



© Fotolia, industrieblick

# EHRENAMTLICHER DEUTSCHUNTERRICHT MIT GEFLÜCHTETEN

## Spracherwerbstheoretische und didaktische Überlegungen für die Praxis

*Angesichts der aktuellen Flüchtlingssituation sind zahlreiche Initiativen der Zivilbevölkerung entstanden, um Asylsuchende und Geflüchtete zu unterstützen. Lebensmittel, Kleidung und andere lebenswichtige Produkte wurden und werden von Freiwilligen gespendet, gesammelt und verteilt. Aber auch die Vermittlung der deutschen Sprache stellt eine wichtige Hilfeleistung dar und wird vielerorts von engagierten Personen übernommen. Diese Tätigkeit stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, da sich im Deutscherwerb von Asylsuchenden und Geflüchteten eine »neue Dimension des Spracherwerbs« zeigt (vgl. Massumi 2015, 15).*

VON BORA BUSHATI, LISA NIEDERDORFER UND DANIELA ROTTER

Zwei Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt, sind die Heterogenität der Zielgruppe sowie die häufig schwierigen Rahmenbedingungen, unter welchen der Deutschunterricht stattfindet. Die Lernenden bringen unterschiedliche Sprachlernerfahrungen und somit differenzierte Sprachkenntnisse mit, die eine eindeutige Einteilung nach Kompetenzniveaus nicht immer erlauben. Die Sprachkenntnisse

von Flüchtlingen und Asylsuchenden zu erfassen, gestaltet sich auch deshalb schwierig, da z. T. neue Sprachen während der Flucht angeeignet werden. Für die Aneignung des Deutschen erscheint insbesondere wichtig, ob die Lernenden Sprachlernerfahrungen mitbringen, auf denen das Deutschlernen aufbauen kann. Dazu zählen zum Beispiel die Vertrautheit mit dem lateinischen Alphabet, aber

auch vorhandene Englischkenntnisse können in diesem Zusammenhang die Vermittlung erleichtern, da eine gemeinsame Verkehrssprache vorhanden ist. Weitere relevante Faktoren sind das Alter der Lernenden, ihr sozio-ökonomischer Status sowie ihr Bildungshintergrund. Auch die Rahmenbedingungen können im Deutschunterricht mit Asylsuchenden und Geflüchteten, gerade bei privaten Projekten, eine Herausforderung darstellen. Oft gilt es mit der Situation umzugehen, dass manche Lernende nicht dauerhaft an einem Ort bleiben, die Gruppe daher ständigem Wandel unterworfen ist, und dass Traumatisierungen sich auf den Lernfortschritt sowie das Verhalten auswirken können. Nicht immer gibt es für die Lernenden die Möglichkeit, »zu Hause« an einem ruhigen Ort Übungen zu erledigen. Kursbücher und andere Unterrichtsmaterialien, sogar ein fixer Ort, an dem der Deutschunterricht stattfinden kann, sind manchmal nicht vorhanden.

Daher bedarf es neben herkömmlichen in der DaF-/DaZ-Didaktik etablierten auch solcher Konzepte, die auf die neuen Umstände rasch und mit hoher Flexibilität reagieren und innerhalb erschwelter Rahmenbedingungen Lernende dazu befähigen, einfache Kommunikationssituationen im Deutschen sprachlich zu bewältigen. Angesichts dessen, dass das Deutsche aktuell auch von Freiwilligen vermittelt wird, stellt sich außerdem die Frage, wie diese dabei unterstützt werden können, den Unterricht möglichst effektiv und sinnvoll für die Lernenden zu gestalten.



