchtlinge, insbesondere im DaZ-Unterricht, sowie die mit dieser Zielgruppe verbundenen besonderen Anforderungen im Studium und später im Beruf dar. Um hier anzuknüpfen, wurden in einem ersten Schritt beim Projekt „Auftakt“ folgende Aspekte, vor allem durch schriftliche Reflexionen der Studierenden, evaluiert:

- die Bedeutung sozialpsychologischer Faktoren im DaZ-Unterricht
- die Nutzung der mehrsprachigen Situation der Lernenden als Lernchance im DaZ-Unterricht
- die Auswertung von Erfahrungen mit *Teamenteaching*

3.2 Aufbau von Professionalität

Die UMFs sind oft mehrere Jahre in verschiedenen Ländern unterwegs und erreichen Deutschland in der Regel verstört oder traumatisiert. Sie haben (vgl. das Konzept von Caplan 1964 zur *Veränderungskrise*) Situationen erlebt, die außerhalb der normalen Erfahrung eines Menschen liegen, denen sie nicht entkommen und aus denen sie sich nicht aus eigener Kraft befreien konnten. Solche Erlebnisse sind verbunden mit Gefühlen der Hilflosigkeit, der Ohnmacht oder auch der Todesangst. Die Auswirkungen solcher Erfahrungen beeinflussen in starkem Maß das Leben der Betroffenen und können sich auch auf das Verhalten der Jugendlichen im Unterricht auswirken. Insofern ist der professionelle Umgang mit der meist sehr schwierigen Situation und

psychosozialen Disposition der DaZ-Lerner ein zentrales Ziel des Projektes.

Für die Studierenden, die noch über wenig Praxiserfahrung verfügen, stellt dies eine enorme Herausforderung dar: Plötzliche Müdigkeit, Phasen, in denen die jungen Flüchtlinge unkonzentriert und kaum ansprechbar sind, die unvermittelte Bitte, sich aus dem Unterricht entfernen zu dürfen, all das sind Situationen, die zwar selten vorkommen, mit denen aber jederzeit gerechnet werden muss.

Termine beim Ausländeramt, Anhörungen im Rahmen des Asylverfahrens oder (schlechte) Nachrichten aus der Heimat wirken sich auf die Gefühlslage der jungen Flüchtlinge aus, verursachen Schlaflosigkeit, Angstzustände oder Ohnmachtsgefühle, die trotz der auf den ersten Blick augenscheinlich lockeren Atmosphäre im Kurs unvermittelt auftreten können. Die Studentinnen müssen solche Situationen erkennen, bewältigen und adhoc Entscheidungen treffen.

Sie müssen einerseits eine vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen, aber gleichzeitig professionelle Distanz wahren, müssen ihre Rolle finden zwischen Freund und Lehrer und die Grenze ziehen lernen zwischen dem Auftrag, Deutsch zu unterrichten, und den Anforderungen, die darüber hinaus gehen, insbesondere in sozialpädagogischer und psychologischer Hinsicht.

„Zu Beginn des Seminars“, schreibt die Studentin Vanessa Barth in ihrer Reflexion, „tauchten viele Fragen auf, die mir etwas Angst machten. Vor allem fragten wir uns als Gruppe, inwieweit das Thema Traumata unsere Arbeit in den Deutschkursen beeinflussen würde: Würde es schon Reaktionen bei den Jugendlichen auslösen, wenn man nur nach ihrer Herkunft fragt? Wie soll man sich verhalten, wenn ein Jugendlicher Anzeichen eines Traumas zeigt?“

Ähnliche Bedenken äußert die Studentin Laura Arcuri: „Während meiner ersten Fahrt nach Nürnberg in das Don-Bosco-Heim hatte ich sehr gemischte Gefühle, zumal es mein erster direkter Kontakt mit minderjährigen Flüchtlingen war. Wir hatten Informationen bekommen, die uns nicht gerade beruhigten. Viele weitere Gedanken schossen mir durch den Kopf: Wie werden uns die Jungen aufnehmen, vor allem,

weil wir Frauen sind? Werden sie uns akzeptieren? Wie werden wir wirken? Wird der Unterricht klappen?“

Glücklicherweise bestätigten sich die Befürchtungen der Studentinnen nicht, und es entstanden keine wirklich problematischen Situationen in den Sprachkursen. Doch wurden im Begleitseminar Fragen zu den Themen „Krisen – Notfälle – Traumata“ ausführlich besprochen und mit Experten diskutiert. Folgende drei Aspekte kristallisierten sich heraus, die projektbegleitend immer wieder ins Gedächtnis geholt und reflektiert werden sollten:

- Worin besteht mein primärer Auftrag im Unterricht?
- Was würde eindeutig den Rahmen meiner Aufgabe überschreiten – gehört nicht zu meinem Auftrag?
- Wo bin ich mir unsicher (Grauzone) bzw. kenne ich unterschiedliche Sichtweisen, ob etwas zu meinen Aufgaben gehört oder nicht?

3.3 Sprachdidaktische Herausforderungen

3.3.1 Mehrsprachigkeit als Lernchance: Farsi, Urdu, Dari, Somali und Englisch als „Türöffner“ zum Deutschen

Die jungen Flüchtlinge haben es geschafft, nach tausenden von Kilometern hier in Europa anzukommen. Eigentlich könnten sie sich nun, im sicheren Umfeld der Wohngruppe, endlich etwas entspannen und zur Ruhe kommen. Doch das wollten sie gar nicht...

Die Studentinnen trafen auf hochmotivierte und lernbereite Jugendliche, die „viel Grammatik“ lernen und alles ganz genau wissen wollten. Wenngleich einige der Jugendlichen die Mittelschule oder besondere Klassen an Berufsschulen besuchten, hatte etwa die Hälfte von ihnen bei Projektbeginn, und dies in den ersten eminent wichtigen Monaten des Aufenthaltes in Deutschland, keinen Platz an einer Schule; für sie waren die Kurse sozusagen „Schulersatz“, was aus bildungspolitischer Sicht weder sinnvoll noch wünschenswert ist. Auch

Jugendliche mit Schulplatz nahmen an den Kursen teil, sie kamen am Nachmittag zum DaZ-Unterricht, manche sogar mehrmals wöchentlich.

