

# **PROJEKT 8**

***Spracherwerb, Alphabetisierung  
und berufliche Orientierung  
in Kursen für ausländische  
Jugendliche an der  
Allgemeinen Berufsschule***

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Aline Barthelemy  
Allgemeine Berufsschule (ABS)  
Steffensweg 171

**28 217 Bremen**



0421 - 361- 1 96 39



# Spracherwerb und Alphabetisierung mit beruflicher Orientierung

in Kursen für ausländische Jugendliche  
an der Allgemeinen Berufsschule

## A Spracherwerb mit Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Aline Barthélemy, Susanne Faber

## B Interkulturelles Lernen und Sprachlernen

Christine Cordes, Tantawy Khalil

## C Das Gemeinsame und das Fremde Aquarellmalen - Zeichnen - Plastizieren

Ursula Isenbeck



## Inhaltsverzeichnis

### Vorbemerkung

A	<b>Spracherwerb mit Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch</b>	
1	Problemstellung .....	3
2	Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Brückenkurse.....	7
2.1	Sprachanfangsunterricht DaZ	
2.2	Erstalphabetisierung in DaZ	
2.3	Fachpraxis und berufsfeldbezogenes Sprachlernen	
2.4	Mathematikunterricht für den Alltag	
2.5	Welt und Umwelt, Naturwissenschaften	
2.6	Sport	
2.7	Rahmenbedingungen	
3	Die Jungen des Brückenkurs Metalltechnik.....	13
3.1	Klassenzusammensetzung	
3.2	Biographischer Hintergrund und aktuelle Lebenssituation	
3.3	Sprach- und Handlungskompetenz	
3.4	Lernvoraussetzungen und Lernverhalten	
3.5	Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis	
4	Die Mädchen des Brückenkurs Ernährung/Textiltechnik.....	17
4.1	Klassenzusammensetzung	
4.2	Herkunft und Familienhintergrund	
4.3	Zukunftsvorstellungen und -träume	
4.4	Lernvoraussetzungen und Lernumfeld	
Exkurs	Wo begegnen die Mädchen der Schrift im Alltag?	
4.5	Aussichten der Mädchen nach dem Brückenkurs	
5	Lesen- und Schreibenlernen in der Zweitsprache Deutsch.....	27
5.1	Zur Bedeutung von lautlichen Sprachunterschieden	
5.2	Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen	
5.2.1	Phonemunterscheidung bei Vokalen und Diphtongen	
5.2.2	Phonemunterscheidung bei Konsonanten	
5.2.3	Phonemanordnung	
5.2.4	Spezielle Phonem-Graphem-Zuordnungen	
5.2.5	Optische Unterscheidung von Graphemen	

5.2.6	Der Regelbereich der Verschriftung	
5.4	Konsequenzen für die Unterrichtspraxis	
5.5	Analyse der Lernentwicklung an drei Diktatbeispielen	
6	Hör- und Horchschulung nach der Methode von Professor A. Tomatis .....	47
6.1	Das Ohr, Schlüssel zu Sprache und Schrift	
6.1.1	Die vielfältigen Aufgaben des Ohres - Hören und Horchen	
6.1.2	Wie funktioniert das Ohr?	
6.1.3	Die Bedeutung des Hörens für den Fremdsprachenerwerb	
6.1.4	Hörtest, Hörschulung bzw. Therapie, Anwendungsbereiche	
6.1.5	Die Hörwerkstatt von Chanteloup-Les-Vignes, Frankreich	
6.2	Beispiel der Schülerin Juliana	
6.2.1	Individualanamnese	
6.2.2	Schulverhalten und Auffälligkeiten	
6.2.3	Hörtest und Therapie	
6.3	Erkenntnisse und Perspektiven	
7	Sprachanfangsunterricht mit Einführung der Schrift.....	71
7.1	Wissensvermittlung mit reduzierten Schriftanteilen	
Exkurs	Natürlicher Spracherwerb: Sprechenlernen "auf der Straße"	
7.2	Alltagswortschatz	
7.3	Elementare Wort- und Satzgrammatik	
Exkurs	Einige Satzstrukturen im Vergleich	
8	Systematisches Alphabetisierung in der Zweitsprache.....	81
8.1	Ansätze zur Alphabetisierung	
8.1.1	Der Sprachsystematische Ansatz	
8.1.2	Der Spracherfahrungsansatz	
8.1.3	Das Fähigkeitenkonzept	
8.2	Schwerpunkte unseres Unterrichts	
8.2.1	Phonem-Graphemverbindungen einführen und sichern	
8.2.2	Silben- und Wortstrukturen progressiv erarbeiten	
Exkurs	Die vielfältigen kognitiven Leistungen beim Lesen und Schreiben in der Zweitsprache	
8.2.3	Lernentwicklungskontrolle	
9	Fazit .....	97

B	Interkulturelles Lernen und Sprachlernen.....	99
1	Die Lebenswelten zum Bezugspunkt sprachlichen, sozialen und interkulturellen Lebens werden lassen	
2	Die Unterrichtseinheit "Bremen"	
2.1	Gemeinsamkeiten in beiden Klassen	
2.2	Unterschiede in den beiden Klassen	
3	Fazit und Ausblick	
C	Das Gemeinsame und das Fremde Aquarellmalen - Zeichnen - Plastizieren.....	106
1	Vorüberlegungen zu dem Projekt Darstellung der Arbeit mit einer Kunsttherapeutin	
2	Beschreibung der Phasen des Projekts	
2.1	Phase 1: Malen mit Aquarellfarben	
2.2	Phase 2: Plastizieren mit Ton	
2.3	Phase 3: Zeichnen	
2.4	Phase 4: Veränderung	
3	Fazit und Ausblick	
	Anhang.....	118
A-I	Anschauungsmaterial zu Kapitel 6: Arbeitsprodukte der Schülerin Juliana	
A-II	Unterrichtseinheit zum Thema "Schönheit"	
A-III	Unterrichtseinheit "Ausflug ins Alte Land"	
A-IV	Unterrichtseinheit "Wir bauen eine Trommel"	
A-V	Stellvertretendes Schreiben Schülertexte zum Thema "In 10 Jahren"	
B-I	Unterrichtseinheit - "Gewalt"	
	Literaturverzeichnis	



## Vorbemerkung

An der Allgemeinen Berufsschule gibt es zwei Klassenformen für spät zugewanderte ausländische Jugendliche. Die Klassen werden von Asylbewerbern, Asylberechtigten und geduldeten Flüchtlingen aus Krisen- und Kriegsgebieten besucht. Die Liste der Länder umfaßt zur Zeit 21 Nationen.

In den beiden Brückenkursen "Spracherwerb und Erstalphabetisierung mit beruflicher Vororientierung" werden Mädchen und Jungen ab 14 Jahren ohne bzw. mit geringer schulischer Vorerfahrung unterrichtet. Sie können in der Sekundarstufe I nicht angemessen gefördert werden, weil ihnen elementare Bildungsvoraussetzungen fehlen, da sie im Herkunftsland nicht, kaum oder unregelmäßig zur Schule gingen und schulisches Lernen nicht gewöhnt sind. So können diese Jugendlichen in ihrer Muttersprache bzw. Verkehrssprache ihres Herkunftslandes nicht oder nur wenig lesen und schreiben und besitzen keine oder nur geringe mathematische Kenntnisse und Rechenfertigkeit. In Ausnahmefällen werden auch Jugendliche in die Brückenkurse aufgenommen, die in einer anderen als der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, sofern sie erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen der lateinischen Buchstaben zeigen. In den Brückenkursen lernen die Jugendlichen die deutsche Sprache sprechen, werden in deutscher Sprache erstalphabetisiert und an einfache Arbeiten in den Berufsfeldern Metalltechnik bzw. Ernährung/Textiltechnik herangeführt. Ziel ist die Vorbereitung auf eine Klasse zur "Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung".

In den Klassen zur "Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung" werden Jugendliche ab 16 Jahren unterrichtet, die regelmäßig zur Schule gingen. Ihre Abschlüsse aus den Herkunftsländern werden zum Teil nicht anerkannt, weil Schulbesuchsdauer und Unterrichtsinhalte von den Anforderungen hierzulande abweichen. Einige beherrschen neben ihrer Muttersprache bereits eine Fremdsprache. Die Jugendlichen erwerben in den sogenannten Sprachklassen im Rahmen berufspraktischer Arbeiten allgemeine und berufliche Sprachkenntnisse und können dabei Neigungen und Fertigkeiten entwickeln und überprüfen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Abschnitte mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten, die in ihrer Unterschiedlichkeit die Vielfältigkeit unserer Arbeit mit den ausländischen Jugendlichen in diesen Klassen widerspiegeln.

## A

### Spracherwerb mit Erstalphabetisierung in der Zielsprache Deutsch

Dieser Abschnitt stellt das Konzept der Brückenkurse vor, untersucht die spezifischen Probleme der Jugendlichen beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen der Zweitsprache Deutsch, erläutert methodisch-didaktische Konsequenzen und stellt die Vorgehensweise im Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht vor.

## B

### Interkulturelles Lernen und Sprachlernen

Die besonderen Biographien und Lebensumstände der Jugendlichen erfordern veränderte bzw. neue Unterrichtsinhalte und -formen, um den Voraussetzungen und Erfordernissen der Jugendlichen für eine Integration in Schule und Gesellschaft gerecht zu werden.

In diesem Abschnitt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht mit den Jugendlichen eines Brückenkurses und einer Sprachklasse beschrieben und mit Schülerprodukten bebildert.

## C

### Das Gemeinsame und das Fremde Aquarellmalen - Zeichnen - Plastizieren

Die Erinnerung an ihre Vergangenheit, die auch noch Teil ihrer erlebten Gegenwart ist, ist für die Jugendlichen mit schrecklichen, traumatisierenden Erfahrungen verbunden, die sie oft nicht verarbeiten können. Das Gestalten mit künstlerischen Mitteln könnte ihnen einen Schutzraum zum Loslassen vom Flüchtlings- und Migrationsalltag öffnen.

In diesem Abschnitt wird die Arbeit mit einer Kunsttherapeutin in einem Brückenkurs vorgestellt und die Auswirkungen auf die Entwicklung der jugendlichen Mädchen in den verschiedenen Phasen des Projekts beschrieben.

## A Spracherwerb mit Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

### 1 Problemstellung

Literaturstudium, Informationen und Veröffentlichungen von staatlichen und privaten Institutionen ergeben ein buntes Bild der Alphabetisierung.<sup>1</sup> Besonders augenfällig ist dabei, daß mit dem Begriff Alphabetisierung höchst unterschiedliche Problemstellungen des Lesen- und Schreibenlernens bezeichnet werden. Man findet Alphabetisierung in der Muttersprache, Umalphabetisierung, Alphabetisierung von Aus- und Übersiedlern und Alphabetisierung in der Zweit- oder Zielsprache.

Weil die lautsprachlichen und schriftsprachlichen Voraussetzungen der Lerner verschieden sind, unterscheiden sich die Problemstellungen des Schrifterwerbs in diesen Gruppen erheblich:

- Bei der Alphabetisierung in der Muttersprache wird lesen und schreiben in einer Sprache gelernt, deren Lautung, Intonation, Syntax und Semantik im Kindesalter gelernt wurden.
- Bei der Umalphabetisierung ist der Lerner in der Schrift seiner Muttersprache alphabetisiert und muß eine für ihn neue Sprechsprache mit neuen Schriftzeichen erlernen. Das Prinzip der Umsetzung von Laut in Schrift ist diesem Lerner aus seiner Muttersprache bekannt. Er beherrscht die Technik des Schreibens. Weil er Phonem-Graphem-Verbindungen kennt und die Zusammensetzung zu Wörtern und Sätzen in der Muttersprache benutzt, kann der alphabetisierte Sprachanfänger die Lautierung und Verschriftung sowie den Aufbau der deutschen Sprache als Abweichung gegenüber seiner Muttersprache begreifen.

---

<sup>1</sup> Hilfreiche Auskünfte und Informationen gaben uns:  
 Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Mainz  
 Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Bremen  
 Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.  
 Arbeitskreis Alfabetisierung mit Ausländerinnen, Frankfurt/Main  
 Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA), Essen  
 Lernwerkstatt e.V. "Büffelstübchen"  
 Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg  
 Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. (AOB), Berlin  
 Unesco-Institut für Pädagogik (UIP), Hamburg  
 Universität Bremen, Universität Oldenburg, Bereich DaF/DaZ

- Bei der Alphabetisierung von Aus- und Übersiedlern kann häufig sowohl an bereits vorhandene sprachliche wie schriftsprachliche Vorkenntnisse des Deutschen angeknüpft werden. Schriftsprachliches Material kann von Anfang an als Mittel des Spracherwerbs eingesetzt werden.
- Bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache steht der Lerner vor einem doppelten Problem, da er weder die gesprochene Zielsprache beherrscht noch beim Lernen der Sprechsprache auf eine Lese- und Schreibkompetenz in seiner Muttersprache zurückgreifen kann. Genau genommen stellt die Alphabetisierung in der Zweitsprache eine besondere Form des Erstlese- und Erstschreiberwerbs dar, da die Zielsprache, die verschriftet werden soll, gleichzeitig sprechen gelernt werden muß. Eine Besonderheit liegt darin, daß der Lerner zur Unterstützung des Spracherwerbs zunächst nicht auf schriftsprachliches Material zugreifen kann. Zugleich ist das Sprechen der Zielsprache, die Kenntnis der Bedeutung von Wörtern, ihre korrekte Artikulation und Intonation bis hin zum Wissen über grammatikalische Zusammenhänge Voraussetzung dafür, die Zielsprache richtig zu lesen und schreiben.

In den Brückenkursen werden die Schüler/innen einsprachig in deutscher Sprache alphabetisiert. Bisherige Schulversuche und Untersuchungen zur Alphabetisierung ausländischer Kinder haben belegt, daß eine zweisprachige Alphabetisierung mehr Erfolg verspricht, als wenn die Lernenden ausschließlich in der fremden Sprache unterrichtet und alphabetisiert werden. Hier sei als Beispiel das Berliner Kreuzberger-Modell erwähnt, in dem türkische und deutsche Schüler/innen zusammen in beiden Sprachen nach einem "Reißverschlußverfahren" lesen und schreiben lernen.<sup>2</sup> Die Einführung der Buchstaben erfolgt koordiniert. Zuerst wird eine Phonem-Graphemverbindung der türkischen Sprache (der Sprache der sozialen Minderheit) eingeführt. Danach wird der Buchstabe als Phonem-Graphemverbindung der deutschen Sprache vorgestellt und gegebenenfalls Lautunterschiede kontrastiert. Phonem-Graphemverbindungen ohne Entsprechung in der anderen Sprache werden einzeln vorgestellt. Türkische und deutsche Muttersprachler/innen mit guten Kenntnissen der jeweils anderen Sprache arbeiten in dem Projekt zusammen. Dieser Modellversuch führte zu sehr

---

<sup>2</sup> Die hier aufgeführten Informationen wurden von Frau Edeltraut Karajoli, einer Mitarbeiterin des Kreuzberger-Modells, im Rahmen eines von ihr durchgeführten Seminars an der Universität Bremen vom 17. bis 19. November 1995 mitgeteilt.

guten Ergebnissen. Sowohl die türkischen als auch die deutschen Schüler/innen lernten in beiden Sprachen lesen und schreiben. Verglichen mit Schüler/innen, die nur einsprachig in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden, erzielten die Probanden beim Lesen und Schreibenlernen ihrer Muttersprache bessere Ergebnisse.

In Anbetracht der ethnischen Heterogenität der Brückenkurse war diese vielversprechende Lösung nicht zu realisieren: In einer Klasse von durchschnittlich 10 Schüler/innen gab es bis zu sieben verschiedene Muttersprachen, von denen einige nicht verschriftet sind.

Ein weiteres Ergebnis unserer Recherche rund um die Alphabetisierung war, daß die Entwicklung von methodisch-didaktischen Ansätzen für unsere Problemstellung Spracherwerb mit Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in den Kinderschuhen steckt. Es gibt erste Versuche, den Sprachsystematischen Ansatz, den Spracherfahrungsansatz und das Fähigkeitenkonzept bei ausländischen Lernern zur Alphabetisierung in der deutschen Sprache einzusetzen. Diese Ansätze werden erfolgreich in der Alphabetisierungsarbeit mit deutschsprachigen Erwachsenen praktiziert. Jedoch sollte die Übertragbarkeit der Ansätze auf die nichtmuttersprachliche Alphabetisierung hinterfragt werden.<sup>3</sup>

Ebenfalls fehlen adäquate Unterrichtsmaterialien. Denn Lehrbücher und Materialien für den Sprachanfangsunterricht Deutsch sind wenig brauchbar, da sie sich an Lerner richten, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind. Genausowenig werden Lese-Schreib-Lehrgänge und Materialien für Deutschsprachige der Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch mit ausländischen Lernern gerecht, da sie die deutsche Sprechsprache voraussetzen. Zudem handelt es sich häufig um Material, das für unsere jugendlichen Schüler nicht altersgerecht ist.

Unsere Projektarbeit will auf folgende Fragen eine Antwort geben:

- Welche Schwierigkeiten zeigen die Jugendlichen beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen der deutschen Sprache?  
Wie sind diese Schwierigkeiten zu erklären?

---

<sup>3</sup> In Kapitel 8 werden der Sprachsystematische Ansatz, der Spracherfahrungsansatz und das Fähigkeitenkonzept in ihren Grundgedanken wiedergegeben und dargelegt, inwieweit wir für sinnvoll erachteten, diese Ansätze in den Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht mit unseren Jugendlichen einzubinden.

- Welche didaktischen und methodischen Konsequenzen ergeben sich daraus für den Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch?

Welche Lern- und Übungsformen kommen für diesen Unterricht infrage und wie sollte Material gestaltet sein?

Zur besseren Orientierung wollen wir die einzelnen Kapitel kurz vorstellen:

In Kapitel 2 sind die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Brückenkurse "Spracherwerb mit Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch" aufgeführt.

Kapitel 3 beschreibt Lebensumstände, Lernvoraussetzungen und Lernverhalten der Jungen, Kapitel 4 die der Mädchen.

Kapitel 5 erläutert die Bedeutung von lautlichen Sprachunterschieden und beschreibt die Schwierigkeiten der Jugendlichen beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen der deutschen Sprache. Die Artikulationsbesonderheiten, Lesefehler und Fehlschreibungen, die im Unterricht beobachtet wurden, werden systematisiert und drei Diktate unterschiedlicher Lernentwicklung beispielhaft analysiert.

Kapitel 6 stellt die Hör- und Horchsulung nach der Methode von Professor A. Tomatis vor und beschreibt am Beispiel einer Schülerin Hörtest, Hörschulung und Einsatz des "elektronischen Ohrs".

In Kapitel 7 zeigt auf, wie wir den Sprachanfangsunterricht unter der Bedingung gestalten, daß Schrift erst nach und nach als Unterrichtsmittel eingesetzt werden kann.

Kapitel 8 hinterfragt die Übertragbarkeit erprobter Ansätze zur Alphabetisierung deutschsprachiger Lerner auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und beschreibt die Vorgehensweise unseres Erst-Lese-Schreibunterrichts.

Fazit und Anhang mit Unterrichtsbeispielen und Produkten unserer Jugendlichen schließen die Arbeit ab.

## 2 Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Brückenkurse

In Zusammenarbeit mit Herrn Willker (Referat 30-3 des Senators für Bildung und Wissenschaft) wurden mit Beginn des Schuljahres 1993/94 an der Allgemeinen Berufsschule zwei Brückenkurse "Spracherwerb und Alphabetisierung mit beruflicher Vororientierung" in den Berufsfeldern Metalltechnik und Ernährung/Textiltechnik als Schulversuch eingerichtet. Nach Ablauf von drei Schuljahren, in denen im Rahmen der Schulbegleitforschung die Zielsetzung überprüft und das Konzept erprobt und verbessert werden konnten, sind die Brückenkurse in das Regelangebot der Schule übergegangen.

Die Brückenkurse richten sich an spät zugewanderte ausländische Jugendliche ab 14 Jahren, die in ihren Herkunftsländern nicht oder nur wenige Jahre die Schule besuchten und in ihrer Muttersprache nicht oder kaum lesen, schreiben und rechnen gelernt haben. Diesen Jugendlichen fehlen elementare Bildungsvoraussetzungen, um mittels Zweitsprachenförderung einen Anschluß an altersgerechte Klassen der Sekundarstufe I zu finden. Die Brückenkurse sind ein Angebot an diese ausländischen Jugendlichen, elementare Bildung in Kombination mit ersten Fertigkeiten in einem Berufsfeld zu erwerben und einen Anschluß innerhalb des Bildungssystems mit Aussicht auf eine mögliche Berufsausbildung in Bremen zu finden.

Die Allgemeine Berufsschule wurde als Standort gewählt, da den Jugendlichen hier im Anschluß an den Brückenkurs die Teilnahme an einer Klasse "Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung" angeboten werden kann. Nach Besuch dieser weiterführenden Klasse besteht die Möglichkeit, eine schulische Erstausbildung in einem gewerblichen Lehrberuf zu beginnen. Die Vermittlung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes auf dem freien Markt ist mangels Arbeitserlaubnis nicht möglich.

Die Allgemeine Berufsschule besitzt einen weiteren Standortvorteil: Das Kollegium der Allgemeinen Berufsschule ist speziell für die Arbeit mit ausländischen Jugendlichen ausgebildet. Mit der Berufspädagogischen Beratungsstelle der Allgemeinen Berufsschule und dem Zentrum für Schule und Beruf (ZSB) gibt es Ansprechpartner vor Ort, die über ein umfangreiches Informations- und Kontaktnetz verfügen und die Jugendlichen mit Lern- und Freizeitangeboten betreuen.

Im folgenden nun ein Überblick über die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen des Unterrichts in den Brückenkursen.

## 2.1 Sprachanfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache

Im Sprachanfangsunterricht sollen die Jugendlichen

- die deutsche Sprache in ausgewählten Sprechanlässen verstehen, sie in Alltagssituationen normgerecht sprechen und situationsgerecht verwenden lernen und
- einen begrenzten Grundwortschatz, einfache Satzmuster und Kenntnisse grundlegender grammatikalischer Elemente der deutschen Sprache erwerben.

Die Jugendlichen lernen die deutsche Sprache, um sich in ihrer neuen Lebenswelt verständigen zu können. Der Lernprozeß ist für die Jugendlichen untrennbar damit verknüpft, sich in der Gesellschaft zu orientieren. Im Unterricht werden konkrete Sprechanlässe aus ihrer Sprach- und Lebenswirklichkeit aufgegriffen, um wesentliche Redemittel zu üben und zu festigen, damit sie schrittweise ihre Sprach- und Handlungskompetenz erweitern.

## 2.2 Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Im Erstalphabetisierungsunterricht sollen die ausländischen Jugendlichen

- die Laute der deutschen Sprache angemessen aussprechen, sie voneinander unterscheiden und ihren Buchstaben- bzw. Buchstabenverbindungen zuordnen lernen,
- die Buchstaben in Form und Lage richtig schreiben lernen,
- Silben und einfache Wörter lesen und nach Diktat schreiben lernen,
- einfache, kurze Sätze und kleine Texte selbständig lesen, verstehen und schreiben lernen,
- die Regeln zum Auslaut kennenlernen,
- Großschreibung von Nomen und Satzanfang berücksichtigen,
- Interesse an der geschriebenen Sprache entwickeln, Schreiben und Lesen als Mittel für den Alltag begreifen.

Die Jugendlichen werden systematisch an Sprache und Schrift des Deutschen herangeführt. Themen und Sprechanlässe des Sprachanfangsunterrichts und der Fachpraxis werden aufgegriffen und Lese-Schreibanlässe initiiert, um die Jugendlichen zu einem alltagsnahen, eigenständigen Umgang mit der geschriebenen Sprache anzuleiten.

## 2.3 Fachpraxis und berufsfeldbezogenes Sprachlernen

Im fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht sollen die Jugendlichen

- erste Grundfertigkeiten erlernen, üben und festigen,
- Grundwerkzeuge und Maschinen kennen- und ihre Funktion benennen lernen,
- ausgewählte Werkstoffe bzw. Zutaten und ihre Eigenschaften bei der Be- bzw. Verarbeitung kennenlernen,
- Arbeitsabläufe erkennen und beschreiben lernen,
- Arbeitssicherheitsregeln kennen und anwenden lernen.

Damit die Jugendlichen entsprechend ihrer individuellen Lernfortschritte einen sprachlich vereinfachten Fachwortschatz sowie fachtheoretisches Anfangswissen erwerben und Arbeitsschritte selbständig planen, durchführen, versprachlichen und schreiben lernen, unterrichten Lehrmeister/in und Sprachdidaktiker/in in der Fachpraxis gemeinsam.

## 2.4 Mathematikunterricht für den Alltag

Im Mathematikunterricht sollen die Jugendlichen

- mathematische Grundkenntnisse als Mittel der Problemlösung anwenden lernen.

Schwerpunkt in den Brückenkursen ist die Vermittlung elementarer Mathematikkenntnisse und Rechenfertigkeit:

- die Einführung des Zahlenbegriffs als Symbol für konkrete Gegenstände, abstrakte Quantität,
- die Wertigkeit der Zahlen im Dezimalsystem,
- die Einführung der Addition/Subtraktion und Multiplikation/Division von ganzen Zahlen,
- das Üben und Festigen der Grundrechenarten mit ganzen Zahlen, eingebunden in Problemstellungen des Alltags und der Fachpraxis.

Der Mathematikunterricht wird anschaulich und praxisnah gestaltet. Angemessene Problemstellungen aus Alltag, Fachpraxis und -theorie stellen eine fächerübergreifende Verbindung her.

## 2.5 Welt und Umwelt, Naturwissenschaften

Hier handelt es sich ebenfalls um Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht anhand ausgewählter Themen aus dem Bereich Welt und Umwelt (geschichtliche, erdkundliche und gemeinschaftskundliche Themen) sowie der Naturwissenschaften (Lerninhalte der Fächer Biologie, Physik, Chemie), die für die Jugendlichen in der Bewältigung ihres Alltags von praktischer Relevanz sind. Die Behandlung der Themen bleibt zu Beginn im Konkreten verhaftet. Eine vertiefende Wissensvermittlung ist von den sprachlichen und schriftsprachlichen Fortschritten der Jugendlichen abhängig.

## 2.6 Sportunterricht

Im Sportunterricht stehen Bewegung, Spaß und Spiel im Vordergrund. Das Erlernen von Technik und Taktik ist dem untergeordnet. Der Sportunterricht hat das Ziel

- eine allgemeine Kondition und Bewegungsmotorik (Kraft, Ausdauer, Koordination, Geschicklichkeit) aufzubauen, zu erhalten und zu verbessern.
- den Zusammenhalt der Gruppe und die Konfliktfähigkeit der Jugendlichen innerhalb der Gruppe spielerisch zu entwickeln und zu fördern.

## 2.7 Rahmenbedingungen

Die Brückenkurse sollten mit maximal 12 Jugendlichen besetzt werden. Die Stundentafel sollte 30 Schülerstunden umfassen:

- 14 Stunden Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht, ausgewiesen als 10 Stunden Deutschunterricht und je 2 Stunden Unterricht in Welt-Umwelt und Naturwissenschaften.
- 8 Stunden Fachpraxis und 2 Stunden Fachtheorie
- 4 Stunden Mathematik
- 2 Stunden Sport

Insgesamt sollten acht Fachpraxisstunden sowie acht Theoriestunden mit zwei im Team Unterrichtenden ausgestattet werden. Die Doppelungsstunden in der Fachpraxis konnten realisiert werden, die Doppelungsstunden im Theoriebereich mußten wegen der angespannten Lage bei der Lehrerversorgung der Schule reduziert werden. Außerdem mußten die Schülerstunden

auf 28 bzw. 26 Unterrichtswochenstunden gekürzt werden. Sportunterricht konnte in der Mädchenklasse nicht realisiert werden.

Die Arbeit mit schulungsgewohnten Jugendlichen erfordert besondere Lernbedingungen. Das fängt bei den Unterrichtsräumen an. Im Brückenkurs Metalltechnik war die Situation günstig. Die Klasse hatte einen festen Werkstatt-Klassenraum zur Verfügung, in dem der fließende Wechsel von Theorie und Praxis möglich war. Der Mädchenklasse konnte leider kein fester Raum zur Verfügung gestellt werden. Der Unterricht fand zum Teil an zwei verschiedenen Standorten statt. Das erschwerte die Arbeit. Nach jeder Unterrichtsstunde mußten alle Materialien mitgenommen werden, Arbeitsprodukte der Schülerinnen konnten nicht an der Wand hängen bleiben. Dieser organisatorische Umstand vermittelte den Mädchen das Gefühl, als "Gast" geduldet und wieder einmal eine Randgruppe zu sein, eine Situation, der sie in ihrem bisherigen Leben allzu oft begegnet waren. Schade, gerade für diese Schülerinnengruppe wäre es besonders wichtig gewesen, einen Ort zur Verfügung zu stellen, den sie als etwas eigenes, ein Stück "zu Hause" betrachten hätten können.

Die Zahl der Teilnehmer hatte die Schule aus pädagogischer Sicht in beiden Kursen auf maximal zwölf begrenzt. Während es in der Jungenklasse mehr Nachfrage als zur Verfügung stehende Plätze gab, wurde in der Mädchenklasse die Höchstgrenze nie erreicht. Die Lerngruppen waren in allen drei Jahren äußerst heterogen hinsichtlich Alter, Muttersprache, Bildungs- und Lernvoraussetzungen. Die Fluktuation war in allen Kursen hoch: Mehrere AsylbewerberInnen aus Afrika und Osteuropa wurden im laufenden Schuljahr abgeschoben oder in eine andere Stadt verlegt und konnten den Kurs nicht beenden. Einige junge Frauen mußte aufgrund ihrer Heirat den Schulbesuch abbrechen.

In allen Kursen war häufiges Fehlen zu verzeichnen. Die Gründe hierfür waren vielfältig: während die meisten Jugendlichen wegen Behördengängen oder Krankheit fehlten, "schwänzten" andere den Unterricht. Einige Jugendliche hatten mit der Pünktlichkeit Schwierigkeiten, was bei mehreren darauf zurückzuführen ist, daß sie einen sehr langen Schulweg hatten oder auch in ihrer Sammelunterkunft in den frühen Morgenstunden noch kein Frühstück bekommen konnten.

Die Heterogenität der Klassenzusammensetzung stellte uns vor die Aufgabe, den sehr unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen aller Jugendlichen gerecht zu werden. "Binnendifferenzierung" ließ sich nicht immer leicht

verwirklichen. Zum einen verlangte die Vorbereitung jeder Stunde mehrfache Arbeit und Zeit, zum anderen hatten oft schwache Jugendliche den Anspruch, die gleichen Aufgaben zu lösen wie ihre fortgeschrittenen Mitschüler/innen.

Einige Jugendliche wurden in die Brückenkurse vermittelt, die für den Kurs nicht geeignet bzw. nicht tragbar waren. So wurden von verschiedenen Schulen Jungen und Mädchen geschickt, die aus verschiedenen Gründen (Wahrnehmungsstörungen, Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten) nicht lesen und schreiben gelernt hatten. Ein stummes, lernbehindertes Mädchen, das in ihrer Heimat die Schule deswegen nicht besucht hatte, wurde an eine Sonderschule weitervermittelt. Zwei verhaltensauffällige und straffällig gewordene Jungen mußten aus den Kurs bzw. aus der Schule ausgeschlossen werden und wurden von einer Sozial Einrichtung weiterbetreut. Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren, die bereits alphabetisiert waren und lediglich Rechtschreibschwierigkeiten hatten, wurden an die Sekundarstufe 1 zurückverwiesen.

### 3 Die Jungen des Brückenkurs Metalltechnik

Die Beschreibung der Jugendlichen des Brückenkurs Metalltechnik soll ein Bild vermitteln, wie heterogen die Klassen zusammengesetzt waren. Dabei wird an dieser Stelle nicht auf die individuellen Befindlichkeiten und unterschiedlichen Gefühlswelten der einzelnen Schüler eingegangen, die selbstverständlich im Unterricht zur Geltung kamen und in der Betreuung der einzelnen Schüler großes Gewicht besaßen. Vielmehr werden hier Voraussetzungen der Schüler beschrieben, die allgemein für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Unterrichts wichtig waren.

#### 3.1 Klassenzusammensetzung

In den letzten drei Jahren besuchten insgesamt 45 männliche Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren den Brückenkurs Metalltechnik. Sie kamen aus Sierra Leone, Angola, Guinea-Bissau, Togo, Algerien, Syrien, Iran, Irak, Libanon, Sri Lanka, Bosnien, Albanien, Bulgarien und der Türkei.

40 dieser Jugendlichen waren vorher nicht zur Schule gegangen. Drei Jugendliche aus der Türkei und ein Jugendlicher aus Bulgarien besuchten ein bis drei Jahre im Herkunftsland die Schule. Ihr Schulbesuch war jedoch unregelmäßig. Ein tamilischer Jugendlicher brachte eine sechsjährige Schulbildung mit, war in der Schrift des Tamilischen alphabetisiert und sollte "umalphabetisiert" werden. Er besuchte dennoch den Brückenkurs, da ihm die Aussprache besonders schwer fiel. Einige Jugendliche besuchten in Bremen zunächst kurze Zeit eine Schule des Sekundarbereichs I und wurden von dort in den Brückenkurs vermittelt. Ein in Bremen geborener tunesischer Jugendlicher wurde ausnahmsweise in den Brückenkurs aufgenommen, obwohl er fließend Deutsch sprach, da er nach Besuch der Sonderschule nicht alle Buchstaben kannte und einfache Wörter nicht lesen und schreiben konnte.

#### 3.2 Biographischer Hintergrund und aktuelle Lebenssituation

Fast alle Jugendlichen flüchteten aus politisch instabilen Ländern bzw. Krisen- und Kriegsgebieten, in denen sie als Minderheiten benachteiligt und verfolgt wurden. Sie haben Krieg und Flucht erfahren. Fast alle hatten den Verlust der Eltern oder anderer Familienangehöriger zu betrauern und waren nicht selten ohne Schutz und Fürsorge aufgewachsen.

Die meisten Jugendlichen waren Asylbewerber. Sie lebten in dauerhafter Unsicherheit, wie lange sie in Deutschland bleiben dürfen. Die meisten

Jugendlichen äußerten den Wunsch, irgendwann einmal nach Hause zurückzukehren, wenn es die politische und wirtschaftliche Situation zuläßt. Eine Rückkehr in nächster Zukunft schätzten sie als nicht realistisch ein. Sie hatten Angst, nach Ablauf des Asylverfahrens gegen ihren Willen abgeschoben zu werden.

Einige Jugendliche kamen aus großen Familien, die in der Regel in unzureichenden Wohnungen oder Sammelunterkünften untergebracht waren. Die Familien lebten von der deutschen Bevölkerung isoliert, kaum ein Familienmitglied sprach deutsch.

Eine große Gruppe bildeten unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sie waren der Obhut des Jugendamtes unterstellt und in der Regel in Wohnheimen untergebracht, die tagsüber durch Mitarbeiter karitativer Verbände betreut werden. Günstigenfalls lebten sie dort in Gruppen gleicher ethnischer Herkunft.

Aufgrund der eingeschränkten Lebensbedingungen in Deutschland, untergebracht in räumlich beengten Verhältnissen, ohne Aussicht auf eine Arbeitserlaubnis und finanziell abhängig vom Sozialamt, sahen sich die Jugendlichen ohne Perspektive für eine Lebensplanung in Deutschland. In Einzelfällen gelangten Jugendliche in Abschiebehaf. Zunehmende ausländerfeindliche Übergriffe und der alltägliche Vorbehalt eines Teils der deutschen Bevölkerung steigerten ihre Angst vor Bedrohung und das Gefühl der Unerwünschtheit.

### 3.3 Sprach- und Handlungskompetenz

Die Jugendlichen hatten unterschiedliche Sprachkenntnisse, je nachdem wie lange sie bereits in Deutschland lebten und inwieweit sie mit der deutschen Bevölkerung Kontakt hatten. Die Bandbreite der Sprachkenntnisse umfaßte absolute Sprachanfänger bis hin zu Jugendlichen, die einen Überlebenswortschatz besaßen und erste Sprachmuster beherrschten, die sie "auf der Straße" gelernt hatten. Die Jugendlichen verfügten insgesamt nicht über eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit in der deutschen Sprache, um Alltagssituationen selbständig zu meistern, in der die deutsche Sprache zur Kommunikation gefordert ist.

Die Jugendlichen waren häufig in Deutschland mit Verhaltensmustern und Wertevorstellungen konfrontiert, die zum Teil stark von denen ihres Herkunftslandes abweichen. Teils versuchten die Jugendlichen den Wertevorstellungen beider Kulturen gerecht zu werden.

Sie mußten sich in ungleich höherem Maß als deutsche Schüler mit gesellschaftlichen Institutionen wie Ausländeramt, Sozialamt und Gerichten auseinandersetzen, deren Funktion und Arbeitsweise ihnen meist fremd war. Wenigen Jugendlichen wurden verantwortungsvolle Aufgaben für die Familie übertragen, wie z. B. Übersetzungshilfen bei Behörden, den Haushalt führen und mit Geschwistern zum Arzt gehen. Mit diesen Aufgaben waren die Jugendlichen häufig überfordert.

### 3.4 Lernvoraussetzungen und Lernverhalten

Die Jugendlichen ohne Schulerfahrung zeigten im Unterricht zunächst ein Verhalten, das sie als schulungsgewohnte Lerner auswies: sie konnten sich nur kurze Zeit konzentrieren, stillsitzen und zuhören, forderten beständige unmittelbare Aufmerksamkeit und konnten nicht alleine oder in der Gruppe arbeiten.

Die Jugendlichen mit geringer Schulerfahrung hatten zum Teil im Herkunftsland ein autoritäres Schulsystem erlebt, in dem in Einzelfällen noch die Prügelstrafe angewendet wird. Diese Jugendlichen waren Befehl und Gehorsam gewohnt.

Offene Formen des Unterrichts, in denen nach einfacher Aufgabenstellung selbständig zusammengearbeitet werden sollte, verunsicherten die meisten Jugendlichen. Sie reagierten zum einen hilflos-untätig und zum anderen undiszipliniert. Es dauerte einige Zeit, sie schrittweise an selbständiges Arbeiten heranzuführen.

Auch wenn die Jugendlichen keine Schulerfahrung besaßen, kannten einige Namen oder Lautung einzelner Buchstaben in ihrer Muttersprache bzw. der Verkehrssprache ihres Herkunftslandes. Einige waren in der Lage, ihren Namen zu schreiben. So stellte sich z. B. bei einem afrikanischen Jugendlichen heraus, daß ein Freund in seinem Heimatdorf ihm Buchstabenkenntnisse und Anfänge des Lesens und Schreibens in englischer Sprache vermittelte. Es gab demgegenüber ebenso Jugendliche, die anstelle ihres Namens ein Kreuz zeichneten und denen Buchstaben völlig unbekannt waren.

Die Schreibmotorik der Jugendlichen war ebenfalls unterschiedlich entwickelt. Die einen konnten einzelne Buchstaben in Lage und Form relativ flüssig malen. Andere wiederum wußten nicht, wie man einen Stift hält. Anfangs malten diese Jugendlichen Bilder, um den Umgang mit Stiften spielerisch zu lernen. Die Bilder zeigten häufig kindliche Motive aus dem

Alltagsleben ihrer Heimat, in denen nicht selten "Kopfmännchen" zu sehen waren.

Auch die mathematischen Vorkenntnisse der Jugendlichen waren unterschiedlich. Einige hatten die Wertigkeit von Zahlen und die Anwendung der Grundrechenarten mit ganzen Zahlen verstanden und ihnen fehlte Übung. Den meisten war die Wertigkeit von Zahlen nicht bewußt, sie konnten lediglich Aufgaben innerhalb des Zahlenraums bis 20 durch Abzählen lösen. Wenigen war nicht geläufig, daß mit Zahlen die Menge von konkreten Gegenständen dargestellt wird. Diese Jugendlichen konnten mündliche Aufgabenstellungen mit konkreten, anschaulichen Gegenständen bis 10 durch Abzählen lösen, die Aufgaben in Zahlen ausgedrückt jedoch nicht.

### 3.5 Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis

Das unterschiedliche Einstiegsniveau der Jugendlichen machte Binnendifferenzierung unerläßlich. Weil die Jugendlichen keine Schulerfahrung besaßen, war Binnendifferenzierung zunächst nur in Einzelarbeit realisierbar. Sobald die Jugendlichen gelernt hatten, alleine zu arbeiten, konnte schrittweise Partner- und Gruppenarbeit eingeführt werden. Binnendifferenzierung ließ sich zu Beginn nur sehr schwer realisieren, da alle Jugendlichen viel individuelle Zuwendung und Aufsicht brauchten.

Daß die Jugendlichen aus unterschiedliche Kulturkreisen kamen, bildete einerseits eine gute Grundlage für interkulturelle Unterrichtsinhalte. Andererseits gab es immer wieder Spannungen, wenn sich einzelne Jugendliche als Zugehörige einer Volksgruppe verstanden, die mit den anderen nicht auskommen will. Diesem Problem versuchten wird von Anfang an entgegenzuwirken.

Häufig folgten die Jugendlichen dem Unterricht nicht, weil sie existenzielle Sorgen hatten, hinter denen die schulischen Anforderungen verblaßten. Nachdem die Jugendlichen Vertrauen entwickelt hatten, äußerten sie ihre Erfahrungen und Probleme im Unterricht. Sie berichteten über ihre Flucht und ihre alltäglichen Schwierigkeiten als Asylbewerber in Bremen. Sie erwarteten von uns konkrete Hilfe und praktische Unterstützung, wie z. B. Kontakt zu einem Rechtsanwalt herstellen, Arzttermine vereinbaren, Rückfragen bei Behörden und Ämtern stellen, Bescheide übersetzen und erklären, Formulare ausfüllen. Das gab uns die Chance, an den unmittelbaren Notwendigkeiten und Bedürfnissen der Jugendlichen im Unterricht anzuknüpfen.

## 4 Die Mädchen des Brückenkurses Ernährung/Textiltechnik

Anders als geplant wurden im Brückenkurs Ernährung/Textiltechnik sowohl nicht alphabetisierte Schülerinnen als auch Sprachanfängerinnen mit längerer Schulerfahrung eingeschult. Letztere, die bereits in einer anderen Sprache (Tamilisch, Arabisch, Türkisch, Russisch) alphabetisiert waren, wurden aufgenommen, weil die Sprachklassen bereits überfüllt waren, während für den Brückenkurs wenig Anfragen vorlagen.

Zum Schulhalbjahr 95/96 waren nur zwei fortgeschrittene aber nicht zu Ende alphabetisierte Mädchen in unserer Klasse. Es bestand keine Aussicht, daß andere Mädchen in nächster Zukunft hinzukamen. Es wurde deshalb beschlossen, den Versuch abzubrechen und die beiden Mädchen in eine Sprachklasse einzugliedern.

### 4.1 Klassenzusammensetzung

Die folgende Tabelle bezieht sich auf den Zeitraum von drei Schuljahren von August 1993 bis Juni 1996.

In 3 Jahren wurden insgesamt 21 Mädchen in den Brückenkurs eingeschult: 12 nicht alphabetisierte Mädchen und 9 Sprachanfängerinnen. Die Altersstruktur ging von 14 bis 20 Jahren. Die vorherige Schulerfahrung der Mädchen reichte von überhaupt keinem Schulbesuch im Heimatland bis zu 8 Jahren.