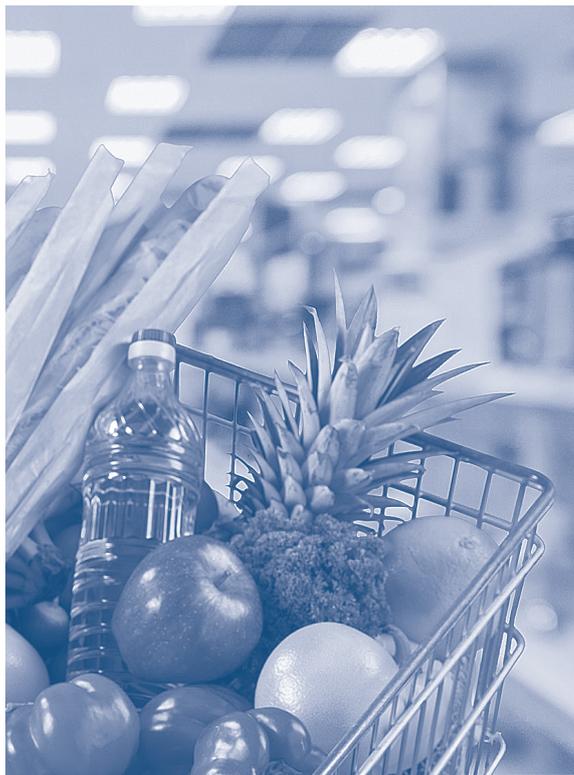
© Fotolia, Spectral-Design

Daher hat es sich das Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz (<https://fachdidaktikzentrum-gewi.uni-graz.at/>) zur Aufgabe gemacht, Studierende des Universitätslehrgangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (<http://deutsch-als-fremdsprache.uni-graz.at/de>), der Sprachenlehrer und der Translationswissenschaft der Universität Graz, die sich in diesem Handlungsfeld engagieren möchten, zu unterstützen.<sup>1</sup> Dies findet in Form einer Begleitung durch sogenannte »Orientierungsworkshops« statt, in welchen Grundlagen des Zweitspracherwerbs und der Zweitsprachendidaktik Deutsch vermittelt werden. Zusätzlich werden Materialien und didaktische Konzepte bereitgestellt, um die planvolle Gestaltung des DaZ-Unterrichts mit Geflüchteten und Asylsuchenden zu fördern. Einen wichtigen Punkt in der Konzeption des Projekts stellt die Zusammensetzung von Studierenden-Tandems der Translationswissenschaft (Arabisch und Russisch) mit Deutschlehramtsstudierenden oder Studierenden des Universitätslehrgangs DaF/DaZ dar. So können sich die Kompetenzen der Studierenden, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung entwickeln, ergänzen.

Der vorliegende Beitrag fasst die grundlegenden spracherwerbstheoretischen und didaktischen Überlegungen des Projekts zusammen, die anhand einer konkreten Unterrichtsplanung zum Thema »Einkauf« exemplarisch erläutert werden. Dabei gilt es zu betonen, dass damit keine umfassende und abgeschlossene Unterrichtskonzeption vorliegt, sondern lediglich der Versuch unternommen wird, plausible Empfehlungen aus der Theorie auf das spezielle Praxisfeld zu übertragen. Wir gehen davon aus, dass sich während der Arbeit mit den Studierenden sowie in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Einrichtungen (ISOP »Innovative Sozialprojekte«, Caritas, u. a.) und Expertinnen und Experten neue Wege und Ansätze ergeben werden.

## SPRACHERWERBSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht wird im vorliegenden Konzept von einem gebrauchsbasierten Modell des Spracherwerbs ausgegangen (vgl. Tomasello 2005, Behrens 2009). Die Grundaussage dieses Modells lautet, dass sich Sprachkompetenz aus dem Gebrauch der Sprache in kommunikativ sinnhaften Situationen entwickelt. Lernende speichern – ähnlich wie Kinder im Erstspracherwerb – größere »Sprachbrocken«, auch sogenannte Chunks, ganzheitlich ab und sind aufgrund der menschlichen Kognition dazu in der Lage, Muster und Regelmäßigkeiten aus dem bedeutungsvollen Input abzuleiten



© Fotolia, Billionphotos.com

möglichst auch über andere Sprachen (sprachtypologisches Grundwissen), andererseits sollte sie in der Lage sein zu beurteilen, welche sprachlichen Einheiten sich für die explizite Fokussierung bestimmter grammatischer Phänomene eignen (für Hinweise zur Auswahl grammatischer Lerngegenstände siehe Westhoff 2012).