Es handelte sich, was die sprachlichen Voraussetzungen betrifft, um eine sehr heterogene Lerngruppe: Die Jugendlichen hatten jeweils andere Bildungsverläufe, verfügten über unterschiedliche Muttersprachen, die wiederum verbunden waren mit eigenen Schriftsystemen. Einige der Jugendlichen hatten bereits eine Fremdsprache gelernt, meist Englisch, manche zum Teil auch Französisch oder Portugiesisch.

Ein pakistanischer Jugendlicher mit Urdu als Muttersprache (eine Variante des Arabischen) hatte Englisch (mit lateinischem Alphabet) in der Schule gelernt und griff dann beim Lesen deutscher Texte auf die englische Aussprache zurück, übertrug also die Gewohnheiten der ersten Fremdsprache auf die Zweitsprache Deutsch. So sprach er zum Beispiel das Wort *finden*, wie er es im Englischen gewohnt war, als *[faindn]* aus oder *Wale* als *[weil]*.

Dieses Phänomen bestätigt Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass nämlich Lerner ihr „vorhandenes explizites oder implizites, bewusstes oder unbewusstes Wissen über Sprache(n) systematisch nutzbringend lernprozessfördernd in die Aneignung einer weiteren Fremdsprache einbringen“ (Königs 2009, 29). Insofern muss *Kontrastivität* hier anders betrachtet werden (vgl. auch den Beitrag von Bauernschmitt in diesem Band):

Kontrastivität [...] erstreckt sich [...] zwangsläufig auf mehr als ‚nur‘ die unmittelbar involvierten Sprachen. Während die Kontrastive Linguistik bestehende Sprachsysteme miteinander vergleicht und zueinander in Beziehung setzt, bedeutet Kontrastivität bei der Fremdsprachenaneignung das Herstellen von Bezügen zwischen mehreren im Kopf des Lernenden im Aufbau befindlichen (Teil-) Systemen unter Einschluss der Modi und Prozesse, unter denen diese Aneignung abläuft. [...] Und es liegt in der Natur der Sache, dass der Bezugspunkt für das Kontrastieren nicht unbedingt die Muttersprache sein muss. (Königs 2009, 33)

Das heißt, dass sich alle im Laufe des Lebens gemachten Spracherfahrungen gegenseitig beeinflussen und dass das Erlernen einer Zweitsprache sowohl durch den Rückgriff auf die Muttersprache als auch durch bereits gelernte weitere Sprachen erfolgen kann. Welche konzeptionellen und methodischen Konsequenzen sich daraus für den DaZ-Unterricht ergeben könnten, sollte Gegenstand von umfassend angelegten Untersuchungen und Forschungsprojekten sein.

Dieser Rückgriff auf die Muttersprache war tatsächlich ein häufig zu beobachtendes Phänomen in den Sprachkursen: Statt des traditionellen, streng einsprachigen Prinzips, die Regel, nur die deutsche Sprache im Unterricht verwenden zu dürfen, wurde die Muttersprache der Jugendlichen als Verständnishilfe (vgl. Rehbein 1987) eingesetzt. Sie war DER Türöffner, der von den Jugendlichen von Anfang an in einer selbstverständlichen und überzeugenden Weise genutzt wurde.

Dadurch, dass sich mehrere Jugendliche mit der jeweils gleichen Muttersprache im Kurs befanden, ergab sich dies fast von alleine. Die Jugendlichen erklärten sich in ihrer Muttersprache schwierige Begriffe oder grammatische Phänomene. Es ergaben sich Diskussionen, in denen selbst die Studentinnen einmal nachfragten und sich das Schriftsystem oder Strukturen der Muttersprachen der Jugendlichen erklären ließen - wichtige Momente, die den Jugendlichen dann sogar ein kleines Stück Heimat zurückbrachten. So lebten diese Sprachkurse auch von einer lebendigen babylonischen Sprachenvielfalt, man hörte Farsi, die persische Sprache, Dari, einen in Afghanistan gesprochen Dialekt des Farsi, Urdu, die Amtssprache Pakistans, Somali, das überwiegend in Somalia, aber auch in Äthiopien gesprochen wird, und eben Englisch – und dies alles, um besser DEUTSCH zu lernen.



Abb. 3: Die Muttersprache im Blickpunkt des Unterrichts (Foto: Annika Setzer)

Allerdings könnte im Zusammenhang mit der Muttersprache möglicherweise noch ein anderer Aspekt (der in den Kursen allerdings bislang nicht erkennbar wurde) beim Deutschlernen zum Tragen kommen, der hemmend auf das Lernen der deutschen Sprache Einfluss nehmen könnte, nämlich

[...] eine Reihe innerpsychischer Gründe, die das Erlernen der deutschen Sprache erschweren, wobei sich Zwangsmigrationen in ihren Auswirkungen hierbei von freiwilligen Migrationen deutlich unterscheiden [und es] verstärkt zu Schuldgefühlen kommen [könnte], etwa gegenüber den Eltern und gegenüber der als Mutterland empfundenen Ur-Heimat, wenn die neue Sprache die alte verdrängt statt sie zu ergänzen. (Zimmermann 2012, 80).

Was schließlich die Auswahl von Themen im Deutschkurs betraf, so waren die Studierenden anfänglich eher zurückhaltend bei eigentlich unverfänglichen und gängigen Kommunikationsanlässen wie Heimat, Herkunft, Familie oder Freunde. Das Anknüpfen an die Biografie und damit an Ereignisse, bei denen die Jugendlichen an ihre Erlebnisse im Herkunftsland oder auf der Flucht erinnert werden (könnten), wurde

erst einmal vermieden. Stattdessen sollte das Jetzt und Heute im Mittelpunkt stehen (vgl. Kupfer-Schreiner 2014, 10).

„Entscheidend für mich“, meint dazu die Studentin Annika Setzer, „war die Erfahrung, dass es trotz der schwierigen Hintergründe der Schüler gelang, einen unbeschwerten Austausch mit ihnen zu haben. Es ging nicht darum, welche Schicksalsschläge die Jugendlichen in unseren Unterrichtsraum im CVJM-Haus am Kornmarkt geführt hatten, sondern darum, wie sie Deutschland erlebten und mit ihren ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten, Vorlieben und Zielen ihre Gegenwart und Zukunft hier gestalten wollten.“

3.3.2 Teamteaching

Der gemeinsam geplante und durchgeführte Unterricht zu zweit, das *Teamteaching* (vgl. Graumann 2006 und Hoffelner 1995), war von Anfang an ein wichtiges Merkmal des Projektprofils. Vom *Teamteaching*, auf das Studierende in der Regel nicht vorbereitet werden, profitierten die Jugendlichen genauso wie die Studierenden: So konnte häufiger im Unterricht differenziert oder auch ein einzelner Jugendlicher individuell gefördert werden, und dies in flexibler Weise, entweder von vornherein geplant, aber auch spontan aus der Notwendigkeit einer adhoc entstandenen Unterrichtssituation heraus. Außerdem erfolgte durch *Teamteaching* die Entlastung der einzelnen Studierenden und somit die „Auflösung der Alleinverantwortung“ (Graumann 2006, 309), die sich wegen der besonderen Situation der Jugendlichen einer besonders großen Verantwortung bewusst waren. Zudem wurde die Persönlichkeit der Unterrichtenden, insbesondere die Kooperationsfähigkeit, gefördert.