#### Nicht alphabetisierte Mädchen

Herkunft	Alter	Status	seit ... in Deutschld	deut. Spr.- kenntnisse	Schul- erfahrung	Dauer im Br.kurs
Bosnien	19	Asyl	1,5 Jahre	gering	3 J. Jugosl.	10 Mon.
Ghana	18	Aufent. Erl.	4 Jahre	gering	3 J. Ghana 2,5 J. HB	1 Mon.
Roma Bulg.	16	Asyl	1 Jahr	gut	1 J. HB	1 Jahr
Somalia	18	Asyl	1,5 Jahre	mittlere	1 J. HB	2,5 Mon.
Alb. Mak.	17	Aufent. Erl.	5 Jahre	sehr gut	2 J. HB	1 Jahr
Kurd.Lib.	17	Asyl	5 Mon.	keine	keine	2 Mon.
Roma-Jug.	20	Asyl	2 Jahre	gering	5 J. Jug.	1 Tag
Makedon.	15	Asyl	3 Jahre	gut	5 J. Mak.	2 Jahre
Alb.Bosn.	14	Asyl/ Aufent. Erl.	2 Jahre	gut	1 J. HB	1 Jahr

Libanon	17	Asyl	4 Jahre	gut	2 J. HB	1 Jahr
Alb.Bosn.	14	Asyl	1,5 Jahre	gut	2 J. Bosn.	2 Jahre
Kurd.Türk	14	Asyl	1 Jahr	keine	keine	2 Tage

### Sprachanfängerinnen

Herkunft	Alter	Status	seit ... in Deutschld	deut. Spr.- kenntnisse	Schul- erfahrung	Dauer im Br.kurs
Tam.Sri.L.	16	Asyl	1 Jahr	keine	8 J. Sri.L.	1 Jahr
Türkei	15	Aufent. Erl.	3 Monate	keine	4 J. Türkei	1 Jahr
D-Kasach.	17	Deutsch	3 Monate	keine	8 J. GUS	3+5 Mon.
D-Ukraine	15	Deutsch	2 Wochen	keine	8 J. GUS	5 Mon.
Türkei	18	Aufent. Erl.	5 Jahre	sehr gut	3 J. HB 4 J. Türkei 3 J. HB	1 Mon.
Libanon	17	Asyl	5 Monate	keine	3 J. Liban.	2+3 Mon.
D-Rußland	19	Deutsch	1 Jahr	mittlere	8 J. GUS	2 Woch.
Kurd.Türk	15	Asyl	3 Wochen	keine	4 J. Türkei	2 Mon.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, zeichnete sich die Lerngruppe durch äußerste Heterogenität und hohe Fluktuation aus.

Während ein Mädchen erst nach zwei Wochen Aufenthalt in Deutschland als Sprachanfängerin zum Brückenkurs kam, hatte ein anderes, nicht alphabetisiertes Mädchen bereits 5 Jahre in Bremen gelebt und war schon 2 Jahre beschult worden. Deutsche Sprachkenntnisse waren bei einigen Schülerinnen überhaupt nicht vorhanden, während andere über mittlere bis sehr gute Kenntnisse verfügten.

Auch auf der rechtlichen Ebene war die Situation sehr unterschiedlich: Während die Aussiedlerinnen als Deutsche die Rechte der BundesbürgerInnen besaßen und auf alle sozialen Leistungen und Sicherheiten Anspruch hatten, war die Lage der Flüchtlinge sehr prekär. Die schulischen Perspektiven und die Lebensplanung sahen dementsprechend unterschiedlich aus. Die Motivation wurde selbstverständlich davon geprägt. Die Angst vor einer möglichen Abschiebung war bei den Flüchtlingen immer präsent.

Von 21 Mädchen, die insgesamt eingeschult wurden, blieben 10 mindestens neun Monate in der Klasse; von ihnen waren 7 Mädchen zu alphabetisieren.

Für den Abbruch des Schulbesuchs gab es unterschiedliche Gründe: Heirat, Abschiebung, Umzug, Verbot des Schulbesuchs durch die Familie...

Das Schuljahr 95/96 begann mit nur drei Mädchen im Brückenkurs. Es kamen keine weiteren Schülerinnen dazu. Nachdem ein Mädchen heiratete und die Schule verließ, wurde die Klasse aufgelöst. Die beiden übriggebliebenen Mädchen wurden, wie bereits erwähnt, in eine Sprachklasse Wirtschaft/Verwaltung integriert, in der noch freie Plätze zur Verfügung standen.

## 4.2 Herkunft und Familienhintergrund

Die meisten zu alphabetisierenden Schülerinnen flüchteten mit ihren Eltern oder anderen Familienangehörigen aus Kriegs- und Krisengebieten nach Deutschland.

Die Mädchen des Brückenkurses stammten generell aus bescheidenen oder armen Verhältnissen. Mehrere Familien gehörten einer ethnischen Minderheit im Heimatland, wo sie unterdrückt wurden. Die meisten kamen ursprünglich aus ländlichen Gebieten oder hatten am Stadtrand gelebt. Das ist mitunter ein Grund, warum die Kinder nicht oder sporadisch zur Schule gingen. Im Dorf gab es zum Beispiel keine Schule oder sie war zu weit entfernt. In mehreren Fällen hatten die Eltern auch hier in Deutschland eine negative Einstellung gegenüber der Schule beibehalten, die für sie eine Institution der politischen Machthaber repräsentierte. In einigen Familien wurde auf Schulbildung kaum Wert gelegt. Von Jugendlichen wurde eher erwartet, daß sie schnell in die Arbeitswelt gingen und Geld verdienten.

Die Mehrheit der Mädchen des Brückenkurses waren Musliminnen. Im Hinblick auf ihre Rolle als junges Mädchen innerhalb der Familie hatten sie eine besondere Sozialisation erfahren. Die Rolle und die Zukunftsperspektiven von diesen jungen Mädchen wichen stark von den deutschen (westlichen) Vorstellungen ab. Sie lebten oft unter der Obhut ihres Vaters bzw. eines Bruders oder Onkels, der über sie verfügte. Ob sie die Schule besuchen durften, wann und wen sie heiraten würden, wurde meistens vom Familienoberhaupt oder vom Familienrat entschieden.

In den Familien war die Mutter in der Regel Analphabetin, während der Vater Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens in seiner Heimatsprache besaß.

Selten erwarteten die Eltern, daß ihre Tochter lesen und schreiben lernte. Schön, wenn sie es täte, es wäre aber nicht wichtig, um später zu heiraten und für Mann und Kinder zu sorgen, war die Meinung der Eltern.

Die Familien waren alle durch Kriegs- und Fluchterfahrung geprägt, manche Wunde war noch nicht geheilt.

Je nach Datum der Einreise waren die Asylbewerber in Wohnungen oder im Heim untergebracht. Für die wenigsten war während des Besuchs des Brückenkurses der Aufenthalt gesichert: Einige hatten den Status der Duldung, bei den anderen wurde der Asylantrag noch geprüft. Sie waren von der Verlängerung ihres Aufenthaltsrechts - vom sog. "Stempel" der Ausländerbehörde - abhängig und entwickelten deshalb keine langfristigen Zukunftsperspektiven. Angriffe auf Asylbewerberheime, Brände, Schlägereien verankerten bei ihnen das Gefühl, nirgendwo sicher leben zu können.

Asylbewerber dürfen nicht oder sehr begrenzt arbeiten. Die Familien der Schülerinnen hatten daher kaum Geld und blieben von den Leistungen des Sozialamtes abhängig.

Die Mädchen lebten meistens innerhalb einer Großfamilie mit den Eltern oder bei Angehörigen. Das Familienklima war durch eine Vielfältigkeit von Ambivalenzen gekennzeichnet. Mal war die Familienstimmung fröhlich und zuversichtlich, mal herrschte ein Klima von Angst, Spannung oder Streit. Einige Eltern oder Erziehungsberechtigte waren liebevoll und unterstützend, andere autoritär und beherrschend; einige vermittelten den Mädchen klare Verhaltensregeln, andere zeigten nur Widersprüche und Orientierungslosigkeit. Während einige Eltern versuchten, nach wie vor für ihre Familie zu sorgen und ihr Halt zu geben, waren andere mit dem Leben in Deutschland völlig überfordert. Dann waren es meist die Mädchen, die ihre Familie aufrechterhielten und sich bemühten, die Probleme zu lösen. Von den Jugendlichen wurde in fast allen Familien erwartet, daß sie die Dolmetscherfunktion bei Behördengängen und Arztbesuchen übernahmen. Krankheiten waren bei den Mädchen und ihren Angehörigen besonders häufig. Körperliche Züchtigung war außerdem in den Familien sehr verbreitet, deren Opfer häufig die Mädchen oder jüngere Geschwister waren.

### 4.3 Zukunftsvorstellungen und -träume

Die Zukunftsvorstellungen und Träume der Mädchen im Brückenkurs wechselten häufig. Es vermischten sich die Ansichten einer westlichen Gesellschaft mit denen des Herkunftslandes. Zum Beispiel entwickelten sie

manchmal den Wunsch, alleine zu wohnen; es war ihnen aber unvorstellbar, dauerhaft von der Familie getrennt zu leben. Sehr häufig wünschten sie sich wenige Kinder, eine Kleinfamilie, um mehr Eigenraum zu haben, als es bei ihnen der Fall war.

Wie es in dem Alter üblich ist, träumten die Mädchen von der Liebe. Sie hatten ihre ersten Begegnungen mit den männlichen Jugendlichen und erlebten das Wechselbad der Verliebtheit und des Liebeskummers. Von diesen Begegnungen sollten die Eltern auf keinem Fall etwas erfahren. Bei einigen Mädchen wurde von der Familie streng darauf geachtet, die "Ehre" des Mädchens zu erhalten. Ein kleiner Flirt, sogar ein harmloses Gespräch mit einem Jungen hätte sie bereits in Verruf bringen können.

In Familien aus dem Nahost, zum Beispiel aus dem Libanon, wurden die Mädchen mit 16 oder 17 Jahren verheiratet. Der Mann wurde üblicherweise von der Familie ausgesucht. Die Mädchen unterhielten sich häufig darüber in der Klasse. Die Verlobung mit der Feier und den Geschenken war zunächst für sie verlockend; sie verdrängten aber, daß sie bald heiraten würden. Nach ihrer Hochzeit wurde den jungen Frauen in der Regel von ihrem Mann verboten, die Schule weiter zu besuchen. Aus diesem Grund mußten mehrere Mädchen des Brückenkurses ihre Schulausbildung abbrechen.

Als zukünftige Berufe wurden Friseurin, Verkäuferin, Kassiererin oder Krankenschwester erwähnt. Traumberufe waren Schauspielerin oder Mannequin; dabei war jedoch allen bewußt, daß es lediglich ein Traum bleiben würde.

Die Schülerinnen des Brückenkurses hatten durch den Kontakt zu den Jugendlichen aus anderen Klassen auch deren Ziel, den Hauptschulabschluß zu erwerben, für sich übernommen. Es fiel ihnen schwer einzusehen, daß dies für sie nur mit besonderer Anstrengung und Ausdauer zu erreichen wäre.

#### 4.4 Lernvoraussetzungen und Lernumfeld

Die Mädchen verfügten über unterschiedliche Kenntnisse und Vorbildungen. Die meisten brachten Buchstaben- bzw. Lese- und Schreibkenntnisse in der lateinischen oder in einer anderen Schrift mit, die sie in der Schule oder bei Verwandten und Bekannten erworben hatten. Ihre Lese- und Schreibkenntnisse in Deutsch sowie ihre Allgemeinbildung reichten aber nicht aus, um in einer Regelklasse in einer altersgemäßen Stufe dem Unterricht folgen zu können. Ein Mädchen hatte in Deutschland mehrere Jahre die Schule

besucht und sprach sehr gut deutsch. Sie war eine sogenannte "funktionale Analphabetin", was bedeutet, daß neben ihren guten Sprachkenntnissen ihre Lese- und Schreibkenntnisse nicht ausreichten, um den Anforderungen des Alltags nachzukommen.

Da in den meisten Familien die Frauen nicht lesen und schreiben konnten, während die Männer zum Teil nur über dürftige Kenntnisse verfügten, gehörte Schriftliches nicht zum Alltäglichen. Bei den Schülerinnen zu Hause waren keine Zeitungen, keine Bücher, weder Stifte noch Papier zu finden. Sämtliche Kommunikation erfolgte mündlich, es wurde viel telefoniert, Nachrichten und Unterhaltung lieferte der Fernseher. Anders als in Familien mit Schulbildung, in denen Kinder im frühen Alter den Gebrauch von Schrift miterleben und zum Spielen einen Stift in die Hand nehmen können, machten die Schülerinnen des Brückenkurses solche Erfahrungen nicht. Lesen und Schreiben wurden als eine Leistung betrachtet, die mit Anstrengung verbunden ist und selten Nutzen findet.

Wie bereits angedeutet, war die Einstellung der Familien gegenüber Schulbildung und Alphabetisierung unterschiedlich. Alle Familien, die ich besuchte - einschließlich der libanesischen Familien, die dem Schulbesuch ihrer Töchter bisher nicht zustimmten - äußerten, daß es für Mädchen gut wäre, wenn sie lesen und schreiben könnten. Die Meinungen über dessen Wichtigkeit gingen jedoch stark auseinander. Bei den Familien aus Nahost, aber auch bei einigen aus Osteuropa wurde lediglich Wert darauf gelegt, daß die männlichen Jugendlichen zur Schule gingen und dort einen Beruf erlernten. In einigen Familien waren es jedoch hauptsächlich die Mädchen, die zahlreiche Behördengänge erledigten. Da sie die Schule besuchten, wurde von den Familien erwartet, daß sie sofort fließend lesen und schreiben bzw. Briefe übersetzen können - dies stellte eine klare Überforderung dar!

Was die schulischen Lerninhalte angeht, konnten die Schülerinnen selten Unterstützung in ihrer Umgebung bekommen, es sei denn, sie hatten ältere Geschwister oder Freundinnen, die auch zur Schule gingen und fortgeschritten waren.

Sämtliche Mädchen haben erkannt, daß Lesen und Schreiben ihren Alltag in Deutschland vereinfachen und ihnen einen Zugang zu bestimmten Unterhaltungsformen eröffnen würde. Sie meinten auch, daß lesen und schreiben zu können ihnen einen höheren Status in der Schule und auch in ihrem Familien- und Bekanntenkreis verschaffen könnte. Motivation zum Lernen

war trotz den bereits erwähnten Schwankungen generell vorhanden. Eher fehlte es ihnen an Geduld und Ausdauer, wenn die von ihnen erhofften schnellen Erfolge auf sich warten ließen.

## Exkurs

### Wo begegnen die Schülerinnen der Schrift im Alltag?

Den Mädchen des Brückenkurses gab ich im Schuljahr 95/96 als Aufgabe zu beobachten, wo und wann sie in ihrem Alltag Lesen oder Schreiben brauchten. Dies wurde auch zum Thema eines Gespräches in der Klasse. Daraus ließ sich folgendes zusammenfassen:

1. An erster Stelle brachten sie Lesen und Schreiben mit dem Ausfüllen von Anträgen in Verbindung. Unter Anträge verstanden sie sämtliche Fragebögen, die bei den Behörden wie z.B. bei der Ausländerpolizei oder bei Sozialeinrichtungen ausgefüllt werden müssen.
2. Der zweitgenannte Bereich waren die Transportmittel. Vor allem wurde das Lesen als Notwendigkeit empfunden, um eine Reise mit der Bahn zu unternehmen. Die Städtenamen mußte man dabei unbedingt erkennen können.
3. Lesen können sei auch notwendig, um die Briefe, die ins Haus kommen, verstehen zu können. Die Familien erhielten Briefe von verschiedenen Behörden und die Kinder wurden von ihren Eltern gebeten, die Briefe zu lesen und zu übersetzen. Wenn sie dazu nicht in der Lage waren, wurden Freunde oder Nachbarn zur Hilfe geholt.
4. Zuletzt wurde Lesen und Schreiben als Mittel zur zwischenmenschlichen Kommunikation genannt, etwa um den Kontakt zur Familie oder zu Freunden in Deutschland oder im Heimatland zu pflegen, wenn diese telefonisch nicht zu erreichen waren.

Ob und wann 11.19€  
 muß ich etwas  
 Lesen oder Schreiben  
 in meinen Alltag?

Ich muß Lesen und Schreiben  
 in jeden Attag das wissen

Wenn ich fare zu meine Tate in  
 München ich muß lese können

Wenn ich einen Brief bekomme  
 ich muß das Brief könne lese

Wenn ich will meine Oma Schreiben  
 dann muß ich lese und Schreiben  
 könne ~~ich muß~~

#### 4.5 Aussichten der Mädchen nach dem Brückenkurs

Die Aussichten der Mädchen in Bezug auf Schulbildung und Beruf war sehr stark von der Einstellung ihrer Familie geprägt. Selten konnten sie selber über ihre eigene Zukunft bestimmen.

Von insgesamt zwölf Schülerinnen, die noch nicht alphabetisiert waren, als sie in den Brückenkurs kamen, blieben fünf weniger als drei Monate in der Klasse. Drei von ihnen wurden in anderen Maßnahmen weiter beschult, zwei bekamen eine Schulbefreiung.

Die anderen sieben Mädchen waren durchgängig im Kurs.

Zwei Mädchen von 16 und 17 Jahren wurden zu Ende alphabetisiert: die eine konnte fließend, die andere fast fließend lesen und schreiben, als sie die Klasse verließen. Beide Mädchen fanden Anschluß an eine Regelklasse zur Berufsorientierung im Fach Ernährung/Textil an der Allgemeinen Berufsschule. Es fiel ihnen zunächst schwer: bei den ihnen gestellten schriftlichen Aufgaben fühlten sie sich manchmal überfordert, im mündlichen Bereich waren sie gut. Unserer Einschätzung nach hätten die beiden bei einem regelmäßigen Schulbesuch von zwei Jahren gute Aussichten auf den Hauptschulabschluß gehabt, da sie lesen und schreiben konnten, gute Deutschkenntnisse besaßen, und die Grundrechenarten beherrschten. Aufgrund ihrer Hochzeit bzw. ihrer Verlobung verließen jedoch beide Mädchen vorzeitig die Schule ohne Abschluß.

Die anderen fünf Mädchen konnten nicht fertig alphabetisiert werden.

Ein 16-jähriges Mädchen, die bereits gute Kenntnisse erworben hatte, fleißig war und schnell lernte, wurde kurz vor Schuljahresende mit ihrer Familie nach Bulgarien abgeschoben. Die 18-jährige "funktionale Analphabetin" verließ die Schule, um Arbeit zu suchen und Geld für den Familienhaushalt zu verdienen. Da sie sehr gut Deutsch sprach und eine Arbeitserlaubnis besaß, konnte sie Gelegenheitsjobs bei Zeitarbeitsfirmen finden. Der Besuch des Brückenkurses brachte bei ihr einige Fortschritte im Lesen und Schreiben. Die Arbeit hätte jedoch weitergeführt werden müssen, um abgeschlossen zu werden. Eine 19-Jährige verließ ebenfalls die Schule, heiratete und wurde Mutter. Bei unserer Begegnung etwa ein Jahr später im Asylbewerberheim, hatte sie viel Deutsch verlernt. Sie sagte auch, sie könne nicht mehr lesen.

Die Integration der beiden Schülerinnen des Brückenkurses in die Sprachklasse Wirtschaft/Verwaltung aufgrund des frühzeitigen Versuchsabbruchs

verlief gut. Die beiden Mädchen freuten sich, in einer größeren Gruppe arbeiten zu können, mochten gern die Übungen am Computer. Sie waren jedoch bei weitem nicht so fortgeschritten, wie ihre Mitschülerinnen. Trotz eines besonderen Förderunterrichts konnten sie den Anforderungen kaum gerecht werden. Eine von ihnen, deren Schulbesuch bereits vorher etwas unregelmäßig war, kam im neuen Schuljahr nicht mehr: die Eltern hatten ihr den Schulbesuch am Steffensweg verboten, weil sie dort Kontakt zu männlichen Jugendlichen hatte. Sie konnte noch nicht fließend lesen und schreiben. Die andere Schülerin kam aber weiter zur Schule und wiederholte die Sprachklasse.

## 5 Lesen- und Schreibenlernen in der Zweitsprache Deutsch

### 5.1 Zur Bedeutung von lautlichen Sprachunterschieden

Die Unterrichtspraxis zeigte, daß ein großer Teil der Auffälligkeiten der ausländischen Jugendlichen beim Lesen und Schreiben der deutschen Sprache auf Probleme zurückzuführen waren, die sie bei der Aneignung der deutschen Sprechsprache hatten. Ursache hierfür ist der Umstand, daß sich die Sprachen in ihrem Lautinventar, im phonotaktischen Aufbau, in der Artikulation und Intonation teils erheblich von der deutschen Sprechsprache unterscheiden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dies soll hier kurz an ausgewählten Muttersprachen unserer Schüler verdeutlicht werden:

#### Arabisch

Die arabische Sprache beinhaltet die Vokale <i>, <a> und <u>, die in Abhängigkeit vom Lautkontext in verschiedenen Färbungen auftreten. Im Vergleich zum Deutschen fehlen die Vokale <e> und <o> sowie die Umlaute. Die arabische Sprache ist viel konsonantenreicher als die deutsche Sprache. Es werden lange und kurze, emphatische und nichtemphatische Konsonanten unterschieden. Jedoch fehlen die Laute <p>, <g>, <w>, <ch>= [ç]. Das Arabische besitzt einen einfacheren phonotaktischen Aufbau und seine Wort- und Satzintonation ist weicher.

#### Portugiesisch

Das Portugiesische besitzt genauso viele Vokale wie das Deutsche, sie sind jedoch anders strukturiert. Außer Oralvokalen und -diphthongen gibt es Nasalvokale und -diphthonge, jedoch fehlen Lautäquivalente zu den deutschen Umlauten. Der Unterschied zwischen betonten und unbetonten Vokalen ist wenig ausgeprägt. Betonte Vokale werden ein wenig länger, unbetonte Vokale ein wenig kürzer gesprochen. Die portugiesische Sprache besitzt ungefähr soviel Konsonanten wie die deutsche Sprache, jedoch fehlen die beiden Lautvarianten von <ch> und das <h> ist generell stumm. Alle Verschlusslaute werden nicht aspiriert. Der Wortakzent liegt in der Regel auf der letzten bzw. vorletzten Silbe. Ausnahmen werden mit Akzent gekennzeichnet. Die Worte werden über ihre Wortgrenzen weich übergebunden.

#### Englisch

Das Englische kennt dieselben Vokale wie das Deutsche, jedoch zum Teil mit anderer Aussprache und Färbung. Zwar wird auch im Englischen zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden, doch gibt es die für das Deutsche typische Kombination lang offen sowie kurz geschlossen kaum. Es fehlen die Diphthonge <ö> und <ü>. Das Englische kennt genauso viele Konsonanten wie das Deutsche, besitzt jedoch die typisch englischen Laute [θ], [ð] und [ɜː]. Die beiden Laute [x] und [ ] für das deutsche <ch> kommen nicht vor. Im Englischen gibt es wie im Deutschen Konsonantenhäufungen, jedoch nicht die Lautkombinationen [ts] und [pf]. Der Wortakzent ist frei beweglich, jedoch werden in vielen Wörtern die Silben nahezu gleich stark betont. Obwohl es viele Gemeinsamkeiten in der Intonation

Jeder Lerner einer neuen Sprache vergleicht die fremde Sprache mit seiner Muttersprache. Dabei wirkt die Muttersprache wie ein Filter und erschwert das Hören der fremden Lautung und Intonation. So führen die Abweichungen der Muttersprache zur deutschen Sprache zu Schwierigkeiten in der Aussprache des Deutschen, die in folgenden Phänomenen zum Ausdruck kommen:

- Mißlingen der Artikulation einzelner Sprachlaute,
- Verwechseln von Sprachlauten,
- fehlerhafte Koartikulation von Sprachlauten,
- Hinzufügen und Weglassen von Sprachlauten,
- Verschieben des Wortakzents,
- fehlender Neueinsatz,
- abweichende Satzintonation.

Wegen der lautsprachlichen Unterschiede der Muttersprache zur deutschen Sprache werden Laute und Lautverbindungen der deutschen Sprache auditiv nicht oder nicht eindeutig erfaßt.<sup>2</sup> Die Aussprache des Deutschen bereitet dann besondere Schwierigkeiten, wenn Laute und Lautverbindungen der deutschen Sprache kein Äquivalent in den Muttersprachen besitzen und als Sprachlaute neu gelernt werden müssen.

Dieser Zusammenhang zeigte sich im Unterricht immer wieder. Die Jugendlichen machten Fehler beim Lesen und Schreiben, wenn sie Probleme beim Hören und Sprechen der neuen Sprache hatten.

Welche Fehlschreibungen gemacht wurden, veranschaulichen die folgenden Schülerbeispiele unterschiedlicher Entwicklungsstufen, die anschließend erläutert werden.

Fusa	Füße	Wiansen	Fernseher
moscht	möchte	makt	macht
Koglsaba	Kugelschreiber	Futa	Butter
surik	zurück	sreib	schreibe
trekn	trinken	Dischkutek	Diskotheke

---

beider Sprachen gibt, besitzt die englische Sprache eher eine schwebende Intonation, während die Intonation der deutschen Sprache abgehackt klingt.

vgl. Dieling, H.; Phonetik im Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt Berlin und München, 1992, S. 68 ff, S 75 ff, S 100 ff

<sup>2</sup> s.h. dazu Kapitel 6: Hör- und Horchsulung nach der Methode von Professor A. Tomatis

Kapl	Gabel	nest	nicht
Purot	Brot	saige	zeige
Tomd	Tomate	Fuschbal	Fußball
kros	groß	Blot	Brot
Figa	Finger	Bama	Banane
Woat	Wort	Telfon	Telefon
geolt	geholt	bol	blau
Porobilem	Problem	Bulma	Blume

## 5.2 Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen

Um einen Überblick zu erhalten, wurden signifikante Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen der Jugendlichen am Ende der Unterrichtsstunden gesammelt und notiert. Die Beispiele wurden in Anlehnung an die Fehlertypologie der "Dortmunder Rechtschreibfehleranalyse" (DoRA) <sup>3</sup> systematisiert. Der Vorzug dieser Fehlertypologie besteht darin, daß sie den systematischen Ort und die Art der Schwierigkeit in der deutschen Schriftsprache ermittelt. Es handelt sich bei DoRA um eine orthographische Fehlerquellenanalyse, die auf dem Vergleich mit der Richtigschreibung und auf Basis der genauen Kenntnis von Phonetik, Artikulation und Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln beruht.

Die folgenden Ausführungen bringen die lautsprachlichen Besonderheiten der deutschen Sprache beschrieben mit den spezifischen Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen der Schüler in einen Zusammenhang.

Die Beschreibung beobachteter Fehlleistungen bezieht sich hier auf die Phonem-Graphemverbindungen der deutschen Sprache, die eindeutig zugeordnet werden können. Dieser Bereich enthält Phonem-Graphemzuordnungen für sämtliche Lautvarianten der deutschen Sprache und bildet die Grundlage für den Regelbereich der Verschriftung.

### 5.2.1 Phonemunterscheidung bei Vokalen und Diphtongen

Im Deutschen werden die Vokale in zwei Formen gebraucht, die sich klanglich unterscheiden. Ihre Qualität ist offen oder geschlossen, ihre Quantität lang oder kurz. Die halblange Quantität der Vokale kann vernachlässigt werden, weil sie kaum zu objektivieren ist.

<sup>3</sup> Meyer-Schepers, U., Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs, 1991, S. 117-247

Die im Wortakzent betonten Vokale und Diphtonge <a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <ö>, <ü>, <ä> lassen sich in lange geschlossene und kurze offene Varianten unterteilen, mit einer Ausnahme: Das lange <a> besitzt ebenfalls eine offene Qualität, hat jedoch eine hellere Klangfarbe als das kurze <a>. Die langen Vokale und Diphtonge sind die Klangvariante eines Sprachlauts, dem nur ein Graphem zur Verfügung steht. Die Vokale <e> und <ä> bilden eine Besonderheit, sie sind in ihrer langen, jedoch nicht in ihrer kurzen Klangvariante unterscheidbar.

Die lange und kurze Variante der betonten Vokale und Diphtonge sind in phonologischer und orthographischer Hinsicht wichtig. Sie entscheiden über die Bedeutung von Wörtern (z.B. <ofen> <offen>). Ihre Diskriminierung ist Voraussetzung für die Anwendung von Dehnungs- und Doppelungsregeln, denn nur nach einem kurz gesprochenen Vokal kann eine Doppelung und nach einem lang gesprochenen Vokal eine Dehnung folgen.

Die unbetonten Vokale besitzen keine neue Qualität, mit Ausnahme des schwachtonigen <e>, das in den Vorsilben <be->, <ge->, im Auslaut <-e> und in Endungen <-en>, <-em>, <-el> vorkommt.

Die Jugendlichen hatten im Bereich der Phonemunterscheidung bei Vokalen und Diphtongen folgende Schwierigkeiten:

<i>Fusa</i> moscht Koglsaba	Füße möchte Kugelschreiber	Sie hatten Schwierigkeiten bei der Artikulation von <ö>, <ü> sowohl in langer als auch in kurzer Lautvariante, versuchten Sprachlaute zu bilden, die <o> oder <u> nahekommen und verwechselten diese Vokale bzw. Diphtonge beim Sprechen und Schreiben.
<i>surik</i> trekn	zurück trinken	Sie verwechselten beim Sprechen und Schreiben <e>, <i> und <ü> in kurzer Klangvariante
Kapl <i>Fusa</i>	Gabel Füße	Sie ließen das schwachtonige <e> beim Sprechen und Schreiben aus oder verwechselten es mit <a>. Sie artikulierten es beim Lesen als Normlaut.
		Sie verwechselten beim Sprechen und Lesen die lange und kurze Klangvariante desselben Vokals bzw. Diphtongs im Wortakzent.

Kurze Vokale und Diphtonge sind wegen ihrer geschlossenen Qualität schwer voneinander zu unterscheiden. Die kurzen Klangvarianten von <e>, <i> und <ü>, <i> liegen lautsprachlich sehr nah beieinander, ebenso verhält es sich bei <o> und <u> sowie <ö> und <ü>. Die beiden Lautvarianten lang und kurz desselben Vokals ähneln einander ebenfalls sehr. In allen diesen Fällen sind es nur geringfügige Veränderungen bei der Lautbildung, die die Vokale voneinander unterscheidet.

Arabisch sprechende Jugendliche hatten die meisten Probleme mit der Unterscheidung des <e> vom <i> und des <o> vom <u>, weil ihre Muttersprache die Vokale <e> und <o> nicht kennt und sie die neuen Sprachlaute zunächst sprechen lernen mußten.

Geringere Schwierigkeiten hatten unsere portugiesisch sprechenden Jugendlichen aus Angola, die aus ihrer Muttersprache die Vokale zwar kennen, aber ihre Quantität nicht ausreichend unterscheiden konnten, da die Unterscheidung der Länge und Kürze im Portugiesischen nur wenig ausgeprägt ist. Ebenfalls gewöhnungsbedürftig war für diese Jugendlichen, daß im Deutschen auch kurze Vokale betont und lange Vokale unbetont sind, da im Portugiesischen betonte Vokale generell ein wenig länger und unbetonte Vokale ein wenig kürzer gesprochen werden.

Außer den türkischsprechenden mußten alle Jugendlichen die Diphtonge <ö> und <ü> als Sprachlaute neu lernen, da ihre Muttersprachen diese Laute nicht beinhaltet. Manche benötigten bis zu einem Jahr für eine angemessene Aussprache und richtige Diskriminierung der Umlaute des Deutschen.

Es ließ sich beobachten, daß ein fehlender oder verschobener Wortakzent beim Sprechen die Verwechslungen der Vokale bzw. Diphtonge begünstigte.

Das schwachtonige <e> im Auslaut sowie in Vor- und Nachsilben stellte ein besonderes Problem dar. Beim Erlernen der Sprechsprache ist es wichtig, daß das schwachtonige <e> nicht betont oder als Normlaut gesprochen wird, weil sich sonst der Wortakzent verschiebt und damit zusätzliche Schwierigkeiten beim Verschriften provoziert werden können. Die Jugendlichen sollten daher das schwachtonige <e> als eigenständigen Sprachlaut verschriften lernen. Das <e> im Auslaut wurde von den Jugendlichen in der Regel sehr schnell realisiert. Das <e> in Vor- und Nachsilben bedurfte gezielter Übung.

### 5.2.2 Phonemunterscheidung bei Konsonanten(häufungen)

Die Konsonanten des Deutschen lassen sich nach Art ihrer Bildung unterscheiden. Es gibt die Nasale [m], [n], [ŋ], die Verschlusslaute [b], [p], [g], [k], [d], [t], die Engelaute [f], <w>=[v], [j], [s], <β> und <s> stimmlos=[z], <sch>=[ʃ], <ch>=[ç] und [x] sowie den Seitenengelaut [l] und den Hauchlaut [h].

Es gibt stimmhafte und stimmlose Enge- und Verschlusslaute. Die stimmhaften Laute [b], [g], [d], [s] werden am Silben- und Wortende als die stimmlosen Laute [p], [k], [t], [z] gesprochen.

Der Buchstabe <z> ist die Lautverbindung [ts], der Buchstabe <x> die Lautverbindung [ks]

Der Buchstabe <r> repräsentiert drei Formen: den r-Laut [r] als Zungenspitzen-, Reibe- oder Zäpfchen-r und die vokalisiert Varianten <r>=[<sup>e</sup> ] und <er>=[<sup>e</sup> ].

Im Bereich der Phonemunterscheidung bei Konsonanten(häufungen) hatten die Jugendlichen folgende Schwierigkeiten:

		Sie verwechselten beim Sprechen, Lesen und Schreiben
<i>Purot</i>	<i>Brot</i>	- <b> und <p>
<i>Tomd</i>	<i>Tomate</i>	- <d> und <t>,
<i>kros</i>	<i>groß</i>	- <g> und <k>
<i>Wiansan</i>	<i>Fernseher</i>	- <w> und <f>
<i>makt</i>	<i>macht</i>	- <ch> = [x] mit <g> oder <k>
<i>Futta</i>	<i>Butter</i>	- <b> mit <w> oder <f>
<i>sreibe</i>	<i>schreibe</i>	- <s>, <z>, <sch>, <ch>=[ç] und [ç]
<i>Dischkutek</i>	<i>Diskotheke</i>	
<i>moschte</i>	<i>möchte</i>	
<i>nest</i>	<i>nicht</i>	
<i>saige</i>	<i>zeige</i>	
<i>Fuschball</i>	<i>Fußball</i>	- <m> und <n>
<i>Blot</i>	<i>Brot</i>	- <l> und [r]
<i>Figa</i>	<i>Finger</i>	Sie ließen beim Schreiben des velarisier- ten Nasals [ŋ] in <ng> oder <nk> den Buchstaben <n> aus und sprachen Einzel- laute
<i>treken</i>	<i>trinken</i>	

Woat	Wort	Sie ließen das vokalisierte r [ $\epsilon$ ] aus oder schrieben es als <a>.
Figa	Finger	Sie schrieben das vokalisierte <er>=[ $\epsilon$ ] als <a> oder <ar>.
geolt	geholt	Sie ließen das Laut-h im (Silben)-Anlaut aus.
Porob/lem Purot	Problem Brot	Sie bildeten beim Sprechen sogenannte Sproßvokale, die sie mit verschrifteten

Das Sprechen von Wörtern ist eine flüssig ablaufende Bewegung, bei der die Einzellaute mehr oder weniger von den benachbarten Lauten beeinflusst werden. Bei Konsonantenhäufungen schmelzen die Sprachlaute ineinander und gleichen sich lautlich einander an. Die einzelnen Konsonanten sind dann schwieriger zu differenzieren als im Vokaleinschluß.

Die Verwechslungen der Enge- und Verschlußlaute ließen sich auf eine ungenügende Unterscheidung der Aspiration oder auf eine ungenügende Unterscheidung der Artikulationsstelle zurückführen.

Wie bei den Vokalen war auch hier zu beobachten, daß die Jugendlichen, wenn sie einen Laut nicht artikulieren konnten, nach einem ähnlichen Sprachlaut ihrer Muttersprache suchten, um diesem bei der Verschriftung ein Äquivalent in lateinischen Buchstaben zuzuordnen.

Die Verwechslung von Enge- und Verschlußlauten war sehr häufig. Unsere arabisch sprechenden Jugendlichen hatten bei diesen Lauten die meisten Probleme, da in ihrer Sprache die Laute [p], [g], [v] und <ch>=[  $\zeta$  ] nicht vorkommen und sich die Laute [d], [t], [s] und [z] als emphatische und nichtemphatische Konsonanten gegenüberstehen. Sie hatten in der Regel große Schwierigkeiten, stimmlose Laute kräftig auszusprechen, vor allem die explosiven Laute [p] und [t], obwohl die arabische Sprache stimmlose und stimmhafte Laute kennt. Die arabisch sprechenden Jugendlichen hatten auch die meisten Probleme mit dem velarisierten Nasal [ŋ], da es diesen Laut im Arabischen ebenfalls nicht gibt.

Die portugiesisch sprechenden, angolanischen und die tamilisch sprechenden Jugendlichen aus Sri Lanka hatten Schwierigkeiten <b> von <w> oder <f> abzugrenzen. Die Differenzierung von <s>, <z> und <ch> = [  $\zeta$  ] und die Abgrenzung zu <sch> bereitete ihnen ebenfalls große Probleme.

In Endungen und Vorsilben war die Verschriftung des vokalisiertes r für alle Jugendlichen eine besondere Schwierigkeit, weil die Aussprache des Lautes

eine dem unbetonten <a> oder <o> nahe Färbung aufweist. Das vokalisierte r mußte als Sprachlaut und als Buchstabenverbindung an geeignetem Wortmaterial besonders intensiv eingeübt und automatisiert werden.

Die Bildung von Sproßvokalen bei Konsonantenhäufungen fiel sowohl beim Sprechen und Lesen als auch beim Schreiben auf und kam bei unseren Jugendlichen sehr häufig vor, weil das Einfügen eines unbetonten Vokals hilft, die ungewohnte Konsonantenhäufung aufzubrechen. Sproßvokale bildeten die Jugendlichen, weil ihre Muttersprache phonotaktisch einfacher aufgebaut ist als die deutsche Sprache. Für sie bedeutete eine Konsonantenhäufung wie z.B <gl> oder <schw> eine neuartige Artikulation. Sie mußten das Zusammenschleifen der Konsonanten neu lernen.<sup>4</sup>

### 5.2.3 Phonemanordnung

Schwierigkeiten mit der Phonemanordnung liegen vor, wenn Buchstaben für Sprachlaute eines Wortes weggelassen, in falscher Reihenfolge notiert oder zusätzliche Buchstaben geschrieben werden, die man als Sprachlaut sprechen müßte. Nicht zu den Problemen der Phonemanordnung zählen Fehler aus dem Bereich der Rechtschreibung wie z. B. das Weglassen des stummen <h> (Ableitungsfehler) oder eines der Doppelkonsonanten (Fehler bei der Unterscheidung von langem/kurzen Akzentvokal).

In der Anfangsphase machten unsere sogenannten Null-Anfänger, d.h. Jugendliche ohne jegliche Vorkenntnisse, auch Anordnungsfehler im Bereich einfach aufgebauter Wörter, die später nur noch gelegentlich auftraten:

Bama	Banane
Tomt	Tomate
Telfon	Telefon

In der Regel verschwanden diese Anordnungsfehler, sobald die Jugendlichen einfach strukturierte Wörter in Sprechsilben teilen konnten.

Alle Jugendlichen zeigten mehr oder weniger ausgeprägte Probleme mit dem Wortaufbau sobald Konsonantenhäufungen auftraten. Beispielsweise:

rstkeflim	richtige Film
bol	blau
Bulma	Blume

<sup>4</sup> Bei der Bildung von Sproßvokalen sollte man in jedem Fall überprüfen, ob nicht der Irrtum vorliegt, daß mit dem Buchstabennamen für den Konsonanten gleichzeitig ein Vokal mitverschrieben werden müsse.

Konsonantenhäufungen am Wortanfang und Wortende fielen den Jugendlichen besonders schwer, weil diese Konsonantenhäufungen nicht durch Silbentrennung aufgelöst werden können, sondern den Anfang oder das Ende der Silben bilden. Zum Teil ließ sich nicht entscheiden, ob Anordnungsfehler im Schriftbild aus der Bildung von Sproßvokalen beim Sprechen resultierten oder ob dem Jugendlichen die Reihenfolge der zu verschrifteten Laute nicht bewußt war.

#### 5.2.4 Spezielle Phonem-Graphem-Zuordnungen

Bei einer Reihe von Phonem-Graphemzuordnungen des Deutschen handelt es sich nicht um Zeichen für zusätzliche Laute, sondern um eindeutige Schreibvereinbarungen für die Kombination von Sprachlauten: <au> für [aʊ], <ei> für [ɛɪ], <eu> (bzw. <äu>) für [ɔø], <st> für [ʃt] und <sp> für [ʃp], <m> vor <pf>, <n> vor <f>, <qu> für [kv].

Die Jugendlichen zeigten folgende Sprach- und Verschriftungsschwierigkeiten:

<i>Aoto</i>	<i>Auto</i>	aus <au> wurde <o>, <a> oder <ao>
<i>Oswas</i>	<i>Ausweis</i>	
<i>hoit, heit</i>	<i>heute</i>	aus <eu> wurde <oi>, <ei>
<i>maein, main</i>	<i>mein</i>	aus <ei> wird <aei>, <ai> <a>
<i>haße</i>	<i>heiße</i>	
<i>Schport</i>	<i>Sport</i>	Kombinationen aus <sch>, <sh> und <t>, <p>
<i>Shtullh</i>	<i>Stuhl</i>	
<i>Schrumpf</i>	<i>Strumpf</i>	<mf>, <npf>, <mbf>
<i>Quwak, Gwak</i>	<i>Quark</i>	für <qu> wurde <quw>, <kw>, <gw>

Wenn nicht lautsprachliche Verwechslungen vorlagen (Sproßbildung bei <Quwak>, Phonemunterscheidung bei <Gwak>), handelte es sich hier wie bei deutschen Schülern darum, daß die Zuordnung fester Zeichenkombinationen nicht gewußt und automatisiert war.

Hallo Ich heiße Peter und sie ich heiße Michèle

und ich möchte miti Ich .o.k

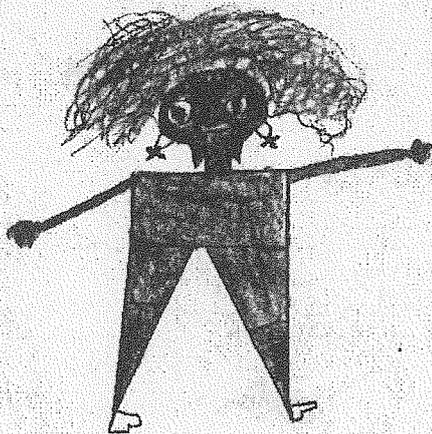
Sprech miti du neme

Ja Ich möchte ein Diskotek

Ich heiße

Michaela

.o.k



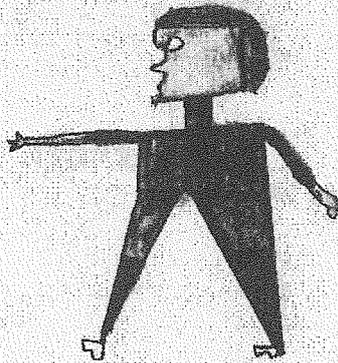
Hallo

Ich heiße Peter

und du?