### BESCHREIBUNG DES UNTERRICHTSBEISPIELS

Das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel entstammt einem thematischen Modul mit drei Einheiten zum Thema »Einkaufen«, das sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene geeignet ist. Entsprechend der oben beschriebenen Rahmenbedingungen wird empfohlen, in sich geschlossene Einheiten zu konzipieren. In der Regel wird dieses thematische Modul in der Mitte eines »Kurses« umgesetzt. Für den Einsatz des Moduls sollten die Lernenden bereits über Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Erstsprache oder einer anderen Sprache verfügen und keinen Erstalphabetisierungsbedarf in der Kurssprache haben. Der Heterogenität der Gruppe, von der ausgegangen werden kann, wurde im folgenden Konzept durch die differenzierten Übungsmaterialien Rechnung getragen.

In der ersten Einheit (50 Min.) wird sehr intensiv an einem Hörtext gearbeitet, wobei dieser ohne Wortschatzentlastung ein- oder zweimal abgespielt wird. Da das Deutsche für die Lernenden unmittelbare lebensweltliche Relevanz hat, kann man davon ausgehen, dass zumindest einzelne Personen die Bedeutung einzelner Lexeme, in dem Fall bestimmter Lebensmittel, kennen. Unser Vorschlag sieht einen Einkaufsdialog von der Internetseite [www.lingorilla.com](http://www.lingorilla.com) vor, denkbar sind aber auch andere Beispiele wie sie in Lehrwerken zu finden sind. Die Lernenden stellen Vermutungen darüber an, welche Situation vorliegt, gegebenenfalls kann der Dialog weitere Male abgespielt werden. Auch Anfängerinnen und Anfänger können zu einem Thema, das aus ihrem Alltag stammt, Vermutungen in der Zielsprache machen, vielleicht auch nur Einzelwörter. Die Lernenden fragen nach lexikalischen Einheiten, die sie aus dem Text herausuchen und deren Bedeutung sie wissen möchten. Es geht hier darum, das ungelenkte Hinhören der Lernenden zu trainieren, bzw. sie dazu zu ermutigen, auch bei längeren für sie »unverständlichen« Sprechsituationen aufmerksam zuzuhören (angelehnt an die Methode des Hineinhörens nach Buttaroni 1997, 214). Diese Phase kann je nach Engagement und Interesse der Lernenden unterschiedlich lange dauern. Es empfiehlt sich, diese Übung in der Phase des Einstiegs nicht zu lange einzusetzen.

(vgl. Bickes/Pauli 2009). Parallelen ergeben sich hier zu dem etwas älteren Konzept des Fremdsprachenwachstums von Buttaroni (1997), auf das im praktischen Teil Bezug genommen wird. Buttaroni vertritt die These, dass der Erwerb einer zweiten Sprache bei Erwachsenen ähnlich wie beim frühkindlichen Spracherwerb »ungelenkt« passieren soll und in der Anfangsphase vor allem durch das Zuhören und Wahrnehmen stattfindet.

Für die Praxis bedeutet dies, dass sprachlicher Input, Rezeption und Verstehen von konkreten sprachlichen Einheiten eine zentrale Rolle einnehmen und dass eine Verbindung von implizitem und explizitem Sprachlernen angestrebt werden kann. Das übergeordnete Ziel des Konzepts ist es, sprachliche Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu fördern, d. h. den Lernenden die notwendigen sprachlichen Mittel zur Verfügung zu stellen, die ihnen sprachliches Handeln in Situationen des alltäglichen Lebens ermöglichen bzw. erleichtern. Dies wird durch die intensive Konfrontation mit bedeutungsvollem, authentischem Sprachinput in Form von Hör- und Lesetexten realisiert. Die explizite Vermittlung grammatischer Regeln ist auf relevante, regelhafte Phänomene beschränkt. Für die Lehrkraft bedeutet dies eine konzeptionelle Zweiteilung in Bezug auf den Lerngegenstand Grammatik: Einerseits benötigt sie explizites, deklaratives Wissen über das Sprachsystem des Deutschen und



© Fotolia, diego 1012

Als zweiter Schritt folgt ein detailorientiertes Hineinhören anhand eines Lingua-Puzzles (vgl. Buttaroni 1997). Damit ist gemeint, dass die Lernenden einzelne Dialogabschnitte wiederholt hören und versuchen, diese mündlich wortwörtlich zu rekonstruieren. Am Ende sollten die Lernenden im Stande sein, den ganzen Dialog eigenständig zu versprachlichen. Eine andere Möglichkeit ist die Bearbeitung des Dialogtextes im Sinne eines »Textstriptease«. Dies bedeutet, dass der Text auf einer Tafel oder einer Folie präsentiert wird, die Lernenden der Reihe nach den Text laut vorlesen und die Lehrperson jedes Mal Wörter oder Phrasen abdeckt. Am Ende bleibt nur ein Textskelett übrig. Damit wird die Merkleistung sowohl einzelner Lexeme als auch grammatischer Strukturen gefördert.