Eine erste Evaluation der Reflexionen der Studierenden zeigt, dass *Teamteaching* einerseits eine große Herausforderung, aber auch eine echte Bereicherung und Entlastung darstellte – und dass es hier noch viel zu tun gibt:

„Ich denke“, schreibt Laura Arcuri, „dass Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und Engagement zu meinen Stärken gehören. Wir haben uns trotz der Entfernung Bamberg – Nürnberg stets gut austauschen können und haben wirklich im Team funktioniert. [...] Wir haben uns innerhalb des

Teams wöchentlich abgewechselt, und jede von uns bekam alle drei Wochen die Rolle des Beobachters. Über diese Beobachtungen tauschten wir uns aus und planten, darauf aufbauend, unseren Unterricht.“

Annita Rohn sieht es etwas anders: „Insgesamt war es sehr gut, dass wir zu zweit waren. Ich denke allerdings, dass man von der Zusammenarbeit noch mehr profitieren könnte. Wir haben zwar den Unterricht der anderen gesehen, aber wir könnten ihn besser reflektieren, denn: Wir versuchten in der Vorbereitung unser Bestes, hielten den Unterricht und konzentrierten uns schon wieder auf die nächste Aufgabe, ohne genauer hinzuschauen, was gut und schlecht lief und wie wir aus unseren Fehlern lernen könnten.“

4. Ein erfolgreicher „Auftakt“

Der erste Projektabschnitt übertraf alle Erwartungen: Die Kurse füllten sich, und aus einer anfangs noch eher zögerlichen und unregelmäßigen Teilnahme entwickelten sich feste Lerngruppen mit ca. 10 bis 12 Teilnehmern. Alle Studentinnen führten das Projekt zu Ende, keine einzige Unterrichtsstunde musste ausfallen.

Die Jugendlichen konnten am Ende des Kurses nicht nur Nebensätze richtig konstruieren, sie schafften es sogar, das Wort Döner zu steigern: *döner, dönerer, am dönersten...* Schließlich wollten sie noch unbedingt genau wissen, was das bedeutet, das sie so oft von ihren Erziehern zu hören bekommen, wenn sie eine Frage oder Bitte haben: *schaumämal...*

Das Projekt überzeugte auch die Jury des Zukunftspreises der Sparda-Stiftung: „Auftakt“ wurde mit dem Sonderpreis „Bestes Migrationsprojekt 2014“ ausgezeichnet.



Abb. 4: Überreichung des Preises (4. v. li.: Claudia Kupfer-Schreiner)
(aus: Nürnberger Nachrichten, 21.11.2014, 14, Foto: Linke)

„Das hier war kein normales Seminar“, schreibt die Studentin Johanna Schramm, „das mit der letzten Semesterwoche endet und bei dem alle Unterlagen schließlich weggepackt werden. Das Betreten des Don Bosco Wohnheims war zu einem festen und wichtigen Bestandteil meines Lebens und das meiner Schüler geworden. Die Begrüßungsrituale, das Herumscherzen mit den Schülern, das Erstaunen auf beiden Seiten, wenn etwas Kulturübergreifendes oder Unterschiedliches entdeckt wurde – das alles ist mir lieb und vertraut worden. Der Abschied fiel nicht leicht.“

Laura Arcuri fasst zusammen: „Was nehme ich mit? Eine ganze Menge! Ich denke, dass ich in meiner zukünftigen Lehrerlaufbahn nie mehr so viele Schüler auf einmal erleben werde, die mit einem solchen Willen und einer solchen Ernsthaftigkeit etwas lernen wollen [...]. Ich fand es ebenfalls schön zu sehen, dass die Jugendlichen, trotz der schrecklichen Erfahrungen, die sie in ihrem Leben schon machen mussten, ihr Lachen nicht verloren haben. Die meisten von ihnen sind voller Lebensfreude und erscheinen jede Woche erneut mit einem Lächeln im Gesicht. Es hat mir sehr viel bedeutet, ihnen ein wenig helfen zu können und ihnen zu zeigen, dass es auch Menschen gibt, die auf ihrer Seite stehen.“

Literaturhinweise:

Backhaus-Maul, Holger; Roth, Christiane (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.

Backhaus-Maul, Holger (2013): Innovationen in deutschen Hochschulen: Die zarte Konjunktur von Service Learning in Deutschland (Auszüge aus einem Eröffnungsvortrag): http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2013/07/NL14_Gastbeitrag_Backhaus-Maul.pdf, recherchiert am 21.11.2014.

Bausum, Jacob; Besser, Lutz; Kühn, Martina; Weiß, Wilma (2011) (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2. Aufl. Juventa: Weinheim und München.

Bayerisches Sozialministerium (2013): http://www.inobhutnahme-bayern.de/downloads/konzeptionelle_eckpunkte.pdf, recherchiert am 15.11.2014.

Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 45-58.

Brink, Alexander; Rohrmann, David (2013): Re-Think. Investing Society. Köln: Sollen & Sein.

Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

Graumann (2006): Teamteaching. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 308-312.

Hoffelner, Renate (1995): Teamteaching. Entwicklungen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Homepage des Hochschulnetzwerkes der Hochschulen *Bildung durch Verantwortung*. <http://www.netzwerk-bdv.de/content/aktuelles/index.html>, recherchiert am 21.11.2014.

Königs, Frank G. (2009): Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachendidaktik. In: Albl-Mikasa, Michaela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Narr, 29-37.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2014): Babylon im Deutschunterricht. Projekt „Auftakt“ – Studierende fördern unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Deutschen. In: DDS (Die Demokratische Schule). Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern. Juli/August 2014, 9-10.

Meyer, Esther Maria (2013): Wirtschaftsethik als Service. In: Brink, Alexander; Rohrmann, David: Re-Think. Investing Society. Köln: Sollen & Sein, 31-71.

Podlech, Katarina (2004): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge mit traumatischen Erfahrungen: Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit (2004). In: Migration und Sozialarbeit, 3/ 4 (2004), o.S.

Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 113-172.

Reinhardt, Tanja (2013): Erfahrungslernen in der Hochschullehre. Konzeption und Evaluation erfahrungsorientierter Seminare zur Entwicklung des Selbstkonzepts der Studierenden am Beispiel „Service Learning“ und „Erlebnispädagogik“. Bamberg: Kovač.

Rieger, Uta (2014): Kinder auf der Flucht. In: DDS (Die Demokratische Schule). Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern). Juni 2014, 4-5.

Stauf, Eva (2012): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.

Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psycho-Sozial-Verlag.

Katrin Strahl

Die Alpha-Biographie als Medium prozessorientierten und reflexiven Lernens

Erfahrungen in einem Alphabetisierungskurs für
Erwachsene beim Migrationssozialdienst der
Arbeiterwohlfahrt Bamberg¹

Worum es in diesem Beitrag geht

Während eines Praktikums beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt Bamberg wurde der Einsatz eines Sprachenportfolios in einem Alphabetisierungskurs für erwachsene Migrantinnen und Migranten erprobt. Der Schwerpunkt des Projektes lag in der kursbegleitenden Konzipierung und Erprobung einer *Alpha-Biographie*. Im folgenden Beitrag stehen die Erfahrungen mit diesem Instrumentarium sowie dessen mögliches Potential für reflexives Lernen im Mittelpunkt.

1 Vom Europäischen Sprachenportfolio zur Alpha-Biographie

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das 2001, dem „Europäischen Jahr der Sprachen“, in der EU eingeführt wurde, orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (vgl. Trim/Quetz et al. 2009) und dient der Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachkompetenz und des Sprachlernprozesses. Es erfasst die Sprachkenntnisse einer Person und versucht, diese auf der Basis des GER vergleichbar zu machen.

„Möglichst umfassend, informativ, transparent und glaubwürdig“ (vgl. Schneider 2001, 7) sollen Sprachkenntnisse und Erfahrungen in

¹ Wir bedanken uns an dieser Stelle beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt Bamberg, insbesondere bei Beşaret Penzkofer, der Leiterin des Dienstes, für die langjährige erfolgreiche gemeinsame Zusammenarbeit.

verschiedenen Sprachen für andere dokumentiert werden. Neben Diplomen und Zeugnissen, also den Kompetenzen, die durch Prüfungen erfasst werden können, bietet das Sprachenportfolio auch die Möglichkeit, Stand und Entwicklung in den einzelnen Sprachen durch weitere Belege wie zum Beispiel Selbsteinschätzungsbögen, ergänzt durch Dokumente über das, was der Lernende in seinen Sprachen schon alles erlebt bzw. getan hat, festzuhalten. Dies gewinnt vor allem bezüglich des Sprachenlernens im Migrationsbereich an Bedeutung, da auch solche Kompetenzbereiche und Sprachen anerkannt und gewürdigt werden können, die nicht in Prüfungen erfasst werden bzw. für die es keine Prüfungsmöglichkeiten gibt (vgl. Schneider 2003, 258).

In seiner Rolle als Lernbegleiter und Lernhilfe soll das ESP die Beobachtung und Reflexion des jeweils individuellen Sprachlernprozesses fördern und die Lernenden dazu anregen, sich mit ihren persönlichen Lernzielen, Lernwegen und Lernerfolgen auseinanderzusetzen (vgl. Schneider/North/Koch 2001, 259; EU Project Milestone 2003, 3). Lernziele können formuliert, deren Umsetzung dokumentiert und Ergebnisse und Fortschritte beurteilt werden. Das Instrument begleitet den Sprachlernprozess und hilft den Lernenden, ihn zu planen. Lernende werden dazu herangeführt, Mitverantwortung für die Einschätzung und Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz zu übernehmen und ihren Lernprozess zunehmend selbstständig² gestalten zu können.

Das ESP setzt sich aus drei Teilen zusammen, dem *Sprachenpass*, der *Sprachenbiographie* und dem *Dossier*. Während der *Sprachenpass* primär ein Dokumentationsinstrument ist und vor allem dazu dient, die Sprachfähigkeiten innerhalb der Kompetenzstufen des GER von A1 bis C2 und der vier Fertigkeitsbereiche Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen zu beschreiben, werden im *Dossier* persönliche Arbeiten und Dokumente gesammelt, ausgewählt und reflektiert, die den Lernprozess und Lernfortschritte nachvollziehbar machen. Dabei wird eine reflexive Haltung der Lernenden schon bei der Auswahl der Unterlagen vorausgesetzt, da diese begründet sein muss. Nur auf Basis einer

² vgl. hierzu auch das Konzept des *autonomen* oder *selbstgesteuerten Lernens* im Bereich der Alphabetisierungskurse nach Feldmeier 2009.

durchdachten Auswahl kann das weitere Lernen in Form neuer Ziele und Aufgaben geplant werden (vgl. Ballweg 2009, 12; Kolb 2007, 31).

Das *Dossier* kann eine Vielfalt an Texten und Unterlagen formeller und informeller Art enthalten, die der stetigen Veränderung und Weiterentwicklung unterliegen (vgl. Benndorf-Helbig 2005, 28). Neben schriftlichen Dokumenten und Produkten digitaler Art wie Ton- oder Videoaufnahmen von zum Beispiel persönlichen Präsentationen und Projektdokumentationen können auch solche Materialien erfasst werden, die den individuellen Sprachlernprozess des Lernenden wesentlich geprägt haben beispielsweise Lieder, Hörspiele oder Filme (vgl. Benndorf-Helbig 2005, 28; Schneider 2003, 260).

Den Kern des Sprachenportfolios bildet die *Sprachenbiographie*, die den Lernenden die Möglichkeit bietet, interkulturelle Erfahrungen, individuelle Bedürfnisse und Ziele zu reflektieren sowie ihre sprachlichen Kompetenzen eigenständig zu evaluieren (vgl. Schneider 2003, 260). Die gestellten Aufgaben ermöglichen die metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und eröffnen Lernenden wichtige Einblicke in ihr persönliches Lern- und Arbeitsverhalten.

Zu den typischen Instrumenten einer *Sprachenbiographie* zählen Checklisten zur Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen, zu Lernstrategien und Lernerfahrungen, auch außerschulischer Art, zum interkulturellen Lernen sowie zu Motiven des Sprachenlernens. Auch werden zum Beispiel Erwartungen an einen Sprachkurs erfragt oder Hilfen für das weitere Sprachenlernen in Form von Lernverträgen, Lernzielchecklisten usw. gegeben (vgl. Schneider 2003, 260; Feldmeier 2010, 150f.; EU Project Milestone 2003, 6ff.). Somit lässt sich die *Sprachenbiographie* als das „zentrale Werkzeug“ zur Unterstützung des Lernprozesses im ESP beschreiben, mit dem vorrangig pädagogisch-didaktische Ziele verfolgt werden (vgl. Feldmeier 2010, 149f.; EU Project Milestone 2003, 8).

Innerhalb der Vielzahl von Versionen des ESP wurden einige speziell für die Arbeit mit erwachsenen Migranten entwickelt, wobei empfohlen wird, die standardisierten Vorlagen an die jeweilige Zielgruppe oder Lernsituation anzupassen. Die Entwicklung einer solchen individualisierten *Sprachenbiographie* für erwachsene Analphabeten, eine *Alpha-*

Biographie, und zwar insbesondere als Medium reflexiven Lernens, war das Ziel der folgenden Untersuchung.

2 Die *Alpha-Biographie* als Kernstück des Alpha-Portfolios

Das Vorhaben wurde 2011 in einem Integrationskurs des Migrationssozialdienstes der Arbeiterwohlfahrt Bamberg³ realisiert. Von Interesse waren insbesondere die Einbindung der *Alpha-Biographie* in den Kursalltag sowie die anschließende Reflexion des Instrumentariums. Ausgangspunkt für die konkrete Planung des Vorhabens stellten die curricularen Vorschläge Alexis Feldmeiers im „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ dar, die Anregungen für die Arbeit mit einem *Alpha-Biographie* geben (vgl. Feldmeier 2009, 156ff.):

1. Für den Einstieg in die Arbeit mit einer *Alpha-Biographie* werden das „Ausfüllen einfacher Formulare“, „die Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten mit Visualisierungen“, die „mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten“ sowie die „Führung einer persönlichen vereinfachten Anwesenheitsliste“ vorgeschlagen.
2. Im zweiten Kursabschnitt sollen Selbstbeurteilungen nicht mehr anhand von Visualisierungen, sondern mittels der Kriterien „gut“, „schlecht“, „möchte ich“ oder „möchte ich nicht“ durchgeführt sowie der Unterrichtstag bewertet werden.
3. Danach wird angeregt, mit „Lebenslinien“ zu arbeiten, bei denen Lebensphasen in einer Übersicht graphisch dargestellt werden, und die Kursteilnehmer über „interkulturelle Erfahrungen“ berichten zu lassen. Außerdem wird der Einsatz von Verfahren und Methoden empfohlen, mit denen zunächst sprachliche Kompetenzen sowie persönliche Interessen und Wünsche und dann Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede reflektiert werden können.

³ Unser Dank gilt der Leiterin des Kurses, Manuela Thomer, die die Praktikantin intensiv betreute und maßgeblich am Erfolg des Projektes beteiligt war.

4. Schließlich werden am Ende des Kurses noch Aufgaben gestellt, die der Formulierung und Reflexion sprachlicher und beruflicher Ziele dienen sollen.

Dieser eher allgemein gehaltene curriculare Orientierungsrahmen diente als Grundlage für die Auswahl und Konzipierung von Aufgaben und Lernarrangements für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Integrationskurses, in dem das Vorhaben erprobt wurde.

3 Kursform und Kurszusammensetzung

Integrationskurse mit Alphabetisierung sind eine Sonderform der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge einheitlich organisierten allgemeinen Integrationskurse. Diese Kurse sind auf die speziellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten und sehen für die Sprachförderung einen Umfang von 900 Unterrichtseinheiten, unterteilt in neun Kursabschnitte, vor, wobei die Möglichkeit einer Erweiterung um drei Kursabschnitte mit dann noch zusätzlich 300 Unterrichtseinheiten möglich ist. Zusätzlich beinhaltet der Alphabetisierungskurs einen Orientierungsteil mit 45 Unterrichtseinheiten. Ebenso wie die allgemeinen Integrationskurse schließen auch die Alphabetisierungskurse mit dem „Deutschtest für Zuwanderer“ ab (vgl. Feldmeier 2009, 15).

Ziel der Kurse ist es in erster Linie, die Lerner zu alphabetisieren, ihnen aber parallel dazu auch grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln sowie ihre Fähigkeit zur sozialen Integration „durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden“ (vgl. Feldmeier 2009, 45) auszubilden. Was die Zielvorstellungen zweitsprachlicher Kompetenzen betrifft, sind die für die Alphabetisierungskurse im Konzept vorgesehenen Ziele und Inhalte auf ein Erreichen des Sprachniveaus A2.2 angelegt und überschreiten dieses in der Regel auch nicht (vgl. Feldmeier 2009, 46).

Test zum Orientierungskurs	
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)	
Orientierungskurs	
Aufbau- Kurs C (300 UE)	Kursabschnitt 12
	Kursabschnitt 11
	Kursabschnitt 10
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)	
Aufbau- Kurs B (300 UE)	Kursabschnitt 9
	Kursabschnitt 8
	Kursabschnitt 7
Aufbau- Kurs A (300 UE)	Kursabschnitt 6
	Kursabschnitt 5
	Kursabschnitt 4
Basis- Kurs (300 UE)	Kursabschnitt 3
	Kursabschnitt 2
	Kursabschnitt 1

Abb. 1: Struktur eines Alphabetisierungskurses (nach Feldmeier 2009, 15)

Der Kurs beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt in Bamberg bestand zu Beginn der Arbeit aus 12 Teilnehmern, neun Frauen und drei Männern. Der jüngste Teilnehmer war 24, der älteste 60 Jahre alt. Was die Herkunftsländer der Teilnehmer betraf, so

stammten von den männlichen Kursteilnehmern zwei aus dem Irak und einer aus Kasachstan, die Frauen im Kurs waren türkischer, albanischer, nigerianischer sowie thailändischer und vietnamesischer Herkunft.

Dementsprechend waren die Muttersprachen der Teilnehmer Kurdisch, Arabisch, Russisch, Türkisch, Albanisch, Englisch, Thailändisch und Vietnamesisch. Die Aufenthaltsdauerspanne in Deutschland lag bei der Hälfte der Teilnehmerinnen und -teilnehmer bei drei bis sieben Jahren, bei den übrigen bei zehn bis dreißig Jahren.

Im Kurs befanden sich, soweit dies aufgrund der Beobachtungen einschätzbar war, vier *primäre* Analphabeten, zwei *funktionale* Analphabeten mit nicht lateinischem Schriftsystem, ein *sekundärer* Analphabet sowie ein *Zweitschriftflerner*⁴. Zu Beginn des Projektes hatten die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer die ersten 300 Unterrichtseinheiten schon absolviert und mit dem vierten Kursabschnitt begonnen.

4 Konzipierung und Auswahl der Aufgaben für die Alpha-Biographie

Die Materialien wurden so konzipiert, dass sie, ausgerichtet auf ein steigendes sprachliches Niveau der Kursteilnehmer, zunehmend individuellen Gestaltungsspielraum boten. In der Anfangsphase der *Alpha-Biographie*-Erstellung dominierten neben kleinschrittig vorstrukturierten Checklisten vor allem mündliche Lernarrangements mit Reflexionsgesprächen, aber auch Fotodokumentationen, Videoaufnahmen von Gesprächen oder Präsentationen im Kurs.

Die Progression der schriftlich zu bearbeitenden Materialien begann mit eher einfachen Aufgaben zur Reflexion von Gefühlen und Aktivitäten

⁴ Im Gegensatz zu *primären Analphabeten*, die keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben und in der Regel vom Schulbesuch ausgeschlossen waren, verfügen *funktionale Analphabeten* meist über Schulerfahrungen. Ihre Fähigkeiten reichen aber nicht aus, um in der Gesellschaft im schriftlichen Bereich den Anforderungen gerecht zu werden. Von *sekundärem Analphabetismus* spricht man, wenn Schriftkenntnisse erworben, aber wieder verlernt wurden oder verkümmert sind. *Zweitschriftflerner* haben bereits in einem Schriftsystem Lesen und Schreiben gelernt, haben aber keine oder nur geringe Kenntnisse der lateinischen Schrift (vgl. Feldmeier 2009).

im Deutschkurs und ging über das Ausfüllen von Formularen bis hin zum Ermitteln beruflicher Kompetenzen und Wünsche. Die Aufgaben wurden auch dadurch anspruchsvoller, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer rezeptiv zunehmend stärker gefordert wurden, da Visualisierungen im Laufe der Zeit fast komplett wegfielen und die Lerner die Aufgaben im Deutschkurs ohne visuelle Hilfestellungen bewältigen mussten.

Die Konzeption der Instrumente zum Erfassen beruflicher Erfahrungen und Kompetenzen steigerte sich dahingehend, dass vom anfänglichen Erstellen eines Titelblattes, dem Ausfüllen eines einfachen Formulars sowie der zunächst visuellen Darstellung beruflicher Kompetenzen gegen Ende des Untersuchungszeitraums hin ein persönlicher Lebenslauf erstellt werden sollte, in dem tabellenartig die unterschiedlichen Berufserfahrungen aufgelistet wurden.

Um sowohl diejenigen Kursteilnehmer, die später in den Kurs eingestiegen waren und deswegen noch nicht über alle Buchstaben verfügten, als auch die allgemein eher leistungsschwächeren Lerner an die Arbeit mit der *Alpha-Biographie* heranzuführen, wurde der Kurs in zwei Gruppen geteilt: Während die leistungsstärkeren Kursteilnehmer am regulären Unterricht teilnahmen, wurden die leistungsschwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer entweder in Kleingruppen oder individuell gefördert, wobei unterstützende Materialien wie eine Lauttabelle oder eine Weltkarte zum Einsatz kamen.

Folgende Lernarrangements und Aufgabenstellungen wurden ausgewählt:

a) Vorstellung der eigenen Person:

Wie heiße ich? Woher komme ich?

b) Reflexionsgespräche über die Vorstellungsrunde:

Auswertung von Videoaufnahmen im Einzelgespräch und mit Hilfe von Fragebögen

c) *Reflexion sprachlicher Ziele, Lernstrategien und Kompetenzen:*

Diese Sprachen kann ich.

Warum lerne ich Deutsch? So lerne ich Deutsch.

Was kann ich – Was möchte ich verbessern?

Meine Wunschliste für den Unterricht.

d) *Berufserfahrungen - „Ich“ und meine Berufe:*

Wo habe ich schon überall gearbeitet?

Was ich schon alles in meinem Leben gemacht habe.

5 Exemplarische Auswertung einer *Alpha-Biographie*

Anhand der *Alpha-Biographie* einer Kursteilnehmerin soll abschließend exemplarisch eine Auswertung unter ausgewählten Schwerpunkten erfolgen. Von grundlegendem Interesse war dabei, ob die Aufgabenstellungen angemessen waren, also verstanden wurden und inwieweit das eigene Lernen reflektiert und begleitet werden konnte.

Die ausgewählte Probandin F. ist eine *sekundäre Analphabetin* aus dem Kosovo mit Albanisch als Muttersprache, die seit 20 Jahren mit ihrem Mann in Deutschland lebt, nur über wenige Jahre Schulerfahrungen verfügt, in der deutschen Sprache eine hohe kommunikative Kompetenz mit jedoch stark fossilisierten Sprachstrukturen aufweist, aber sehr motiviert ist und sowohl im Schriftlichen wie auch im Mündlichen angstfrei agiert.

So lerne ich Deutsch:

So lerne ich Deutsch:	oft	manchmal	nie
Ich spreche mit meiner Familie auf Deutsch		X	
Ich erzähle meiner Familie, was wir im Unterricht machen			X
Ich erzähle meiner Freundin, was wir im Unterricht machen			
Meine Familie übt mit mir Deutsch		X	
Meine Kinder üben mit mir Deutsch			
Meine Freundin übt mit mir Deutsch			
Ich lerne neue Wörter gut mit Bildern dazu	X		
Ich schreibe die Bedeutung neuer Wörter in meiner Muttersprache			X
Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich andere im Kurs	X		
Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich meine Lehrerin	X		

Abb. 2: So lerne ich Deutsch.

Warum lerne ich Deutsch?

Gründe:	Ja	Nein
Ich will mit anderen reden können	X	
Ich will Texte lesen können	X	
Ich will alleine Formulare ausfüllen können	X	
Ich will einen Brief schreiben können	X	
Ich will andere Personen gut verstehen können	X	
Ich will meinen Arzt verstehen	X	
Ich will deutsches Radio hören	X	
Ich will deutsche Filme sehen	X	
Ich will eine Arbeit bekommen	X	
Ich lerne Deutsch für meine Kinder <i>mein MAN</i>	X	

Abb. 3: Reflexionsbogen: Warum lerne ich Deutsch?

Betrachtet man die bearbeiteten Reflexionsbögen von F., so lässt sich ein reflektierter Umgang mit den Aufgabenstellungen daran erkennen, dass die Teilnehmerin alle Vorgaben, die nicht auf sie zutreffen, durchstreicht und stattdessen, wie dies auf dem Reflexionsbogen zu Sprachlernmotiven der Fall ist, den für sie zutreffenden Grund, Deutsch zu lernen, „ihren Mann“, selbstständig hinzufügt. Da sie weder Kinder noch eine Freundin hat, werden diese als eventuelle Übungspartner auf dem Reflexionsbogen zu den Sprachlernstrategien einfach weggestrichen. F. greift im Unterricht nie auf die Strategie zurück, die Bedeutung neuer Vokabeln in ihrer Muttersprache in ihr Übungsheft oder auf Wortschatzkarten zu notieren; für sie stellen stattdessen Bilder auf Vokabelkarten und Arbeitsblättern eine Merkhilfe für neue Wörter dar. Dementsprechend fallen auch ihre Antworten auf dem Reflexionsbogen zu persönlichen Lernstrategien aus, was darauf hinweist, dass sie ihre Strategien im Verlauf der Arbeit mit dem Instrument wirklich reflektiert und sich ins Bewusstsein gerufen hat.

Sowohl in den mündlichen Reflexionsgesprächen als auch bei der Lernzielformulierung sieht F. ihre Stärke im „Sprechen“ bzw. „zusammenhängend Sprechen“, wohingegen sie immer wieder ihre Schwäche, „deutsche Leute zu verstehen“, betont. Ihr Ziel ist es zum einen, besser auf Deutsch vorlesen zu können, zum anderen, ihr Hörverstehen zu verbessern, um leichter und schneller an Unterhaltungen im Deutschen teilnehmen zu können. So äußert sie sowohl auf dem Reflexionsbogen zur persönlichen Zielformulierung als auch in den beiden Reflexionsgesprächen, die mit ihr mündlich geführt wurden, dass sie im Unterricht öfter „Hören“ und „Verstehen“ sowie „an Gesprächen teilnehmen“ üben möchte.

Gefühle im Deutschkurs

Wie fühle ich mich beim:

	
<u>Sprechen</u>	GLÜCKLICH
	
<u>Lesen</u>	Lachen
	
<u>Schreiben</u>	nachdenken
	
<u>Hören</u>	Anstrengen

Abb. 4: Gefühle im Deutschkurs

Während sie auf dem Reflexionsbogen ihren Gefühlen hinsichtlich der Fertigkeit *Sprechen*, bei der sie sich als sehr gut einschätzt, einen glücklichen Gesichtsausdruck zuordnet, wählt sie für die Fertigkeit *Hörverstehen*, die sie für verbesserungswürdig hält und öfter üben möchte, einen angestregten Gesichtsausdruck. Sie untermauert ihre Gefühle für die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten auf dem Arbeitsbogen noch zusätzlich mit den ihrer Ansicht nach passenden

Adjektiven zu den ausgewählten Gesichtsausdrücken. Etwas auf Deutsch zu hören und zu verstehen, strengt sie zwar an, jedoch zeigt ihre Antwort auf dem Reflexionsbogen zu Aktivitäten im Deutschkurs, dass sie es im Unterricht durchaus gerne macht und dementsprechend auch öfter üben möchte. Dahingegen möchte sie das Vorlesen zwar verbessern, führt die Aktivität jedoch nicht gerne im Kurs durch.

Wie sich gezeigt hat, zieht sich durch ihre Reflexionen fast durchgehend ein roter Faden, der darauf schließen lässt, dass sie das Konzept der Instrumente verstanden und sich selbst sowie ihr Sprachenlernen realistisch reflektiert hat. Sie kann eigene Ziele formulieren und verfügt über Wissen darüber, was sie gut kann und was sie verbessern möchte.

6 Ausblick

Wenngleich bei dieser Untersuchung aufgrund der geringen Zahl von Probanden und der kurzen Zeitspanne keine generalisierbaren Aussagen gemacht werden können, zeichnen sich doch insgesamt Tendenzen bei der Auswertung des Vorhabens ab: Es wurde durchwegs erkennbar, dass die *Alpha-Biographien* ein geeignetes Instrument zur Sprachlernbegleitung und zur Reflexion des Lernprozesses der Gruppe darstellten. Neben der Möglichkeit, individuelle Kompetenzen und Lernprozesse im Kursalltag transparent zu machen, konnten die metakognitiven Fähigkeiten der Lerner sichtlich gefördert werden.

Das Potential einer *Alpha-Biographie* als Medium reflexiven Lernens zeigte sich im vorliegenden Fall auch darin, dass es Lehrenden den Umgang mit den heterogenen Ressourcen und zweitsprachlichen Bedürfnissen der einzelnen Kursteilnehmer erleichtern, zu Reflexionen der eigenen Lehrerpersönlichkeit bzw. des eigenen Unterrichts anregen sowie lernerorientiertes Unterrichten ermöglichen kann.

Literaturhinweise:

Ballweg, Sandra (2009): Portfolioarbeit. Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Zweitsprache, 1, 10–17.

Benndorf-Helbig, Beate (2005): Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene. Bereicherung oder Belastung für Sprachenlernende und Kursleitende? In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2, 24–31.

EU Project Milestone (2003): Milestone Europäisches Sprachenportfolio-European Language Portfolio: Die Sprache des Einwanderungslandes lernen: <http://www.themenpool-migration.eu/download/dmulti20.pdf>, recherchiert am 01.12.2014.

Feldmeier, Alexis (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Feldmeier, Alexis (2010): Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Bolte, Henning; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 76, 143–164.

Kolb, Annika (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr.

Schneider, Günther; North, Brian; Koch, Leo (2001): Das europäische Sprachenportfolio. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

Schneider, Günther (2003): Das Europäische Sprachenportfolio. Grundidee, Modelle, Erfahrungen. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.): Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. Luzern/Schweiz, München: IUDICIUM, 256–275.

Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (2009): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2, Berlin: Langenscheidt.

F. Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ulf Abraham

Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, ab 2010 mit Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Gastprofessuren an der Emory University Atlanta und an der Universität Klagenfurt. Von 2008 bis 2012 Vorsitzendes des Fachverbandes *Symposion Deutschdidaktik*. Seit 2002 Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch*. 2014 Verleihung des Wissenschaftspreises für Deutschdidaktik der Friedrich-Stiftung. Schwerpunkte: Didaktik der Literatur und des literarischen Lernens, des Films und anderer Medien im Deutschunterricht sowie Schreibdidaktik.

Gisela Bauernschmitt

Bis 2012 Schulamtsdirektorin der Staatlichen Schulämter im Landkreis und in der Stadt Bamberg, vorher Grund- und Hauptschullehrerin, Schulleiterin und Fachbetreuerin für den Unterricht türkischer Lehrkräfte. Studium der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Orientalistik mit Schwerpunkt Islamwissenschaften. Seit vielen Jahren Lehrbeauftragte für Deutschdidaktik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Bamberg. Schwerpunkte: Zweitspracherwerb unter kontrastiven Aspekten, Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkulturelles Lernen.

Dr. Ina Brendel-Perpina

Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, vorher Gymnasiallehrerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl. Seit 2011 Lehrerweiterbildungsprojekt zum Literarischen Schreiben im Deutschunterricht in Kooperation mit dem Literaturhaus Stuttgart. Seit 2013 Habilitationsvorhaben zum Thema *Literarische Wertung und Urteilsbildung als kulturell-kommunikative Praxis*. Schwerpunkte: Lesesozialisation, literarisches Lernen und Leseförderung sowie Kinder- und Jugendliteratur unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte.

Regina Fischer

Referendarin, Studium für das Lehramt an Grundschulen mit Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Bamberg. Auslandspraktikum 2011/2012 an der Benjamin Franklin Elementary School in Glendale, Kalifornien. Zulassungsarbeit zum *Immersion Program*, dem Konzept dieser Schule.

Professor Dr. Julia Knopf

Inhaberin des Lehrstuhls Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes, vorher Studium für das Lehramt an Grundschulen, anschließend Erweiterungsstudium der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Promotion zur literarisch-ästhetischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Universität Bayreuth), danach wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bamberg und Vertretungsprofessur an der Universität Erfurt. Schwerpunkte: Digitale Medien im Deutschunterricht; Sprachreflexion sowie literarisches Lernen.

Dr. Claudia Kupfer-Schreiner

Akademische Direktorin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg. Seit 2008 Konzipierung und Aufbau des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache am Lehrstuhl. Vorher Grund- und Hauptschullehrerin, nachträgliches Erweiterungsstudium Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Promotion in Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. 2014 *Förderpreis der Sparda-Zukunftsstiftung* für das Projekt „Auftakt“ als bestes Migrationsprojekt. Schwerpunkte: interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik, Didaktik des Schreibens, Konzepte situierten und offenen Lernens wie zum Beispiel Lese- und Schreibreisen oder Lesenächte.

Julia Podelo

Studium für das Lehramt an Gymnasien mit Erweiterungsstudium Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sowie Bachelor Germanistik an der Universität Bamberg. Seit 2014 Tutorin und Lehrbeauftragte für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache am Lehrstuhl für Deutschdidaktik. Seit 2012 Dozentin für Italienisch an Volkshochschulen. 2011/2012 Fremdsprachenassistentin in Kaliningrad/Russland und Lyon/Frankreich. Zulassungsarbeit zur Bildungssituation russland-

deutscher Aussiedler in Bayern, seit 2014 Vorbereitung eines Dissertationsvorhaben zur russlanddeutschen Literatur im interkulturellen Deutschunterricht.

Annette Pöhlmann-Lang

Seit 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg mit Schwerpunkt Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Vorher Grundschullehrerin und Fachbetreuerin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Studium für das Lehramt an Grundschulen sowie Magisterstudium (M.A.) der Germanistik mit Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache. 1994/95 Lektorin an der Wirtschaftsuniversität Prag für Deutsch als Fremdsprache, danach Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule Madrid und an der Europäischen Schule in Brüssel. 2013 Förderpreis der Oberfrankenstiftung für das Projekt *Kul-Kids*.

Tanja Schreier

Referendarin, Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Bamberg mit Erweiterungsstudium Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. 2013 einsemestriges Auslandpraktikum an einer deutsch-peruanischen Schule in Lima/Peru im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Zulassungsarbeit zum Konzept der Jenaplan-Schulen (selbst ehemalige Jenaplan-Schülerin).

Katrin Strahl

Referendarin, Studium für das Lehramt an Realschulen mit Erweiterungsstudium Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, weiterhin Bachelor Germanistik/Romanistik sowie Master Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Bamberg. Vor dem Referendariat freiberufliche Dozentin für Deutsch als Zweitsprache an verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie in Sprachkursen für Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge an der Volkshochschule Bamberg.



University
of Bamberg
Press

Seit 2010 kann an der Universität Bamberg die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) studiert werden. Der vorliegende Band unternimmt den Versuch, eine Zusammenschau der Ansätze, Konzepte und Initiativen in Forschung und Lehre von 2010 bis 2015 zu geben und insgesamt das spezifische Profil der neuen eigenständigen Fachdisziplin in Bamberg zu skizzieren. Wenngleich eine systematische und vollständige Darstellung des Faches nicht beabsichtigt ist, so werden die im Rahmen des DiDaZ-Studiums ausgebildeten Schwerpunkte einer Deutschlehrerausbildung, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Blick hat und verschiedene Sprachen im Klassenzimmer als Normalität anerkennt, klar herausgearbeitet. Die zentralen Themen dieses Bandes werden konsequent aus der Perspektive des Deutschunterrichts in den Blick genommen, den es braucht, um Lernenden verschiedener Herkunft, Erstsprache und Kultur gerecht zu werden.

Dabei werden die Veränderungen und Erweiterungen, die das Fach in den letzten Jahren und Jahrzehnten erfahren hat, aufgezeigt: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität erweitern die lange vorherrschende Fokussierung auf zweisprachige und bikulturelle Kontexte und Kontraste, und neuere fachdidaktische Konzepte öffnen den Blick zu anderen Fächern, Zielgruppen und Themen, wobei dem Service Learning als einem Schwerpunkt in Bamberg ein eigenes Kapitel gewidmet ist.



eISBN 978-3-86309-201-6



9 783863 092016

www.uni-bamberg.de/ubp