Ich möchte mit  
dir sprechen.

Gehen wir ni die  
Diskotek?



### 5.2.5 Optische Unterscheidung von Graphemen

Einige Fehlleistungen beim Lesen und Schreiben, die wir beobachteten, ordneten wir nicht der lautlichen Seite zu, sondern schätzten sie als optische Verwechslung ein, wenn der Jugendliche das Wort richtig lautlierte. Die Form der lateinischen Buchstaben begünstigt eine Reihe optischer Verwechslungen. Hierzu gehören z. B.:

a-o-u, h-m-n, w-m, t-f, j-i-l, b-p-d-g-q-h, M-N, J-I-L

Bei der Einschätzung, ob eine optische und nicht eine lautsprachliche Verwechslung vorliegt, helfen nur eine genaue Kenntnis der Aussprache des Jugendlichen und seines Lernstandes zum Zeitpunkt der Lese-Schreib-Situation.

### 5.2.6 Der Regelbereich der Verschriftung

Aus dem Regelbereich der Verschriftung soll hier auf die Konsonantenableitung am Wortstammende (<d>, <g>, <b>, <s>, <ß>), die Ableitung von <ä> und <äu>, die Konsonantendoppelung und die Dehnung eingegangen werden.

Fehlschreibungen in diesen Bereichen können bei ausländischen Lernern nicht einfach auf die fehlerhafte Anwendung von Rechtschreibregeln reduziert werden. Woher soll der Schüler wissen, daß es nicht "Hunte" sondern "Hunde" heißt, wenn er "Hunt" spricht, daß es nicht "schreipen" sondern "schreiben" heißt, wenn er "schreipt" spricht? Fehlschreibungen in diesem Bereich haben daher auch dann noch stattgefunden, wenn die Jugendlichen die Morphemkonstanz der deutschen Sprache begriffen hatten.

Für die Überlegung, wann <ä> anstatt <e> und <äu> anstatt <eu> geschrieben werden, fehlt den Sprachanfängern der Wortschatz, um selbständig in der Wortfamilie das verwandte Wort zu finden, das ein <a> oder <au> beinhaltet. Erschwerend kommen bislang eine Vielzahl von Abweichungen von der Verwandtschaftsregel vor, die jedoch mit der Rechtschreibreform getilgt werden sollen. Wir haben uns auf die Verdeutlichung der Ableitung bei gebräuchlichen Wörtern wie z. B. <verkaufen> - <Verkäufer>, <Haus> - <Häuser> oder <Farbe>- <färben> beschränkt.

Die Jugendlichen können die Regeln der Konsonantendoppelung und Dehnung erst nachvollziehen und einüben, wenn sie den Vokal der betonten Silbe im Wort als langen oder kurzen Vokal richtig sprechen und in abgeleiteten Wortformen die Morpheme erkennen. Ansonsten schreiben sie

Doppelkonsonanten und Dehnungs-h und -ie in Erinnerung des Wortbildes, was in der Regel auch nur bei Wörtern mit einfachem Wortaufbau funktioniert. Im Sprachunterricht haben wir Wert auf die Korrektur der Länge bzw. Kürze des betonungstragenden Vokals gelegt und in den Anfängen des Lesen- und Schreibenlernens schon bei lauttreuen Wörtern die Länge und Kürze durch Unterstrich und Punkt gekennzeichnet, um eine systematische Vermittlung der Konsonantendoppelung vorzubereiten. Bei den Einstiegsvoraussetzungen und dem Lerntempo unserer Jugendlichen war es innerhalb eines Jahres jedoch nicht möglich, die Konsonantendoppelung und Dehnung regelhaft zu vermitteln und einzuüben. Die Jugendlichen hatten genug Probleme damit, den lautlichen Aufbau von Wörtern zu erkennen und schriftlich nachzuvollziehen.

Im Bereich der Dehnung verwechselten unsere Jugendlichen beim Lesen und Schreiben <ei> mit <ie> und versuchten beim Lesen das Dehnungs-h als Laut-h zu sprechen. Im ersten Fall haben wir die Jugendlichen immer wieder darauf hingewiesen, daß <ei> eine feste Zeichenkombination für [æ] darstellt und <ie> ein langgesprochenes <i> repräsentiert. Beim Dehnungs-h haben wir es dabei belassen, den Jugendlichen zu sagen, daß dieses <h> nicht gesprochen wird und zum betonten Vokal dazugehört.

Wir haben darauf verzichtet, Dehnungsregeln der Verschriftung zu behandeln, solange die Jugendlichen keine Sicherheit in der Phonem-Graphem-Zuordnung und der Phonemanordnung besaßen.

#### 5.4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Sprachanfangsunterricht mit Erstalphabetisierung in der Zweitsprache darf die phonetische Seite des Spracherwerbs nicht vernachlässigen. Für fehlerfreies Lesen und Schreiben reicht es nicht aus, wenn die Aussprache ungefähr richtig ist. Ziel des Spracherwerbs sollte daher sein, daß Aussprache und Intonation sich im Rahmen der phonetischen Abweichungen innerhalb der deutschen Normsprache bewegen und allgemein verständlich sind.

Es war sinnvoll, wesentliche Strukturen der Muttersprachen der Jugendlichen zu kennen. Dafür wäre es zwar wünschenswert, die Sprachen zu lernen, die man selbst nicht spricht. Dies ist jedoch nicht notwendig und auch nicht realisierbar. Ein Überblick über das Lautinventar und die Grapheme, das Prinzip wesentlicher Wort- und Satzstrukturen sowie der Intonation in Abweichung zur deutschen Sprache reichten aus, um für die Schwierigkeiten der Jugendlichen sensibilisiert zu sein.

Wenn Jugendliche die Verkehrssprache ihres Landes mit dem Akzent ihrer Muttersprache sprachen, waren wir darauf angewiesen, die individuelle Sprache des Jugendlichen zu betrachten und zu analysieren. Dies war der Fall bei einigen unserer afrikanischen Jugendlichen, deren Aussprache des Englischen nicht dem entsprach, wie wir als Europäer diese Sprache kennen. Der Sprachgebrauch dieser ersten Zweitsprache war bei unseren Jugendlichen zum Teil nicht entwickelt, was sich an eingeschränktem Wortschatz und grammatikalischen Fehlern zeigte.

Wir machten im Laufe des Schuljahres ein Bild über die individuellen Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen, denn nicht alle Jugendlichen hatten dieselben Probleme. Dabei war es wichtig, möglichst genau festzuhalten, welche qualitativen Schwierigkeiten die einzelnen Jugendlichen zeigten. Dafür war es erforderlich, die im Unterricht auftretenden Aussprachebesonderheiten und Fehlschreibungen (soweit es geht) zu sammeln. Bei der Aussprache lohnte es sich genau hinzuhören, wie der Jugendliche artikulierte und intonierte. Bei Fehlschreibungen notierten wir das Wort oder sammelten die Schülerprodukte für eine spätere Auswertung ein.

Die so entstandenen, erweiterten und veränderten Schülerprofile waren für die Planung des Unterrichts hilfreich. Die Einzelförderung der Jugendlichen ließ sich gezielter und systematischer vorbereiten. Die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung der einzelnen Jugendlichen wie der gesamten Gruppe wurde nachvollziehbarer und transparenter.

## 5.5 Analyse der Lernentwicklung an drei Diktatbeispielen

An drei Schülerbeispielen unterschiedlicher Entwicklungsstufen möchte ich aufzeigen, wie Diktate den Stand der individuellen Entwicklung des Schreibers wiedergeben und daß die Analyse der Fehlschreibungen für die Planung aufbauender Übungen nützlich ist. Ein Diktat gibt die verlässlichsten Auskünfte über den Entwicklungsstand des Schreibers und das Diktieren bietet eine richtige (nicht übertriebene!) Artikulation und Intonation als die Grundlage für das Hören und Schreiben.

Das Diktat lautete:

Im Kino  
 Ali möchte den neuen Film sehen.  
 Er kauft eine Kinokarte.  
 Es ist spät.

Im Kino

Ali möchte die neue Film sehen

Er kauft eine Kinokarte es ist schon

der Film hat schon angefangen

Es ist dann Ali sieht einen Platz

Das was ist die Falsch das ist

nicht die neue Film.

IM KINO

Ali möchte den neuen Film sehen

Er kauft eine Kinokarte es ist schon

der Film hat schon angefangen

Es ist dann Ali sieht einen Platz

Das was ist das?

Das ist nicht der neue Film!

Der Film hat schon angefangen.  
 Es ist dunkel.  
 Ali sucht einen Platz.  
 Doch was ist das?  
 Das ist nicht der richtige Film!

Das Diktat enthält bewußt keine Wörter, deren korrekte Schreibung eine Rechtschreibregel erfordert (Ausnahme: Platz). Die Jugendlichen konnten den Text mehr oder weniger flüssig erlesen. Der Text wurde einmal vorgelesen, danach wurde gesichert, daß die Jugendlichen die Geschichte verstanden hatten und darüber gerätselt, wie Ali in den falschen Film gekommen ist. Es war kein Wortdiktat. Die Jugendlichen mußten sich mehrere Wörter gleichzeitig merken. Jeder Satz wurde einmal ganz vorgelesen, danach wurde ein Wortpaket aus mindestens zwei Wörtern vorgesprochen. Die Jugendlichen sprachen das Wortpaket nach, Artikulation und Intonation wurden, wenn nötig, korrigiert. Erst dann wurde geschrieben.

### 1. Schülerbeispiel:

im Kino  
 ali mcöt die nen felm zaen  
 Er kauft aein St ist schPet  
 die flm hat schn hBfkn  
 sit ist dukl ali sukt ien pazit  
 doswast ist die Faksn das ist  
 ncht die rstkflm

Der Jugendliche kann phonotaktisch einfach aufgebaute Wörter schreiben: "im", "Kino", "Ali", "hat", "Er" und "was". Einzige Fehlschreibung in diesem Bereich ist "schn" (schon). Er kennt die Buchstabenkombination <sch>. Das Wort "schpet" (spät) ist lautlich fast korrekt, die Schreibvereinbarung <sp> noch nicht bekannt und automatisiert.

Zwei einsilbige Wörter mit Mitlauthäufung sind auch schon richtig: "ist" und "kauft". Schwierigere Wörter mit Mitlauthäufungen kann er noch nicht durchgliedern: "mcöt" (möchte), "flm" (Film), "dukl" (dunkel), "pazlt" (Platz), "ncht" (nicht), "rstkflm" (richtige Film). Auffällig ist, daß er Vokale, vor allem das kurze <i>, ausläßt: "flm", "ncht", "rstkflm". Er erkennt das unbetonte <e> in Endungen nicht: "mcöt" (möchte), "dukl" (dunkel), "aein" (eine). Es muß kontrolliert werden, ob er es spricht.

Bei dem zusammengesetzten viersilbigen Wort schreibt er eine Wortruine: "hBfkn" (angefangen). Das zweite zusammengesetzte Wort "Kinokarte" läßt er aus.

Er hat Schwierigkeiten bei der Phonemunterscheidung: "felm" (Film), "zaen" (sehen), "sukt" (sucht), "rstkfim" (richtige Film), "doswas" (doch was). Er kann das kurze <e> und <i> sowie <g> und <k> lautsprachlich nicht unterscheiden. Es muß geprüft werden, ob der Jugendliche beide Lautvarianten von <ch> hört und spricht. Es ist zu vermuten, daß er <s> bzw <k> für sie spricht.

Der Jugendliche hat "kauft" richtig geschrieben, die Graphemkombinationen <eu> und <ei> bereiten ihm noch Probleme: "nen" (neuen), "aein" (eine), "ien" (einen).

Er hat noch Schwierigkeiten Wortgrenzen zu finden: "rstkfim" (richtige Film), "doswas" (Doch was).

Er achtet nicht auf die Artikel, die als Merkwörter bekannt sind und schreibt für alle Artikel "die". Er kennt Groß- und Kleinbuchstaben und schreibt Großbuchstaben willkürlich.

Die Wörter "die FaKsn" bedurften der Nachfrage. Es stellte sich heraus, daß der Jugendliche "der falsche Film" schreiben wollte. Er hatte die Geschichte verstanden und wollte einen eigenen Satz schreiben.

Übungsempfehlung:

Der Jugendliche sollte zunächst zwei- und dreisilbige Wörter mit Mitlauthäufungen mündlich gliedern üben. Er muß erkennen, daß jede Silbe einen Selbstlaut hat. Dabei kann das Heraushören und Diskriminieren der Selbstlaute und Mitlaute trainiert werden, die er nicht oder schlecht unterscheiden kann. Der Schwierigkeitsgrad im Wortaufbau sollte dabei gesteigert werden. Erst wenn das Bilden der Silben mündlich nachvollzogen ist, sollten die Wörter geschrieben werden.

Wenn der Jugendliche das Silbenprinzip verstanden hat und anwendet, können Wörter mit <au>, <ei>, <eu> und Endungen geübt werden.

2. Schülerbeispiel:

IM KIIno  
 Ali Möchte den nouen film suhen  
 Er kaft eine kInokrte Es ist suhpt

der Flim hat sonie angefiangen  
 Es ist Dokl Ali suhot einen Plast  
 Dohoswas das ist das?  
 das ist nieht der restgeflim

Der Jugendliche schreibt phonotaktisch einfach aufgebaute, kurze Wörter: "IM", "KIno", "Ali", "den", "Er", "hat", "was", "das", "der". Einfache Wörter mit Mitlauthäufungen sind lautlich auch richtig verschriftet: "Möchte", "film", "ist"

Im Unterschied zum vorherigen Schüler hat dieser Jugendliche die zusammengesetzten Wörter durchgliedert und verschriftet - wenn auch fehlerhaft: "kinokrte" (Kinokarte), "angefiangen" (angefangen). Die Fehler bei der Phonemanordnung weisen darauf hin, daß der Jugendliche noch Schwierigkeiten mit der Reihenfolge der Buchstaben in Mitlauthäufungen hat: "flim" (Film), "Palst" (Platz, z ist lautsprachlich <ts>). Wortgrenzen sind nicht eingehalten: "restgeflim" (richtige (Film)).

Der Jugendliche läßt kurzgesprochene und unbetonte Vokale aus: "kinokrte", (Kinokarte). Er verwechselt das kurze <u> mit dem kurze <o> und das kurze <i> mit dem kurzen <e>: "dokl" (dunkl), "restgeflim" (richtige Film).

Er erkennt und schreibt die Endung <-en> und <-e> korrekt, das unbetonte <e> in der Endung <-el> noch nicht: "dokl"

Er identifiziert die Graphemvereinbarung <ei>, <au> und <eu> noch nicht: "nouen" (neuen), "kaft" (kauft)

An den Wörtern "suhPt" (spät) und "sonie" (schon) ist erkennbar, daß der Jugendliche die Graphemverbindung <sch> noch nicht erkennt, aber weiß, daß der Laut mit <s> allein nicht korrekt wiedergegeben werden kann. Bei der Graphemverbindung <ch> ist dies noch deutlicher: "suhot" (sucht), "dohoswas" (doch was), "niehst" (nicht). Der Jugendliche hört den Laut <ch> verbindet ihn mit "h" und einem weiteren Buchstaben, weil er sich das Wort besonders deutlich vorspricht (Übergeneralisierung).

(Für das eingefügte <i> in "angefiangen", habe ich keine Erklärung. Es handelt sich nicht um eine Sproßbildung im klassischen Sinn. Diese Art der Fehlschreibung blieb eine Ausnahme, vielleicht war es ein schlichtes Versehen.)

Im Kino \_\_\_\_\_

Ali möchte den neuen Film sehen.

Er kauft eine Kino Karte.

Es ist spät.

Der Film hat schon angefangen.

Es ist dunkel.

Ali sucht einen Platz.

Doch was ist das?

Das ist nicht der richtige Film!

Der Jugendliche weiß im Prinzip, daß nur der erste Buchstabe eines Wortes groß geschrieben werden kann. Insofern sind die Buchstaben "m" und "i" und die Lage des "p" ein graphisches Problem. Er schreibt bereits einige Satzanfänge mit großem Buchstaben, setzt Groß- und Kleinschreibung ansonsten willkürlich ein.

Übungsempfehlung:

Der Jugendliche hat das "Silbenprinzip" verstanden. Er sollte auf dieser Grundlage das Hören der betonten Silbe und das Erkennen der Länge bzw. Kürze des betonten Silbenvokals in mehrsilbigen Wörtern ohne <ch> und <sch> trainieren und diese Wörter anschließend schreiben.

Die Graphemverbindungen <ch> und <sch> (<sp>, <st>) sollte davon getrennt wiederholt werden. Ebenfalls das Üben der Wörter mit <-el>.

Auf die Schreibweise des kleinen m, i und p im Unterschied zu den jeweiligen Großbuchstaben muß hingewiesen werden.

### 3. Schülerbeispiel:

Im Kino  
 Ali möchte den neuen Film sehen.  
 Er kauft eine Kino Karte.  
 Es ist sPät.  
 Der Film hat schon angefagen  
 Es ist dunkel.  
 Ali sucht einen Platz.  
 Doch was ist das?  
 Das ist nicht der ristige Film!

Ein fast fehlerfreies Diktat! Der Jugendliche hat bei diesem Diktat keine Schwierigkeiten, ähnliche Laute zu unterscheiden. Er verschriftet alle, auch die unbetonten Vokale. Auch das Erkennen der Mitlauthäufungen gelingt, einzige Ausnahme bleibt in diesem Diktat <ng>: "angefagen". Er zeigt, daß er die Schreibvereinbarungen <sch>, <ch>, <sp>, <eu>, <ei>, <au> beherrscht und die Regel anwenden kann, den Satzanfang und Namen für konkrete Dinge mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben. Er kennt Punkt, Ausrufe- und Fragezeichen.

In "nicht" und "möchte hat der Jugendliche <ch> korrekt verschriftet. Daß er "ristige" (richtige) schreibt, deutet darauf hin, daß er selbst das Wort so

ähnlich spricht. Ihm ist der Unterschied in der Verschriftung bekannt, die lautliche Grundlage - seine Aussprache - muß trainiert werden.

Das Wort "Kinokarte" wurde nicht mit Pause diktiert. Die Verschriftung "Kino Karte" zeigt, daß der Jugendliche dieses einfache zusammengesetzte Wort zergliedern kann. Er hat es nur danach nicht wieder zusammengefügt.

Übungsempfehlung:

Der Jugendliche sollte Wörter mit <ng> üben, eventuell in Gegenüberstellung zu Wörtern mit <nk>.

Er besitzt die Grundlage, um schwierigere Wörter und Sätze erfolgreich zu üben. Als nächster Schritt ist die Einführung von Morphemen und Endungen denkbar, in Kombination mit der Auslautverhärtung von <b>, <g>, <d>, <s> sowie dem silbentrennenden <h> zunächst in einfachen Wörtern, dann auch in Wortzusammensetzungen.

Der Schüler sollte häufiger aufgefordert werden, seine Gedanken zunächst ohne Hilfe selbständig zu verschriften.

## 6 Hör- und Horchs Schulung nach der Methode von Prof. Alfred Tomatis

### Wie kam es zu diesem Forschungsschwerpunkt?

Bestandsaufnahme Februar 1995 im Brückenkurs Ernährung/Textiltechnik: Die Schülerin Juliana<sup>1</sup>, 15 Jahre alt, kommt aus Makedonien. Sie lebt seit 1993 in Deutschland und besucht seit August 1994 an der Allgemeinen Berufsschule den Brückenkurs. Sie kann sich in Deutsch gut verständigen, hat dennoch Schwierigkeiten, vollständige Sätze zu bilden und sich auszudrücken. Juliana kann in Deutsch nicht lesen und schreiben, obwohl sie alle Buchstaben kennt und Deutsch gut versteht. Sie gibt sich viel Mühe, wird aber nach kurzer Zeit müde, kann sich nicht mehr konzentrieren. Sie ist außerdem häufig krank. Beim Lesen und Schreiben macht sie keine Fortschritte, was ich zu diesem Zeitpunkt auf ihren schlechten Gesundheitszustand zurückführe.

Ein Klassenausflug zur Stadtbibliothek bringt eine Überraschung: Wir sehen uns Bücher in Deutsch und in den verschiedenen Muttersprachen der Schülerinnen an; anschließend haben die Mädchen eine halbe Stunde Zeit, im Gebäude zu spazieren, sich Bücher anzuschauen bzw. einige zum Ausleihen auszusuchen. Juliana steht vor dem Regal mit Büchern aus dem ehemaligen Jugoslawien, nimmt eins heraus, geht zu einer Sitzecke und fängt an, die Geschichte fließend laut vor sich hin zu lesen. Ich bin verblüfft und spreche sie darauf an. "Ja, das ist leicht, das ist meine Sprache", sagt sie, "Ich habe viel vergessen, aber ich kann es noch." Ich frage, warum sie in Deutsch nicht lesen kann. "In Deutsch - das ist schwer", antwortet sie.

Dieses Ereignis zeigt, daß Juliana das Prinzip von Lesen verstanden hat: Sie kann in ihrer Sprache (in lateinischen Buchstaben) lesen. Warum kann sie es in Deutsch nicht? Dazu wage ich zwei Vermutungen: das Problem resultiere

- aus einer psychischen Blockade oder (und)
- aus besonderen Wahrnehmungsschwierigkeiten der deutschen Sprache und ihrer Lauten.

Ich beschließe, letzteren Punkt näher zu untersuchen. In meinen Recherchen über Fremdsprachenerwerb und Wahrnehmungsschwierigkeiten stoße ich auf die Bücher von Alfred Tomatis: zunächst "L'oreille et le langage" (Das Ohr und die Sprache) und "Les troubles scolaires" (Die Schulstörungen).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Name wurde geändert

<sup>2</sup> Tomatis, A.; L'oreille et le langage, Ed. Du Seuil, Paris, 1991

Professor Alfred Tomatis, geboren 1919, Ohrenarzt und Wissenschaftler, forscht seit knapp 50 Jahren auf dem Gebiet der Audio-Psycho-Phonologie. Er hat Techniken entwickelt, die eine bessere Kontrolle von Stimme und Sprache durch das Gehör ermöglichen. Eine besondere Hörschulung mittels von ihm entwickelten Geräten macht es möglich, Hör- und Sprachbeeinträchtigungen zu beheben bzw. das Hörpotential zu optimieren. Möglicherweise kann in seiner Arbeit eine Erklärung zu der Lese- und Schreibschwäche von Juliana in Deutsch gefunden werden.

## 6.1 Das Ohr Schlüssel zu Sprache und Schrift

### 6.1.1 Die vielfältigen Aufgaben des Ohres - Hören und Horchen

Zu einer guten Hörleistung wird zweierlei vorausgesetzt:

- Zum einen müssen alle physikalischen Bestandteile des Ohres vorhanden und funktionsfähig sein. In anderen Worten: der Hörapparat muß vollständig und technisch einwandfrei sein. Eine perfekte "Hörmaschine" genügt jedoch nicht.
- Der Wunsch zu hören, zu horchen ist notwendig. Der Hörer muß also seinen Hörapparat in Gang setzen und nutzen wollen.

Der Wunsch des Menschen, mit seiner Umwelt zu kommunizieren, entsteht vor der Geburt als Fötus im Mutterleib. Zu jener Zeit entwickelt das ungeborene Kind bereits seine Grundeinstellung und die Fähigkeit zum Hören und Horchen. Diese Einstellung wird während der Kindheit weiter entwickelt und verfestigt sich im Erwachsenenalter.

Die Aufgaben des Ohres sind vielfältig. Es geht nicht nur um das Hören. Seine Hauptaufgabe ist die Versorgung der Hirnrinde mit Energie (etwa 90 Prozent der gesamten Energiezufuhr zum Gehirn). Die im Innenohr von der Schnecke empfangenen Töne - hauptsächlich die hohen Frequenzen -

"setzen sich (...) in eine unverhältnismäßig größere Zahl von Impulsen um, die eine wahre "Aufladung", eine Belebung der kortikalen Tätigkeit bewirken. (...) Das bedeutet Bewußtsein, Denkfähigkeit, Gedächtnis, Wille usw. - kurz: geistige Wachheit, aber auch Vitalität und Kreativität." <sup>3</sup>

Das Ohr übt außerdem eine Gleichgewichtsfunktion aus.

---

Tomatis, A.; Les troubles scolaires, Presses Pocket, Paris, 1990

<sup>3</sup> Tomatis, A; Der Klang des Lebens, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 1995, Einführung von Sabina Manassi, S. 19

”Der ”Gleichgewichtsorgan” oder ”Vestibulapparat” genannte Teil des Innenohres hat jeden Muskel des Körpers unter seiner Kontrolle. Jeder Muskel steht über das Rückenmark mit dem Nerv des Gleichgewichtsorgans (...) in Verbindung. Somit sitzt unser ”Körpergefühl” im Ohr: Verteilung von Spannungen im Körper, Verkrampfung oder Schläffheit, Muskeltonus, Haltung, Motorik und Feinmotorik werden durch das Ohr als Kontrollorgan reguliert. Man spricht von einem kybernetischen Regelkreis: Hirn (Befehl) - Muskel (Ausführung) - Ohr (Kontrolle) - Hirn (Korrektur des Befehls).<sup>4</sup>

Im Laufe der menschlichen Geschichte wurde die Fähigkeit des Ohres, Geräusche, Töne, Stimmen zu empfangen und wahrzunehmen immer feiner, differenzierter. Diese Funktion diente dann der Entwicklung der Kommunikation und der Sprache.

Jeder Ton, den der Mensch von sich gibt, wird durch das Ohr nach Lautstärke, Intonation, Rhythmus usw. kontrolliert. Nach dieser Kontrolle werden Befehle an die Kehlkopffunktion gegeben, die die Stimme reguliert. Gleichzeitig wird auch eine Kontrolle über die Semantik ausgeübt und somit über den Redefluß. Veränderungen der Hörfunktion haben Auswirkungen nicht nur auf den gesamten audio-vokalen Kreis sondern auch auf die psychische Verfassung.

### **Audition und Psyche sind voneinander abhängig.**

Wie bereits erwähnt, entsteht der Wunsch zu hören und zu kommunizieren beim Fötus und bildet sich weiter in der frühen Kindheit aus. Die Konsequenz eines gestörten Verhältnisses zur Mutter und der Umwelt kann zum Beispiel sein, daß sich das Ohr verschließt. Die Kommunikationsfähigkeit nimmt dann ab. Die hohen Frequenzen werden nur abgeschwächt wahrgenommen, gerade diejenigen, die am meisten Energie liefern. Daher folgen Müdigkeit, Traurigkeit, Depression. Indem Tomatis die Hörfähigkeit eines Individuums mit Hilfe des sog. ”Elektronischen Ohrs” veränderte, konnte er beweisen, daß sich Sprache und Psyche eines Subjektes entsprechend veränderten. Er filterte die Aufnahme der Stimme einer Mutter so, daß sie sich anhörte, wie das ungeborene Kind im Bauch seiner Mutter ihre Stimme wahrnimmt. In der Therapie hört dann der Patient/die Patientin die ursprüngliche Stimme seiner/ihrer Mutter und erlebt eine Art ”akustische Geburt”. Dieses akustische ”Rebirthing” wird im psychotherapeutischen Bereich eingesetzt

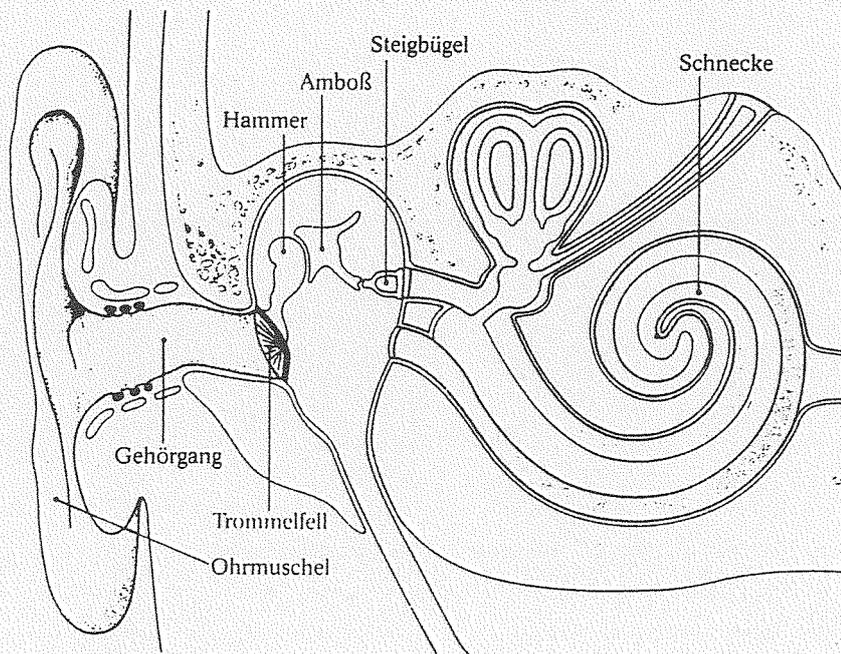
---

<sup>4</sup> ebda, S. 19-20

### 6.1.2 Wie funktioniert das Ohr?

Das funktionale Gehör läßt sich in drei Bereiche unterteilen:

1. Das Innenohr bestehend aus dem Vestibulapparat mit seinen drei halbkreisförmigen Kanälen und der Cochlea, aufgrund ihrer Form auch "Schnecke" genannt; eine dichte Knochenschale, das knöcherne Labyrinth, bildet eine Art Schutzhülle für die Membrane.
2. Im Mittelohr befindet sich die Paukenhöhle mit ihren drei wichtigen Gehörknöchelchen: Steigbügel, Amboß und Hammer. Das Trommelfell ist sozusagen die Schnittstelle zum Gehörgang im Außenohr.
3. Das Außenohr umfaßt den äußeren Gehörgang, der sich ausdehnt und zur Muschel erweitert.<sup>5</sup>



*Bau des Ohres*

<sup>5</sup> Bild aus Memmert, W. Hrsg; Natur Begreifen, Biologie 1, Schroedel Schulbuchverlag, Hannover, 1988, S. 26

Die Schallwellen der Töne werden von der Muschel (etwa wie durch eine Satellitantenne) empfangen; sie kommen über den Gehörgang zum Trommelfell, einer Art Trennfolie zum Mittelohr. Die Wellen bringen das Trommelfell zum Vibrieren. Die Vibrationen werden durch den Hammer mit Hilfe von Amboß und Steigbügel reguliert. Sie werden schließlich ins Labyrinth übertragen und verteilen sich auf die Cochlea. <sup>6</sup>

### Lateralität

Wenn das Ohr einen akustischen Reiz wahrnimmt, muß es sich auf das Geräusch einstellen. Ähnlich wie wir mit einem Fotoapparat ein Motiv mit dem Objektiv eingrenzen und letzteres auf die passende Entfernung einstellen, um ein klares Bild zu bekommen, richtet sich das Ohr auf die Tonquelle und paßt sich der Entfernung, der Lautstärke und dem Frequenzbereich an.

In der Regel übernimmt beim Hören das rechte Ohr diese Aufgabe und wird deshalb von Tomatis "Leitohr" <sup>7</sup> genannt. Man spricht dann von einer

---

<sup>6</sup> Eine detaillierte Darstellung wird von Tomatis gegeben, die ich hier nur auszugsweise zitiert habe.

"1. Das Innenohr bildet sich (...) als erstes. Hier unterscheiden wir zwei Teile: einerseits einen archaischen Teil, den *Vestibulapparat*. Er enthält das *Vestibulum* (Vorhof) und zwei Säckchen, zum einen den *Utriculus*, über dem die drei *Bogengänge* liegen, zum anderen den *Sacculus*, dessen vertikale Achse senkrecht zum Utriculus verläuft, während dieser an seiner Basis waagrecht liegt. Der zweite Teil, die *Cochlea*, tritt später zum Vestibulapparat hinzu und vervollständigt den Bereich, der allgemein *häutiges Labyrinth* genannt wird. Eine besonders dichte Knochenschale (...) bildet das *knöcherne Labyrinth*. Dieses ist eingelassen in das *Felsenbein* (seiner Härte wegen so genannt) und wird durch fein gebildete Knochenbälkchen (*Trabeculae*) an seinem Platz gehalten. Das Felsenbein ist wie eine Pyramide geformt, an deren Basis das knöcherne Labyrinth liegt, während die Spitze nach innen und vorn gerichtet ist.

Das *Mittelohr* bildet an der Außenseite des Innenohrs die *Paukenhöhle*, die außen von dem knöchernen *Rahmen* und dem *Trommelfell* begrenzt wird. Hinten hängt sie mit dem *Warzenfortsatz* zusammen, vorn mit dem Rachen, und zwar durch die *Ohrtrumpete*, die schräg nach unten, nach vorn und nach innen verläuft. Sie mündet über den *Mandeln*. In der Paukenhöhle befinden sich die drei *Gehörknöchelchen*, von innen nach außen: *Steigbügel*, *Amboß* und *Hammer*. (...)

3. Das Außenohr schließlich, der zugänglichste der drei Bereiche, umfaßt den *äußeren Gehörgang*, der sich ausdehnt und zur *Muschel* erweitert."

Tomatis, A.; Der Klang des Lebens, Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 1995, S. 130 ff.

<sup>7</sup> Leitohr = frz. "oreille directrice"

”rechten Lateralisierung”. Bei einigen Menschen übernimmt jedoch das linke Ohr die Führung. In diesem Fall ist der neurologische Weg der Information vom Ohr zum Verarbeitungszentrum im Gehirn aufgrund einer Asymetrie des Nervensystems länger. Der gesamte Hörvorgang ist also verzögert.

”Wenn man links hört, dauert der Weg bis zur bewußten Wahrnehmung so lange, als wäre man von der Schallquelle bis zu 120 Meter weiter entfernt. Die hohen Frequenzen werden dabei abgeschwächt: daher die undifferenzierte Klangempfindung, aber auch eine weniger wirksame Stimulierung der Hirnrinde.”<sup>8</sup>

”Linksohrer” hören und kommunizieren also unter erschwerten Bedingungen, die eine gewisse Sprach- oder Lernbeeinträchtigung zur Folge haben können. Sie sind möglicherweise langsamer, können Stimme und Sprache nicht so gut kontrollieren, werden schneller müde, sind nicht so konzentriert, haben daher kein gutes Gedächtnis.

### **Schallwellenübertragung durch Luft und Knochen**

Die Vibrationen von Schallwellen gelangen über die Luft ins Ohr und stoßen gegen das Trommelfell. Letzteres leitet den Druck entsprechend der Intensität und der Frequenz weiter. Die knöchernen Elemente des Ohrs empfangen gleichzeitig Vibrationen, die durch das Knochengerüst des Körpers übermittelt werden. Die Vibrationen können wir zum Beispiel wahrnehmen, wenn wir sprechen oder singen, am deutlichsten beim Summen. Diese Vibrationen werden über die Wirbelsäule an alle Knochen übertragen. Dabei ist eine aufrechte Körperhaltung günstig. Nicht nur die Übertragung der Schallwellen durch die Luft sondern auch die Übertragung durch die Knochen machen es möglich, die eigene Stimme zu hören und kontrollieren.

Die in Tomatis Hörtests oder Therapie verwendeten Kopfhörer bieten beide Übertragungsarten. Sie sind in der Mitte des Bügels mit einer Vorrichtung ausgestattet, die an eine Stimmgabel erinnert. Sie berührt die Kopfspitze der Hörerin/des Hörers und ermöglicht somit die Übermittlung der Schallwellen über das Knochengerüst, während die beiden Muscheln - wie bei den anderen handelsüblichen Kopfhörern - für die Übermittlung der Töne durch die Luft zuständig sind.

---

<sup>8</sup> Tomatis, A.; Der Klang des Lebens, a.a.O, Einführung von Sabina Manassi, S. 25

### 6.1.3 Die Bedeutung des Hörens für den Fremdsprachenerwerb

Wie man Sprache lernt, hängt wesentlich von der Beziehung zwischen Audition (Hörwahrnehmung) und Phonation (Stimm- und Lautbildung) ab. Das sogenannte Tomatis-Gesetz: **”Die Stimme kann nur das wiedergeben, was das Ohr wahrnimmt”**<sup>9</sup>, gibt die Grundbedingung zum Fremdspracherwerb an. Eine Fremdsprache wird zunächst durch hören gelernt und nur, was richtig gehört wird, kann richtig wiedergegeben werden.

”Der erste Kontakt mit einer Fremdsprache ist die Begegnung mit ihrem Rhythmus, ihrer Tonlage, ihren Phonemansätzen.”<sup>10</sup>

Jede Sprache hat ihren eigenen Rhythmus, eine besondere Tonart. Bereits im Säuglingsalter schreien Babies unterschiedlicher Muttersprachen verschieden. Sie haben schon die wesentlichen Merkmale ihrer Muttersprache integriert.

Eine Sprache nutzt einen bestimmten Bereich von **Frequenzen**. Wer sie nicht hört, kann diese Sprache weder richtig sprechen noch schreiben lernen.

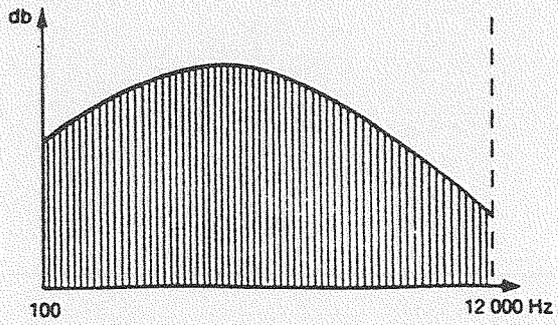
Während sich die deutsche Sprache zum Beispiel im Frequenzbereich 125 bis 3000 Hz bewegt, nutzt Englisch Frequenzen von 2000 bis 12000 Hz. Russisch erstreckt sich von 125 auf 12000 Hz und deckt somit das breitere Spektrum, während Spanisch von 125 bis 500 Hz auf einen engen, tiefen Bereich beschränkt ist. Französisch hat die Besonderheit, daß es im wesentlichen zwei voneinander getrennte Bereiche nutzt: den tiefen Bereich von 125 bis 250 Hz und den höheren von 1000 bis 2000 Hz.

Ein Mensch mit optimalem Hörvermögen, mit dem ”universellen Ohr”, wäre in der Lage, Frequenzen von 16 bis 16000 Hz zu hören. Kinder von drei bis fünf Jahren können problemlos von einem Frequenzbereich zum anderen, von einer Sprache zur anderen springen, ohne sie zu verwechseln. Während der Kindheit gewöhnt sich aber unser Ohr an sein besonderes Sprachumfeld. Im erwachsenen Alter können das Ohr und die Gehörzentren im Gehirn fremde Tonhöhen nicht mehr so gut, eher schlecht wahrnehmen. So spricht Tomatis von einem ”ethnischen Ohr”.

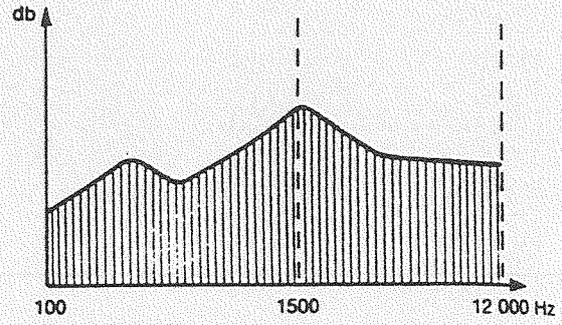
---

<sup>9</sup> ”La voix ne contient que ce que l’oreille entend” aus BAPP-Dokumentation zum S1 Ausbildungsseminar im Centre Tomatis, Paris, 1996

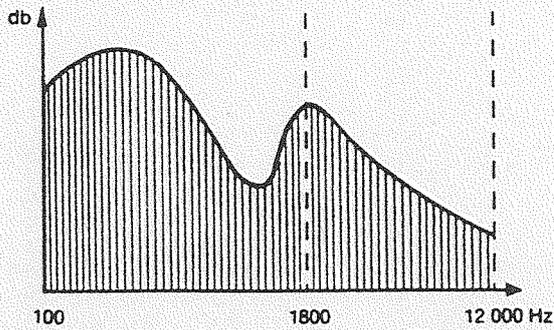
<sup>10</sup> Tomatis, A.; Les troubles scolaires, Presses Pocket, Paris, 1990, S. 38 - ”Le premier contact avec une langue se fait par son rythme, sa tonalité, ses attaques et ses lachers de phonèmes.” (Übersetzung der Verfasserin)



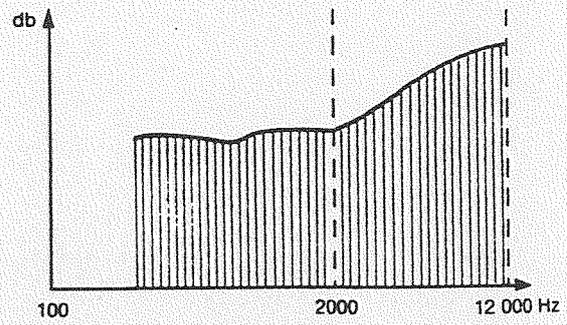
Deutsch



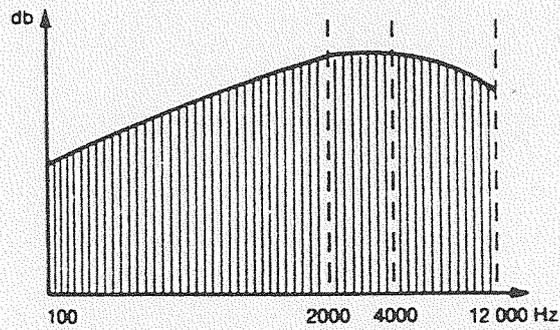
Französisch



Spanisch



Englisch



Italienisch

Bild aus: Tomatis, A.; Der Klang des Lebens, a.a.O., S. 16

Menschen der englischen Sprachgemeinschaft hören beispielsweise anders als diejenigen aus dem spanischen Sprachraum. Ein "spanisches" Ohr ist bei hohen Frequenzen besonders benachteiligt. Das erklärt, warum manche Spanier beim Englischlernen bzw. mit dessen Aussprache besondere Schwierigkeiten haben.<sup>11</sup>

Jede Sprache hat außerdem eine eigene "Latenzzeit". Gemeint wird damit die Zeit, die gebraucht wird, um die akustische Botschaft aufzunehmen und zu beantworten. Die Latenzzeit ist bei Engländern sehr kurz, dagegen bei Russen besonders lang.<sup>12</sup>

Der Rhythmus und die Satzmelodie einer Sprache sind wichtige Elemente, die integriert werden müssen, um zur Kompetenz in der Sprache zu erlangen. Abzählreime und Lieder, die in der Grundschule den Kindern beigebracht werden, tragen dazu bei, diese Grundbauteile der Sprache ins Gedächtnis zu verankern. Im Fremdsprachenunterricht wird später solchen Übungen kaum Beachtung geschenkt. Prof. Tomatis plädiert vehement für das Lautlesen und für eine musikalische Erziehung in der Schule. Ein musikalisches Ohr ist generell rezeptiver für Fremdsprachen, denn es ist daran gewöhnt, Frequenz- und Rhythmusunterschiede wahrzunehmen und zu memorieren.

Sowie die Stimme durch den Raum, in dem gesprochen wird, einen bestimmten Klang erhält, werden auch die Sprachen durch die Umgebung bzw. das Klima des Gebiets, in dem sie gesprochen werden, geprägt. Die Luftfeuchtigkeit, der Nachhall verändern den Klang. Die Impedanz des Ortes erklärt, warum es einem/einer oft leichter fällt, den "richtigen" Akzent im Ausland zu bekommen als im Fremdsprachenunterricht im Heimatland.

#### 6.1.4 Hörtest, Hörschulung bzw. Therapie; Anwendungsbereiche

##### **Hörtest**

Ein Test nach Tomatis unterscheidet sich von einem herkömmlichen Hörtest. Nicht nur das Hörvermögen nach Lautstärke wird geprüft, sondern auch die Wahrnehmung bzw. Zuordnung der Frequenzen, die Lateralität und die Motorik.

---

<sup>11</sup> Die Fähigkeit des Ohrs, sich für "fremde" Frequenzen zu öffnen, bleibt jedoch erhalten - unabhängig vom Alter des Betroffenen-. Es mag lediglich ein bestimmtes Training mit dem "elektronischem Ohr" notwendig sein.

<sup>12</sup> Tomatis, A.; Les troubles scolaires, Paris, 1990, S. 43

In der Praxis geschieht es so: Der Patient/die Patientin setzt Kopfhörer auf. Es werden Töne gesendet und er/sie soll die Hand heben, wenn er/sie den Ton hört. Außerdem soll der Prüfling sagen, ob der zuletzt wahrgenommene Ton tiefer oder höher liegt als der vorherige. Somit wird festgestellt, welche Frequenzen gehört werden und wie gut sie voneinander unterschieden werden. Nicht gehörte bzw. falsch eingeschätzte Frequenzen werden gekennzeichnet. Übungen zur Lateralität sind zum Beispiel: sein rechtes oder sein linkes Auge zeigen, das rechte oder linke Auge des Gegenübers zeigen, in ein Rohr schauen bzw. einen Ball kicken. Dadurch, daß die Handlung rechts oder links aufgeführt wird, werden Hinweise zur körperlichen Lateralität gegeben. Der Arzt oder die Helferin beobachten außerdem im Gespräch, ob der Patient/die Patientin rechts oder links spricht (und hört). Das ist daran zu erkennen, daß eine Gesichtshälfte besonders beweglich ist, während die andere Seite vergleichsweise starr bleibt.

Das Ergebnis des Hörtests wird für jedes Ohr in Form einer schematischen Darstellung mit zwei Kurven festgehalten: eine für die Übertragung der Töne durch die Luft, die andere für die Übertragung durch die Knochen.

Als Abzisse sind die Frequenzen von 125 bis 10 000, als Ordinate wird die Lautstärke als Dezibel markiert. Auf der Skizze werden die Frequenzen verzeichnet und diejenigen markiert, die der Prüfling nicht gehört bzw. nicht richtig zugeordnet hat. Die Analyse der Kurven gibt nicht nur Aufschluß über seine Hörfähigkeit sondern darüber hinaus über seine körperliche und seine psychische Verfassung sowie über seine intellektuelle Veranlagung. Frequenzen, die nicht wahrgenommen wurden, deuten auf Ereignisse in seinem Leben, die ihn dazu führten, sein Ohr zu verschließen.

Die Kurven werden dreifach untergliedert: tiefe Frequenzen bis 1000 Hz entsprechen Körper, Motorik, Rhythmus und Tanz; mittlere Frequenzen von 1000 bis 3000 Hz stehen in Verbindung zu Sprache, Leseverständnis und mündlichem Ausdruck, Mathematik und Logik. Der Bereich über 3000 Hz spiegelt Fähigkeiten wie Konzentration, Kreativität, Fantasie, Spiritualität wider. Die beiden Kurven haben jeweils eine besondere Bedeutung: die Kurve der Übertragung durch die Luft ist Ausdruck der Einstellung zur sozialen Umgebung und zur Umwelt; die Kurve der Übertragung durch die Knochen zeichnet das innere Leben des Patienten/der Patientin und seine/ihre Wünsche. An ihr lassen sich auch somatische Erscheinungen erkennen.

## Hörschulung oder Therapie mit dem "elektronischen Ohr"

Eine Hörschulung erfolgt durch das tägliche Hören bestimmter Aufnahmen z. B. die Stimme der Mutter oder Musik. Die von den Patienten gehörte Musik ist mit einer im Handel erhältlichen Aufnahme nicht vergleichbar: Sie wird nämlich durch das sogenannte "elektronische Ohr" in ihren Frequenzen entsprechend den Therapiebedürfnissen gefiltert.

Das "elektronische Ohr" funktioniert wie folgt: Ein Mikrofon ist mit einem Verstärker verbunden, von dem zwei getrennte Kanäle ausgehen. Kanal K1 bleibt bei einer Lautstärke offen, die dem Ohr die höchstmögliche Entspannung bietet. Das Trommelfell ist dann vollkommen entspannt und bereit, sich für einen durch Kanal K2 übermittelten Ton zu spannen. Sobald ein Ton aus Kanal K2 kommt, schließt sich Kanal K1. Das Ohr wird somit von Kanal K2 gezwungen, sich der Selbstkontrolle in neuen Bedingungen zu fügen, die z. B. der zu erlernenden Sprache mit ihren besonderen Frequenzen entspricht. Der Mechanismus wiederholt sich, sobald der Patient/die Patientin sprechen will.

Die Kippschaltung zwischen beiden Kanälen sorgt also dafür, daß das Ohr eine regelrechte "Hörgymnastik" betreibt und sich allmählich für "fremde" Frequenzen öffnet. Diese Konditionierung wird zur Gewohnheit, der Remanenzeffekt dauert in den ersten Therapietagen etwa eine halbe Stunde, nach drei Wochen ist er dauerhaft.<sup>13</sup>

Bei der Musik handelt es sich um Mozartstücke bzw. Gregorianische Gesänge. Die Wahl ist nicht zufällig. Tomatis untersuchte zahlreiche Musikstücke und Arten nach ihren Frequenzen und rhythmischen Komponenten.<sup>14</sup> Er stellte fest, daß gerade Mozart und die Gregorianischen Gesänge den physiologischen Rhythmen des menschlichen Körpers am besten entspricht und daher aufmunternd bzw. entspannend wirken. Während er /sie hört, kann der Patient/die Patientin entspannt sitzen oder

---

<sup>13</sup> Mehr zum "elektronischen Ohr" in: Tomatis, A.; *Nous sommes tous nés polyglottes*, Edition Fixot, Paris, 1991, S. 154 ff.

<sup>14</sup> Tomatis, A.; *Pourquoi Mozart?*, Ed. Fixot, Paris, 1991, S 177 ff

Sogenannte "Spectrogramme" von Stücken von Mozart, Beethoven, Bach, Wagner und einem Gregorianischen Werk werden im Buch "Pourquoi Mozart?" (Warum Mozart?) dargestellt.

liegen, kann dabei zeichnen oder malen. Lesen würde die Therapie stören und ist deshalb nicht erlaubt.<sup>15</sup>

Die Tomatis-Methode und -Therapie wird sehr verschieden eingesetzt, z. B. bei Berufssängern, die unter Hörschwierigkeiten leiden oder ihre Stimmqualität verbessern wollen, schwangeren Frauen bei der Geburtsvorbereitung, depressiven Menschen, SchülerInnen mit Schulschwierigkeiten oder auch Erwachsenen, die eine Fremdsprache lernen wollen.

### **Eine Tomatis-Hörschulung bzw. -Therapie für SchülerInnen?**

SchülerInnen, die unter Hörschwierigkeiten bei bestimmten Frequenzen oder unter Horchschwierigkeiten leiden, sind nicht so aufnahmefähig wie gut-hörende.

„Ein Kind, das sich nicht konzentrieren kann, das in seiner Sprachentwicklung zurück ist oder das verhaltensauffällig ist, hat den „Wunsch zuzuhören“ aufgegeben oder vermindert. Es ist auch nicht in der Lage, seine Gedanken klar auszudrücken, richtig zu memorieren noch seine Sprache zu kontrollieren. Diese Behinderung ist an der Quelle aller Lernstörungen.(...) Das Kind, das die Töne präzise nicht unterscheiden kann, kann sie graphisch nicht reproduzieren. Schreibfehler häufen sich. Vor den Buchstaben bleibt es bei einer Leseübung unfähig, den Text zu dekodieren.“<sup>16</sup>

„Legasthenie wird von Schwierigkeiten im Ausdruck oder bei der Bildung von Begriffen begleitet. (...) Sie läßt viele weitere Störungen ahnen, als Folge der Unfähigkeit der Betroffenen, die Welt die sich nur in schriftlicher Form offenbart, zu entschlüsseln.“<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Beim Lesen werden die Wörter innerlich ausgesprochen und gehört; einige Muskel der Kehle und des Ohrs funktionieren, als wenn laut gesprochen wird. Bei der Therapie soll aber das Ohr nur das hören bzw. horchen, was die Kopfhörer übertragen.

<sup>16</sup> „Un enfant qui ne fixe pas son attention, qui manifeste des retards de langage ou qui a des troubles de comportement, a supprimé ou amoindri son „Désir d’écouter“. Il ne pourra pas, non plus, exprimer clairement son langage. Ce handicap est à la source de tous les troubles d’apprentissage. (...) L’enfant mis dans l’impossibilité d’analyser avec précision les sons, ne pourra pas les reproduire sur le plan graphique. Les fautes d’orthographe s’accumuleront. Mis en présence de la lettre dans un exercice de lecture, il sera incapable de décoder le texte.“ Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O., S. 9 (Übersetzung der Verfasserin)

<sup>17</sup> „Une dyslexie ... s’accompagne de difficultés dans l’expression ou dans l’élaboration des idées. (...) elle présage de nombreux autres troubles liés à l’impossibilité d’intégrer un monde qui ne livre ses secrets que sous forme écrite.“ Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O, S.34 (Übersetzung der Verfasserin)

Das Einleben des Kindes/Jugendlichen in der Schule, sein psychisches Gleichgewicht, sein Wohlbefinden und seine Leistungsfähigkeit werden dadurch unterstützt, daß

- Hör- und Zuhörfähigkeiten optimal ausgenutzt werden,
- Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnis gesteigert werden,
- Legasthenie und weitere Lernschwierigkeiten vermindert werden, indem das Gehör auf den Lernprozeß vorbereitet wird,
- die mündliche Ausdrucksfähigkeit verbessert wird,
- das Erlernen einer Fremdsprache erleichtert und beschleunigt wird.

Die Tomatis-Hörschulung bzw. -Therapie bietet eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen. Sie hat bereits zu bedeutenden Erfolgen geführt.

#### 6.1.5 Die Hörwerkstatt von Chanteloup-les-vignes, Frankreich

Seit über 15 Jahren wird die Tomatis-Methode im Schulbereich in sogenannten Hörwerkstätten in verschiedenen Ländern wie den USA, Kanada, Japan, Spanien Belgien und Frankreich mit der Unterstützung der jeweiligen Schulministerien erfolgreich eingesetzt.

In französischen Schulen unterschiedlicher Stufen, in denen nach der Tomatis-Methode gearbeitet wird, sieht es folgendermaßen aus: In einer vorbereitenden Phase werden Eltern und LehrerInnen über die Methode informiert. Sie werden gebeten, Fragen zum Verhalten der Kinder zu beantworten. Die Beobachtungen werden während des gesamten Schuljahres weitergeführt.

Für die SchülerInnen ist der erste Schritt ein Hör- und Lateralitätstest. Dann fängt die eigentliche Arbeit zur "Erziehung" des Gehörs an. Es sind mehrstündige Sitzungen täglich, in denen die SchülerInnen Musik hören, die durch das elektronische Ohr filtriert wurde. Die Sitzungen erfolgen in Abschnitten von zwei oder drei Wochen, abwechselnd mit Ruhephasen. Es werden regelmäßig Hörtests durchgeführt, um die Hörveränderungen bzw. Fortschritte zu beobachten.

Ich besuchte eine solche Hörwerkstatt in Chanteloup-les-Vignes im April 1995. Dieser Vorort von Paris ist von zahlreichen sozialen Problemen und Arbeitslosigkeit geprägt. Dort ist außerdem der Anteil der ausländischer Bevölkerung - vor allem Flüchtlinge aus vielen verschiedenen Ländern - hoch, was die Stadt vor eine spezifische Integrationsaufgabe stellt.

Chanteloup-les-Vignes wurde deshalb vor einigen Jahren zur "Vorrangsbildungszone" erklärt und gefördert. Daher, aber auch dank des Elans der Lehrkräfte, konnte die Tomatis-Methode in der Schule zunächst als Modell eingeführt werden. Der Erfolg war groß, die Eltern wurden schnell von der Bedeutung dieser Arbeit überzeugt, so daß das "elektronische Ohr" fester Bestandteil dieser Schule geworden ist.<sup>18</sup>

## 6.2. Der Fall Juliana

### 6.2.1 Individualanamnese

Juliana, geboren 1979 in Makedonien lebte mit ihrem Vater, ihrer Stiefmutter, ihrer Schwester und ihrem Halbbruder seit 4 Jahren in Bremen. Die Familie flüchtete aufgrund des Krieges von Jugoslawien nach Deutschland. Sie wohnten in einem Heim für Flüchtlinge. Zwei ältere Schwestern, die verheiratet sind, lebten noch in Makedonien. Es gab weitere Verwandte in Bremen und Münster.

Juliana hatte zu ihren Eltern und Geschwistern ein gutes Verhältnis. 1994 erfuhr Juliana durch eine Tante in Bremen, daß ihre "Mutter" eigentlich ihre Stiefmutter war und daß ihre leibliche Mutter in Münster leben würde. Etwa ein halbes Jahr später verstarb dann ihre richtige Mutter, ohne daß sie diese kennenlernen konnte. Das war für sie ein Schock.

Zu dieser Zeit litt Juliana besonders oft unter Kreislaufproblemen und Magenschmerzen. Sie kam jedoch ziemlich regelmäßig zur Schule, wo sie - wie sie selbst berichtete - sich wohl fühlte. Im Unterricht war sie jedoch unkonzentriert, traurig, meist geistig abwesend und nicht aufnahmefähig. Die Eltern von Juliana hatten in Makedonien kaum Schulbildung genossen. Sie verfügten über Buchstabenkenntnisse und konnten z. B. mit ihrem Namen unterschreiben, waren jedoch quasi Analphabeten in Serbokroatisch. Zu Hause wurde Serbisch (die Sprache des Vaters) und Romanes<sup>19</sup> (die Sprache der Stiefmutter) gesprochen. Juliana und ihr Bruder sprachen miteinander oft Deutsch. Die Eltern waren daran interessiert, daß ihre Kinder

---

<sup>18</sup> Gleichzeitig schaffte es auf der politischen Ebene einige Spannungen, Neid und Misgunst in benachbarten, sozial besser gestellten Gemeinden, deren Kinder nicht davon profitieren konnten. Auch innerhalb der Schulbehörde gab es Befürworter aber auch Gegner, die sich ärgerten, wenn Kinder aus den unteren sozialen Schichten mehr gefördert und möglicherweise zu besseren Ergebnissen kämen, als die besser gestellten.

<sup>19</sup> Romanes ist die Sprache der Sinti und Roma

eine gute Schulbildung erhielten und die Schule besuchten. Die Stiefmutter, eine herzliche, selbstbewußte, energische Frau, war Ansprechpartnerin der Lehrkräfte.

Juliana besuchte in Makedonien fünf Jahre die Grundschule. Dort wurde nichts besonderes auffällig. Als die Familie nach Deutschland kam, wurde sie ein Jahr in einer 6. Klasse unterrichtet.

Dann kam sie August 1994 in den sogenannten "Brückenkurs Ernährung/Textil" der Allgemeinen Berufsschule.

Juliana war im Schuljahr 1994/95 und auch im 1. Halbjahr 1995/96 häufig krank. Sie litt unter chronischer Magenentzündung und Kreislaufstörungen. Wegen des Magenleidens wurde sie mehrmals im Krankenhaus stationär untersucht. Die Ärzte konnten jedoch keine organische Ursachen feststellen. Dann führte sie auf Rat der Schule mehrere Gespräche mit einer in der Arbeit mit ausländischen Mädchen spezialisierten Psychologin durch. Juliana entschied sich aber gegen eine längere Therapie und sagte, sie möchte über ihre Probleme nicht weiter sprechen, sondern sie nun vergessen.

### 6.2.2 Schulverhalten und Auffälligkeiten

Juliana kam gern zur Schule und versuchte so oft sie konnte, am Unterricht teilzunehmen.

Ihr Verhalten im Unterricht war stark von ihrer allgemeinen Verfassung geprägt und variierte: Wenn es ihr gut ging, war sie motiviert, aufmerksam und arbeitete gut mit; sie freute sich über Gelungenes. Genauso konnte sie aber traurig oder verträumt in ihrer inneren Welt versunken sein. Sie war dann nur schwer ansprechbar und nur für kurze Sequenzen aufmerksam. Gab es Probleme in der Familie, war sie unruhig, nervös, konnte sich kaum konzentrieren. Es fiel ihr schwer zuzuhören. Dann sprach sie viel und laut. Oftmals wurde sie in solchen Situationen krank (Magen- und Kopfschmerzen, Erbrechen, Kreislaufstörungen).

Im Schuljahr 94/95 hatte Juliana im Lesen und Schreiben kaum Fortschritte gemacht. Generell mochte sie lernen und gab sich Mühe, wurde aber nach kurzer Zeit müde, erschöpft und konnte sich nicht mehr konzentrieren.

In Fachpraxis "Ernährung" war sie gut, arbeitete gewissenhaft und war fleißig. Sie verfügte außerdem über Organisationstalent in konkreten Tätigkeiten. Bei der Planung eines Schulausfluges überlegte sie, was man mit-

nehmen sollte, sorgte dafür, daß Schülerinnen, die gerade fehlten, benachrichtigt wurden. Sie übernahm gerne und freiwillig solche Aufgaben wie zum Beispiel Mitschülerinnen informieren und war dabei zuverlässig.

Die besonderen Schwierigkeiten von Juliana erinnerten mich an einige von Prof. Alfred Tomatis im Buch "Schulstörungen" <sup>20</sup> beschriebene und kommentierte Fälle.

Juliana hatte rechts-links Koordinationsschwierigkeiten: So fiel zum Beispiel im Kunstunterricht mit der Kunsttherapeutin Djorna Biswas auf, daß Juliana kaum in der Lage war, Symmetrieübungen (eine Vase zeichnen) zu meistern; symmetrische Figuren konnte sie nur mit Mühe auf dem Papier oder mit dem Finger in der Luft zeichnen. Dieses Rechts-links-Problem fiel ebenfalls auf bei einem Spiel im Fach Deutsch, in dem die Schülerinnen Anweisungen wie "rechts", "links", "geradeaus" geben sollten, um jemanden zu einem bestimmten Punkt hinzuführen. Dabei verlor Juliana schnell die Orientierung.

Tomatis spricht von einer allgemeinen "Unbeholfenheit" <sup>21</sup> der Motorik bei Legasthenikern. Im Falle Julianas traf es jedoch nur bei Mal-, Zeichen- oder Schreibübungen zu. Wie bereits erwähnt, war sie in der Fachpraxis geübt und geschickt.

Juliana verstand gut Deutsch, hatte jedoch Schwierigkeiten, sich auszudrücken, da sie unvollständige Sätze bildete, deren Wörter in einer grammatisch nicht richtigen Reihenfolge standen. Auffällig war bei ihrer Aussprache die Verwechslung einiger Lauten z.B. "m" und "n". So sprach sie zwar "Montag" korrekt aus, sagte aber "Dienstag". Sie nahm vermutlich ein ungefähres Klangbild wahr, hatte Schwierigkeiten diverse Konsonanten zu unterscheiden. Ihr fiel außerdem schwer, die Reihenfolge der gehörten Laute zu behalten und wiederzugeben.

"Seine/ihre Worte kommen durcheinander, Antworten auf Fragen sind ungenau und seine/ihre Sätze werden eher genuschelt als ausgesprochen." <sup>22</sup>

beschreibt Tomatis die Besonderheit der Legastheniker.

---

<sup>20</sup> Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O.

<sup>21</sup> Tomatis sagt: "gaucherie généralisée" ; in: "Les troubles scolaires, a.a.O., S. 145

<sup>22</sup> "Ses propos sortent en pagaille, les réponses aux questions sont imprécises, et ses phrases sont bredouillées plutôt que formulées."

Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O., S. 140 (Übersetzung der Verfasserin)

”Wenn das Ohr unterschiedliche Frequenzen (oder Tonhöhen) nicht wahrnimmt, werden die Buchstaben mit hohem Ton (...) verwechselt. Buchstaben, die die gleiche Klangfarbe haben und nur aufgrund ihres Grundtons sich unterscheiden (...), werden ebenfalls verwechselt.”<sup>23</sup>

Beim Lesen brachte Juliana oft die Reihenfolge der Silben bzw. Laute durcheinander. Im Diktat konnte sie mehrsilbige Wörter und Satzteile von mehreren Wörtern trotz zahlreicher Wiederholungen nur schwer und meist unvollständig schreiben. Zu ähnlichen Auffälligkeiten beim Lesen und Schreiben folgende Erklärungen von Tomatis:

”Wenn alles gut läuft, erkennt das Kind den ersten Buchstaben - ein A - ohne Fehler. Dann gleitet sein Auge auf ein B und der Vorgang wiederholt sich. Der junge Leser assoziiert dann beide Phoneme und baut die Silbe ”ab”, gibt dabei einen Ton wieder, den er bereits aufgenommen hat. Wenn alles richtig geregelt ist, arbeiten Vestibulapparat und Schnecke Hand in Hand im selben Schritt. Die Elemente werden erkannt, verschmolzen und verkettet in einem ”Sequenzplan”, der einen Sinn den Wörtern und schließlich dem Satz gibt.”<sup>24</sup>

Tomatis vergleicht den Lesevorgang bei Legasthenikern mit einem Comicautor, der Sprechblasen und Zeichnungen falsch zusammengebracht hätte. Die meisten Lesestörungen sind auf eine mangelnde Synchronisierung zwischen Vestibulapparat und Schnecke zurückzuführen. Zu deren Folgen zählen das Weglassen oder Vertauschen von Phonemen bzw. Buchstaben.

”1 Elision (Weglassen)

Wenn aufgrund eines beschleunigten Drucks des Vestibulapparats das Auge zu schnell auf die Wörter weggleitet, bleibt der Schnecke keine Zeit, die Buchstaben zu deuten. Dieses ”Bockspringenspiel” verleiht dem Lesefluß einen unregelmäßigen Rhythmus, der nur mit Stoßen und unregelmäßigen Sprüngen vorwärts kommt. Diese richtige Flucht nach vorne (...) verursacht Elisionen, die die Bedeutung des Textes immer mehr beeinträchtigen.

2 Vertauschen

---

<sup>23</sup> ”Lorsque l’oreille ne perçoit pas les différences de fréquence (ou de hauteur), les lettres à dominance sonique aiguës (S, F, CH, V) seront confondues. Les caractères qui partagent un même timbre et ne varient que sur leur fondamentale (M, N et G, Q) auront un sort identique”

Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O., S. 133 (Übersetzung der Verfasserin)

<sup>24</sup> ”Quand tout va bien, l’enfant identifie la première lettre - un A - sans bavure. Puis, son oeil glisse sur un B et l’opération recommence. Le jeune lecteur fait alors l’association entre ces deux phonèmes et construit la syllabe ”ab”, reproduisant également un son qu’il a déjà intégré. Si tout est verrouillé correctement, le vestibule et la cochlée marchent du même pas, main dans la main. Les éléments sont distingués, fondus et enchaînés dans un ”plan séquence” qui donne du sens aux mots puis à la phrase...”;

Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O., S. 130, Übersetzung der Verfasserin.

Umgekehrt bringt die Schnecke die Arbeit des Vestibularapparats durcheinander. Da sie nicht deuten kann, zwingt sie das Auge zeitversetzt zurückzukehren, bevor es den natürlichen Fluß des Lesestückes wieder aufnimmt. Der Lesefluß gerät durcheinander (...) "Schokolade" wird zu "Koschokolade" und "Legastheniker" zu "Gastheleniker"!"<sup>25</sup>

**Diktat: "Ich suche Arbeit"** (siehe Anhang Seite)

Dieses Diktat schrieb Juliana an einem Tag, an dem sie einige Konzentrationsschwierigkeiten hatte. Sie brauchte viel Ermutigung, um das Diktat mitzuschreiben. Sie konnte beim (langsamen) Rhythmus ihrer Mitschülerinnen jedoch nicht mithalten und mußte Wörter auslassen. Nach dem Diktat war sie völlig erschöpft.

Einige Fehler liefern gute Beispiele zu den vorhin gemachten Bemerkungen:

"Arbeit" wurde "Abert".

"Zeitung" sprach sie als "Zatu" aus (und hörte das Wort vermutlich genauso). Juliana schrieb das Wort, wie sie es selbst aussprach.

"Stelle" wurde "Tehle"

"Anzeige" wurde "Anzage".

"Büro" wurde "Bor".

Betrachten wir etwas näher das Wort "Bürogehilfin", das von ihr als "Bohrgeht" nachgegeben wurde. "Büro" gab sie wie o.g. als "Bor" wieder. Dann folgte ein "h", das sie möglicherweise bei "Gehilfin" wahrgenommen hatte oder aus dem Stammverb "helfen" kannte. Das Ende des Wortes erschien als "geht". Hinter dem Graphem/Lexem "geh" meinte sie vermutlich den Stamm von "gehen" erkannt zu haben. Sie schrieb dann das ihr geläufige Wort "geht".

---

<sup>25</sup> "1 Elision: Si l'oeil - par une pression accélérée du vestibule - glisse trop rapidement sur le fil des mots, les lettres n'ont pas le temps d'être interprétées par la cochlée. Elle échappent à toute identification. Ce jeu de "saute-mouton" donne un rythme irrégulier à la lecture qui n'avance que par à-coups et bonds irréguliers. Cette véritable fuite en avant (...) provoque des élisions affectant progressivement la signification du texte. 2 Inversion: Dans le schéma opposé, la cochlée désorganise le mouvement vestibulaire. Ses capacités d'interprétation faisant défaut, elle contraint l'oeil à revenir en arrière de manière anachronique avant de reprendre le fil naturel de la lecture. Celle-ci se dérègle (...) "Chocolat" devient "Cocholat" et "dyslexique": "lexidysque"!

Tomatis, A.; Les troubles scolaires, a.a.O., S. 131-132 (Übersetzung der Verfasserin)

Das Wort "schreiben" hörte, sprach und schrieb sie "schaben".

"Bewerbung" schrieb sie unvollständig "Bewer". Vielleicht hatte sie die letzte, unbetonte Silbe nicht wahrgenommen bzw. diese nicht behalten können.

"Praktikum gemacht" wurde als eine Einheit "Patkogemcha" wiedergegeben.

Etwas weiter wurde "gearbeitet" zu "gabert" sowie "Arbeit" vorhin zu "Abert" wurde. Hier erkennt man auch, daß diese Schreibfehler keine zufällige Erscheinungen noch auf mangelnde Konzentration zurückzuführen waren, sondern daß sie tatsächlich die Wiedergabe dessen sind, was Juliana hörte.

## 6.2. Hörtest und Therapie

Juliana wurde am 14.12.1995 von Dr. Beckedorf untersucht. Er führte mit ihr einen Hörtest durch.

Dr. Beckedorf stellte gravierende Hör- bzw. Horchschwierigkeiten bei ihr fest. Auffällig war, daß der Frequenzbereich, dessen Entsprechung im Körper der Magenbereich ist, besonders betroffen war - eine Erscheinung, die an das Magenleiden von Juliana erinnert.

Dr. Beckedorf schlug eine Therapie von 150 Stunden vor. Er erklärte sich außerdem bereit, die Kosten der Therapie zu tragen, da das Ortsamt (Sozialamt), das die Ausgaben von Asylbewerberfamilien für Gesundheit verwaltet, die Übernahme abgelehnt hatte. Die Therapie begann am 26.2.1996.

Juliana mußte zunächst drei Wochen lang jeden Tag eine zweistündige Behandlung bekommen. Der Termin wurde so gelegt, daß er in die schulfreie Zeit von 14.30 Uhr bis 16.30 Uhr fiel. Die Behandlung bestand darin, daß das Mädchen Kopfhörer aufsetzte und Musik von Mozart bzw. Gregorianische Lieder hörte. Es handelte sich dabei um speziell angefertigte Bänder mit filtrierter Musik entsprechend des Hörbedarfs der Patientin.

Nach dem Verlassen des Zimmers wirkte Juliana entspannt und lächelte. Sie berichtete, daß ihr zwei Stunden etwas lang vorkämen und sie hätte in der Zeit gemalt. Sie sagte weiter, sie sei jetzt "ganz leise". Sie sprach in der Tat leiser als sonst. Sie fühlte sich "komisch, wie nach einer Dusche".

Am folgenden Tag in der Schule sagte Juliana wieder, ihr sei "komisch".

Nach den beiden Stunden am Nachmittag kam sie wieder entspannt heraus. Sie sagte, sie sei "müde" und "es käme etwas Kaltes aus ihrem Ohr" heraus. Sie zeigte dabei auf ihr rechtes Ohr.

Sie gähnte und sagte, ihr rechtes Ohr täte ihr etwas weh. Auch auf der Kopfspitze täte es weh. Sie meinte, sie hätte am vorigen Tag den Kopfhörer wahrscheinlich nicht richtig auf dem Kopf gehabt, denn es hätte nicht weh getan.

Am dritten Tag in der Schule klagte Juliana über starke Kopfschmerzen, immer an derselben Stelle auf der Kopfspitze.

Die Kopfschmerzen dauerten noch in den beiden folgenden Wochen an, ließen dann nach. Sie machten Juliana wohl etwas zu schaffen, andererseits wirkte sie ruhig und entspannt.

Nach einer Pause durch die Osterferien sollte am 6.5.96 die zweite dreiwöchige Phase der Therapie anfangen. Aufgrund besonderer Familienprobleme konnte Juliana den vereinbarten Termin nicht wahrnehmen, der zunächst um einen Monat auf den 11.6.96 verlegt wurde. Im Juni mußte aber aus dem gleichen Grund nach drei Tagen die Therapie unterbrochen und bis nach den Sommerferien verschoben werden; später wieder aufgrund eines Umzuges der Familie und des geplanten Wechsels von Juliana auf eine andere Schule wurde sie auf Oktober 96 verschoben. Die Familie plante dann einen neuen Umzug für November 96, was zu einer weiteren Verschiebung führte. Aufgrund einer schwerer Erkrankung ihrer Stiefmutter mußte Juliana mehr als bisher im Haushalt mithelfen. Sie konnte deshalb die Therapie nicht wieder aufnehmen.

#### Ergebnisse nach der ersten Therapiephase

In der Schule konnten wir bereits einige Veränderungen feststellen. Julianas Aussprache wurde deutlicher und die von ihr formulierten Sätze besser strukturiert und öfter vollständig. Sie machte einige Fortschritte im Lesen und Schreiben. So zum Beispiel konnte sie Wörter leichter erlesen und auch im Diktat besser schreiben; Silben- und Buchstabendreher traten seltener auf.

Weiterhin hatte sie Schwierigkeiten, bestimmte Laute wie "m" und "n" zu unterscheiden.

Diese Fortschritte waren keine momentane Erscheinung. Bei der Endverfassung dieses Berichtes Ende 1996 - einige Monate nach der Behandlung - waren die Verbesserungen erhalten geblieben.

## Beispiele aus Julianas Arbeiten

Es gelang mir nur bedingt, Arbeitsblätter von Juliana zu sammeln, die ihre Fortschritte zeigen. Zum einen schreiben die Schülerinnen mit dem Bleistift und können somit Fehler radieren und verbessern. Die Endergebnisse lassen die zahlreichen Zwischenschritte nicht mehr erkennen. Zum anderen sollte Juliana nicht in die Rolle eines "Versuchsobjekts" gedrängt werden. Sie wurde von mir im Unterricht nicht anders als ihre Mitschülerinnen behandelt. Ich verzichtete deshalb darauf, ihre Arbeitsblätter bei all den Zwischenschritten zu fotokopieren. Ich hätte sonst dabei das Mädchen in ihrer Arbeit unterbrechen müssen. Ich zog es vor, Auffälligkeiten zu notieren und behielt einzelne Arbeitsprodukte von Juliana (siehe Anhang).

Diktat: "Auf dem Markt"

Diese Arbeit wurde Juni 1995, d.h. etwa ein Jahr vor Beginn der Hörtherapie geschrieben: Die Wortfelder "einkaufen" und "Obst und Gemüse" hatten wir zuvor intensiv geübt. Juliana hatte große Schwierigkeiten, im Diktat zu schreiben. Sie benötigte viel Hilfe und Ermutigung, um mehrere Sätze aufzuschreiben. Die relativ geringe Fehleranzahl in ihrem Diktat ist hauptsächlich auf die Hilfe, die sie bekam, zurückzuführen.

Das Mädchen kannte das Schriftbild von mehreren Wörtern (dem; die; ein; und; sie; zum; aber; gehen; kaufen; Tomaten) auswendig und konnte sie alleine aufschreiben. Bei den anderen Wörtern wurde ihr geholfen. Wir versuchten zunächst langsam Wort für Wort, dann Silbe für Silbe zu diktieren. Da Juliana trotzdem nicht weiterkam, begannen wir die Buchstaben der ihr unbekanntem Wörter einzeln zu benennen. Da sie alle Buchstaben beim Namen kannte, schrieb sie weiter.

Nach dem zweiten Absatz konnte sie sich jedoch nicht mehr konzentrieren. Sie war so erschöpft, daß sie die Arbeit abbrechen mußte.

Die Arbeit zum Text: "Ich rufe Susi an" wurde nach der ersten Therapiephase geschrieben. Juliana konnte die Fragen, die sich auf den Text beziehen, gut beantworten. Sie machte dabei kaum Schreibfehler. Auch die Grammatikübungen zu den "trennbaren Verben" sowie das Aufschreiben der Uhrzeit wurden von ihr gut gemeistert. Sie benötigte etwas Hilfe, um zu starten, konnte aber alleine die Übungen beenden.

Relativierend zu diesem guten Ergebnis ist die Tatsache, daß es sich dabei nicht um ein Diktat, sondern um Aufgaben handelte, die das Abschreiben

der einzelnen Wörter oder auswendig Gelerntes zu reproduzieren ermöglichte.

Bemerkenswert waren jedoch, die Ruhe, Konzentration und Ausdauer, die Juliana bei den Übungen zeigte. Sie geriet nicht in Panik, stürzte sich nicht gleich auf die Arbeit, sondern überlegte zuerst und fragte zur besseren Verständnis etwas nach.

### 6.3 Erkenntnisse und Perspektiven

Die Sensibilisierung der Pädagogen zum Komplex des Hörens ist nützlich. Die Arbeiten von Professor Tomatis machen uns auf die Bedingungen aufmerksam, die zu einem guten Hören und Horchen notwendig sind. Sie bieten außerdem Anhaltspunkte, die uns ermöglichen, durch gezielte Beobachtungen auf die Spur von besonderen Hör- und Horchschwierigkeiten zu kommen.

#### Körperhaltung

Da die Schallwellen nicht nur über die Luft sondern auch über das Knochengerüst übertragen werden, ist die Körperhaltung wichtig. Wer aufrecht sitzt oder steht, empfängt und übermittelt besser die Schallwellen. Manche Jugendliche sitzen zusammengesunken auf ihrem Stuhl, wirken müde, lustlos. Die Aufforderung, gerade zu sitzen, die ich zum Beispiel als Kind als reine Erziehungsmaßnahme zur Disziplin empfand, werde ich nun als Lehrerin in meiner Klasse bewußt wiederholen, denn es geht um die Optimierung des Hörens sowie der Energieerzeugung und somit des Allgemeinbefindens. Das sind Gründe, die außerdem die Jugendlichen überzeugen können.

#### Hör- und Horchschwierigkeiten "äußerlich" erkennen

Ein schlechtes Gehör kann Ursache von Legasthenie und Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb sein.

Die Lehrkräfte können bei bestimmten Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen Hör- und Horchschwierigkeiten vermuten. Ein Hinweis ist zum Beispiel eine unbeholfene, zögernde Motorik. Eine Lateralität links ist daran zu erkennen, daß jemand links spricht (und somit die linke Gesichtshälfte mehr bewegt). Weiterhin gibt es solche Merkmale wie Ausdrucksschwierigkeiten, eine undeutliche Aussprache, wiederholte Verwechslung von bestimmten Lauten. In geschriebenen Arbeiten häufen sich Buchstabendreher.

## Fremdsprachenerwerb

Eine Lese- und Schreibschwäche kann auf einem bestimmten Frequenzbereich und daher auf einer bestimmten Sprache begrenzt sein. Es ist möglich, das Ohr auf die zu erwerbende Sprache vorzubereiten und zu konditionieren. Laut lesen und Lieder singen mögen als "Kinderspiele" erscheinen, sie bringen aber die Gewöhnung an die fremden Laute und den neuen Rhythmus mit sich. Wenn Hörmaterialien eingesetzt werden, muß auf Qualität der Bänder und Kopfhörer geachtet werden, damit die Originalfrequenzen treu wiedergegeben werden. Das beste Sprachlabor nützt wenig, wenn die fremdsprachlichen Frequenzen schlecht übertragen werden oder aber auch wenn die Lernenden aufgrund eigener Hörschwierigkeiten sie nicht oder schlecht wahrnehmen. In diesem Fall ist eine Hörschulung mit dem elektronischen Ohr nötig.

## Hörtest

Es wäre zum Schulanfang wichtig, daß sich die SchülerInnen einem Hör- und Stimmtest nach Tomatis unterziehen. Es ließen sich dadurch mögliche Hör- bzw. Horchschwierigkeiten sofort und zuverlässig feststellen. Vorhandenen Behinderungen könnte anschließend gezielt "therapeutisch" entgegengewirkt und somit Zeit, Mühe und Geld gespart werden.

## Das "elektronische Ohr" in der Schule?

Das "elektronische Ohr" wird bereits im Ausland, z.B. in Frankreich, in der Schule mit Erfolg eingesetzt. Nach meinem Besuch in Chanteloup-les-Vignes war ich von seiner Wirkung beeindruckt und überzeugt. Könnte die Tomatis-Methode nicht auch Bremischen Schulen und z. B. der Allgemeinen Berufsschule zugutekommen?

Gerade in dieser Schule wäre eine solche Maßnahme wichtig. Der Ausländer- und Aussiedleranteil an der Allgemeinen Berufsschule ist sehr hoch. Die Tomatis-Methode könnte das Erlernen der Fremdsprache Deutsch beschleunigen und somit die Integration der SchülerInnen in die deutsche Gesellschaft erleichtern. Außerdem gibt es an unserer Schule Kurse, die ehemalige SchulverweigerInnen eine (letzte) Chance zur Schulbildung und zum Erlangen des Hauptschulabschlusses bieten. Die Tomatis-Methode könnte bei diesen Jugendlichen in schwieriger sozialen Lage einen Beitrag zur notwendigen Persönlichkeitsstabilisierung leisten und gleichzeitig die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozeß liefern.

Eine Hörwerkstatt an der Allgemeinen Berufsschule mit einer Grundausstattung für Gruppen von 8 SchülerInnen und in mehreren Schichten nutzbar würde etwa DM 55.000,-- an Material (das elektronische Ohr, Abspielgeräte, Kopfhörer, Bänder...) kosten. Eine von Prof. Tomatis gestellte Bedingung zur Nutzung des "elektronischen Ohrs" ist, daß dieses Gerät nur von qualifiziertem Personal bedient wird. Schließlich wird an dem Gehör von Menschen gearbeitet und es darf nicht leichtsinnig damit experimentiert werden. Die notwendige Schulung in einem von Tomatis genehmigten Zentrum dauert in der Regel ein Jahr und besteht aus sieben Seminaren von etwa einer Woche sowie mehreren Einzelsitzungen und Kontrollen.

Sinnvoll wäre es, am Projekt zwei Personen zu beteiligen, damit im Krankheitsfall das "elektronische Ohr" weiter in Betrieb bleibt.

Ich würde mich freuen, wenn sich Bremen trotz schwieriger Finanzlage für ein solches Projekt entscheiden würde. Ich bin davon überzeugt, daß dies eine sinnvolle Investition, ein Schritt in die Zukunft wäre.

## 7 Sprachanfangsunterricht mit Einführung der Schrift

Im Sprachanfangsunterricht in der Zweitsprache kam es uns darauf an, die Dialogfähigkeit und Sprachkompetenz der Jugendlichen aufzubauen. Hierfür wählten wir themenorientierte Sprech- und Handlungssituationen aus dem Alltag der Jugendlichen. Jedes Unterrichtsfach, nicht nur der Deutschunterricht, diente der Spracharbeit, und wir versuchten, den Unterricht fächerübergreifend zu gestalten.

Ziel war, daß die Jugendlichen

- die deutsche Sprache in ausgewählten Sprechanlässen verstehen, sie in Alltagssituationen normgerecht sprechen und situationsgerecht verwenden lernen und
- einen begrenzten Grundwortschatz, einfache Satzmuster und Kenntnisse grundlegender grammatikalischer Elemente der deutschen Sprache erwerben.

Weil die Jugendlichen in ihrer Muttersprache nicht lesen und schreiben konnten, schlossen sich traditionelle Unterrichtsweisen, in denen die Schrift als Instrument für das Erlernen der Sprechsprache genutzt werden kann, zunächst aus. Nach und nach erst konnte Schrift, parallel zu den Lernfortschritten der Jugendlichen beim Lesen und Schreiben, als Unterstützung für das Sprechenlernen eingesetzt werden. Daß den Jugendlichen ein wesentliches Mittel für effektives Lernen fehlte, wird deutlich, wenn man sie mit alphabetisierten Sprachanfängern vergleicht, die selbständig Wörter- und Lehrbücher verwenden und Vokabelhefte führen können.

### 7.1 Wissensvermittlung mit reduzierten Schriftanteilen

Solange die Jugendlichen einfache Wörter nicht erlesen konnten, ließ sich Schrift nicht als Mittel für den Spracherwerb einsetzen. Der Unterricht war auf Vorsprechen und Nachsprechen, Vormachen und Nachmachen, Gestik, Mimik und bildhafte Unterrichtsmittel oder konkrete Gegenstände angewiesen. In dieser Situation bewährten sich thematische Sprechhandlungen, die nonverbalen Ausdruck zulassen. Der Anteil neuer Wörter oder Satzstrukturen mußte auf ein Minimum reduziert und in vielen Varianten wiederholt und geübt werden, da die Jugendlichen alles aus der Sprechhandlung heraus memorieren mußten.

Sobald die Jugendlichen erste einfach aufgebaute Wörter erlesen und alle Buchstaben schreiben bzw. nachmalen konnten, wurde Schrift als Lernhilfe bei der Wortschatz- und Spracharbeit einbezogen. Erste kurze Lesetexte mit einfachem Satzaufbau wurden zu den Sprechhandlungen, Situationsbildern, Bildergeschichten, Fotos usw. eingesetzt. Kurze Dialoge konnten an der Tafel vorgeschrieben und von den Jugendlichen abgeschrieben werden.

Für die Jugendlichen der Brückenkurse, war es nicht möglich, die Übersetzung von Wörtern oder Sätzen aufzuschreiben oder ein Wörterbuch zu benutzen. Sie waren darauf angewiesen, neben ein Wort das entsprechende Bild als Gedächtnisstütze zu zeichnen oder zu kleben. Auch das Eintragen von Wörtern und Bildern in Wortfelder von Sätzen gelang. Jedoch konnten nur Begriffe, die sich konkret darstellen lassen, mit zusätzlichen Bildern oder Symbolen notiert werden, wie z. B. Gegenstände, Tätigkeiten, Farben - mit Abstrakta ging das nicht. Gemessen an den Mitteln des Sprachunterrichts mit alphabetisierten Sprachanfängern ist dies Verfahren eingeschränkt und sehr arbeitsaufwendig.

Zwar konnte Schrift in zunehmendem Maß unterstützend für den Spracherwerb eingesetzt werden, jedoch nur sehr bedingt für die Wissensvermittlung. So stützte sich die Wissensvermittlung in den Praxisfächern Metalltechnik und Ernährung auf die Handlungs- und Beobachtungsfähigkeit der Jugendlichen. Es wurde gemeinsam beobachtet, gehört, angefaßt, gerochen, geschmeckt, ge- und umgebaut, vor- und nachgemacht. Erst in einem zweiten Schritt wurden gemeinsam wichtige Wörter notiert oder Arbeitsabläufe in einfachen Sätzen beschrieben.

Die Jugendlichen wollten die Schrift möglichst schnell für ihre Bedürfnisse benutzen: Ein Mädchen machte spontan den Vorschlag, ein persönliches Telefonheft zu erstellen, eine für sie greifbare und unmittelbar nützliche Verwendung der Schrift. Die Namen der für sie wichtigen Personen sowie deren Telefonnummern wurden aufgeschrieben und später um die Adressen ergänzt. Dies lieferte dem Mädchen einen Beweis, daß es mittels der Schrift möglich ist, etwas festzuhalten, was sie sonst vergessen würde.

In einigen Fällen führte die Schrift zur Genauigkeit der Aussprache. Es kam vor, daß die Jugendlichen von einigen Wörtern nur ein ungefähres Klangbild in Erinnerung hatten. So memorierte z. B. ein libanesischer Schüler das Wort "Staubsauber" - eine logische Annäherung an das Wort. Er merkte erst bei einer Leseübung, daß es sich um einen "Staubsauger" handelte.

## Exkurs      Natürlicher Fremdsprachenerwerb: Sprechenlernen "auf der Straße"

Wie lernt jemand eine Fremdsprache "auf der Straße"? Was tut der Lerner bzw. die Lernerin, welche kognitiven Handlungen sind nötig? Die folgenden Hypothesen und Ausführungen erheben keinen wissenschaftlichen Anspruch. Ihnen liegen die Beobachtung der Schüler/innen zugrunde und die Selbstbeobachtung als Touristin in einem Land, dessen Sprache und Schrift vollkommen fremd waren.<sup>1</sup>

Beim natürlichen Fremdsprachenerwerb erfolgen verschiedene Teilleistungen:

### *1. Die Verarbeitung der akustischen Wahrnehmung:*

Ein "Lautbrei" wird zur Lautkette gedeutet.

### *2. Die Sinnentnahme*

Sinnannäherung durch Vermutung: Lautketten werden näher beobachtet, der Versuch einer Strukturierung findet statt, einige Teile der Lautkette werden eventuell isoliert segmentiert. Eine Hypothese zur möglichen Bedeutung wird gebildet, die sich aus dem Situationskontext ergibt und auf bekannten Strukturen der Muttersprache oder einer anderen Sprache stützt.

Sinnentschlüsselung dank Wiederholungen und Vergleichen: Die bekannt gewordenen Lautketten werden in anderen Äußerungen wieder identifiziert. Die vermutete Bedeutung eines Lautes oder einer Lautkette wird in der jeweils aktuellen Situation überprüft und bestätigt, erweitert oder verworfen und durch eine neue Bedeutung ersetzt.

### *3. Die konstruktive Sprachproduktion: Der Sprung ins Wasser*

Bestimmte von den Lernenden mit einem Inhalt gefüllte Lautketten werden im vermuteten passenden Augenblick ausgesprochen. Mehrere Lautketten werden wie Bausteine miteinander kombiniert.

<sup>1</sup> Im Sommer 1995 reiste ich nach Armenien. Ich konnte kein Wort armenisch sprechen oder verstehen, verfügte nur über ein Dutzend Wörter Russisch und konnte mich schließlich in türkischer Sprache bei einigen Menschen verständlich machen. Oft mußte ich mich auch "mit Händen und Füßen" verständigen. Ich versuchte, mir einen "Überlebenswortschatz" anzueignen. Da Armenisch von den Sprachen, die ich spreche, weit entfernt ist, hatte ich kaum Anhaltspunkte, die das Verständnis unterstützen konnten. (A. Barthélemy)

Einige von dem Lernenden noch nicht gehörte, aber für möglich gehaltene Kombinationen können entstehen. Die Äußerungen werden immer länger und präziser.

Diese Sprachreflexion und Spracharbeit kann für die Lernenden unterschiedlich schwierig werden: Sprachen einer gemeinsamen Sprachfamilie haben untereinander Ähnlichkeiten. Die niederländische und deutsche Sprache sind sich ziemlich nah, bei anders strukturierten Sprachen, wie etwa der türkischen und der deutschen Sprache, ist die hervorzubringende Leistung viel größer.

Anhand eines Beispiels will ich versuchen, uns in die Situation des natürlichen Fremdsprachenerwerbs hineinzusetzen. Die Kommunikation über eine weitere Sprache oder das Dolmetschen von Dritten soll dabei ausgeschlossen sein.

Nehmen wir an, der französisch sprechende Asterix kommt nach Deutschland, ein Land, dessen Sprache er nicht spricht. Seine Kommunikationsmöglichkeiten mit den Einheimischen sind zunächst äußerst begrenzt.

Zu Beginn nimmt Asterix lediglich einen *Lautbrei* wahr. Er versucht die Äußerungen aus der Situation heraus zu deuten. Dabei stützt er seine Vermutungen hauptsächlich auf *Körperausdruck, Mimik und Gestik* seiner Gesprächspartner. Auch die Körpersprache kann er zu Hilfe nehmen, ein zuverlässiges Mittel ist sie wegen kultureller Unterschiede jedoch nicht.

Allmählich gewöhnt sich Asterix an die fremden Laute. Er fängt an, aus dem Lautbrei bestimmte *Lautketten zu erkennen*. Diese Laute vergleicht er mit denen seiner Muttersprache oder anderer Sprachen, die er spricht. Die fremdsprachlichen Laute transponiert er (annähernd) in die seiner oder einer anderen Sprache. Er nimmt neue Laute in seinen "Lautschatz" auf.

Bestimmte *Situationen und Äußerungen wiederholen sich*. Mit der Zeit kann sich Asterix einige Lautketten merken: Bei Begrüßungen in Norddeutschland wird er "morgen", "gutenmorgen", "tag", "gutentag", "gutenabend", "nabend", "moin", "hallo" usw. lernen können. Die genaue Aussprache dieser Laute bleibt ihm eine lange Zeit unklar: sagt man "morgen" oder "moin", "tag" oder "tach"?

Der Bedeutungsunterschied zwischen den verschiedenen Formen ist Asterix auch nicht klar. Er beobachtet die Situationen und die entsprechenden Äußerungen.

Aus der Wiederholung der Situationen und Lautketten und deren Vergleich wird Asterix vielleicht erkennen, daß "morgen" und "gutenmorgen" vormittags, während "nabend" oder "gutenabend" ab dem späten Nachmittag benutzt werden. Aus dem Vergleich zwischen den Lautketten fällt ihm eventuell auf, daß bestimmte Elemente mehrmals erscheinen: z. B. "guten" bei "gutenmorgen" und "gutenabend". Möglicherweise hat er in einem anderen Kontext die Lautkette "gut" gehört. So fängt er an, in der Fremdsprache Deutsch einige *bedeutungstragende Einheiten, einige Morpheme zu vermuten*. Das kann bereits geschehen, bevor er die Bedeutung der gesamten Lautkette erfaßt hat.

Nun kann Asterix in den Lautketten *einzelne Elemente isolieren*, die er mit der von ihm vermuteten Bedeutung füllt. Eine *Struktur* wird langsam erkennbar. Asterix vergleicht sie mit der Struktur von Äußerungen seiner oder einer ihm bekannten Sprache in einer vergleichbaren Situation. Wenn er das Glück hat, daß die Äußerungen, die er vergleicht, kulturell korrespondieren und sprachlich ähnlich strukturiert sind, kann er weitere Vermutungen über die Bedeutung von verschiedenen Teilen der Lautkette aufstellen.

Aus dem Vergleich mit dem Französischen z. B. "bonjour" und "bonsoir" könnte Asterix meinen, daß "guten" "bon", "morgen" "jour" und "abend" "soir" entspricht. Das wäre teilweise richtig. Während hier der Vergleich der französischen und deutschen Wortstruktur zum Teilerfolg führen kann, sieht es bei einem deutsch-türkischen Vergleich anders aus. Asterix hätte bei einer Reise in die Türkei mehr Schwierigkeiten: Bei "günaydin" (wörtlich: Tag hell - wird morgens benutzt), "merhaba" oder "selâm" (arabische Begrüßungen - werden den ganzen Tag benutzt), "iyi günler" (wörtlich: gute Tage - meist als Verabschiedung, wird aber auch als Begrüßung benutzt und gilt den ganzen Tag) und "iyi aksamlar" (wörtlich: gute Abende) haben nur die beiden letzten Ausdrücke eine ähnliche Struktur wie "bonjour" oder "bonsoir". Die Lösung des Rätsels liegt wirklich nicht auf der Hand.

Zurück nach Deutschland. Mit der Zeit schafft es Asterix, immer mehr Lautketten zu isolieren und mit einer Bedeutung zu füllen. Er vergleicht Äußerungen und Situationen und überprüft den von ihm vermuteten Sinn. Irgendwann traut er sich, bestimmte *Lautketten auszusprechen in einem Kontext*, den er für geeignet hält. Indem er immer mehr bedeutungstragende Lautketten lernt, verbessern sich seine Kommunikationsmöglichkeiten mit den Einheimischen. Asterix lernt Deutsch.

## 7.2 Alltagswortschatz

Da die Jugendlichen keine Vokabelhefte im klassischen Sinn führen konnten, war es notwendig, Wortschatz in anderen Formen zum Lernen und Wiederholen verfügbar zu halten, wie z. B. als:

- Wort-Bild-Kartei  
Bilder aus Katalogen, Zeitschriften, Lehrbüchern, Sachbüchern usw. wurden auf eine Seite der Karteikarte geklebt, auf die andere Seite wurde das Wort geschrieben. Auf den Karten wurde bei Nomen der bestimmte und unbestimmte Artikel, bei Verben die konjugierten Formen und bei Adjektiven der Komparativ ergänzt. Wort-Bild-Karteien lassen sich als Klassen oder Individualkarteien führen.
- Wortschatz-Poster  
Bilder zu einem Wortschatzbereich wie z. B. Wohnung, Kleidung, Essen, Freizeit usw. wurden aus Katalogen, Zeitschriften usw. ausgeschnitten und auf eine Wandzeitung aufgeklebt und beschriftet
- Foto-Wand  
Ausgewählte Fotos, die vor Ort z. B. beim "Einkaufen im Supermarkt" gemacht wurden, wurden zu einer Geschichte zusammengefügt und auf einen großen Karton geklebt. Zu jedem Foto wurden Aussagen gesammelt und als einfache Sätze notiert. Wichtige Wörter wurden aus dem Satz herausgelöst und nach Wortarten sortiert aufgeschrieben.

Ein Sonderproblem stellte der Fachwortschatz der Berufsfelder dar. Wir beschränkten uns bewußt auf die Vermittlung der Wortbedeutungen von Gegenständen, Tätigkeiten und Eigenschaften für das Verstehen von Arbeitsanweisungen und das Beschreiben und Planen von Arbeitsabläufen. Die Menge der zu lernenden Wörter wurde auf die Gegenstände und Tätigkeiten reduziert, die die Jugendlichen im Laufe des Schuljahres kennenlernten.

Viele Fachwörter für Werkzeuge und Maschinen sind zusammengesetzte Wörter. Diese Fachausdrücke wären eine Überforderung für die Jugendlichen gewesen. Also vereinfachten wir die Fachwörter zunächst und bauten ihren vollständigen Namen schrittweise auf: z. B. war die "Handbügelsäge" zuerst eine "Säge", dann eine "Handsäge", zuletzt eine "Handbügelsäge", um sie von der "Bandsäge" oder "Stichsäge" zu unterscheiden. Beim Lernen der zusammengesetzten Fachwörter zeigte sich, wie wichtig es ist, die Wortgrenzen und die Bedeutung der Einzelwörter deutlich zu machen. Das

gelang bei den gebräuchlichen Fachwörtern gut, da die Einzelwörter meist auch Konkreta sind. Tätigkeitswörter wurden grundsätzlich zunächst in der 1. Person Singular oder Plural in Zusammenhang mit dem entsprechenden Werkzeug gelernt, Eigenschaftswörter bei der Beschreibung von Materialien und Werkstücken. Alle Wörter sollten einen konkreten, praktischen Bezug aufweisen.

### 7.3 Elementare Wort- und Satzgrammatik

Die Jugendlichen hatten vielfältige Probleme mit dem Verstehen und Anwenden grammatikalischer Regeln. Hierzu gehörten die Verbkonjugation, die Pluralbildung und Deklination von Nomen, Adjektiven, Pronomen und Artikeln. Auffällig war auch der fehlerhafte Gebrauch von Präpositionen und eine verdrehte Reihung der Satzglieder.

Die Problematik der systematischen Grammatikvermittlung ist ein sehr umfangreiches Thema und soll daher hier nur angerissen werden. Ausgangspunkt der Diskussion um eine didaktische Grammatik für den Zweitsprachenerwerb war die Revision zweier Thesen. Es wurde widerlegt, daß identische Elemente und Regeln fehlerfrei von der Muttersprache in die Zweitsprache transponiert würden, auch führen Unterschiede zwischen den Sprachen nicht notwendig zu Schwierigkeiten und Fehlern. Eine Fehlerprognose, die sich ausschließlich auf eine kontrastive Analyse der grammatikalischen Strukturen der Muttersprache und Zweitsprache stützt, ist nicht haltbar. Die zweite These, daß die Zweitsprache nach den gleichen Prinzipien quasi natürlich wie die Muttersprache gelernt würde und die Muttersprache daher keine Fehlerursache sein könne, trifft ebensowenig zu.

Fest steht demgegenüber, daß der Lerner beim Erwerb einer Zweitsprache ein spezielles Sprachsystem, eine individuelle Zwischensprache (Interlingua) bildet. Diese Zwischensprache weist Merkmale der Muttersprache und Zweitsprache sowie eigenständige sprachliche Merkmale auf. Die Zwischensprache ist nicht statisch, sondern verändert sich dynamisch während des Spracherwerbs und nähert sich immer mehr der Zweitsprache an. Die Zwischensprache beinhaltet jedoch auch fehlerhafte Bestandteile, die der Lerner nicht revidiert, sondern als versteinerte Bestandteile beibehält.

Diese neue Betrachtungsweise eröffnete der systematischen Grammatikvermittlung den Blick auf die ungesteuert erworbenen Zwischensprachen-

stadien und damit die Möglichkeit, Grammatikvermittlung an dem individuellen Spracherwerb auszurichten.<sup>2</sup>

### Exkurs: Einige Satzstrukturen im Vergleich

Die Jugendlichen lernten ihre Muttersprache und andere Sprachen in der Familie oder auf der Straße. Sie erwarben so mündlich Sprachmuster, die ihnen als Grundlage für die Aneignung der deutschen Sprache dienten. Der Einfluß der Muttersprachen äußerte sich in syntaktischen oder semantischen Fehlern beim Lernen der deutschen Sprache: So sagte eine türkischsprechende Schülerin "ich habe einen Traum gesehen" entsprechend dem türkischen "rüya görmek" (= Träume sehen) anstatt "ich habe geträumt". Sie benutzte kaum das Verb "sein", das in der türkischen Sprache nicht vorhanden ist, sagte also z. B. "ich krank" anstatt "ich bin krank". (Im türkischen Satz steht in der Regel das Verb am Ende und Türkischsprechende tendieren dazu, dies auch in der deutschen Sprache zu tun.) Jemand, der Französisch oder Spanisch spricht, sagt möglicherweise "ich frage dem Mann" entsprechend der romanischen Struktur, die hier keinen Akkusativ sondern ein Indirektobjekt - etwa einen Dativ- verwendet.

Interferenzfehler kommen auch im Bereich der sozialen Normen vor. In arabischen Ländern wird die Du-form auch gegenüber Fremden verwendet, wie auch in der englischen Sprache, in der heute nur noch die Form "you" existiert. Einige libanesischen Schüler berichteten verärgert, sie seien von einer älteren Frau sehr unfreundlich behandelt worden, als sie die Dame nach dem Weg gefragt hatten. Den Jugendlichen wurde später klar, daß sie die Frau geduzt und somit die Norm der Höflichkeit verletzt hatten.

Für Lehrer/innen ist es nützlich, etwas über die Herkunftsprachen der Jugendlichen zu wissen, um Lernschritte und Schwierigkeiten nachzuvollziehen. Anhand einiger Beispiele soll die Verschiedenartigkeit der Sprachen verdeutlicht werden:

<sup>2</sup> vgl. Meese, H., Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche, 1984

Meese beginnt dieses Buch mit einer verständlichen Darstellung der Sprachtheorien und ihrer Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Daran schließt sich eine umfassende Beschreibung an, wie Grammatik systematisch vermittelt werden kann. Er nimmt kritischen Bezug auf die gängigen Lehrbücher und Lehrmethoden und macht ausführliche Unterrichtsbeispiele, die den Vergleich der Muttersprachen beinhalten. (Ein lehrreicher Fundus an brauchbaren Hinweisen und Unterrichtsvorschlägen)

Die Frage nach dem Namen wird in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich gestellt:  
Wie heißt du?

What is your name?	Was ist dein Name?
Comment tu t'appelles? <sup>3</sup>	(Wie du dich nennst?)
	Wie nennst du dich?
Πώς σε λενε	(Wie dich nennen?)
	Wie nennen sie dich?
Adın ne?	Name dein was?
	Was ist dein Name?

Die Antwort lautet:

Ich heiße ...	
My name is ...	Mein Name ist ...
Je m'appelle ...	Ich mich nenne ...
Με λενε ...	Mich nennen ...
Adım ...	Name-mein ...

Die Satzstrukturen der türkischen und der deutschen Sprache weichen besonders voneinander ab. Dazu zwei Beispiele:

Ich habe ein weißes Auto.

	Beyaz bir arabam var.
=	weiß ein Auto-mein gibt
=	es gibt mein weißes Auto

Der Mann, den ich sehe, geht zum Bahnhof.

	Gördüğüm adam istasyona gidiyor.
=	gesehen-mein Mann Bahnhof-zu geht
=	mein gesehener Mann geht zu Bahnhof

Wir hatten den Anspruch, daß die Jugendlichen, auch wenn sie Schrift nur eingeschränkt benutzen konnten, den Aufbau der deutschen Sprache verstehen lernen. So gab es Unterrichtsstunden, in denen grammatikalische Gesetzmäßigkeiten erklärt, nachvollzogen und geübt wurden.

Bei der Vermittlung der Wort- und Satzgrammatik galt es besonders kleinschrittig vorzugehen und die jeweiligen Gesetzmäßigkeiten optisch deutlich hervorzuheben, da die Jugendlichen diese (theoretische) Art der Betrachtung von Sprache nicht kannten.

<sup>3</sup> Hier wurde die mündliche Sprache zugrundegelegt.

Für die Grammatikarbeit galten folgende Grundsätze:

- mit bekanntem Wortschatz arbeiten,
- in Übungen eine jeweils nur eine neue Gesetzmäßigkeit behandeln und Zusammenhänge optisch hervorheben,
- Übungen progressiv auf bekanntem Wissen aufbauen,
- ausgiebig mündlich mit Satz- oder Wortlegekarten und schriftlich mit Einsetzübungen trainieren.
- soweit möglich mit der Struktur der Muttersprachen vergleichen.

Da die Jugendlichen es mangels Schulbesuch nicht gelernt hatten, ihre Muttersprache unter grammatikalischem Aspekt zu betrachten, gestaltete sich die Einführung von Elementen der Wort- und Satzgrammatik in der Zweitsprache schwierig. Wir haben die Vermittlung von Wort- und Satzgrammatik auf wenige, uns für die Kommunikation und Alphabetisierung wesentlich erscheinende Bausteine beschränkt und versucht, diese Bausteine möglichst kleinschrittig, anschaulich und einfach zu gestalten.

## 8 Systematische Alphabetisierung in der Zweitsprache

Wir wollten den ausländischen Jugendlichen das Lesen und Schreiben der deutschen Sprache systematisch vermitteln. Dabei mußte berücksichtigt werden, daß die Jugendlichen im Unterschied zu deutschsprachigen Schülern, die ihre Muttersprache verschriften lernen, mit einer Sprache konfrontiert sind, deren Aussprache, Bedeutung und Gebrauch ihnen noch fremd ist und die sie gleichzeitig lernen müssen.

Die Voraussetzungen unserer Jugendlichen waren folgende:

- Sie kannten nur wenige deutsche Wörter, besaßen also keinen Wortschatz, der als Grundlage für den Schriftspracherwerb, insbesondere für die morphologische Analyse, dienen konnte.
- Ihre Artikulation und Intonation war undeutlich und fehlerhaft; eine unzureichende Voraussetzung, um die phonematische Analyse durchführen zu können.
- Sie kannten zwar einzelne Buchstabenformen, waren jedoch in der Regel nicht in der Lage, ein gesprochenes Wort als Buchstabenfolge zu schreiben bzw. umgekehrt aus einer Buchstabenfolge ein sinnvolles Wort zu erlesen.
- Ihre Schreibmotorik war nicht oder kaum ausgebildet.

Im Verhältnis zu diesen Lernvoraussetzungen haben wir zunächst die in der Alphabetisierung deutschsprachiger Lerner erfolgreich angewandten Ansätze auf ihre Brauchbarkeit für unsere Zielgruppe hin betrachtet.<sup>1</sup>

### 8.1 Ansätze zur Alphabetisierung

#### 8.1.1 Der Sprachsystematische Ansatz

Der Grundgedanke des Sprachsystematischen Ansatzes (Morphem-Methode) ist, Wörter in die kleinsten bedeutungstragenden Elemente der deutschen Sprache aufzugliedern. Dabei wird unterschieden zwischen Hauptmorphemen und Funktionsmorphemen (im engeren Sinne Vor- und Endsilben), wobei die Hauptmorpheme die sinntragenden Bausteine bilden, während die Funktionsmorpheme nur mit dem Hauptmorphem zusammen einen Sinn bilden. (z.B. ver-kauf-en)

---

<sup>1</sup> vgl. Magin, U., Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch - Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit Migrantinnen, in: Deutsch lernen, 16. Jahrgang 1991, S. 62-100

Pilz und Schubenz, die den Begriff Morphem-Methode im Rahmen der Entwicklung einer Therapie für Legastheniker 1971 gebildet haben, führen hierzu aus: "Ist der Sinn eines Morphems sowie dessen phonetische und graphemische Struktur bekannt, ist es in allen Wortkombinationen, in denen es auftritt, erkennbar. Dabei gilt, daß gleiche Morpheme auch bei unterschiedlicher Sprechweise gleich geschrieben werden. (...) Die morphematische Erschließung eines Wortes setzt die Kenntnis der entsprechenden Zeichen (Grapheme) voraus. Jedes Morphem muß deshalb bis zu seiner kleinsten Einheit analysiert und zergliedert werden. Nach der Analyse folgt die Synthese, das Zusammenziehen der erkannten Einheiten zum ursprünglichen Wort, denn nur in ihrer Gesamtheit erschließt sich die Bedeutung." <sup>2</sup>

Pilz und Schubenz bestimmen hier zwei Voraussetzungen der Anwendung der Morphem-Methode für den Schriftspracherwerb:

- Der Sinn eines Morphems muß bekannt sein, damit es (in Wortzusammensetzungen) erkannt wird.
- Die einzelnen Morpheme müssen analytisch-synthetisch durchgliedert worden sein.

Da unseren Jugendlichen die deutsche Sprache fremd war, mußten wir im Gegenteil davon ausgehen, daß sie die Bedeutung von Wörtern nicht kennen und den Sinn von Morphemen nicht erschließen können.

Auch die zweite Voraussetzung brachten unsere Jugendlichen nicht mit, denn ihnen war das zu ihrer Muttersprache abweichende Lautinventar der deutschen Sprache und ihre Zuordnung zu den entsprechenden Graphemen fremd. Zum großen Teil waren sie nicht in der Lage zwei Buchstaben als Lautfolge zusammenzuziehen.

In Anbetracht dessen entschieden wir uns, die Morphem-Methode nicht an den Anfang unseres Unterrichts zu stellen. Wir begannen traditionell, führten zunächst eindeutige Phonem-Graphemzuordnungen ein und sicherten die Silben- und Wortstruktur der deutschen Sprache an ausgewählten Wörtern. Uns kam es darauf an, daß die Jugendlichen bei ihren ersten eigenständigen Verschriftungsversuchen die lautliche Struktur der Wörter wiedergeben. Bei Wortmaterial, das von der "Lauttreue" abweichende Verschriftungen enthält und für den Wortschatz wichtig ist, wiesen wir die Jugendlichen in der

---

<sup>2</sup> Pilz, Schubenz: Schulversagen und Kindertherapie, 1979 nach Waldmann, D., Die Bausteinmethode - Ein Gerüst für die Aneignung und Anwendung der Schriftsprache, in: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, 1984 H. 6, S. 35

Anfangsphase darauf hin, daß es für diese Wörter Rechtschreibregeln gibt. Wir haben in der Regel die orthographische Regel kurz an einem einfachen Beispiel verdeutlicht und den Jugendlichen erklärt, daß die Einführung und Anwendung der Rechtschreibregeln in einer späteren Phase ihres Schreiblernprozesses sinnvoller und effektiver ist.

In dieser späteren Phase ist die Morphem-Methode u. E. auch für unsere Jugendlichen sehr nützlich. Dann nämlich, wenn sie das analytisch-synthetische Prinzip der Verschriftung begriffen haben und anwenden und einen mündlichen Wortschatz erworben haben, auf den die Morphem-Methode zurückgreifen kann. Ihre Wichtigkeit für die Verschriftung erlangt die Morphem-Methode vor allem bei der Einführung von Konsonantenableitung, Konsonantendoppelung und Dehnung, da hier das morphologische Prinzip angewendet werden muß, daß gleiche Morpheme auch bei unterschiedlicher Sprechweise gleich geschrieben werden.

### 8.1.2 Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz ist u. E. keine Lehrmethode für den Schriftspracherwerb im engeren Sinn, da er die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Lernprozeß beschreibt.

Mit dem Spracherfahrungsansatz werden folgende Postulate verbunden: Die Erfahrungen der Lerner sollen zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden, es soll thematisch lebenswelt- und alltagsbezogen gearbeitet werden, so daß die individuellen Lebens- und Lerngeschichten der Lerner aufgearbeitet werden können. So entsteht ein auf die Lebenssituation und Interessen der Lerner bezogener Bildungsprozeß, den sie aktiv mitgestalten können.

Für die Alphabetisierungsarbeit bedeutet dies praktisch: Das Sprechen über Erfahrungen soll den Weg zum (stellvertretenden) Schreiben und Lesen ebnen. Der Vorteil dieses Verfahren liegt darin, daß bewußt am kommunikativen Aspekt des Schriftspracherwerbs angeknüpft wird und die praktische Notwendigkeit und Nützlichkeit der Schriftsprache unmittelbar deutlich gemacht werden kann.

Da die Jugendlichen zu Beginn ihre Erfahrungen nur in ihrer Muttersprache mitteilen konnten, die sie nicht lesen und schreiben gelernt hatten, und sie bestenfalls wenige Wörter und unvollständige Satzmuster der deutschen Sprache beherrschten, konnte kein Einstieg ins Lesen und Schreiben nach dem Spracherfahrungsansatz gewagt werden.

In dem Maß jedoch, wie die Jugendlichen ihre Sprachhandlungsfähigkeit erweiterten, konnten ihre individuellen Erfahrungen auch in den Alphabetisierungsunterricht einfließen. Auf der Basis, daß die Jugendlichen das synthetisch-analytische Prinzip des Schreibens und Lesens begriffen hatten und versuchten, erste Worte selbständig zu schreiben, fingen wir schrittweise an, Texte mit thematischer Vorgabe (Bildergeschichte, Comic, Frage: Was bedeutet für dich ...? usw.) mit den Jugendlichen zusammen zu erstellen. Ein wichtiger Zwischenschritt zur selbständigen Textproduktion war dabei das stellvertretende Schreiben.

### 8.1.3 Das Fähigkeitenkonzept

Das Fähigkeitenkonzept von Kamper hat seinen Ursprung in Erfahrungen mit auffälligen Lernschwierigkeiten in Alphabetisierungskursen mit Deutschsprachigen und konzentriert sich auf die Voraussetzungen der Lerner für den Sprach- und Schriftspracherwerb.

Aus den Merkmalen der deutschen Schriftsprache leitet Kamper vier Grundprinzipien ab:

- Phonologisches Grundprinzip: Weil der deutschen Schriftsprache Phonem-Graphem-Beziehungen zugrundeliegen, erfordert ihr Lernen phonetisch differenziertes Hören, Lautieren, Reproduzieren und Wiedererkennen von Phonemen und Graphemen und ihrer Zuordnung.
- Semantisches Grundprinzip: Weil Morpheme in Ableitungen und Zusammensetzungen (meist) gleich geschrieben werden, ist die Fähigkeit des Zergliederns und Wiederaufbauens von Morphemen verlangt. Weil gleichlautende Wörter unterschiedlicher Bedeutung auch unterschiedlich geschrieben werden, ist die Fähigkeit verlangt, den verschiedenen Morphemen ihre unterschiedliche Bedeutung zuzuordnen.
- Historisches Prinzip: Schreibweisen werden beibehalten, auch wenn sich die Lautung mit der Zeit verändert hat.
- Grammatisches Prinzip: Gemeint ist die Beziehung zwischen Schreibung und Satzstruktur der deutschen Sprache. Dies betrifft vor allem die Großschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung und Interpunktion.

Auf dieser Grundlage beschreibt Kamper Fähigkeiten, die der Lerner beim Erwerb der Schriftsprache ausbilden und erweitern muß:

- Das visuelle, auditive, kinästhetische, räumliche und rhythmische Wahrnehmen,
- Das Einprägen und Erinnern (Gedächtnis),
- Das Kontrollieren (Aufmerksamkeit),
- Das Verstehen von Informationen, die in grammatischen Formen enthalten sind
- Das Schlußfolgern (logisches Ableiten)

In diesem Ansatz werden die individuellen Voraussetzungen und Probleme der Lerner zum Ausgangspunkt genommen und darauf Wert gelegt, daß mit den Unterrichtsverfahren fehlende oder wenig ausgebildete Fähigkeiten gefördert werden.

## 8.2 Schwerpunkte unseres Alphabetisierungsunterrichts

Zunächst führten wir zunehmend Handlungen im Sprachanfangsunterricht ein, die ein synthetisch-analytisches Denken im Umgang mit der Sprechsprache herausbilden und fördern sollten. Diese Sprachhandlungen sind hier konkret zu verstehen als z. B. das Beobachten der Sprechorgane beim Artikulieren und das Zusammensetzen von Lauten zu Sprechsilben und Wörtern, das Auffinden von Wortgrenzen usw. Parallel dazu haben wir schrittweise die Phonem-Graphemzuordnungen und den Aufbau zu Silben und Wörtern an bekanntem Wortschatz mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorgestellt, geübt und automatisiert, wobei wir eine bewußte Differenz zwischen sprachlichem und schriftsprachlichem Wortschatz machten.

Den Jugendlichen sollte praktisch bewußt werden, wie Sprache vergegenständlicht wird und daß damit eine Reflexion von Beobachtbarem verbunden ist.

An Schreibversuchen der Jugendlichen war zu erkennen, daß sie nach einer Ordnung suchten, wie die Sprache, die sie sprechen lernten, abgebildet werden kann. Wir haben uns darauf bezogen und schrittweise linguistische Regeln und orthographische Zusammenhänge in den Unterricht eingebunden. Wir haben versucht, Begrifflichkeiten und Formen bereitzustellen, in denen den Jugendlichen die Regelmäßigkeit operativ beim Sprechen, Lesen und Schreiben bewußt werden konnte. Gemeinsames Ziel war, die individuellen "Regeln" zu korrigieren und das erworbene Wissen als Selbstkontrolle anzuwenden.

Dabei bildeten die Einführung und Sicherung von Phonem-Graphemverbindungen und der progressive Aufbau von Silben- und Wortstrukturen zwei Schwerpunkte unseres Alphabetisierungsunterrichts. Sie waren die Basis für eine schrittweise Einbindung von Bestandteilen des Sprachsystematischen Ansatzes und des Spracherfahrungsansatzes.

### 8.2.1 Phonem-Graphemverbindungen einführen und sichern

Der Hinweis "schreibe wie du sprichst oder was du hörst" ist nicht hilfreich, denn Schreiben und Lesen sind keine Übersetzungsleistungen aller Lautvarianten der gesprochenen Sprache. Die phonetische Forschung hat gezeigt, daß einzelne Laute innerhalb der Komplexität der Koartikulation nicht isoliert werden können, denn artikulatorisch wird eine Abfolge von ineinanderfließenden Tönen produziert, die akustisch als eine Kette von ineinander übergehenden Lauten wahrgenommen wird. Um die einzelnen Laute aus dem Artikulationsstrom der Lautkette zu isolieren und sie Phonem-Graphemverbindungen zuzuordnen, ist gedankliche Arbeit notwendig. Phonem-Graphemverbindungen sind Abstrakta, deren Isolierung gelernt und durch vielfältiges Üben gesichert werden muß.

Die Jugendlichen sollten in den Brückenkursen folgende Teilleistungen der Phonemunterscheidung erlernen:

- einzelne Phoneme der Lautkette eines gesprochenen Wortes isolieren und sie von anderen Phonemen unterscheiden,
- sie den entsprechenden Graphemen bzw. Graphemverbindungen zuordnen und
- als Groß- bzw. Kleinbuchstaben in Lage und Form richtig schreiben.

Diese Leistung wird von den Jugendlichen in einer für sie fremden Sprache gefordert, deren Laute, Lautlängen, Betonungen und Sprechrhythmen sich von ihren Muttersprachen zum Teil erheblich unterscheiden. Bei unseren Jugendlichen mußten wir davon ausgehen, daß einzelne Laute oder ihre Merkmale wie stimmhaft oder stimmlos, aspiriert oder nicht aspiriert, kurz oder lang, betont oder unbetont nicht wahrgenommen werden, wenn ihre Muttersprachen gegenüber der deutschen Sprache darin abweichen. Da eine fehlerhafte oder undeutliche Aussprache unweigerlich zu falschen Schreibweisen führt, war es notwendig, die Jugendlichen an eine angemessene Aussprache heranzuführen und die Wahrnehmung von Lauten, die ihnen

fremd waren, durch Hörübungen zur Lautunterscheidung besonders zu schulen.

Bei Jugendlichen, die keinerlei Vorkenntnisse mitbrachten, entschieden wir uns für eine vergleichende Einführung von Phonem-Graphemverbindungen am Wortanfang. Dies waren

- Die Vokale <a>, <e>, <i>, <o>, <u> in langer und kurzer Klangvariante,
- Die Doppellaute <au>, <ei>, <eu>,
- <b> und <p>, <g> und <k>, <d> und <t>,
- <m> und <n>, <l> und <r>,
- <f> und <w> in Abgrenzung zu <b>,
- <s> und <z> in Abgrenzung zueinander,
- <sch> in Abgrenzung zu <s> und <z>,
- <sp>, <st> als Schreibvereinbarung,
- Laut-h.

Die noch fehlenden Phonem-Graphemverbindungen, die hauptsächlich im Wort auftreten, behandelten wir erst, nachdem die Jugendlichen einfach aufgebaute Wörter in Sprechsilben teilen und schreiben konnten.

- <ch> in Abgrenzung zu <sch>, <s>, <z>
- <ß> in Abgrenzung zum stimmhaften <s>
- <ö>, <ü> in Abgrenzung zu <u>, <i>, <o>

Die Buchstaben <ä>, <v>, <y>, <x>, <q> stellten wir zwar vor, gingen jedoch zunächst nicht näher auf sie ein. Die Schreibung von <ä> und <v> fällt in den Regelbereich und wir wollten verhindern, daß die Jugendlichen sich angewöhnen, ein kurzes <e> als <ä> oder <f> und <w> wahllos als <v> zu verschriften. Die Buchstaben <y>, <x> und <q> kommen nur in wenigen, meist ungebräuchlichen Wörtern vor.

Als Material für die Einführung der Phomen-Graphemverbindungen dienten Bilder und Zeichnungen aus Katalogen, Sachbüchern, Spielen etc., die konkrete Gegenstände aus verschiedenen Wortschatzbereichen darstellen, die die Jugendlichen wegen des Gebrauchswertcharakters schnell auswendig lernen konnten. Später entstand daraus ein Bild-Anlaut-Memory.

Das Isolieren von Einzellaute aus der Lautkette eines gesprochenen Wortes ist eine Anforderung, die mit dem Schwierigkeitsgrad des Wortaufbaus wächst: Die Einzellaute in <Banane> sind leichter zu unterscheiden als in <Schrank> oder <Strumpf>. Übungen zur Isolierung und Diskriminierung von Einzellaute und ihrer Unterscheidung haben daher den gesamten Alphabetisierungsprozeß begleitet. Es erwies sich als sinnvoll, die Bereiche der Phonemunterscheidung entsprechend der jeweiligen Differenzierungsprobleme der Jugendlichen (möglichst individuell) zu üben. Dazu gehörten

- die Unterscheidung der Vokale in ihrer langen und kurzen Klangvariante,
- die Unterscheidung der kurzen Klangvarianten von <e> und <i>, <o> und <u>, <ö> und <o>, <ü> und <u>, <ö> und <ü>, <i> und <ü>,
- die Unterscheidung der stimmlosen und stimmhaften Verschuß- und Engelaute: <b> und <p>, <g> und <k>, <d> und <t>, <s> und <z>, <f> und <w> (gegenüber <b>),
- die Lautverbindungen mit speziellen Phonem-Graphemzuordnungen: <sch> und <ch>, <ng> und <nk>, <mpf> und <nf>,
- das Erkennen des schwachtonigen <e> am Wortende und in Endungen,
- das Erkennen des vokalisierten r.

Die Auswahl des Wortmaterials, an dem geübt wurde, richtete sich nach den Fortschritten der Jugendlichen, Wörter zu gliedern. Die Übungen zur richtigen Aussprache und Diskriminierung wurden von einem Teil der Jugendlichen als sehr anstrengend empfunden. Eine Übungssequenz wurde daher auf maximal zehn Minuten begrenzt und enthielt möglichst Wörter, deren Bedeutung bekannt war.

Wir haben uns darauf beschränkt, den Jugendlichen die Druckbuchstaben zu vermitteln, da sie außerhalb der Schule in der Regel mit diesen Buchstaben konfrontiert sind. Überlegungen, die vereinfachte Ausgangsschrift einzuführen, nachdem die Jugendlichen die Gestalt der Druckbuchstaben und ihre ökonomische Schreibweise beherrschen, haben wir angesichts schreibmotorischer Schwierigkeiten zurückgestellt. Ein Teil der Jugendlichen benötigte viel Zeit für die Aneignung der Schreibtechnik vom Buchstabenmalen zum flüssigen Schreiben.

Hinzu kam bei diesen Jugendlichen häufig, daß sie ähnlich aussehende Buchstaben verwechselten. Die Buchstaben unterscheiden sich durch ihre

Form. Es muß auf graphische Merkmale geachtet werden: waagrecht, senkrecht, diagonal (F, A), gerade oder gebogen (T, S), geschlossen oder offen (O, C); spiegelbildliche Darstellungen (b, p, d, q). Die betreffenden Jugendlichen benötigten zusätzliche Übungen, ihre Raum-Lage-Differenzierungsfähigkeit auszubilden und die Buchstaben optisch zu unterscheiden.

### 8.2.2 Silben- und Wortstrukturen progressiv erarbeiten

Parallel mit der Einführung der Phonem-Graphemverbindungen sollten die Jugendlichen aufeinander aufbauende Teilleistungen für das sinnentnehmende Erlesen und selbständige (orthographisch richtige) Schreiben von Wörtern und einfachen Sätzen erlernen:

- Einzellaute zu Sprechsilben zusammenschleifen,
- Wörter mit Betonung auf dem Wortakzent sprechen und in Silben gliedern,
- Morpheme erkennen.

Wir begannen mit dem Aufbau von Wörtern, in denen sich Vokale (einschließlich au, ei, eu) und Konsonanten für einzelne Laute abwechseln wie z. B. in <Tomate>, <Banane>, <Auge>, <Salat>. Die Wörter wurden in Silben dargeboten, um das Zusammenschleifen jeweils zweier Laute sprechen zu üben. Dabei legten wir Wert darauf, daß die Jugendlichen lautierten und Vokale von Konsonanten unterscheiden lernten.<sup>3</sup> Danach wurde das Zusammensetzen dieser einfach aufgebauten Silben zu Wörtern geübt. Wesentliches Lernziel war zu erkennen, daß jede (Sprech)Silbe einen Vokal braucht und daß in einem Wort nur eine der Silben betont wird. Das Sprechen und Hören des unbetonten <e> am Wortende mußte intensiv geübt werden, da viele Jugendliche es beim Sprechen ausließen.

Nachdem diese erste Hürde im Wortaufbau genommen war, konnten Wörter mit Konsonantenhäufungen geübt werden. Wir entschieden uns zunächst für Wörter, die ausschließlich eine Konsonantenhäufung in der Wortmitte aufweisen, wie z. B. <Ampel>, <Mantel>, <Lampe>, <Apfel>. Teilt man diese Wörter, entstehen Silben, in denen sich Vokale und Konsonanten für Sprachlaute abwechseln - eine den Jugendlichen bekannte Struktur. Daß der betonte Vokal im Unterschied zu den vorherigen Wörtern eine kurze Klang-

---

<sup>3</sup> Vokale waren bei uns zunächst die roten, Konsonanten die grünen Buchstaben. Erst mit dem Erlernen der deutschen Buchstabennamen des Alphabets wurden die Begriffe Selbstlaut und Mitlaut genannt.

qualität besitzt, wurde mit Aussprache- und Hörübungen verdeutlicht. Besondere Schwierigkeiten traten beim vokalisiertem r wie z. B. in <Farbe>, <Erde>, <Arbeit> auf.

Im Anschluß daran wurden Wörter geübt, die auch Mitlauthäufungen am Wort- bzw. Silbenanfang oder am Wortende enthielten, z. B. <Fenster>, <Blume>, <Topf>, <Schrank>, <Glas>. Weil hier die Mitlaute verschmelzen und stimmhafte und stimmlose Sprachlaute schwieriger zu diskriminieren sind, bildeten viele Jugendliche Sproßvokale. Das Sprechen- und Hören von Konsonantenhäufungen mußte immer wieder geübt werden, auch nachdem den Jugendlichen daß Prinzip bewußt war.

Sobald die Jugendlichen eine relative Sicherheit beim Wortaufbau erreicht hatten, wurden gemeinsam kurze Texte mit einfachem Satzbau und nicht zusammengesetzten Wörtern erstellt, stellvertretend geschrieben und als Lesetexte genutzt, wie z. B folgende Einkaufsliste für ein Schulfrühstück:

Ich kaufe ein:           3 Brote  
                                  1 Liter Milch  
                                  1 Paket Margarine  
                                  1 Glas Marmelade  
                                  1 Kilo Tomaten  
                                  1 Gurke  
                                  Käse und Oliven

Die Jugendlichen schrieben die Texte zunächst ab, je nach Lernfortschritt wurden einzelne Texte als Wortlückendiktat genutzt.

Die Texte, die sich an Themen (z. B. In der Disko, Beim Arzt, In 10 Jahren) orientierten, enthielten zwangsläufig Wörter mit Rechtschreibanforderungen. Diese Abweichungen von der sogenannten Lauttreue wurden gekennzeichnet und es entstand nach und nach eine Liste mit abweichenden Schreibweisen. Die Jugendlichen hatten die Aufgabe, sich diese Abweichungen in einzelnen Wörtern - wenn möglich - zu merken und erhielten den Hinweis, daß sie Rechtschreibregeln dann lernen, wenn sie einfache Wörter flüssig lesen und schreiben können.

Bei schriftlichem Übungsmaterial und Lesetexten vermieden wir Wortzusammensetzungen, bis die Jugendlichen Wörter in Sprechsilben teilen und Wortgrenzen erkennen konnten. Da jedoch Alltagswortschatz und Fachbegriffe der Berufsfelder viele zusammengesetzte Nomen und Verben enthalten, benutzten wir einfache zusammengesetzte Wörter relativ schnell

auch beim Lesen und Abschreiben. Als Gliederungshilfe wurden zusammengesetzte Wörter mit einem senkrechten Strich zwischen den Wortgrenzen gekennzeichnet.

Nun zum Regelbereich der Schreibung. Wir beschränken uns bewußt auf die Auslautverhärtung von <b>, <d>, <g>, <s> und die Ableitung von <ä> und <äu>. Die Auslautverhärtung wurde an Beispielen der Pluralbildung von Nomen und der Präsenskonjugation erklärt und geübt. Die Verwandlung von <a> in <ä> bzw. <au> in <äu> wurde an wenigen, einfachen Beispielen, wie z. B. <Farbe> - <ich färbe>, <Haus> - <Häuser>, <ich kaufe> - <der Verkäufer> verdeutlicht. Wichtig war hier, sich beim Einsatz von neuem schriftlichem Wortmaterial daran zu erinnern, daß die Jugendlichen die richtige Schreibung erst dann selbständig meistern können, wenn sie das Wort kennen, das sie zur Anwendung der Regel benutzen müssen, und seine Aussprache beherrschen. Wir wiesen in Texten auf die Ableitungen hin, notierten bei neuen Wörtern die "Kontrollwörter" getrennt und stellten sie gegenüber, z. B. <du schreibst> - <ich schreibe>, <das Glas> - <die Gläser>

Mit Kollegen und Kolleginnen der weiterführenden Sprachklasse wurde vereinbart, daß die Jugendlichen dort Zeit haben werden, die Regeln zur Dehnung und Doppelung sowie Sonderschreibweisen zu lernen.

Mit der Pluralbildung und der Präsenskonjugation führten wir erste Hauptmorpheme und Endungen ein. Wir erklärten den Jugendlichen die Wortzusammensetzungen als Puzzle aus verschiedenen Bausteinen, wobei jedes Wort einen Hauptbaustein haben muß. Die Puzzleform wurde auch zum schriftlichen Üben genutzt.

### Exkurs Die vielfältigen kognitiven Leistungen beim Lesen und Schreiben in der Zweitsprache

Lesen und Schreiben in der Zweitsprache zu lernen, verlangt eine besondere Anstrengung und Konzentration. Die verschiedenen Übungstypen, die auf den ersten Blick einfach aussehen, müssen in mehreren Schritten gelöst werden und fordern von ihnen die Kombination unterschiedlicher geistiger Handlungen. Im Kontext der fremden Sprache und Kultur sind diese Aufgaben schwerer zu lösen.

Hierzu einige Beispiele:

### Abschreiben

- mit den Augen "fotografieren", in Buchstaben oder Silben segmentieren,
- Segmente oder Wortbild im Kurzzeitgedächtnis speichern,
- motorisch umsetzen.

### Diktat schreiben

- zuhören,
- das Gehörte im Kurzzeitgedächtnis speichern,
- das Gehörte in Sprechsilben und Laute segmentieren,
- die Sprechsilben und Laute identifizieren und vor dem "inneren Auge" mit den entsprechenden Graphemen verbinden,
- motorisch umsetzen.

### Vorlesen

- mit dem Auge "fotografieren" und in Silben oder Buchstaben segmentieren,
- Wortbild oder Segmente im Kurzzeitgedächtnis speichern,
- die einzelnen Grapheme identifizieren und mit den entsprechenden Lauten vor dem "inneren Auge" zur Lautkette verbinden,
- die Lautkette aussprechen,
- von der Lautkette Abstand nehmen und versuchen, sie mit bekannten Morphemen oder Wörtern zu assoziieren, um das Gelesene mit Inhalt zu füllen,
- korrektes Lautlesen, nachdem die Bedeutung erkannt ist.

### Eigenständige Textproduktion

- einen Gedanken als verständlichen Satz in der Zweitsprache (innerlich) formulieren - das setzt sprachliche Fertigkeit und Grammatikkenntnisse voraus,
- den (innerlich) gesprochenen Satz im Kurzzeitgedächtnis speichern,
- den Satz in einzelne Satzelemente segmentieren,
- Wörter in Morpheme, Silben, Laute segmentieren,
- die Laute identifizieren und mit Graphemen verbinden,
- motorisch umsetzen,
- Abstand vom Geschriebenen nehmen und überprüfen (Rechtschreibung, Grammatik, Vollständigkeit),
- gegebenenfalls Verbesserungen vornehmen.

### 8.2.3 Übungsformen

#### Übungen zum Silben- und Wortaufbau

Hier soll kurz erläutert werden, welche Übungsformen wir in unserem Alphabetisierungsunterricht nutzten und welche Funktionen sie für den Lernprozeß unserer Jugendlichen hatten.

Übungen zum Silben- und Wortaufbau sowie zum Regelbereich der Schreibung muß man nicht neu erfinden. Sie gehorchen der Systematik der deutschen Sprache und werden in jedem Erst-Lese-Schreibunterricht eingesetzt.<sup>4</sup> Man kann diese Übungen jedoch nicht unbesehen bei ausländischen Lese-Schreibanfängern einsetzen, die die deutsche Sprache gleichzeitig sprechen lernen. Die Übungen mußten den individuellen Schwierigkeiten und dem mündlichen Sprachstand der Sprachanfänger angepaßt werden.

Bei der Materialerstellung hat sich der Grundsatz: "weniger ist mehr" bewährt:

- einfache, klare Aufgabenstellung, die - soweit möglich - optisch aus dem Übungsblatt hervorgeht,
- Reduzierung des Wortmaterials auf wesentliche, für den Alltagswortschatz wichtige Wörter,
- kleinschrittige Progression.

Mündliche Übungen zum Silben- und Wortaufbau machten die Jugendlichen gerne. Die Übungen lassen sich zudem jederzeit auch ohne viel Vorbereitung in den Sprachanfangsunterricht einbeziehen: An ausgewählten Wörtern z. B. eines Wortschatzbereiches oder Lesetextes können folgende Fragen zur Durchgliederung bearbeitet werden:

- Wie lauten die Silben?

---

<sup>4</sup> vgl. hierzu Triebel, H / Maday, W.; Handbuch der Rechtschreibübungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1991

Triebel und Maday stellen in diesem Buch eine Vielzahl von Beispielen und Übungsmöglichkeiten für einen effektiven und abwechslungsreichen Alphabetisierungsunterricht mit deutschsprachigen Schülern in der Grundschule vor. Dieses Buch enthält einen Fundus an Ideen für die Gestaltung von Arbeitsblättern und mündlichen Übungen, die auf die Bedürfnisse der Lese-Schreibanfänger anderer Muttersprachen angepaßt werden können.

- Welche Silbe ist betont? Wie lautet der betonte Vokal? Klingt er lang oder kurz?
- Wieviele Vokale hörst du? Wie lauten sie?
- Wieviele Laute hat das Wort? Lautiere sie einzeln.

Die Jugendlichen lernten hier, Wörter lautlich zu gliedern, um daraus das Schriftbild abzuleiten. Das war besonders wichtig für das spätere, selbständige Schreiben.

### Abschreiben

Wir ließen die Jugendlichen grundsätzlich nur Wörter und Sätze abschreiben, die sie auch erlesen konnten. Abschreiben war für unsere Jugendlichen selten langweilig, da wir es immer mit einem konkreten Nutzen verbanden: z. B. wurden

- Wörter neben Bildern eines Wortschatzbereiches (gegliedert) abgeschrieben, damit man sie lernen kann.
- gemeinsam erstellte Dialoge wie "Fahrkartenkontrolle in der Straßenbahn" zum "Regiebuch" für ein Rollenspiel.

### Diktat

Ein Diktat ist eine Möglichkeit zu ermitteln, inwieweit der Lerner in der Lage ist, gesprochene Sprache zu verschriften und gibt die verlässlichsten Hinweise auf den aktuellen Lernstand und individuelle Schwierigkeiten.

Diktate gehörten von Anfang an zum Unterricht dazu. Bei absoluten Leseschreibanfängern begannen wir mit Laut- und Silbendiktaten und steigerten zu Wortdiktaten mit aufsteigender Schwierigkeit im Wortaufbau. Wenn die Jugendlichen einfache Texte erlesen konnten, wurden Lückendiktate eingesetzt.

### Stellvertretendes Schreiben und eigene Textproduktion

Stellvertretendes Schreiben ist ein geeignetes Mittel, um thematischen Sprachunterricht und Alphabetisierungsunterricht zu verknüpfen. Vorausgesetzt werden muß, daß die Jugendlichen einfache Wörter und Texte erlesen können. Da die Jugendlichen in der Regel beim Lesen schnellere Fortschritte erzielten als beim Schreiben, konnten wir relativ früh mit stellvertretendem Schreiben beginnen. Zunächst waren es Texte, die die Jugendlichen kollektiv zusammenstellten. Ausgangspunkt war häufig ein Thema, daß sich aus einem Klassengespräch entwickelte, wie z. B. Gewalt

unter Jugendlichen an Beispielen aus den Wohnheimen und der Diskothek. Alle, auch diejenigen, die sich in der deutschen Sprache erst unzureichend mitteilen konnten, waren an der inhaltlichen Gestaltung des Textes beteiligt, da der Inhalt in allen Muttersprachen zusammengetragen wurde. Mitschüler und Lehrer fungierten als Übersetzer. Die Mitteilungen der Jugendlichen wurden übersetzt und in sprachlich einfacher Form an die Tafel geschrieben, von den Jugendlichen gelesen und abgeschrieben.

Die Überleitung zum selbständigen Schreiben war fließend. Einzelne, mündlich und schriftlich fortgeschrittenere Schüler wurden aufgefordert, ihre eigene Geschichte selbständig aufzuschreiben. Sie wurden darauf hingewiesen, daß die Mitteilung ihres Textes wichtig ist und Schreibfehler und Satzstellung korrigiert werden, bevor der Text der Klasse vorgestellt wird. Mitschüler und Lehrer/in ersetzten das Wörterbuch, wenn deutschsprachige Ausdrücke fehlten.

### Schreiben am Computer

Die Jugendlichen schrieben Klassentexte und individuelle Texte zum Teil mit einem gängigen Textverarbeitungsprogramm (Word für Windows).<sup>5</sup> Dies hatte in erster Linie motivierenden Charakter. Da der Schreibvorgang dabei von der individuellen Schreibmotorik und Schriftgüte getrennt wird, konnten sich die Jugendlichen auf den Aufbau der Wörter konzentrieren und machten in der Regel weniger Fehler beim Schreiben. Die Jugendlichen waren stolz, einen Computer zu benutzen und freuten sich über den sauberen Ausdruck ihrer Texte.

---

<sup>5</sup> Von den Jugendlichen war verlangt, daß sie mit dem Computer schreiben, nicht, daß sie ein Textverarbeitungsprogramm erlernen. Insofern wurden einige Einstellungen vorab vorgenommen: eine Schrift ohne Serifen wurde angewählt, die Buchstabengröße wurde zwecks besserer Lesbarkeit auf mindestens 20 pt eingestellt, der Seitenrand auf Bildschirmgröße festgelegt und die Anzeige der Sonderzeichen ausgeschaltet. Die Schüler lernten zunächst nur die Bedienung der Schreibastatur: die Buchstaben-, Zahlen-, Groß-Klein-, Umschalt und Leertaste sowie die Bedienung der Pfeil- und Löschtasten. Für alle weiteren Funktionen wie z. B. Datei aufrufen, speichern, drucken usw. blieb zunächst der Lehrer zuständig. Wenn die Jugendlichen mit der Bedienung der "Schreibmaschinenfunktionen" zurechtkamen, wurde die Bedienung der Maus und ausgewählte Zeichenformatierungen (andere Schriftart, fett, kursiv, unterstrichen, andere Schriftgröße) erklärt.

### 8.2.3 Lernentwicklungskontrolle

Fehler, die beim Schreiben und lauten Lesen gemacht werden, sind entwicklungspezifische Notwendigkeiten und geben Aufschluß über den individuellen Lernprozeß, d. h. darüber, worin und inwieweit sich das individuelle Stadium des Erwerbs von den entwickelten Formen des Lesens und Schreibens unterscheidet.

Zu Beginn war es notwendig, den Jugendlichen zu erklären, daß Artikulationsschwierigkeiten sowie Lese- und Schreibfehler zum Lernen der neuen Sprache dazugehören und die Korrektur der Aussprache und Schrift eine Hilfe beim Lernen darstellen. Weil in den Brückenkursen keine Tests im üblichen Sinn durchgeführt wurden und wir mit den Fehlern der Jugendlichen als praktische Selbstverständlichkeiten umgingen, die eine Erklärung benötigen, herrschte ein angstfreies Unterrichtsklima. In der Regel stellte sich so die Einsicht bei den Jugendlichen schnell ein, daß Fehler zum Lernen dazugehören.

Die Lernfortschritte und Fehler der Schüler wurden grundsätzlich qualitativ beschrieben, um den Jugendlichen die individuellen Probleme beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen deutlich zu machen. Wir erklärten den Jugendlichen, was sie falsch gemacht hatten und warum der Fehler entstanden ist und wie man ihn vermeiden kann. Wenn die Jugendlichen das Bestreben hatten, wie allgemein in Schule üblich, Fehler zu zählen, wurden Fehler gleicher Art als ein Fehler zusammengefaßt.

Wir erstellten u. a. Materialien mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad zur Einschätzung schriftsprachlicher Kenntnisse in der deutschen Sprache.<sup>6</sup> Wir setzten diese Materialien in zweierlei Hinsicht ein: Zum einen um abzuklären, inwieweit Jugendliche, die während des laufenden Schuljahres neu in die Klasse aufgenommen wurden, über Buchstabenkenntnisse sowie erste Lese- und Schreibfertigkeit verfügen. Zum anderen, um bei Jugendlichen, die längere Zeit fehlten, den aktuellen Stand der Lese-Schreibkompetenz festzuhalten.

---

<sup>6</sup> Diese Materialien können bei uns angefragt werden.

## 9 Fazit

Wir haben veranschaulicht und erläutert, welche Schwierigkeiten unsere ausländischen Jugendlichen beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen der deutschen Sprache zeigen und welche Konsequenzen sich für den Sprachanfangs- und Erstalphabetisierungsunterricht ergeben.

Hier die wesentlichen Resultate in Kürze:

- Bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch handelt es sich um eine besondere Form des Erstlese- und Erstschreiberwerbs, da die Zielsprache, die lesen und schreiben gelernt werden soll, zugleich sprechen gelernt werden muß.
- Dabei besteht das generelle Problem, daß wegen lautsprachlicher Unterschiede der Muttersprachen zur deutschen Sprache bestimmte Laute und Lautverbindungen der deutschen Sprache auditiv nicht oder nicht eindeutig erfaßt werden und zu spezifischen Aussprache-, Lese- und Schreibfehlern führen.
- Für das Nachvollziehen der Aussprache-, Lese- und Schreibfehler war es notwendig, wesentliche Merkmale der Muttersprachen zu kennen und sie für eine qualitative Analyse mit den Merkmalen der deutschen Sprache zu vergleichen.
- Die individuellen Artikulationsbesonderheiten und Fehlschreibungen der Jugendlichen ließen sich zumeist auf lautsprachliche Abweichungen ihrer jeweiligen Muttersprache gegenüber der deutschen Sprache zurückführen.
- Die Schwierigkeiten der Jugendlichen mit der deutschen Sprache waren von Lese- und Schreibfehlern deutschsprachiger Lerner abzugrenzen, da die Jugendlichen die Lautwerte, Lautverbindungen und Prinzipien des phonotaktischen Wortaufbaus der deutschen Sprache, die ihre Muttersprachen nicht beinhalten, nicht kennen und neu sprechen lernen mußten, um sie richtig zu schreiben.
- Im Sprachanfangs- und Alphabetisierungsunterricht war es notwendig, eine vom Unterricht mit alphabetisierten Lernern abweichende Vorgehensweise zu entwickeln und zu erproben, in der die spezifischen Schwierigkeiten der Jugendlichen berücksichtigt werden konnten.
- Die den Unterricht begleitende Sammlung und Systematisierung der individuellen Schwierigkeiten und Lernfortschritte machte die sprach-

liche und schriftsprachliche Entwicklung der einzelnen Jugendlichen wie der Gruppe nachvollziehbarer und transparenter und erwies sich als hilfreiche Grundlage für die Unterrichtsplanung und Lernentwicklungskontrolle.

- Im Fall einer Schülerin mit besonderen Hörschwierigkeiten stießen unsere Bemühungen an ihre Grenzen. Hier halfen uns die Forschungsergebnisse von Professor A. Tomatis aus dem Bereich der Audio-Psycho-Phonologie. Er entwickelte Techniken und Geräte, die eine bessere Kontrolle von Stimme und Sprache durch das Gehör bewirken. Die Schülerin konnte an einer mehrwöchigen Therapie teilnehmen. Mittels der besonderen Hörschulung konnte sie ihre Hör- und Sprachbeeinträchtigungen zum Teil beheben und ihr Hörpotential verbessern.

Wir stellten die Brückenkurse und unsere Arbeit mit den Jugendlichen auf den Foren der Schulbegleitforschung, auf einem Fachtag der Pädagogischen Woche und in zwei Seminaren der Bremer Universität vor. Diskussionen verwiesen darauf, daß dem Bereich der Alphabetisierung ausländischer Jugendlicher und Erwachsener im Studien- und Fortbildungsbereich ein größerer Stellenwert eingeräumt werden müßte.

Der dreijährige Schulversuch hat uns gezeigt, daß die Gruppe der zugewanderten ausländischen Jugendlichen, die in der deutschen Sprache erstalphabetisiert werden müssen, förderungswürdig ist und sich unsere Arbeit gelohnt hat. Die Jugendlichen, die die Brückenkurse regelmäßig ein bis eineinhalb Jahre besuchten, erreichten das angestrebte Ziel: Sie können sich heute in Alltagssituationen verständigen, einfache Texte lesen und einfache Sätze selbständig schreiben. Ein Teil der Jugendlichen wechselte in eine weiterführende Berufswahlvorbereitungsklasse mit Sprachförderung. Einige Jugendliche schafften sogar im Anschluß daran den Sprung in eine schulische Berufsausbildung.

Die Brückenkurse nahmen an Akzeptanz innerhalb der Allgemeinen Berufsschule zu. Kollegen und Kolleginnen, die zunächst den neuen Kursen mit Skepsis gegenüberstanden und meinten, diese Jugendlichen seien nicht "bildungsfähig", fingen an, die Leistung der "Alphas" - so werden die Jugendlichen der Brückenkurse in unserem Schuljargon genannt - zu respektieren.

Inzwischen sind die Brückenkurse "Spracherwerb mit Alphabetisierung" zum Regelangebot der Allgemeinen Berufsschule geworden.

## B Interkulturelles Lernen und Sprachlernen

### 1 Die Erfahrungen der Jugendlichen in ihren alten und neuen Lebenswelten zum Bezugspunkt sprachlichen, sozialen und interkulturellen Lernens werden lassen

Das war und ist ein Leitprinzip unserer Arbeit mit jugendlichen Angehörigen ethnischer Minderheiten. In dieser Arbeit haben uns zwei Problemfelder in besonderer Weise beschäftigt:

- a) Für unsere Schüler ist das Deutsche, das sie selbst nur unzureichend sprechen und verstehen, lesen und schreiben können, Kommunikations- bzw. Lernmedium und Lerngegenstand zugleich.

Wir haben uns gefragt, wie die Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien, Gefühle, Haltungen und Interessen der Jugendlichen angemessen thematisiert werden können, solange deren Versprachlichung nur in Ansätzen möglich ist.

Wo es geht, versuchen wir, die Muttersprache der Schüler einzubeziehen. Vor allem aber versuchen wir immer mehr, nichtsprachliche Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Interaktionsformen, wie die verschiedenen Formen sinnlicher Wahrnehmung und bildlicher Produktion, körperlicher Handlungen und Darstellungsweisen einzubeziehen und sie mit sprachlichem Lernen zu verknüpfen.

**Dabei erhält die Arbeit an und mit Texten und anderen Schülerprodukten einen besonderen Stellenwert. Es ist diese Verknüpfung von inhaltlichen und sprachlichen Symbolisierungs- und Lernformen, die uns interessiert.**

- b) Unsere Schüler, insbesondere die Flüchtlinge unter ihnen, machen nicht nur angenehme Erfahrungen. Flüchtlinge waren in ihrer alten Lebenswelt konfrontiert mit Bedrohung, Unterdrückung, Vertreibung und Flucht. In ihrer neuen Lebenswelt machen ihnen vor allem der Kulturschock, die Konfrontation mit fremden Werten und Normen, die veränderte Familien-, enge Wohn- und Finanzsituation, Probleme mit Ämtern und Polizei, die Konfrontation mit Rassismus und Gewalt, ihre unsichere Zukunftsperspektive, insbesondere der ungeklärte Aufenthaltsstatus und die eingeschränkten Ausbildungsperspektiven zu schaffen.

Wir versuchen, ihnen bei aktuellen Problemen beizustehen, positive Erfahrungen aufzugreifen und den Jugendlichen stärkende Erfahrungen zu ermöglichen. Junge Flüchtlinge in ihren besonderen Situationen ernstzunehmen, heißt aber auch, widersprüchlichen, verunsichernden, kränkenden und traumatisierenden Erfahrungen Raum zu geben, d.h. Möglichkeiten zu schaffen, daß auch sie ihren Ausdruck finden und bearbeitet werden können, wenn und soweit die Jugendlichen dies wollen bzw. zulassen.

So hat uns immer wieder neu beschäftigt, wie wir dies mit der nötigen Offenheit, Sensibilität und Empathie ermöglichen und begleiten können. Dabei suchen wir neben Lernsituationen, in denen die persönlichen Erfahrungen der Schüler in direkter Weise angesprochen werden, verstärkt nach Lernformen, in denen Phantasie, Fiktion und Simulation, das Spiel mit Rollen, Identitäten und Möglichkeiten gefragt sind.

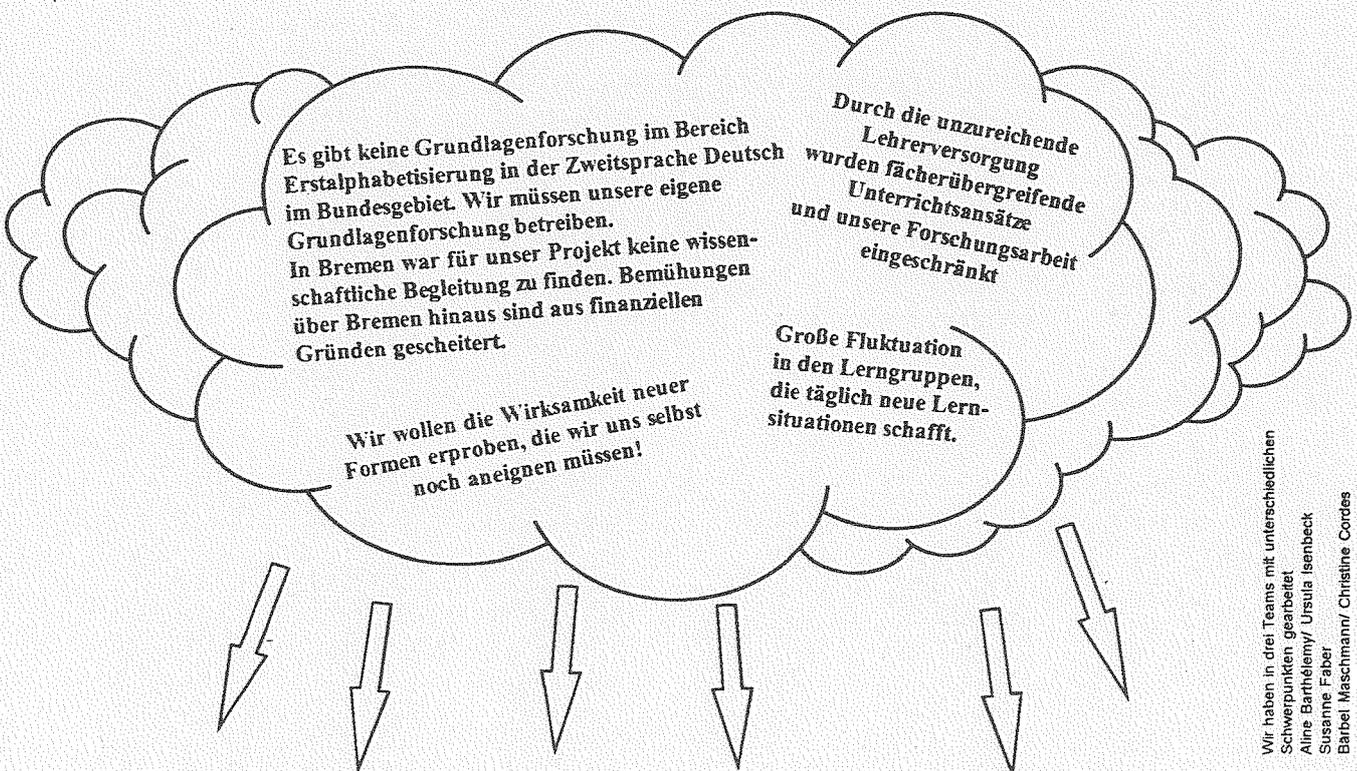
Wie können wir durch kreative und körperbezogene Lern-, Ausdrucks- und Interaktionsformen die Erfahrungen der Jugendlichen in ihren alten und neuen Lebenswelten zum Ausgangspunkt sprachlichen und interkulturellen Lernens werden lassen?

Wie gestalten wir berufsbezogenen Unterricht in der Praxis und Fachtheorie mit in ihrer Muttersprache lese-, schreib- und rechenunkundigen Sprachanfängern?

Wie gestalten wir einen Sprachanfangs- und Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch mit Jugendlichen, die in ihrer Muttersprache nicht Lesen und Schreiben gelernt haben?

*...das sind insbesondere Flüchtlinge (14 bis 20 Jahre) mit großer Heterogenität im Hinblick auf Schulbildung und Sprachkenntnisse.*

**Spracherwerb, Alphabetisierung und berufliche Orientierung in Kursen für ausländische Jugendliche\* an der Allgemeinen Berufsschule**



Wir haben in drei Teams mit unterschiedlichen Schwerpunkten gearbeitet  
 Aline Barthélemy/ Ursula Isenbeck  
 Susanne Faber  
 Barbel Maschmann/ Christine Cordes

Die eigentliche Forschungsarbeit kann erst ab Schuljahr 94/ 95 unter besseren Rahmenbedingungen mit der Ausdifferenzierung und Zuspitzung der drei o. g. Fragestellungen beginnen.

## 2 Die Unterrichtseinheit

**Bremen**

Was kenne ich?

Was finde ich gut?

Was finde ich nicht gut?

Begriffe werden gesammelt, gelesen (lautiert)

Artikel werden ergänzt

Fragen und Antworten:

z.B.

Ausländeramt

Bahnhof

Zentrum

Was finde ich in Bremen gut, was nicht gut?

z.B.:

Schule

Lehrer

Fußball

schöne Geschäfte

Schreib- und Leseübung

*Problematisierung und Verbalisierung**Arbeit mit dem Stadtplan**Umgang mit der Kamera**Schüler fotografieren die für sie wichtigen Sachen in Bremen**Fotowände werden hergestellt*

Wörter und kleine Texte entstehen dazu

*Arbeit an den Schülertexten**Ausflug in die Bremer Innenstadt*

Die Unterrichtseinheit "Bremen" wurde in zwei verschiedenen Klassen durchgeführt und vergleichend ausgewertet.

Es handelt sich einmal um eine sogenannte Alphaklasse, d.h. die Jugendlichen sind in der Muttersprache und in der deutschen Sprache nicht alphabetisiert und bringen zudem keine oder wenig Schulerfahrungen mit (A).

Zum anderen handelt es sich um eine sogenannte Sprachklasse. Die Jugendlichen können sehr wenig Deutsch. Sie bringen aber Schulerfahrung zwischen sechs und zehn Jahren mit. Hier geht es in erster Linie um Sprach- und Schrifterwerb. (S)

## 2.1 Gemeinsamkeiten in beiden Klassen

Bei der Problematisierung durch die Schüler standen im Vordergrund:

- Ohnmächtigkeitsgefühle durch Sprachlosigkeit
- Schwierigkeiten im Umgang mit Behörden
- Kommunikationsschwierigkeiten, Kontaktschwierigkeiten und Mißverständnisse
- Unverständlichkeit mancher Verhaltensweisen
- Unfreundlichkeit mancher Menschen
- Heimweh, Angst und Sorgen um Angehörige
- soziale Unzufriedenheit
- wenig Freizeitmöglichkeiten
- Wohnsituation
- ungewohnter Lebensrythmus
- Existenzsorgen
- ständige Präsenz der Polizei, Kontrollen
- Rassismus

## 2.2 Unterschiede in den beiden Klassen

(A) Die Schüler haben erste Kenntnisse der Buchstaben in den ersten Monaten des Schuljahres erhalten. Sie haben unterschiedliche Schwierigkeiten beim Schreiben, Hören und Wiedererkennen der Buchstaben. Die Feinmotorik des Schreibens ist noch nicht ausgebildet.

(S) Die Schüler können lesen und schreiben. Bei einigen muß die lateinische Schrift noch geübt werden.

- (A) Die Schüler machen Schreibfehler, weil sie die Aussprache von Lauten in ihrem Lautumfeld und ihre Übertragbarkeit in Buchstaben zu Worten noch nicht ausreichend gelernt haben. Sie erkennen Wörter noch nicht als Silben, Morpheme oder als Wortganzen. Es entstehen typische Verwechslungen von Lauten und ihnen entsprechenden Buchstaben. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, daß diese Laute in der Muttersprache nicht vorhanden sind und somit nicht gehört werden bzw. oft auch nicht gesprochen werden.
- (S) Diese Schwierigkeiten treten bei den sogenannten Sprachschülern nicht auf. Die Arbeits- und Lerngeschwindigkeit ist deutlich schneller.
- (A) Die Schüler verfügen über einen minimalen Wortschatz, der ihnen nur mühsam Kommunikation ermöglicht. Ihre Ausdrucksmöglichkeit ist plakativ und geht oft über das Benennen von Dingen und Gegenständen nicht hinaus. Die soziale Situation macht es aber notwendig, mit diesem minimalen Wortschatz zurechtzukommen zu müssen. Sie sind oftmals auf sich allein gestellt und sie entwickeln daher besondere Kommunikationsstrukturen. Ihre Aussprache ist sehr fehlerhaft und oft schlecht verständlich. Sie haben in den meisten Fällen bisher keinen elementaren Sprach- und Schrifterwerb erhalten.

In ihrer Muttersprache nicht alphabetisierte Jugendliche stehen vor einer doppelten Schwierigkeit: Sie müssen Lesen und Schreiben in und mit der Zweitsprache erst lernen. Sie müssen die Sprache sprechen lernen, d.h. sich einen Grundwortschatz aneignen, Worte richtig lautieren und im gesprochenen Satz richtig anwenden. Gleichzeitig müssen sie sich die Technik des Schreibens und die Umsetzung der Laute in Schriftzeichen der neuen Sprache aneignen. Das Begreifen grammatikalische Strukturen ist für diese Jugendlichen sehr schwer, verfügen sie als sogenannte Analphabeten in ihrer Muttersprache nicht über ein elementares Grundsystem der Sprache. Eine grammatikalische Struktur der Muttersprache ist diesen Schülern weitgehend nicht bewußt. Unterrichtsmethoden und -mittel, die Schreib- und Lesefertigkeit voraussetzen, sind nicht einsetzbar. Unterricht ist oft nur in starrer Form möglich, d.h. es werden immer gleiche Strukturen vorgegeben und geübt.

- (S) Die meisten Schüler haben einen Anfängersprachkurs besucht, wenn sie in eine sogenannte Sprachklasse kommen. Trotzdem verfügen auch sie nur über einen minimalen Wortschatz. Da sie aber einen elementa-

ren Sprach- und Schrifterwerb mitbringen, beschleunigt sich das Deutschlernen erheblich. Es fällt ihnen nicht so schwer Begrifflichkeiten zu bilden und zu verstehen. Im Gegensatz zu den sogenannten Alphaschülern kann hier mit Wörterbüchern gearbeitet werden. Viele Schüler sprechen zusätzlich zu ihrer Muttersprache englisch oder französisch, so daß manchmal auch durch diese Sprachen Verständnis oder ein Transfer hergestellt werden kann.

- (A) Die Schüler bringen aufgrund ihrer sozialen und sprachlichen Situation viele Verhaltensauffälligkeiten mit in die Schule. Ihre Probleme lenken sie deutlich vom Unterrichtsgeschehen ab. Der Schulbesuch ist unregelmäßig. Sie kommen oft zu spät, sind müde und haben Konzentrationsschwierigkeiten. Dennoch besteht ein starkes Mitteilungsbedürfnis, dabei stoßen sie natürlich schnell an ihre Grenzen.
- (S) Diese Schüler sind deutlich motivierter. Sie können sich besser und länger konzentrieren, wenngleich ihre soziale Situation nicht anders ist. Allerdings gibt es auch hier so viele Probleme, die einen unregelmäßigen Schulbesuch und Verspätungen zur Folge haben.

### 3 Fazit und Ausblick

Die Auseinandersetzung in dieser "neuen Umgebung" ist nur möglich mit ausreichender Sprachkenntnis, die Schüler befähigt, aktiv an Kommunikation beteiligt zu sein. Dies kann unter anderem im handlungsorientierten Unterricht erlernt werden. Wir haben - wie eingangs erwähnt - auch durch kreative und körperbezogene Lern-, Ausdrucks- und Interaktionsformen gute Lernerfolge beobachtet.

Nach unserer Erfahrung werden Grammatik, Wortschatz, Begriffsbildung durch Sprachhandlungen gut gelernt. Durch Lernen mit allen Sinnen macht jeder Schüler ganz individuelle Sprach-, Sprech-, Lebens- und Sozialerfahrungen. Durch Arbeiten an Produkten (Texten) der Schüler wird Nähe und interkulturelles Lernen möglich.

Es bleiben aber auch in diesem Bereich Fragen offen:

- Wo sind die Notwendigkeiten, wo die Grenzen solcher Angebote?
- Welchen Zeitrahmen nehmen solche Unterrichtseinheiten im gesamten Deutschunterricht ein?
- Welche anderen Deutschanteile sind nötig?

## C Das Gemeinsame und das Fremde Aquarellmalen - Zeichnen - Plastizieren

### 1 Vorüberlegungen zu dem Projekt

#### Darstellung der Arbeit mit einer Kunsttherapeutin

Im April 1995 haben wir nach einer längeren Vorbereitungsphase, die sowohl die inhaltliche als auch die organisatorische und materielle Seite betraf, mit den Mädchen des Brückenkurses die kunsttherapeutische Arbeit begonnen. Das Projekt wurde von der Dipl. Kunsttherapeutin Frau Djorna Biswas als einer Honorarkraft und einer Lehrerin, die ständig in der Klasse arbeitete, durchgeführt.

Im Vorfeld überlegten wir, ob die Arbeit mit Frau Biswas für diese Mädchen mit keiner oder nur geringer Schulbildung eine Unterstützung sein könnte. Uns fiel insbesondere auf, daß die Mädchen sich aufgrund ihres bisherigen Lebensverlaufs meist schwer und nur für kurze Zeit auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren konnten. Sie waren häufiger krank, klagten über Kopf- und Magenbeschwerden. Die Stimmungen konnten rasch wechseln: Fröhlichkeit, Ausgelassenheit, Traurigkeit, Depression lagen eng beieinander. Sie kamen aus Kriegs- und Krisengebieten, sind zum Teil Angehörige religiös und/oder politisch verfolgter Gruppen / Minderheiten. Ihre traumatisierenden Erfahrungen begleiten sie und führen zu Angst- und Spannungszuständen. Ihr unsicherer Status in der BRD läßt diese Erfahrungen von Fremd- und Ausgegrenztsein oft neu aufleben. Angst, Traumatisierungen und der unsichere Status blockieren die Entwicklung der Mädchen (auch im Unterricht).

Wir hatten uns vorgestellt, daß die Mädchen durch die regelmäßige Arbeit mit Frau Biswas die Möglichkeit bekommen sollten, diese Erlebnisse, Erfahrungen, Ängste in einer anderen Form zu "bearbeiten". Die Arbeit erfolgte in der Gruppe und nur im Bedarfsfall bestand auch die Möglichkeit einer Einzelarbeit. **Anders als im Kunstunterricht stand im Mittelpunkt der Prozeß der inneren Arbeit. Nicht das Produkt war der wesentliche Bestandteil, sondern der innerpsychische Prozeß in der Anwendung der unterschiedlichen künstlerischen Mittel.**

Wir hatten die Vermutung, daß die Schülerinnen durch diese Arbeit, die zwar im Schulalltag stattfand, aber unter anderen Bedingungen, z. B. keine Zensuren, ihre Fähigkeiten erweitern, verändern, differenzieren könnten. Das könnte sich auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und damit auf den

Bildungsprozeß auswirken. Soweit also unsere Vorüberlegungen - Wünsche - Vermutungen - Hoffnungen. Konkreter konnten wir nicht werden, da es auch bisher zu einer solchen Form der Arbeit im Rahmen von Schule nach unseren damaligen Recherchen noch keine Vorerfahrungen gab. Der Prozeß war gekennzeichnet durch ein Sich-Einlassen auf diese Arbeit, sowohl von Seiten der Mädchen als auch von Seiten der Anleiterinnen/Begleiterinnen. Intensives Beobachten, vorsichtiges Interpretieren, langsam spürendes Vorwärtsbewegen, viele Gespräche, Ausprobieren, Veränderungen, Erstaunen, zunehmende Sicherheit über das Tun kennzeichneten den Prozeß. Die ständige Fluktuation in der Klasse hat diesen Prozeß allerdings auch von einer anderen Seite her stark beeinflußt.

Am Ende dieser Arbeit können wir einige Resultate, Vermutungen, Hinweise formulieren, die vielleicht nicht verallgemeinerbar sind, aber für Jugendliche mit einer ähnlichen Lebensgeschichte zutreffen könnten. Aber bereits jetzt möchten wir sagen: wir haben den Versuch gewagt, wir sind "ins Wasser gesprungen" und es war gut so. Für alle an dem Projekt direkt und indirekt Beteiligten war es eine Bereicherung. Darüber wie die Arbeit verlief, soll nun im folgenden die Rede sein.

## ***Wirkungsbereiche der Künstlerischen Medien***

### ***Malen, Zeichnen, Plastizieren***

*Entdecken der eigenen schöpferischen Fähigkeiten, Förderung des kreativen Denkens, Ausdruck von Phantasie, Steigerung des Selbstwertgefühls, Wahrnehmungsschulung, Konzentrationsförderung, Verbesserung der Schrift und leichteres Erlernen der Sprache über:*

*SEHEN, WARHNEHMEN, UMSETZEN, AUSDRÜCKEN, Erlernen von Geduld; Selbstbestätigung*

#### ***Malen mit Aquarellfarben***

*Naß-in-Naß Technik und flüssige Farbe auf trockenem Grund. Ausdruck von Gefühlen / Empfindungen in Farbe und Form, Förderung der Auseinandersetzung mit sich selbst, Anregung der Willenskräfte.*

*Das Malen wirkt entspannend, harmonisierend, stabilisierend, aufbauend, kreislaufanregend.*

*Je nach Farbwahl kann es wärmebildend oder abkühlend wirken.*

#### ***Zeichnen mit Kohle, Röteln, Stiften, Kreide, Tusche...***

*Schulung des Denkens und des Blickes, genaue Wiedergabe beim Abzeichnen:*

*Anregung, Beobachtung und Umsetzung, Erlernen von Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten.*

*Dynamisches Zeichnen: Koordinations- und Gleichgewichtsschulung, Förderung beider Gehirnhälften. Das Zeichnen wirkt konzentrationsfördernd, ordnend, rhythmus - und willensbildend.*

#### ***Plastizieren mit Ton***

*Förderung der Eigenaktivität und der Feinmotorik, Schulung des Blickes, aktives Gestalten an sich selbst, willensbildend, formgebend, stabilisierend.*

## 2 Beschreibung der Phasen des Projekts

### 2.1 Phase 1: Malen mit Aquarellfarben

Die Maßnahme haben wir in der 1. Phase für die Mädchen des Brückenkurses konzipiert. Zu diesem Zeitpunkt waren 7 Schülerinnen in der Klasse, von denen 2 Mädchen in ihren Heimatländern länger zur Schule gegangen sind. Die Maßnahme wurde von Frau Biswas, einer Dipl.Kunsttherapeutin mit anthroposophischer Ausbildung, durchgeführt. Ich war als Lehrerin, die in der Klasse unterrichtete, während der gesamten Zeit dabei.

Die Mädchen kamen einmal wöchentlich für 3 Stunden. Dieser Prozeß lief in dieser Form über 4 Monate.

In den ersten Stunden wurde die Naß-in-Naß-Aquarelltechnik in freier Form angewandt, um die Farben in ihren vielfältigen Mischungen kennenzulernen, und den Umgang mit den Materialien und den Techniken zu erlernen. Den Mädchen fiel es schwer, etwas Freies aus sich heraus zu malen. Die ersten Reaktionen waren: "Ich kann das nicht", "ich hasse Malen", "das sieht häßlich aus". Ihre Ansprüche an sich selbst waren sehr hoch, sie verglichen sich zum Teil mit großen Malern, wobei das Eigene eher als schlecht angesehen wurde. Die Bilder sollten in ihrem Sinne perfekt sein, der Griff zu Lineal und Bleistift war anfangs oft da. Gemessen an diesen Ansprüchen, fanden sie ihre Bilder oft nicht schön, sie waren nur punktuell zufrieden. Es bedurfte einer ständigen Ermutigung, eines Aufmerksammachens auf schöne Anteile in den Bildern, zum Teil auch eines Vor- und Nachmalens.

In dieser Phase fiel auf, daß sich die Mädchen auf unterschiedliche Weise auf das Malen einließen. Insbesondere die Mädchen mit Schulerfahrungen hatten weniger Schwierigkeiten in der Handhabung der Materialien und dadurch auch beim Malen. Hingegen war es für die Mädchen, die vorher noch nicht oder nur kurz zur Schule gegangen sind, sehr viel schwieriger, sich auf das Malen einzulassen. Sie brauchten mehr Zuspruch, Ermutigung und Hilfen. Es war in der Tat für sie so neu und fremd und ihr Anspruch so hoch, daß sie nur mit viel Geduld - von beiden Seiten - sich immer wieder auf's Neue einließen.

Diese Situation hat Frau Biswas auf sehr einfühlsame Weise begleitet und den Mädchen durch vielfältige Angebote Hilfen gegeben, sie motiviert, angeregt, ermutigt, so daß sie weitergearbeitet haben.

In dieser Phase wurde für mich als Lehrerin deutlich, welche anderen Zugangsmöglichkeiten eine solche Arbeit hat und in welcher hilfreicher Weise

sie Zugänge eröffnet. Auch ist die Sichtweise "von außen", d. h. von Frau Biswas, die einmal in der Woche da ist und die Mädchen in einem anderen Kontext als Unterricht erlebt, hilfreich. Sie fördert eine ganzheitliche Betrachtung der Einzelnen.

Insgesamt war diese erste Phase ein langsames Vertrautwerden mit dem Aquarellmalen und Vertrautwerden mit einer neuen Personen, wobei letzteres das Leichtere für die Mädchen war.

Es entstanden Bilder mit Landschaften, Blumenbilder, Nachthimmel, Wolken, Sonnenaufgänge, Namen und Herzen. Die Bilder in dieser Phase waren unterschiedlich, aber bei allen ist im individuellen Vergleich eine deutliche Veränderung / Entwicklung erkennbar. Allen fiel es leichter, mit dem Material umzugehen, und auch das Malen wurde immer selbstverständlicher. Das, was sie jetzt malten, wurde beachtet, geachtet und mit anderen Maßstäben betrachtet als zu Beginn. Ein Mädchen malte wesentlich differenzierter als zu Beginn, ein anderes traute sich an andere Maltechniken, probierte aus, wollte wissen, wie sie bestimmte Gegenstände malen kann. **Wichtig ist bei all diesen scheinbar äußeren Prozessen, den dahinter liegenden innerpsychischen Prozeß zu sehen: sich auf etwas Neues einlassen, Neugierde entwickeln, Ängste akzeptieren, mit ihnen umgehen lernen, Entscheidungen treffen, Zutrauen zu den eigenen Stärken und Schwächen zu bekommen, Wertschätzung der eigenen Arbeit zu erleben und sich selbst wertschätzen zu lernen.** Dies geschieht durch das Arbeiten am Bild, durch das konkrete Erleben. Daß dieses dann auch Auswirkungen auf andere Bereiche des Alltags hat, braucht hier bei einem ganzheitlichen Verständnis von Pädagogik nicht besonders ausgeführt zu werden.

Nach dieser ersten Phase haben wir nach einer Auswertung bestimmte Grundlagen verändert. Die Mädchen brauchten nach unserer Einschätzung:

- klarere Zeitstrukturen innerhalb der 3 Stunden
- eine thematische Orientierung bzw. Vorgabe, was sie malen könnten oder auch, was sie mit Ton plastizieren könnten.

## 2.2 Phase 2: Plastizieren mit Ton

Im nächsten Abschnitt legten wir eine klarere Zeitstruktur fest und begannen auch intensiver mit dem Plastizieren. Wie vorne erwähnt, spricht das Plastizieren insbesondere das Denken, den Intellekt und damit auch das

Entscheidungen treffen können an. Die Mädchen erarbeiteten Kugeln und Würfel, wobei mit der Kugel auf die Erde, ihre Beziehung zur Sonne und die Himmelsrichtungen eingegangen wurde. Hiernach folgten Muscheln, Hände sowie Gefäße und freie Plastiken. Das Plastizieren war für alle Mädchen eine positive Erfahrung, sie hatten etwas mit den Händen zu tun, was formbar, veränderbar ist. Die Konzentrationsfähigkeit und das Durchhaltevermögen steigerten sich, sie waren motivierter und vergaßen zum Teil die Zeit. Das Formen der Kugel, der Bezug zur Erde und zum Umgang mit Ressourcen führte zu intensiven Gesprächen mit den Mädchen über ihre Lebensplanung, ihre Wünsche und auch ihre Befürchtungen und Ängste. Entsprechend stellten Kugel und Muschel das Symbol für Geborgenheit, Sicherheit dar.

**Während der gesamten Phase des Plastizierens wurde deutlich, daß der Prozeß des äußerlichen Tuns Auswirkungen auf den inneren Entwicklung der Mädchen hatten. Sie waren zufrieden mit ihren Produkten.** Es fanden zum Teil philosophische Gespräche über Sinnhaftigkeit von Leben, naturwissenschaftliche Prozesse statt.

Deutlich wurde uns auch, daß klarere Strukturen, Orientierungen, Aufgabenstellungen zum damaligen Zeitpunkt noch notwendig waren. Die Sicherheit einer solchen "Schnur", an der sie sich bei Bedarf festhalten konnten, erlaubte es ihnen dann auch sich, wann immer sie festen Boden unter den Füßen verspürten (bildhaft zu verstehen), zu entfernen und auch auf weicherem - sprich noch nicht so sicherem Terrain - Gehversuche zu machen. **Das Plastizieren vermittelte indirekt auch die Botschaft, daß Gegenstände durch das eigene Tun veränderbar sind.** Die Mädchen haben hierdurch, wenn auch über einen ganz anderen Weg, gelernt, daß sie sich entscheiden können, etwas anders zu machen, als sie es vorher geplant hatten, sie etwas verändern, aber auch es so belassen können.

### 2.3 Phase 3: Zeichnen

In diesem Abschnitt wurde mit Kohle und Stiften gezeichnet. Wir haben die Stunden für diese Mädchengruppe auf zwei reduziert, weil wir feststellten, daß die Zeit für sie zu lang war. Außerdem gab es von anderen Mädchen das Interesse teilnehmen zu können. Anfangs versuchten wir, diese Mädchen, die alle in ihren Heimatländern zur Schule gegangen waren, mit in die erste Gruppe zu integrieren. Zum damaligen Zeitpunkt stellte sich jedoch heraus, daß dies nicht ohne weiteres möglich war. Auf der persönlichen

Ebene hatten sie alle guten Kontakt miteinander. In Bezug auf die Arbeit stellte es sich die Situation aber oft so dar, daß sie sich miteinander verglichen und es ihnen schwer fiel, die Unterschiede zwischen sich zu akzeptieren. Darüber am Ende mehr.

In dieser Phase wurden Symmetrie-Übungen gemacht: Kreise, liegende und stehende Lemniskaten: liegend = Gleichgewicht fördernd, aufrecht = durchblutungsfördernd und anregend. Auffallend war hierbei, daß dieses für die Mädchen mit geringer Schulerfahrung sehr schwierig war, beidhändig in großen Bildern an der Tafel oder auf dem Papier Schwünge auszuführen. Die Rechts-Links-Koordination fiel ihnen schwer, so daß sie zumeist in die Parallellbewegung kamen. Diese Form der Koordination hatten sie nie erfahren und konnten sie daher auch nicht üben. Hier wurde deutlich, welche Fähigkeiten die Mädchen durch eine fehlende Schulausbildung nicht entwickeln konnten. Das beieinträchtigt sicher nicht den Prozeß der Alltagsbewältigung, zeigt sich aber als Schwierigkeit, wenn zu einem späteren Zeitpunkt Schreiben und Lesen gelernt werden soll.

Nach den Strukturübungen und dem Zeichnen von Ellipsen, begannen die Mädchen mit dem Zeichnen von Gegenständen und Vorder-Hintergründen.

#### 2.4 4. Phase: Veränderung

Nach diesen drei Phasen gab es in der Gruppe durch Heirat und Klassenwechsel eine große Veränderung. Die beiden Schülerinnen wurden in eine Sprachklasse mit besonderer Förderung integriert, da der Alphabetisierungsprozeß bei ihnen noch nicht abgeschlossen war. Es galt einerseits, diesen Integrationsprozeß in die andere Klasse zu gestalten und andererseits, die kunsttherapeutische Arbeit gemeinsam mit anderen Mädchen aus dieser neuen Klasse fortzusetzen. Dieser Prozeß ist gut gelungen, da es in der neuen Gruppe eine Mischung von Mädchen mit unterschiedlichen Schulerfahrungen gab, die auch neu in der Klasse angefangen haben. Die Schülerinnen kannten sich noch nicht und jetzt spielten die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse nicht mehr die Rolle, die sie wie vorher hatten. Möglicherweise auch, weil die beiden Mädchen nun einen Vorlauf und damit Sicherheit hatten gegenüber den Mädchen, die es zum ersten Mal malten. Mit diesen verschiedenen "Vorläufen" bestand eine gute Ausgangssituation, gemeinsam zu arbeiten, wobei dieses nicht geplant war, sondern uns im konkreten Tun erst deutlich wurde. Die Mädchen fanden rasch zueinander und ließen sich intensiv auf das Malen und Plastizieren ein.

Beim Plastizieren entstanden wunderschöne Köpfe und Figuren. Die Mädchen entschieden gegenüber der ersten Phase schneller, was sie machen wollten, hatten im Prozeß viel Ausdauer und arbeiteten liebevoll an ihren Plastiken. Am Ende existierte eine Zufriedenheit mit dem Ergebnis und eine differenziertere Betrachtung und Wertschätzung der eigenen und der fremden Produkte.

Ein ähnlicher Prozeß zeigte sich beim Aquarellmalen. Die Mädchen hatten sich "freigemalt". Bei dem Thema "Heimat" haben sie sich an vieles erinnert von dem sie dachten, daß sie es vergessen hätten. Diese Erinnerungen haben sie zum Teil auch gemalt, wobei es rührend war zu erleben, wie sehr sie sich wunderten, was sie alles noch wußten. Schöne wie traurige Erfahrungen zeigten sich, Freude und Nachdenklichkeiten kamen auf. Das, worüber sie vielleicht nicht sprechen wollten, fand seinen Ausdruck in einer anderen sichtbaren Form. Auch hier wieder die Wirkung von innen nach außen und umgekehrt, was sich für uns als Begleiterinnen auch auf andere Bereiche bezogen zeigte.

### 3 Fazit und Ausblick

Wir haben den Prozeß unserer Arbeit beschrieben. Wie eingangs erwähnt, wurden wir durch langsames Voranschreiten, Beobachten, Interpretieren, Verändern zunehmend sicherer in unserem Tun. Jetzt, nach eineinhalb Jahren, können wir Aussagen über die Wirkung dieser Arbeit auf diese Gruppe von Jugendlichen machen.

Wir sind sicher, daß sich diese kunsttherapeutische Arbeit in der Gruppe - eingebunden in das Konzept unserer pädagogischen Arbeit an der ABS - für diese Jugendlichen positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Allgemein zeigen sich sowohl im Bereich der schulischen Anforderungen als auch im persönlich-sozialen Bereich Veränderungen, Entwicklungen, Erweiterungen von Fähigkeiten.

Ebenso wie bei der Prozeßbeschreibung werden wir auch in diesem Teil die Ergebnisse in beschreibender Form darstellen. Wir werden einige verallgemeinerbare Fakten darstellen und Prozesse einzelner Jugendlicher beschreiben. Das gesamte Projekt lebte aber auch von den vielen Details, die wir gesehen haben, die zunächst scheinbar unwichtig erschienen, später aber oftmals in einem anderen Kontext auf Veränderungen hinwiesen.

### **Hier zunächst die Aussagen von einigen Mädchen zu der Arbeit:**

”Ich habe Geduld gelernt.”

”Ich habe mir nicht zugetraut zu malen. Jetzt möchte ich es immer wieder machen.”

”Beim Malen ist der Kopf frei, und ich vergesse Probleme.”

”Ich habe gelernt, alles braucht Zeit.”

”Wenn ich die Augen zumache, schläft der Kopf, und ich kann malen. Das geht dann viel besser.”

”Ich habe gedacht, ich weiß nichts mehr von meiner Heimat. Jetzt weiß ich wieder, wer alles mit uns gewohnt hat.”

”Es ist so wunderschön da, wo ich gelebt habe. Jetzt ist bestimmt alles kaputt.”

”Wenn ich male, denke ich nicht mehr daran, wie schwer das Leben ist.”

Die Mädchen haben Fähigkeiten im Umgang mit kunsttherapeutischen Mitteln entwickelt, die sich in ihrem Verhalten in der Gruppe und im Umgang mit Dingen zeigten. Neues wurde nicht mehr aus Angst oder Furcht vor dem Nichtkönnen per se abgelehnt. Sie waren eher bereit, sich auf Unbekanntes einzulassen. Ihr Maßstab in der Bewertung der eigenen Produkte und der anderer Mädchen wurde flexibler - zwischen gut und schlecht gibt es jetzt auch Differenzierungen. Sie haben erfahren, daß sie mit etwas mehr Geduld und Achtsamkeit sich selbst und anderen gegenüber Dinge lernen können, die ganz neu sind, und die sie sich eigentlich gar nicht zugetraut hätten. Die Übertragung dieser Erfahrungen auf den anderen Unterricht konnten wir mit zunehmender Dauer des Projekts deutlich erkennen.

Die Mädchen haben auch erfahren, daß sie sich von Vorstellungen lösen können, und daß durch das Tun etwas völlig neues entstehen kann. In der ”Begutachtung” ihrer Bilder und Plastiken konnten sie zunehmend mehr differenzieren, was auch zu veränderten Aussagen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung führte.

Beim Zeichnen wurden unterschiedliche Fähigkeiten der Mädchen deutlich. Das Zeichnen von Figuren, Symmetrieübungen und das dynamische Zeichnen war für die Mädchen mit einer längeren Schulbildung meist nicht schwierig. Sie haben in der Regel rasch die Aufgabe verstanden, und auch die Koordinierung von rechts und links war für sie weniger schwer. Bei den

Mädchen mit geringer Schulbildung zeigten sich Defizite. Trotz vieler Vorübungen fiel es ihnen schwer, rechts-links-Übertragungen herzustellen. Bei den Symmetrieübungen auf gevierteltem Papier konnten sie in der Regel die Spiegelungen von einem Viertel auf das andere Viertel, bzw. auf das ganze Blatt nicht übertragen. Ebenso war das dynamische Zeichnen mit beiden Händen gleichzeitig anfangs kaum möglich. Insbesondere beim Zeichnen wurde sichtbar, daß die Mädchen über das, was man an Fähigkeiten während der ersten Schuljahre erlernt, nicht verfügten. Entsprechend schwierig ist dann natürlich das spätere Erlernen. Die Lücken zeigten sich auch im Schriftbild der Mädchen. Aber auch hier wurde teilweise eine Veränderung sichtbar: Für den Unterricht wurde für uns erkennbar, wo die Mädchen Unterstützung benötigten.

**Ein anderer wichtiger Teil der Arbeit bestand darin, das sich bei einzelnen Jugendlichen Begabungen zeigten, die im Unterricht nicht erkennbar waren.** Das möchten wir am Beispiel eines Mädchens schildern: Das Mädchen hatte im Unterricht Schwierigkeiten beim Schreiben eigener und fremder Texte und beim Erlesen einfacher Texte. Sie war bereits einige Jahre in ihrer Heimat zur Schule gegangen und ein Jahr in Bremen. Es war für uns noch nicht deutlich, wo die Ursachen lagen, weil sie neu in unserer Klasse war. Im Kunstprojekt stellte sich dann heraus, daß sie unglaubliche Fähigkeiten im Zeichnen hat, obwohl sie dies nie gelernt hatte. Mit Unterstützung von Frau Biswas hat dieses Mädchen viele schöne Bilder gezeichnet und dies auch zu Hause fortgesetzt, nachdem wir ihr Material mitgaben. Im Unterricht waren die Auswirkungen dann kurz danach sichtbar: Das Erfolgserlebnis führte zu einer Veränderung in ihrem Verhalten, hin zu mehr Offenheit, Fröhlichkeit und zu einem anderen Lernen im Unterricht. Das Schreiben und Lesen fiel ihr zunehmend leichter, und sie setzte sich jetzt, mit einem Ziel vor Augen - nämlich den Hauptschulabschluß und später irgendetwas mit Zeichnen zu machen - anders mit dem Lernstoff auseinander und verhielt sich anders gegenüber den Mitschülerinnen.

An dieser Stelle möchte ich auf den Stellenwert der Zusammenarbeit von Frau Biswas und mir als Lehrerin hinweisen: aufgrund unserer Erfahrungen finde ich es sehr wichtig, daß eine Kooperation stattfindet. Zum einen konnten wir aus unterschiedlichen Erfahrungen und Blickrichtungen die Mädchen begleiten und unterstützen. Zum anderen konnte ich die Wechselwirkung zwischen den Prozessen im Projekt und im Unterricht sehen und darauf eingehen. Ein Austausch über das Erfahrene war für uns

beide ausgesprochen hilfreich. Frau Biswas hat aufgrund ihrer besonderen Qualifikation und Sicht, Fähigkeiten und auch Probleme bei den Mädchen gesehen, die sich im normalen Schulalltag nicht zeigen können. Wir sind überzeugt davon, daß eine derartige Kooperation sinnvoll und für eine ganzheitliche Arbeit mit den Jugendlichen notwendig ist.

**Wichtig ist für diese Jugendlichen auch die Erinnerung an das Vergangene, an das, was immer auch noch Teil der erlebten Gegenwart ist, auch wenn es nicht unmittelbar präsent ist.** Wir wissen aus Gesprächen, daß die Vergangenheit für einzelne Mädchen aus Kriegsgebieten mit schrecklichen Erfahrungen verbunden ist. Diese Erfahrungen haben oft traumatisierende Wirkung, da die meisten Mädchen keine Möglichkeit hatten, diese Erlebnisse in irgendeiner Form zu bearbeiten. Sie werden häufiger krank als andere Mädchen und sind oftmals traurig, deprimiert. Zugleich aber auch voll Heiterkeit und Lebenslust, wobei die Stimmungen rasch wechseln können. Wir sind sicher, daß es für die Mädchen gut war, daß sie einen Teil des Gewesenen in einer anderen Form darstellen konnten. Oft erinnerten sie sich an schöne Erfahrungen der Vergangenheit: an die Schönheit der Landschaft ihrer Heimat, an das Dorf, in dem sie lebten, an andere Personen, mit denen sie zusammen gelebt haben, an Kinder, mit denen sie spielten. Entsprechend finden sich diese Erinnerungen in ihren Bildern wieder. Dieser Teil der Arbeit hat alle Beteiligten sehr berührt. Wir denken, daß diese Form des Erinnerns auch deswegen wichtig für sie ist, weil das Vergangene und die Gegenwart eher mit Gefühlen und Erfahrungen von Angst, Unsicherheit, Gewalt verbunden sind. Daß das Andere, das Schöne, das Heitere ebenso seinen Ausdruck braucht und einen Platz findet, ist wichtig und insbesondere für Jugendliche mit einer solchen Biografie heilend. Ein solcher Heilungsprozeß läßt sich nicht in Ergebnissen "präsentieren", und vielleicht sollten wir uns im Sinne von Saint-Exupéry bescheiden, indem wir uns der folgenden Sichtweise versuchen zu nähern:

**"Adieu, sagte der Fuchs, hier ist mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar."**(aus: Der kleine Prinz)

Und wir denken, daß auch vieles von dem, was für die Mädchen und ihren innerpsychischen Prozeß wichtig war, sich unseren Augen entzogen hat - und auch das ist gut so. Nicht alles bedarf eines Zugangs und einer pädagogisch-psychologischen Interpretation, denn es wirkt auf eine andere

Weise. Vielleicht sollten wir uns in Teilen auch damit bescheiden festzustellen, daß etwas so ist, wie es ist und mit liebevoller Achtsamkeit und Aufmerksamkeit den Prozeß der Jugendlichen begleiten und unterstützen. Ich denke, das ist auch ein wichtiger Teil dessen, was wir in dieser Arbeit mit den Mädchen lernen konnten und hoffentlich auch weiterhin können, denn wir möchten die Arbeit weitermachen, wenn es uns gelingt, die finanziellen Mittel dafür zu bekommen.

Zum Zeitpunkt der Erstellung des Berichts gab es eine erste öffentliche Ausstellung der Bilder. Die Ausstellung wird an interessierte Institutionen ausgeliehen. Unser Wunsch ist es, über diese Ausstellung auf die Wichtigkeit der kunsttherapeutischen Arbeit in Schulen aufmerksam zu machen und andere zu ermuntern, dies auch zu versuchen.

In unserer Schule ist die kunsttherapeutische Arbeit mit SchülerInnen-gruppen inzwischen ein anerkannter und wichtiger Bestandteil der Arbeit geworden.

## Anhang

- A **Spracherwerb mit Erstalphabetisierung  
in der Zweitsprache Deutsch**
  - I Anschauungsmaterial zu Kapitel 6  
Arbeitsprodukte der Schülerin Juliana
  - II Unterrichtseinheit zum Thema "Schönheit"
  - III Unterrichtseinheit "Ausflug ins Alte Land"
  - IV Unterrichtseinheit "Wir bauen eine Trommel"
  - V Stellvertretendes Schreiben  
Schülertexte zum Thema "In 10 Jahren"
- B **Interkulturelles Lernen und Sprachlernen**
  - VI Unterrichtseinheit - "Gewalt"

Literaturliste

A-I Anschauungsmaterial zu Kapitel 6  
Arbeitsprodukte der Schülerin Juliana

- Diktattext: Ich suche Arbeit  
Original von Elvira
- Diktattext: Auf dem Markt  
Original von Elvira
- Übung: Beantworte die Fragen zum Text
- Lesetext: Ich rufe Susi an
- Übung: Beantworte die Fragen zum Lesetext
- Übung: Setze die Verben ein (1)  
Übung: Setze die Verben ein (2)
- Übung: Setze die Personalpronomen ein
- Übung: Wie spät ist es?

Deutsch-Test

Diktat

Ich suche Arbeit.

Ich kaufe eine Zeitung und lese die Stellenanzeigen.

Hier ist eine Stelle als Bürogehilfin frei.

Ich will eine Bewerbung schreiben und meinen Lebenslauf hinschicken.

Ich habe schon in einer Firma ein Praktikum gemacht. Ich habe in der Buchhaltung mitgearbeitet.

Wir haben Rechnungen bezahlt und Überweisungen geschrieben. Ich habe auch der Sekretärin geholfen und einige Briefe geschrieben.

Ich habe ein gutes Zeugnis bekommen.

Wenn ich Glück habe, werde ich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Vielleicht bekomme ich dann die Stelle.

Ich suche Albert.

Ich kaufe ein ein zatu und lesen die

Tehle. dnzage hat zorchgeht

Frei. Ich wir ein Bewer Schaben und

Meine Liebstauf. inhenschkan.

Ich habe schon einer in Firma ein

Partegemcha. Ich habe in dir Buch zue

mit gabert:

Wir habe rho bits und Überasge

geschoben.

Ich habe auf der Sekegofen und

er einege Bripfe.

Ich habe ein gutzohen kommen.

Wien Ich habe Guen weichen zu

ein Foschen sein Gelad.

Fide kommen die Schule.

## Diktat

## Auf dem Markt

Fatma und ihre Schwester Lale wollen Obst und Gemüse einkaufen. Sie gehen zum Markt. Sie brauchen Tomaten, Gurken, Kartoffeln, Äpfel, Orangen und Eier.

Beim ersten Stand sind die Tomaten schön aber teuer. Beim zweiten Stand sind die Tomaten billig. Sie sehen aber nicht gut aus. Fatma und Lale gehen weiter. Beim dritten Stand sind sie schön und preiswert. Die Mädchen kaufen dort die Tomaten und auch die Gurke.

Die Kartoffeln sind bei einem anderen Händler besser. Der Mann verkauft auch Obst. Viele Leute warten schon. Fatma stellt sich an. Lale geht in der Zeit zum Eierverkäufer und holt 20 Eier. Wenn sie zurückkommt ist Fatma dran. Lale hilft ihr, die Tasche zu tragen.

Nun haben sie alles und fast kein Geld mehr. Es bleiben nur 5 oder 6 Mark. Fatma und Lale kaufen sich noch ein Eis und gehen nach Hause.

## Test

Das Dem Markt

Fatma und ihrer Schwester  
Lale wollen Obst und  
Gemüse einkaufen.  
Sie gehen zum Markt,  
sie brauchen Tomaten, Gurken,  
Kartoffeln, Äpfel, Orangen  
und Eier.

Beim ersten Stand sind die  
Tomaten schön aber teuer.

Beim 2. Stand sind die Tomaten  
billig.

Sie sind der gut aus!

Fatma und Lale gehen weiter

Beim dritten sind sie schön und  
preiswert. ~~und~~

Die Mehen kaufte dort die Tomate  
und Gurken,

Kartoffeln, sind aber ein  
\_\_\_\_\_ bis hierher diktiert

- 2 -

Beantworte die Fragen:

1. Wer geht zum Markt ?

Fatma und Lale gehen zum Markt

2. Was brauchen die Mädchen ?

Tomaten und a sie auch die Gurke

3. Wie sind die Tomaten beim ersten Stand ?

Tomaten sind schön aber teuer

4. Wo kaufen Fatma und Lale die Tomaten und die Gurke?

Beim dritten Stand

5. Warum geht Lale alleine Eier kaufen ?

6. Nenne 5 Obstsorten !

7. Nenne 5 Gemüsesorten !

Ich rufe Susi an. Ich lade sie zu mir ein.

Sie lehnt jedoch ab. Heute kommen ihre Eltern aus dem Urlaub zurück. Sie bereitet für ihre Eltern ein schönes Essen vor.

Ich schlage vor, ihr zu helfen.

Wir gehen zusammen aus. Wir kaufen Obst, Gemüse und Fleisch ein. Wir fangen damit an, den Kuchenteig zu machen.

Das Telefon klingelt. Susi nimmt den Hörer ab. Ihre Eltern rufen sie aus dem Flughafen in Hamburg an. Sie fahren gleich mit dem Zug weiter. In zwei Stunden kommen sie in Bremen an. Wir müssen uns beeilen!

Beantworte die Fragen zum Text:

Wer kommt heute aus dem Urlaub zurück?

Heute... kommen... die Eltern... von Susi  
zurück

Was bereitet Susi vor ?

Susi... bereitet... ein schönes Essen vor

Was kaufen die Mädchen ein ?

die Mädchen... kaufen... Obst... Gemüse  
und Fleisch ein.....

Wo sind Susis Eltern ?

Susis Eltern... sind.....  
in Hamburg.....

Wie kommen Susis Eltern nach Bremen ?

Susis Eltern... kommen.....  
mit dem Zug

Setze die Verben ein:

- anrufen ✓ Ich ~~rufe~~ Susi an.
- einladen ✓ Ich ~~lade~~ sie zu mir ein.
- ablehnen Sie ~~lehne~~ jedoch dn.
- zurückkommen Heute ~~kommen~~ ihre Eltern aus dem Urlaub zurück
- vorbereiten Sie ~~bereitet~~ für ihre Eltern ein schönes Essen vor.
- vorschlagen ✓ Ich ~~Schlage~~ vor, ihr zu helfen.
- ausgehen Wir ~~gehen~~ zusammen aus
- einkaufen ✓ Wir ~~kaufen~~ Obst, Gemüse und Fleisch ein.

- anfangen      ✓ Wir fangen damit an, den  
Kuchenteig zu machen.  
Das Telefon klingelt.
- abnehmen      ✓ Susi <sup>nimmt</sup> nehmend den Hörer ab.
- anrufen      ✓ Ihre Eltern rufen sie aus  
dem Flughafen in Hamburg an.
- weiterfahren      Sie fahren gleich mit dem  
Zug weiter.
- ankommen      ✓ In zwei Stunden kommen sie  
in Bremen an.  
Wir müssen uns beeilen!

Setze die Personalpronomen ein:

ich	wasche	mich	
du	wäschst	dich	
er	wäscht	sich	
sie	wäscht	sich	
wir	waschen	uns	
ihr	wascht	euch euch	
Sie	waschen	Sich	

Wie spät ist es?



es ist Viertel nach eins



es ist Viertel vor zwei



es ist zwanzig nach zwei

0,1



es ist halb zwei



es ist zwei Uhr

41

## A-II Unterrichtseinheit "Schönheit"

### Verzahnung von Spracherwerb, Theorie, Praxis und Mathematik

Dieses Projekt wurde im April 1994 im Brückenkurs Ernährung durchgeführt. Es dauerte sieben Wochen. Nach etwa 8 Monaten Arbeit in der Klasse kannten wir die Schülerinnen gut. In Gesprächen mit ihnen war bereits aufgefallen, daß sie sich für Mode und Schönheit (Frisieren, Schminken und Gesichtspflege) interessierten. "Schönheit" war deshalb als Motto für diese längere Unterrichtseinheit günstig.

Wir hielten es für wichtig, daß das Projekt einen Bezug zum Leben der Mädchen herstellte; es sollte außerdem vielfältige, auch praktische Aufgabenbereiche enthalten und somit eine Verzahnung von Spracherwerb, Theorie, Praxis und Rechnen bieten; es sollte auch allen Spaß machen.

### Spracherwerb

Neue Wörter lernen, Wiederholung und Festigung des bereits erworbenen Wortschatzes. Dabei wurden folgende Wortfelder erarbeitet:

- a) Körperteile, Gesicht: Aufgaben/Tätigkeiten: ein Gesicht zeichnen, Körperteile benennen und aufschreiben ; eine Mitschülerin beschreiben.
- b) Bekleidung und Accessoires: Aufgaben/Tätigkeiten: sich verkleiden mit moderner und traditioneller Kleidung aus den Herkunftsländern der Mädchen; Modefotos machen; gegenseitige Beschreibung in Partnerarbeit; ein Bild beschreiben und erraten, wer fotografiert wurde; Modefotos von Katalogen beobachten, mündlich beschreiben, Eigenschaften von Fotomodellen besprechen.
- c) Körperpflege und Schminken: Aufgaben/Tätigkeiten: sich schminken und frisieren; dabei benötigte Produkte und Geräte benennen; schriftliche Arbeit: Wörter zu den passenden Bildern zuordnen und abschreiben, Sätze dazu schreiben.

### Praxis

Herstellung einer Gesichtscreme nach einem Rezept.

### Mathematik

Aufgaben/Tätigkeiten: Besuch von Drogerien im Stadtteil; Marken von Gesichts-, Körpercremen und Shampoos sowie Art der Packung und Inhalt aufschreiben; Listen in der Schule an die Tafel übertragen; Preise vergleichen (Dreisatzrechnen mit einigen Schülerinnen)





Zu welchem Bild passen die folgenden Wörter?

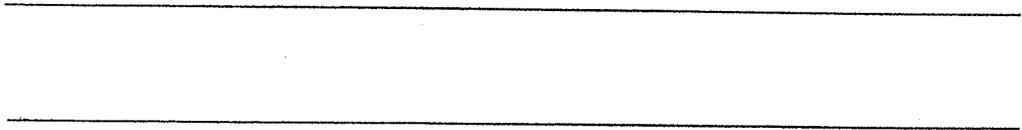
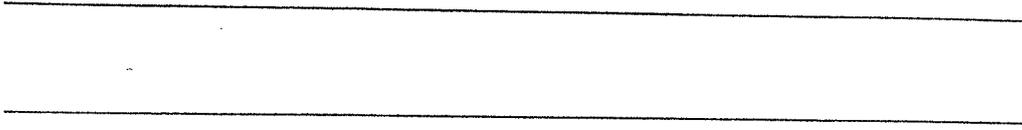
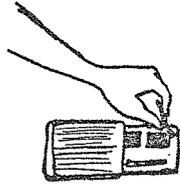
1. Schreib die Wörter zu dem entsprechenden Bild  
(einige Wörter passen zu mehreren Bildern)

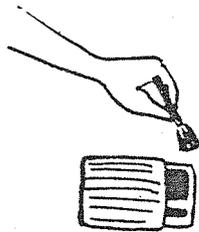
Augen  
Augenlider  
Augenwimpern  
Gesicht  
Gesichtscreme  
Gesichtswasser  
Hals  
Kajalstift  
Lidschatten  
Lippen  
Lippenstift  
Mascara  
Schminke  
Strich  
Wangenrot (Rouge)

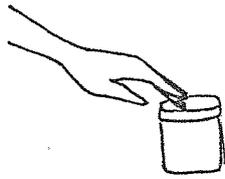
sauber machen (sie macht ... sauber)  
auftragen (sie trägt ... auf)  
anmalen (sie malt ... an)

blau  
rot  
schwarz

2. Versuche, für jedes Bild mit den Wörtern einen Satz zu machen.







## Schminken

Heute abend geht Fatma zu Toms Geburtstagsfeier.

Sie will besonders schön sein. Sie schminkt sich.

Such die richtige Reihenfolge und schreib zu jedem Bild einen Satz.

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

## UE Schönheit

- Besuch von Drogerien im Stadtteil
- Preisvergleich von Kosmetikprodukten



## GESICHTSCREME

## Zutaten:

für die Fettbasis

- 25 g Tegomuls-Emulgator
- 60 g Mandelöl
- 20 g Walratersatz

für die fertige Creme:

- 300 g destilliertes Wasser
- 80 Tropfen Paraben (Konservierungsmittel)
- 20 - 30 Tropfen Jasminduftöl

## Geräte:

- 2 Glasgefäße
  - 1 Meßbecher
  - 1 Topf
  - 2 Rührstäbe
  - 1 Thermometer
  - 1 Schneebesen
- 

## Fettbasis

1. Tegomuls und Walratersatz in ein Glasgefäß geben und mischen.
2. Öl dazu geben und bei milder Hitze (bis 70°) erwärmen und auflösen.

## fertige Creme

3. Destilliertes Wasser auf 70 ° erwärmen.
4. Wasser zu der Fettbasis geben und alles gut vermischen.
5. Von der Herdplatte nehmen und rühren, bis die Creme 30° hat.
6. 80 Tropfen Paraben dazu geben und vermischen.
7. 20 bis 30 Tropfen Jasminduftöl dazu geben und vermischen
8. Die Creme in kleine Dosen abfüllen.

UE Schönheit : Gesichtscreme  
selber machen



### A-III "Ausflug in das Alte Land"

Ein Reisebericht mit Bildern, Mai 1995

Lesen und Schreiben lernen ist ein langwieriger Prozeß. Generell war die Lernmotivation bei den Schülerinnen gegeben. Die Mädchen brauchten aber auch schnelle Erfolgserlebnisse, um sich zu überzeugen, daß die Mühe, die sie sich gaben, sich lohnte. Gute Ergebnisse bei Übungen oder Diktaten waren ihnen nicht genug. Sie wollten sich selbst und anderen Menschen beweisen, daß sie lesen und schreiben konnten. Wir entschieden uns deshalb, mit ihnen ein Heft zu erstellen, das aus von ihnen verfaßten zum Teil stellvertretend geschriebenen Geschichten, Berichten oder Briefen sowie Bildern und Fotos bestehen würde. Damit das Heft richtig schön, vorzeigbar würde, wurden die Texte mit dem Computer geschrieben. Die Mädchen hatten Freude dazu; "am Computer arbeiten" war für sie aufwertend. Auf dieser Weise entstand das erste gemeinsame Produkt: "Unser Kennenlernbuch". Jedes Mädchen fertigte ihr Exemplar an. Die Hefte wurden mit Stolz Schulfreundinnen aus anderen Klassen und der Familie zu Hause gezeigt.

Im Mai machten wir einen Ausflug in das Alte Land. Nach dem Erfolg mit dem ersten Heft, äußerten einige Mädchen den Wunsch, auch dazu einen Reisebericht mit Bildern zu erstellen.

Arbeitsschritte.

- a) Wir planen gemeinsam die Unternehmung.
- b) Wir machen den Ausflug in das "Alte Land", spazieren gehen, fotografieren, zeichnen, Lieder singen, Geschichten erzählen
- c) Wir werten aus: Erlebnisse werden in Erinnerung gebracht.
- d) Texte werden verfaßt und mit der Hand geschrieben; bei einigen verbessern wir Schreib- oder Grammatikfehler, anderen helfen wir bei der Satzbildung, schreiben den Text auf und lassen die Mädchen anschließend abschreiben.
- e) Die handschriftlichen Texte werden am Computer abgeschrieben, korrigiert und ausgedruckt.
- f) Wir einigen wir uns auf eine gemeinsame Formatierung und das Layout unseres Ausflugsberichts.
- g) Die einzelnen Blätter werden zu einem Heft zusammengebunden und Bilder eingeklebt.

Stunden später sind wir spazieren gegangen  
 Ich habe noch nicht so schöne Häuser  
 gesehen. Ich Violeta Hanim und Alina sind wir  
 in ein Auto gefahren. die anderen sind mit Uschi  
 gefahren (Elvira und Sausan)

Wir haben Hunger es ist Blöd,  
 Wir wollen daß Uschi anhält aber Sie  
 hört nicht. Ich mache ein Fenster auf. Ich rufe  
 Elvira macht das Fenster auf. Ich sage  
 daß wir haben Hunger.  
 Uschi hält an.

Wir steigen aus wir holen das Essen und die  
 Getränke aus dem Kofferraum.

Ich suche einen Platz zu essen. Ich habe einen Platz  
 gefunden. Wir haben die Sachen ausgepackt.

Da war ein Tisch und ein Bank im dem Park.

Da waren viele Leute die haben geguckt.

Wir haben gelacht fünf Minuten später hat angefangen  
 zu regnen. Wir haben die Sachen aufgeräumt.

Wir sind so schnell wie möglich gerannt,

Wir haben die Tür von dem Auto <sup>Auf</sup> gemacht.

Hanim hat auf die Sitze eine Decke gelegt.

Ich habe Hanim geholfen. Hanim hat die  
 Teller und die Becher ausgepackt. Wir haben im

Auto gegessen. Uschi und Alina versuchen zwei Tisch-  
 Decken auf den Autos aus zu breiten um sie zu halten.

eine Auto Karte und ein Kärtchen darauf gelegt.

Alina fragt Violeta Kasto bu mir ein Telo

Wir sind am g.s. as in das Alte Land gefahren.  
 Stunden später sind wir spazieren gegangen.

Ich habe noch nicht so schöne Häuser  
 gesehen.

Ich Violeta Hanim und Aline sind zum  
 in ein Auto gefahren.

Die anderen Elvira und Saison sind mit Uschi gefahren.

Wir haben hunger es ist Blöd

Wir wollen daß Uschi anhält oder Sie hört nicht.

Ich mache ein Fenster auf

Ich rufe Elvira mach das Fenster auf ich sage  
 daß wir hunger haben.

Uschi höllt an.

Wir steigen aus wir holen das Essen ~~und~~ und  
 die Getränke aus dem Kofferraum.

Ich suche einen Platz essen ich habe einen Platz  
 gefunden.

Wir haben die Sachen aus gepackt.

Da war ein Tisch und ein Bank im dem Park

Da waren viele Leute die haben <sup>uns</sup> gesucht.

Wir haben gelacht fünf minuten später hat  
 angefangen zu regnen.

Wir haben die Sachen auf geräumt

Wir ~~haben~~ sind so schnell wie möglich gelaufen.

Wir haben die Tür von dem Auto auf gemacht.

Ich haben Hanim gehalten Hanim hat die  
 Teller und die Becher aus gepackt.

Wir haben im Decken auf Auto aus zu breiten

Wir sind am 9.5.95 in das Alte Land gefahren.

Stunden später sind wir spazieren gegangen.

Ich habe noch nie so schöne Häuser gesehen.

Ich, Violeta, Hanim und Aline sind in einem Auto gefahren.

Die anderen - Elvira und Saoussan - sind mit Uschi gefahren.

Wir haben Hunger. Es ist blöd.

Wir wollen, daß Uschi anhält, aber sie hört nicht.

Ich mache ein Fenster auf.

Ich rufe. Elvira macht das Fenster auf. Ich sage, daß wir Hunger haben.

Uschi hält an.

Wir steigen aus. Wir holen das Essen und die Getränke aus dem Kofferraum.

Ich suche einen Platz zum Essen.

Ich habe einen Platz gefunden.

Wir haben die Sachen ausgepackt.

Da war ein Tisch und eine Bank in dem Park.

Da waren viele Leute, die haben uns angeguckt.

Wir haben gelacht.

Fünf Minuten später hat es angefangen zu regnen.

Wir haben die Sachen aufgeräumt.

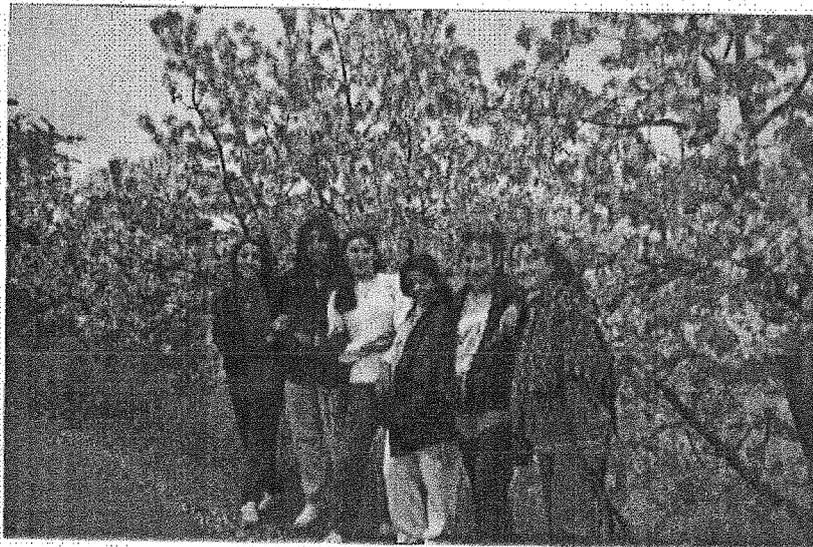
Wir sind so schnell wie möglich gerannt.

Wir haben die Tür von dem Auto aufgemacht.  
Hanim hat auf die Sitze eine Decke gelegt.  
Ich habe Hanim geholfen.  
Hanim hat die Teller und die Becher ausgepackt.  
Wir haben im Auto gegessen.

Uschi und Aline versuchen, zwei Tischdecken auf die  
Autos auszubreiten. Um sie zu halten haben sie eine  
Autokarte und ein Kanister daraufgelegt.

Aline fragt Violeta: "Kannst Du mir einen Teller geben?"

\*



Wir waren in dem Alten Land.

Wir sind 2 Stunden mit dem Auto gefahren.

Wir sind in einer Kirche gewesen. Sie war alt und schön.

Wir sind spazieren gegangen.

Ich habe ein kleines Tor gesehen. Es stand in einem Garten.  
In dem Garten waren schöne Blumen. Sie waren rot, weiß  
und gelb.

Wir wollten ein Foto machen aber wir hatten keinen Film.

Der Mann hat gezeigt, wir sollten das Foto machen. Das  
konnten wir nicht.



Wir sind an der Elbe gewesen.

Der Fluß hat mich an meine Heimat erinnert. Ich habe in Jugoslawien am Meer gelebt. Da sah es genauso aus.

Ich bin über die Steine geklettert. Dann habe ich meine Hände gewaschen in dem Wasser von der Elbe. Dabei hatte ich das Gefühl, daß ich in Jugoslawien war.

Dann fing es an zu regnen.

Wir sind zurückgegangen und dabei sind wir ganz naß geworden.

Auf dem Rückweg haben wir Saussan verloren, weil sie schnell gerannt ist. Wir hatten so Angst, daß sie sich verirrt. Dann haben wir sie bei dem Auto gefunden. Wir waren ganz furchtbar naß. Meine Sachen sind an meinem Körper trocken geworden. Ich habe mich ganz toll erkältet. Die anderen Mädchen haben sich auch erkältet. Es ist nicht so schlimm.

Wir waren um 18.00 Uhr wieder in Bremen.

Ich habe mich glücklich und müde gefühlt.



## A-IV Unterrichtseinheit "Wir bauen eine Trommel"

Die Jugendlichen hatten an zwei Tagen in der Woche jeweils vier Stunden fachpraktischen Unterricht in einem Werkstatt-Klassenraum. Es gab den Werkstattbereich mit Werkbänken und Maschinen und einen kleinen Unterrichtsbereich mit Tischen, Tafel, Overheadprojektor, 2 Computern, Bücher- und Materialschränk - eine gute Bedingung theoretischen und praktischen Unterricht zu verbinden.

Nachdem die Jugendlichen an einfachen Werkstücken alle Grundwerkzeuge kennengelernt hatten und die Standbohrmaschine bedienen konnten, wurde eine Idee in die Praxis umgesetzt, die sich aus dem Sprachunterricht ergab. Thema war "Musik": welche Musik die Jugendlichen gerne hören, welche Musik in den verschiedenen Ländern gemacht wird, welche Stimmungen Musik vermittelt, welche Instrumente gespielt werden. An Musikbeispielen hörten wir, daß die Trommel in afrikanischen und arabischen Liedern ein bestimmendes Instrument ist. Die Schüler trommelten beim Musikhören spontan auf den Tischen mit oder klatschten einen passenden Rhythmus. Ein Schüler kam auf die Idee: "Können wir nicht eine bauen?"

Da war zuerst unser Lehrmeister Jens Lindenau zu fragen. Der Fachmann mußte entscheiden, ob die Jugendlichen bereits soviel fachpraktisches Können besitzen und wie die Trommelkonstruktion auf das mit unserer Ausstattung technisch Machbare angepaßt werden kann. Seinem Engagement war es zu verdanken, daß aus der Idee ein Projekt werden konnte - ein herzlicher Dank für die hilfreiche Unterstützung und die gute Zusammenarbeit.

Nachdem die Trommeln fertig waren, kamen sie zum Einsatz: Einige Jugendliche nahmen an der "Samba-Trommel-Gruppe" teil, die das Zentrum für Schule und Beruf in diesem Schuljahr als Freizeitangebot mit Anleitung organisierte.

### Projektverlauf in Stichworten

#### Vorarbeiten

- Bauplan der Trommel auf die Fertigkeiten der Jugendlichen reduzieren,
- Prototyp anfertigen,
- Lerninhalte für den Sprach-, Lese-Schreib- und Mathematikunterricht eingrenzen.

## Fachpraxis

- Prototyp zeigen, in Einzelteile zerlegen und wieder zusammenbauen.
- Räumlichkeit der Teile in zweidimensionale Ansicht "übersetzen":  
Wie groß ist das Blech für den Trommelbauch, die Haken usw.?  
Trommelbauch aus Pappe nach den Vorstellungen der Schüler anfertigen (jede Trommel soll anders aussehen!),
- Arbeitsschritte demonstrieren,
- Trommel fertigen,
- Schüler fotografieren sich bei der Arbeit.

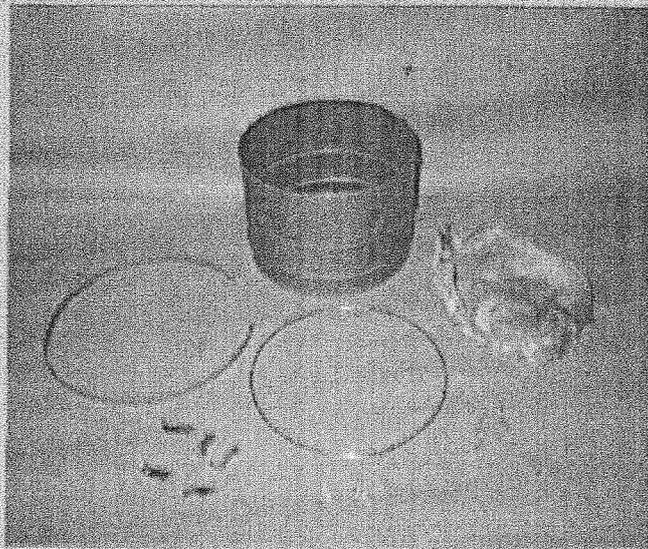
## DaZ-Unterricht/Alphabetisierung mit fachtheoretischen Anteilen

- Fotos (bei Tee und Keksen) anschauen, wichtige Fotos auswählen, in Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte sortieren und aufhängen,
- Namen der benutzten Werkzeuge und Maschinen sammeln, Namen mit Memory "Werkzeuge" (pro Werkzeug ein Bild mit Wortkarten, Silbenkarten und Buchstabenkarten) wiederholen,
- Fotos mit Tätigkeiten auswählen, Verbkarten anfertigen, Tätigkeiten den entsprechenden Werkzeugen und Maschinen zuordnen, mündliche Konjugationsübungen zu den Verben,
- Fotos in Reihenfolge des Arbeitsablaufs aufkleben, Sätze zu den einzelnen Fotos (selbständig) vorschreiben, korrigierte Sätze neben die Bilder schreiben, die Seiten aufhängen und lesen,
- gesamten Arbeitsablauf gemeinsam versprachlichen und stellvertretend an die Tafel schreiben, Text "Plan für die Trommel" abschreiben und vorlesen.

## Mathematik mit fachtheoretischen Anteilen

- "technische Zeichnung" zum Trommelbauch und zu den Haken (Rechtecke) mit Bemaßung anfertigen,
- Längen messen und Maße in mm eintragen,
- Umfang durch Addition der Seiten berechnen,
- Übungsaufgaben zum Ablesen von cm und mm am Lineal,
- verschiedene Meßzeuge: Lineal, Stahlmaß, Bandmaß, Gliedermaßstab, Anreißmeßschieber; Unterschiede und Verwendungsweisen praktisch erkunden.

# Wir bauen eine Trommel



## Plan für die Trommel

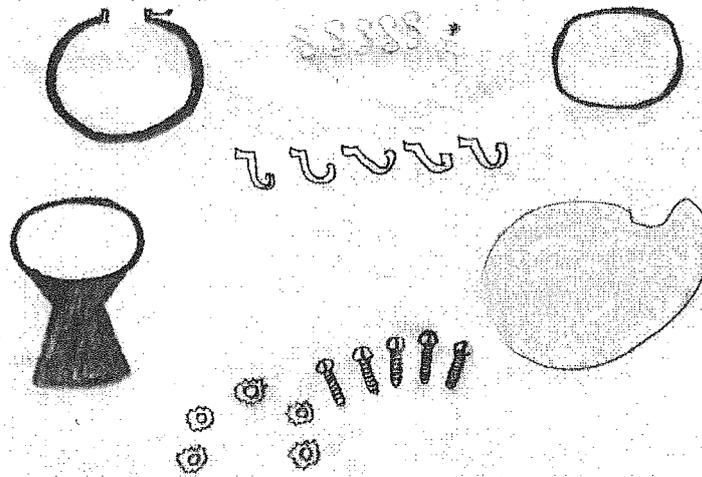
- Wir machen eine Zeichnung.
- Wir schneiden das Blech.
- Wir reißen an und kanten.
- Wir walsen und schweißen.
- Wir lackieren die Trommel.
- Wir schneiden Stahlblech für Haken und Reifen.
- Wir entgraten das Stahlblech.
- Wir reiben an und kornen.
- Wir bohren und entgraten mit dem Kegelsenker.
- Wir feilen die Haken.
- Wir biegen die Haken und die Reifen.
- Wir schweißen die Haken an die Trommel.
- Wir schneiden das Fell.
- Wir legen das Fell in Wasser.
- Wir schrauben alles zusammen.

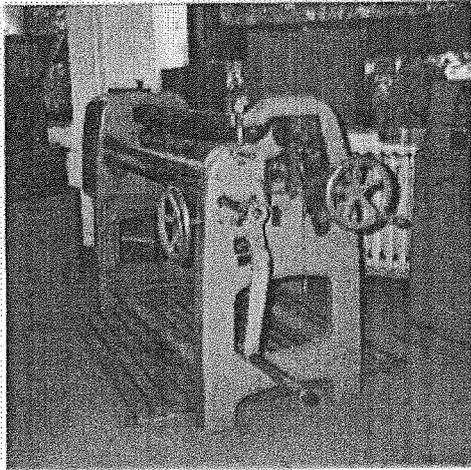
Wie baut man eine Trommel

Wir brauchen Werkzeuge

- der Messschieber
- der Maulschlüssel
- die Zange
- der Schraubendreher
- der Körner
- das Stahlmaß
- der Hammer
- die Blechschere

- die Reipmeißel
- die Flachfeile
- der Schraubstock
- der Kegelsenker
- der Zirkel
- die Bohrmaschine
- die Kantbank
- das Schweißgerät

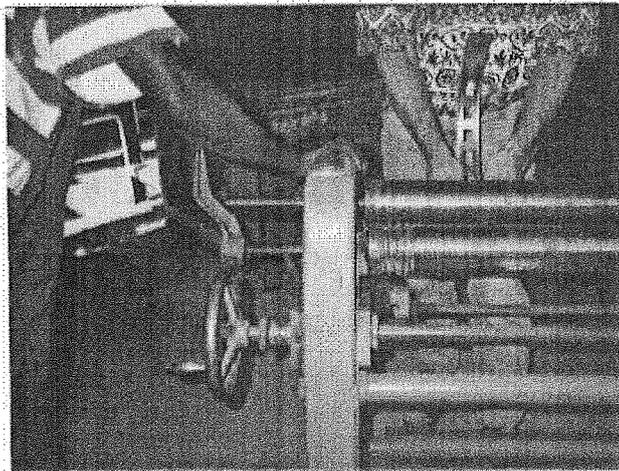




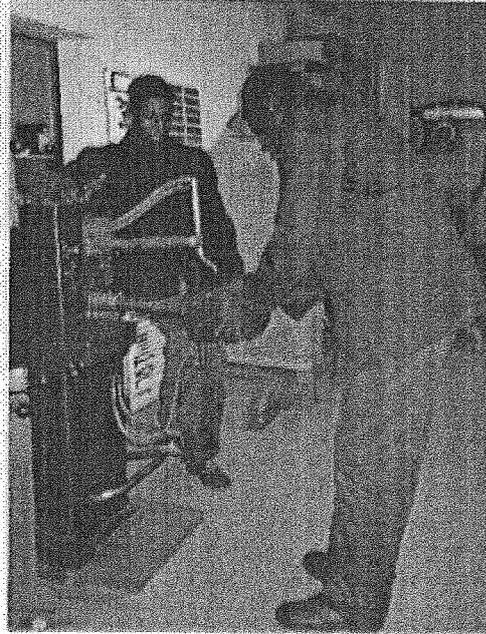
Das ist eine  
Walze.

Mit der Walze

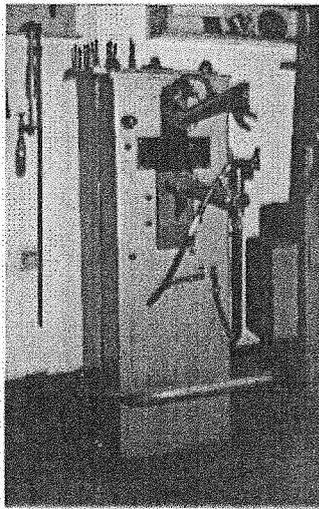
Kann man Metall rollen und biegen.



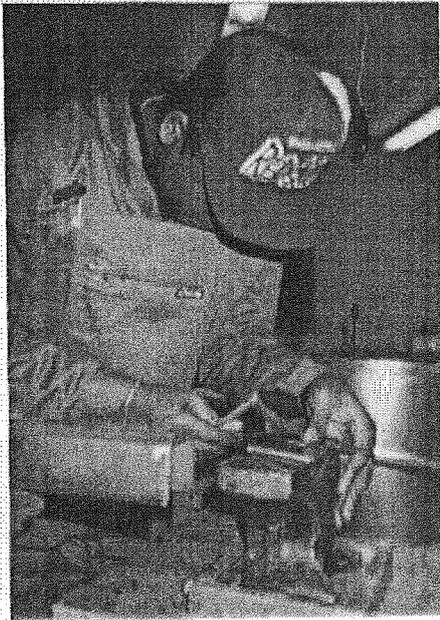
mein Lehrer Walzt eine trommel.



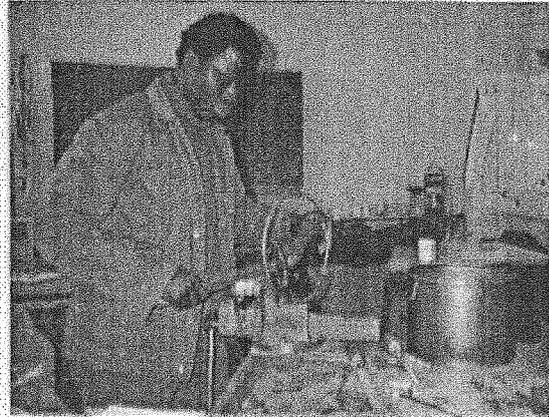
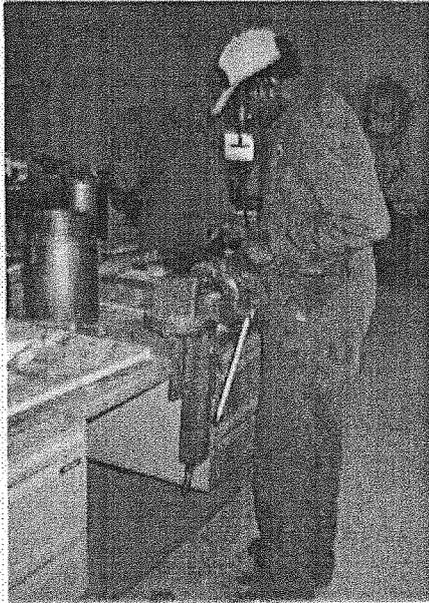
Mein Lehrer, Amadu und ich.  
Wir schweißen eine Trommel.



Das ist ein  
Schweißgerät.



Wir messen,  
reißen ein  
und Körnen.

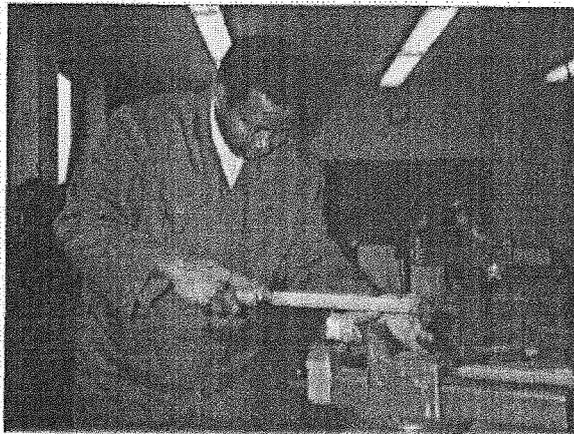


Das sind Muhamed, Luis \* Masaneh.

Sie arbeiten an der Werkbank.

Luis Feilt mit der Feile.

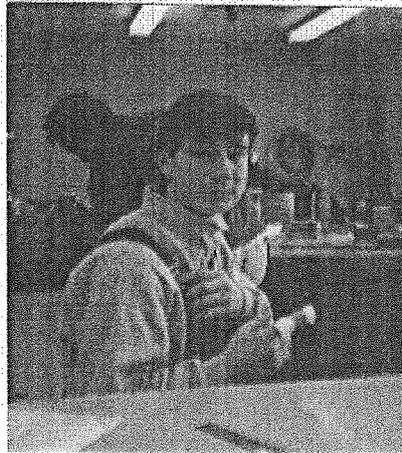
Masaneh und Muhamed Schlagen  
mit dem Hammer.

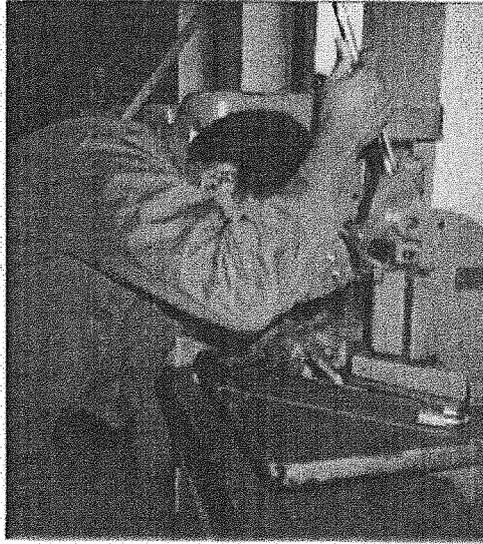




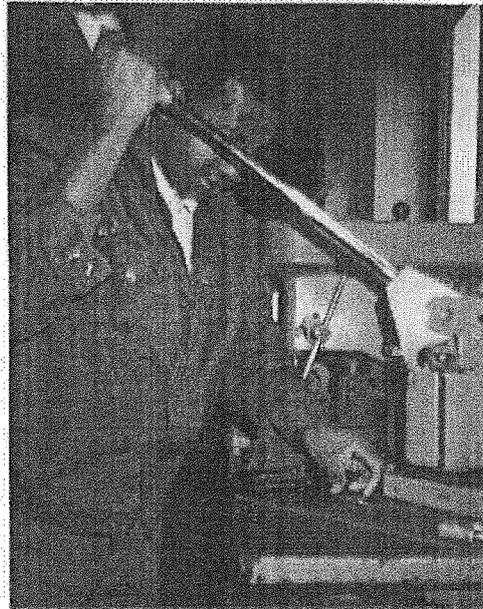
Das ist eine  
Bohrmaschine.  
Ich bohre ein Loch.  
Das ist nicht schwer

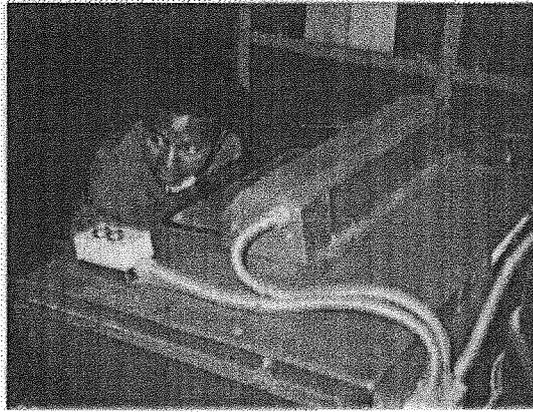
Ein Unfall.  
Mein Finger ist  
verletzt.



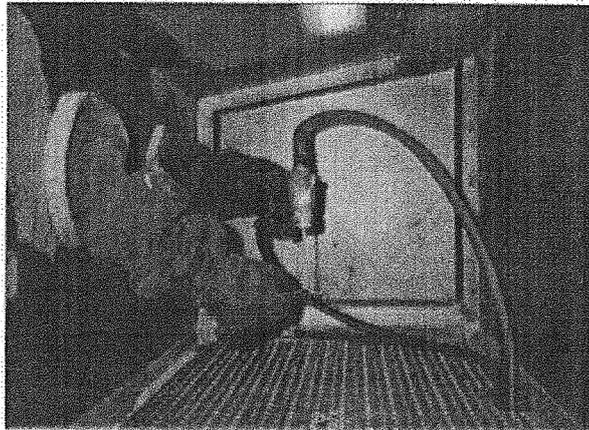


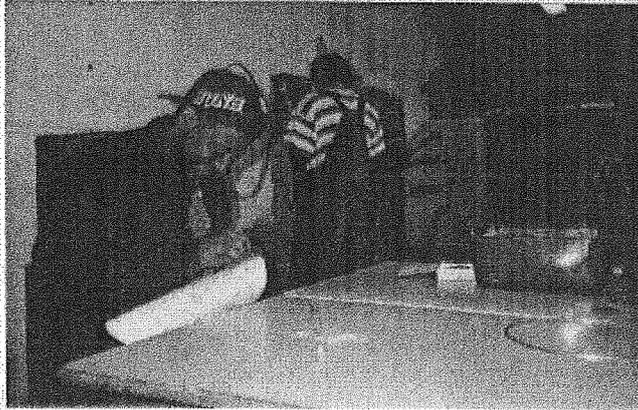
Das ist eine Eckenstanze.  
Ich schneide die Haken.





Das ist eine große Maschine.  
Meine Hände sind in der Maschine.  
Ich habe Handschuhe an.  
unten ist ein Pedal.  
Ich trete mit dem Fuß.  
Aus dem Schlauch kommt sand.



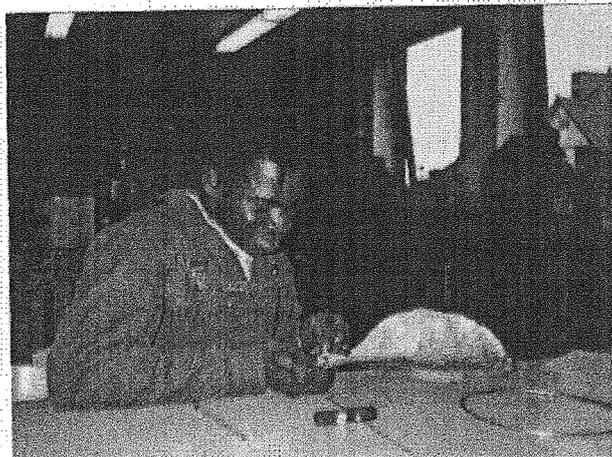


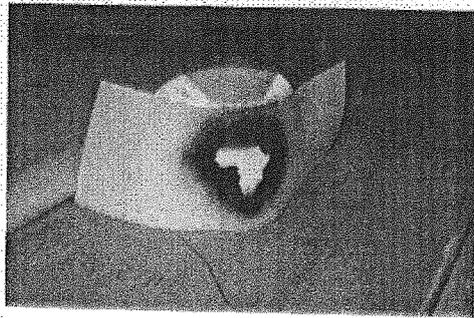
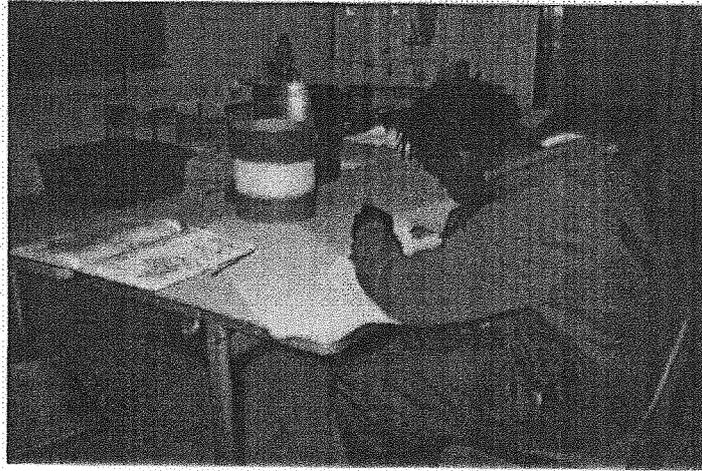
Amadou und Mohamed sitzen  
am Tisch.

Sie nähen.

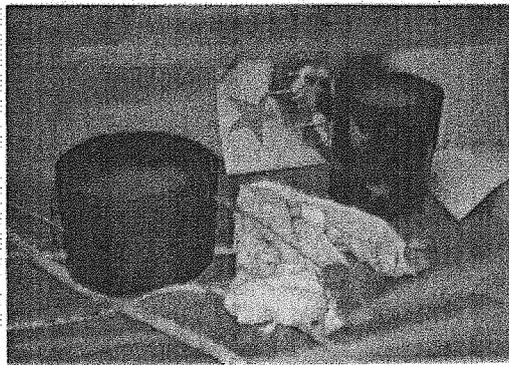
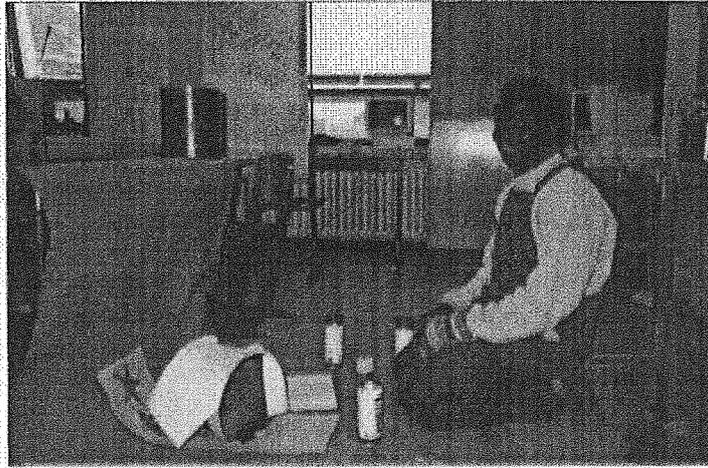
Sie haben Nadel\* und Faden.

Sie lachen.

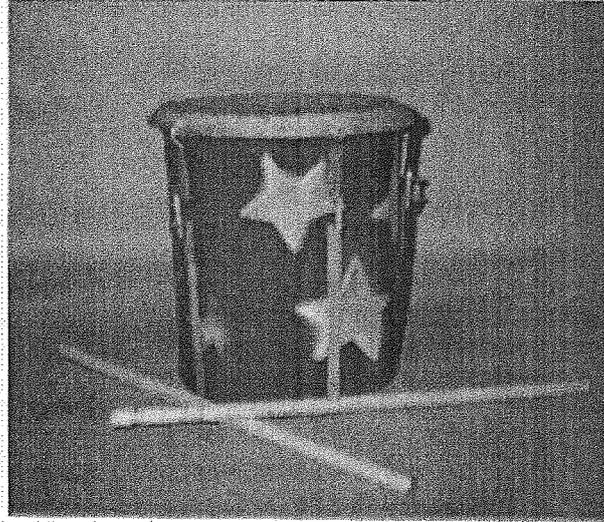




Mohomed schneidet eine  
Zeichnung von Afrika für  
die Trommel.



Masaneh sprüht Farbe  
auf die Trommel.



Ich habe eine schöne.  
Trommel in der Schule gebaut.  
Die Trommel ist blau.  
Sie hat Sterne.  
Die Sterne sind rot und gelb.

BEKIM



Meine Trommel ist grün.  
Auf der Trommel ist  
mein name Luis.  
Meine Trommel ist schön.

Luis



Das ist meine schöne Trommel.

Was ist eine Trommel?

Die Trommel ist aus Metall und Fell.

Sie hat eine blaue Farbe.

Sie hat Mond und Sterne.

Müsse



Meine Trommel

Ich kann gut und schön trommeln.

Die Trommel ist schön.

Die Trommel hat Farbe:

blau und rot grün und gelb

Amadu

## A-V Stellvertretendes Schreiben Schülertexte zum Thema "In 10 Jahren"

Das Thema der Unterrichtseinheit war Resultat unserer "aktuellen Stunde", die wir in unregelmäßigen Abständen als Schulfrühstück organisierten. Diese Stunde war frei von jeglichen Vorgaben und Unterrichtszwecken.

In diesen Stunden erfuhren wir sehr viel über unsere Schüler: Die Jugendlichen erzählten, was sie erlebt haben, worüber sie nachdenken, womit sie Probleme haben, was sie gerne machen, welche Erinnerungen sie an die Vergangenheit haben, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.

Die Jugendlichen lebten in einem Zwiespalt: konkrete Zukunftsvorstellungen wurden sogleich mit der Unsicherheit und Perspektivlosigkeit ihrer Asylsituation zugedeckt. Im Unterricht erlebten wir dies häufig als Stimmungsschwankung und Unlust weiter zu lernen: wofür, wenn nicht sicher ist, wie lange man in Deutschland bleiben kann.

Wir wollten den Jugendlichen praktisch verdeutlichen, daß ihre Zukunftswünsche für sie persönlich wichtig sind, ohne daß sie ihren Realismus angesichts ihrer Asylsituation verlieren. Damit die Jugendlichen Distanz bekamen, machten wir zunächst einen "Zeitsprung": Wir treffen uns im Jahr 2006 und erzählen, wie wir leben.

Im Klassengespräch wurden Wünsche für die Zukunft formuliert. Wenn nötig übersetzten Lehrer/innen und Mitschüler sinngemäß aus den anderen Sprachen ins Deutsche. Nachvollziehbar war, daß die Jugendlichen Wünsche äußerten, die uns selbstverständlich erscheinen, es für sie jedoch nicht sind: heiraten, Kinder kriegen, Haus und Auto besitzen.

Danach versuchten einige Schüler ihre Wünsche selbständig aufzuschreiben, für die anderen wurde der Text nach ihren Angaben versprachlicht und vorgeschrieben. Die vorgeschriebenen und (mit Erklärung) korrigierten Texte wurden auf ein weißes Blatt Papier in "Schönschrift" übertragen und ein Bild dazu gemalt.

Einige Ergebnisse sind auf den nächsten Seiten zu sehen.

10 Jahre später

In 10 Jahren möchte ich ein  
guter Künstler sein.

Ich möchte eine gute Frau  
heiraten.

Ich möchte ein schönes Haus  
haben.

Ich möchte ein Kind haben.

Ich möchte mit meiner Familie  
gut leben.



Handwritten signature or mark.

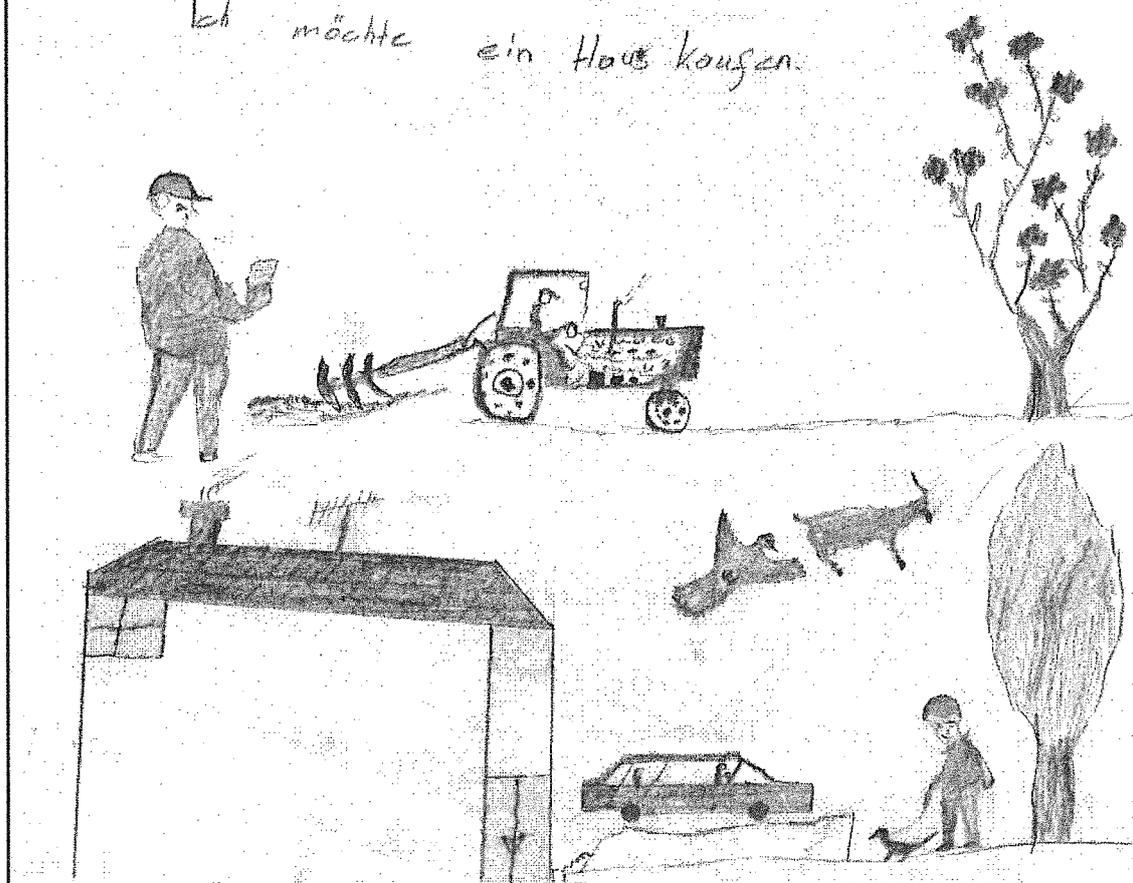
In 10 Jahren

Ich möchte sehr gut Deutsch  
sprechen und schreiben.

Ich möchte eine gute Arbeit  
haben.

Dann möchte ich heiraten  
und 1 Kind haben.

Ich möchte ein Haus kaufen.



In 10 Jahren

In 10 Jahren möchte ich in

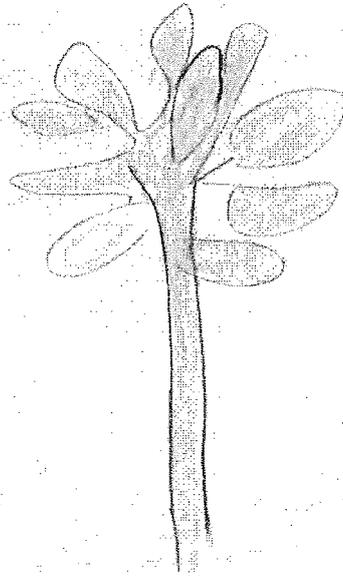
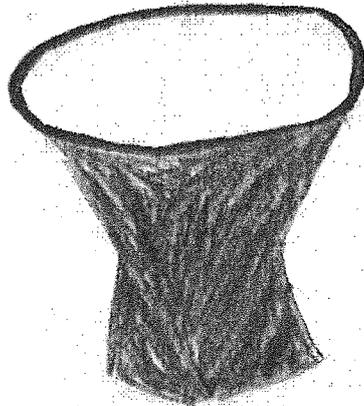
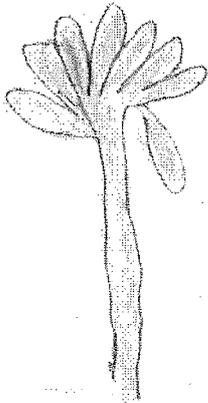
Afrika sein.

Ich möchte eine schöne Frau  
heiraten und 2 Kinder haben

Ich möchte eine gute Arbeit  
haben und in einem großen

Haus wohnen.

Aber nicht in der Stadt



In 40 Jahren.  
Ich bin verlobt.  
Das Mädchen heisst Ramiza.  
Sie ist 15 Jahren alt und  
Wohnt in Milaan.  
In 40 Jahren  
Verheiratet. bin ich mit ihr  
wir haben 4 oder 2 Kinder.  
Ich arbeite in einem Restaurant  
Wir haben ein Haus und  
Mercedes

Bekim



in 10 Jahren

Ich möchte eine Frau heiraten.

die mich wirklich liebt

Ich möchte 2 Kinder haben.

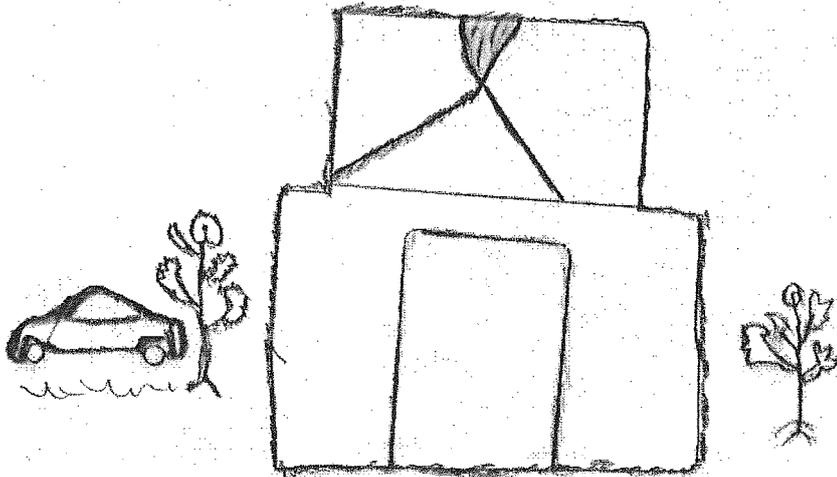
Ich möchte eine gute Arbeit

haben und 1 Million verdienen.

Ich möchte gut wohnen und  
ein Auto haben.

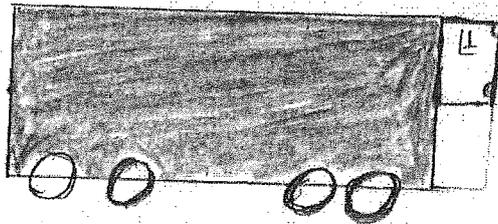
Ich möchte gut Deutsch sprechen.

AMADU



## 16 Jahren

Ich möchte in Angola leben.  
Dort möchte ich eine Frau  
heiraten und 5 Kinder haben  
Ich möchte zum Militär  
gehen.  
Ich möchte ein großes Haus  
auf dem Land haben.  
Ich möchte ein Geschäft für  
Kleider und Schuhe aufmachen.  
Ich möchte Motorrad fahren.



In 10 Jahren

Ich möchte ein gut Frau auch 2-Kinder  
 auch gut Arbeit auch ein Auto  
 auch Mal ein auch gut Deutsch Lernen  
 auch Ich möchte habe gut Voller

Ich möchte in 10 Jahren ein Frau fünf Kinder  
 Ich möchte Militär ein Haus Ich ein Komet  
 Ich möchte ein Bar und ein Motorrad

In zehn Jahren möchte ein

ein ich möchte sehr schön sprache. Doshlan und Schreife  
 Doshlan

Zwei Ich möchte schön gute Arbeit sein

Drei: Dann langsam Frau und Haus.

10 Jahre möchte Ich

Ich möchte eine schön Frau und eine Haus und auch.  
 Gute Arbeit und 2 Kinder in 3 Jahre möchte Ich gute Deutsch-  
 sprachen

# Gewalt

- Zeitungsartikel  
wird durch szenisches Spiel erschlossen
- eigene Erfahrungen der Schüler bei Polizei  
Rollenspiel dazu  
Video
- Schattentheater  
Versprachlichung
- *Gegenstände aus Ton*  
*zum Thema Gewalt*
- Texte dazu
- Arbeit an den Texten
- *Schülercollagen*
- *Texte dazu*
- Spracharbeit an den Schülertexten

## Schülertexte zum Thema: Gewalt

Ich sehe in der Welt  
auf der einen Seite Krieg  
und  
ich sehe, daß die Menschen hungrig sind  
und  
tot, tot, tot

Ich denke,  
überall gibt es Krieg.  
Ich möchte Frieden und keinen Hunger  
und  
keine Waffen.  
Wer Waffen macht, den hasse ich.

Ich möchte,  
daß alle wieder in Frieden leben  
und  
daß es keine Waffen und Soldaten gibt

Ich sehe Tote.

Ich sehe Krieg.

Ich sehe Demonstrationen.

Ich sehe bei Clinton ein Lächeln!

## Schülertexte zum Thema: Gewalt

Ich sehe leider Krieg und Armut.

Es gibt zuviele Reiche,  
aber sie helfen nicht viel

Ich sehe noch ein großes Problem: Nazis.  
Das ist für uns nicht gut.

Und dann:  
Soviele Kinder sind tot!

Ich denke:  
Wir müssen ruhig sein.  
Keinen Streit.  
Alle leben zusammen.

Für alle Kinder:  
Essen, Vater, Mutter.  
Spielen im Park.

Ich glaube nicht,  
daß alle Menschen ruhig sind.

Ich möchte gern:  
Auf der Welt keinen Krieg,  
keine Terroristen ...

Ich möchte gern:  
Für mein Volk Sicherheit im Land

Ich möchte gern:  
daß das kurdische und türkische Volk  
zusammen lebt.

## Schülertexte zum Thema: Gewalt

Ich sehe Tote.  
Ich sehe, die Menschen sind hungrig.  
Ich sehe Demonstrationen.  
Ich sehe Waffen.

Ich sehe Clinton lächeln,  
das ist nicht gut.

Ich denke:  
Für alle Menschen Frieden.

Ich denke:  
Alle Menschen sollen lachen.

Ich möchte für alle Menschen Freiheit.  
Ich möchte, daß nicht viele Waffen verkauft werden.  
Ich möchte nicht, daß Atomkraft verkauft wird.

Ich sehe Krieg.  
Ich denke:  
Alles soll wieder gut sein.  
Ich möchte keinen Krieg haben.

Afrika ist tot  
und ein Bruder denkt:  
Wo ist mein Bruder?

Schülertexte zum Thema: Gewalt

Alle Menschen in der Welt  
sollen in Frieden und Freiheit leben.

Die Menschen der Welt  
sollen sich vertrauen können.

Die Kinder sollen nicht hungern.

Die Menschen sollen  
eine gute Zukunft haben.

Frieden soll sein.

Die Menschen in Afrika  
sollen glücklich leben.

Afghanische Leute  
sollen gesund sein.

In der Türkei  
soll keiner Krieg machen.

Die Kurden und Türken  
sollen Frieden machen.

Türkische Leute  
sollen sich mit anderen  
türkischen Leute vereinigen.

## Literaturliste

- Accueil et Promotion; Bloc du Moniteur, Paris, 1989
- Balhorn, H., Brügelmann, H.; Rätsel des Schriftspracherwerbs, Libelle Verlag, Lengwil am Bodensee (Schweiz), 1995
- Besse, J.-M.; l'écrit, l'école et l'illétrisme, Ed. Magnard, Paris, 1995
- Bouchard, M.-J.; Apprendre à lire comme on apprend à parler, Hachette Education, Paris, 1991
- Brügelmann, H.; Kinder auf dem Weg zur Schrift, Libelle Verlag, Bottighofen (Schweiz), 1992
- Dieling, H.; Phonetik im Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt, Berlin und München 1992
- Lire et Ecrire, Vade Mecum, Bruxelles, 1993
- Meese, H.; Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche, Langenscheidt, Berlin und München, 1994
- Memmert, W. (Hrsg.); Natur begreifen, Biologie 1, Schroedel Schulbuchverlag, Hannover, 1988
- Meyer-Schepers, Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 1991
- Röber-Siekmeyer, Ch.; Die Schriftsprache entdecken - Rechtschreiben im offenen Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993
- Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg); Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Erwachsener, Deutsch lernen 1-2 / 1991, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1991
- Tomatis, A.; Nous sommes tous nés polyglottes, Ed. Fixot, Paris, 1991
- Tomatis, A.; L'oreille et le langage, Ed. Du Seuil, Paris, 1991
- Tomatis, A.; Les troubles scolaires, Presses Pocket, Paris, 1990
- Tomatis, A.; Pourquoi Mozart?, Ed. Fixot, Paris, 1991
- Tomatis, A.; Vers l'écoute humaine, Tome 1 + 2, ESF Editeur, Paris, 1991
- Triebel, H., Maday, W.; Handbuch der Rechtschreibübungen: Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1991
- Union Départementale des Associations de Solidarité avec les Travailleurs Immigrés; Alphabétisation - Dossier de travail, UDASTI, Versailles, 1978