Im nächsten Schritt geht es darum, dass die Lernenden Fragen zum Hörtext beantworten. Sprachstrukturell sind dies sowohl Ergänzungs- als auch Entscheidungsfragen. Die Antworten sollen im Sinne des authentischen Sprachhandelns kurz und der Sprechsituation angemessen sein (z. B. »Was kauft X?« – »Tomaten.«).

Im Anschluss an diese Phase werden die Lernenden dazu ermutigt, selbst Fragen zum Text zu formulieren, die sie sich gegenseitig stellen und beantworten. Die dafür notwendigen sprachlichen Mittel werden entweder im Austausch untereinander oder mit der Lehrperson ausgehandelt. Dadurch kommt das Potenzial der Gruppe und der gegenseitigen Unterstützung der Lernenden zur Geltung.

Abschließend ist eine Phase des eigenständigen Übens vorgesehen, in welcher die Lernenden auch

selbst entscheiden können, welche der angebotenen Übungen sie machen möchten. Der Fokus wird explizit auf die Semantisierung einzelner Lexeme oder ausgewählte grammatische Phänomene gelegt. Dazu eignen sich Spiele (Memory, Domino u. a.) und andere Methoden wie z. B. Wörter in eine korrekte Reihenfolge zu bringen oder der »Silbensalat«.

### AUSBLICK

Das hier vorgestellte Unterrichtskonzept stellt einen ersten Versuch dar, theoretische Überlegungen auf das spezielle Handlungsfeld »DaZ-Unterricht mit Geflüchteten und Asylsuchenden« zu übertragen. Dabei werden neue Erkenntnisse und didaktische Vorgangsweisen mit bereits bekannten Verfahren verknüpft. Der Fokus liegt auf dem Einsatz eines »authentischen« mündlichen Sprachinputs im Unterricht sowie darauf, wie die damit verbundenen Fähigkeiten des Hörens, Verstehens und aktiven Sprachhandelns gefördert werden können. Plädiert wird hier für eine intensive Sprach- und Sprecherfahrung der Lernenden. Innerhalb der Unterrichtssituation sollten sie die Möglichkeit bekommen, selbst viel sprachliches Material auszuprobieren, zu »konsumieren« und »auszukosten«. Geübt und gearbeitet wird einerseits an dem Klang der Sprache und an der Aussprache, was wichtig für den Ausbau eines phonologischen Bewusstseins ist. Andererseits wird »unbewusst« die Aufmerksamkeit auf sprachstrukturelle »Neuheiten« gelenkt.

### ANMERKUNG

- 1 Für eine Beschreibung des Gesamtprojekts siehe [http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Tagungen/Fluechtlingsinitiative/Initiative\\_zur\\_Deutschfoerderung\\_von\\_Fluechtlingen\\_FDZ\\_GEW1\\_04.11.15.pdf](http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Tagungen/Fluechtlingsinitiative/Initiative_zur_Deutschfoerderung_von_Fluechtlingen_FDZ_GEW1_04.11.15.pdf)

### LITERATUR

- Behrens, Heike: Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. In: *Linguistics* 47 (2). 2009, 383–411
- Bickes, Hans/Pauli, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. Stuttgart 2009: UTB
- Buttaroni, Susanna: *Fremdsprachenwachstum: Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning 1997: Hueber
- Tomasello, Michael: *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge 2005: Harvard University Press
- Westhoff, Gérard: Die mentale Handlungsstruktur grammatischer Regeln. AkDaF Rundbrief 2012. Online unter: [http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/63\\_leseprobe.pdf](http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/63_leseprobe.pdf)
- Massumi, Mona: *Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums*. Universität Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung 2015. Online unter: <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf>