„Komşu, Komşu“ – Nachbar, Nachbar
Sprachbegegnungsstunden und
„Interkulturelle Märchendidaktik“

Jutta Kepser

In nahezu allen Lehr- und Bildungsplänen der deutschsprachigen Länder findet sich mittlerweile die Empfehlung, die Muttersprachen bilingualer Kinder mit in den Deutschunterricht einzubeziehen. Doch diese Forderung wirft bei den meisten Lehrkräften berechtigte Fragen und Zweifel auf: Welche Texte sind besonders geeignet? Woher sollen diese Texte kommen? Gibt es Sammlungen mit deutscher Übersetzung? – Ist es ratsam, die SchülerInnen selbst Texte mitbringen zu lassen? Wie kann man diese Texte als Lehrkraft ohne Fremdsprachkenntnisse sinnvoll im Unterricht behandeln und damit vermeiden, dass es beim folgenlosen „Sprachbad“ bleibt?

Diese Fragen waren der Ausgangspunkt für das Modellprojekt „Interkulturelle Märchendidaktik“, das drei Lehrerinnen vor zwei Jahren an der Johann-Heinrich-von-Landeck Schule in Bad Krozingen initiierten. [s. Anhang 4]. Wir wollten innerhalb des mehrsprachig angelegten Integrationsprojekts verschiedene Möglichkeiten sprachintegrativen Deutschunterrichts erproben.

1. Das Konzept der „Interkulturellen Märchendidaktik“

Auf der Basis des „Language Awareness“-Konzepts (zur „Sprachbewusstheit“ vgl. Kerschbaumer 2000, Budde 2001 und Oomen-Welke 2003) inszenierten wir gemeinsam mit den SchülerInnen das russische Märchen „Kolobok“ („Der Kloß) und das türkische Märchen „Tencerecik“ („Der kleine Topf“) als „mehrsprachige Märchenspiele mit Musik“. Ein russisches und ein türkisches Lied aus unserer Inszenierung dienten als Textmaterial für eigens konzipierte Sprachbegegnungsstunden.

Unsere Projekterfahrungen haben gezeigt, dass der Einsatz muttersprachlicher Texte im Regelunterricht Deutsch, in DaZ-/DaF-Kursen und im mehrsprachigen Theaterprojekt auch realisierbar war, obwohl zu Projektbeginn keine der Lehrkräfte über Russisch- bzw. Türkischkenntnisse verfügte. Folgende Voraussetzungen sollten jedoch erfüllt sein:

1. Die gesamte Projektarbeit basiert auf einem Integrationskonzept, das die Gleichwertigkeit der Kulturen und Sprachen anerkennt (kein Assimilierungskonzept) – übergeordnetes Ziel: Integration.
2. Die Lehrkraft sollte über grammatische / sprachstrukturelle Kenntnisse verfügen und sich einige Aspekte des Sprachvergleichs aneignen – Prinzip des Sprachvergleichs
3. Als Unterrichtsmaterial werden authentische, den SchülerInnen bekannte Texte verwendet – Prinzip der Schülernähe.
4. Die Texte werden in einem für die Schüler sinnvollen übergeordneten Zusammenhang präsentiert – Prinzip der kontextuellen Anbindung.
5. Die textimmanente Stofffülle wird auf das Wesentliche konzentriert – Prinzip der Reduktion.
6. Den SchülerInnen werden die Regeln nicht vorgegeben, sondern sie entdecken im Vergleichen eigenständig die Regeln – Prinzip des selbstentdeckenden Lernens.
7. Muttersprachlichen SchülerInnen und Eltern werden als „Experten“ hinzugezogen (v.a. als Aussprache-Experten) – Prinzip der Stärkung bilingualer Schüler und Eltern.
8. Die im Vergleich gewonnen Erkenntnisse werden auch in späteren Unterrichtssequenzen wieder aufgegriffen und weiter entwickelt. Die SchülerInnen werden dadurch angeregt, auch außerhalb des Klassenzimmers Sprachvergleiche anzustellen, d.h. metasprachliche Kompetenzen entwickeln – Prinzip der Übertragbarkeit / Nachhaltigkeit.

Im Rahmen dieser Ausführungen ist es nicht möglich, alle Aspekte des Integrationsprojekts vorzustellen. Die Darstellung konzentriert sich auf die türkisch-deutschen Sprachbegegnungsstunden, die wir im Regel- und Förderunterricht Deutsch auf verschiedenen Klassenstufen als flankierende Projektmaßnahme erprobten. Dafür stelle ich die Schritte von der Textauswahl bis zur Unterrichtsstunde

vor, zuerst im Allgemeinen, dann jeweils konkretisiert anhand ausgewählter Aspekte unserer Projekterfahrungen. Sie sind als Modell zur Konzeption eigener Unterrichtsentwürfe mit muttersprachlichen Texten gedacht.
Die Unterrichtsbeispiele und -materialien sind bewusst so ausgewählt, dass die LeserInnen dieses Artikels quasi im Selbstversuch den Weg der SchülerInnen vorwegnehmend beschreiten können. Denn es hat sich in Lehrerfortbildungen gezeigt, dass man als Lehrkraft vor allem im „handelnden Erproben" zahlreiche Unterrichtsmöglichkeiten entdeckt – gleichzeitig ergibt sich dabei der individuelle Zugang zum Material wie von selbst.[1]

2. Deutsch-türkische Sprachbegegnungsstunden

2.1. Textauswahl

Lehrkräfte, die keine Kenntnis der Schüler-Muttersprachen haben, können auf knappe, aber äußerst informative kontrastive Darstellungen zurückgreifen, um sprachvergleichende Unterrichtsstunden vorzubereiten (s.u.: kommentierte Auswahlbibliographie). Hilfestellung bieten außerdem kurze, kompetente Sprachführer (etwa aus der „Kauderwelsch"-Reihe: vgl. z.B. Stein 2003). Eine wichtige Unterstützung findet man auch bei den jeweiligen SchülerInnen und Eltern oder deren Verwandtschaft, die in der Regel äußerst bereitwillig ihr „Expertenwissen" zur Verfügung stellen – allerdings ist hier ein wenig Vorsicht und Fingerspitzengefühl geboten, da bei zweisprachigen Projekt-Partnern die sprachlichen Kompetenzen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind (Problem der „Halbsprachigkeit").

Der ausgewählte muttersprachliche Text sollte folgende Voraussetzungen erfüllen: Er sollte

- den Kindern bereits vertraut sein (vgl. Oomen-Welke 2001);
- einfache Satzstrukturen aufweisen;
- inhaltlich zum Lernziel passen.

Für diese Phase der Unterrichtsplanung wären umfangreiche Textsammlungen wünschenswert, die neben den deutschen Übersetzungen auch gezielte Übungsvorschläge und Anbindungen an die Lehrpläne enthalten. Vielleicht entdeckt die universitäre Forschung dieses Desiderat der Praktiker in naher Zukunft?

[1] Wer seine Ergebnisse überprüfen will, kann unsere Märchen-CD bestellen, s. Literaturverzeichnis.

Zweisprachige Kurztexte finden sich zum Beispiel in diversen Kinderbüchern, und zwar in älteren aus den Zeiten der „Ausländerpädagogik", neuere im Kontext der „interkulturellen Pädagogik" (gute Beispiele finden sich bei: Hüsler-Vogt 1997 oder in der Literaturliste in Ulich u.a. 2001, 87-94).

Im türkischen Teilprojekt der Interkulturellen Märchendidaktik wurde das Märchen „tencerecik" („Der kleine Topf") von den SchülerInnen mehrsprachig aufgeführt. Durch Elterngespräche stießen wir auf den türkischen „Komşu"-Vers, einem mündlich überlieferten Wechselvers zwischen Müttern und kleinen Kindern. Er erfüllt die ersten drei Kriterien, weil er tatsächlich allen türkischen Familien an unserer Schule bekannt ist (erstes Kriterium). Im „Komşu"-Vers wechseln Frage und Antwort regelmäßig, außerdem ist ein Reihungsprinzip erkennbar (zweites Kriterium).[2] Eine hilfreiche Gedächtnisstütze ist zudem die gestische Untermalung einzelner Zeilen. Der Text kann in verschiedene Unterrichtssequenzen eingebunden werden (phonetischer und morpho-syntaktischer Sprachvergleich) und passte außerdem noch inhaltlich zu einem Mutter-Tochter-Dialog im geplanten Theaterstück (drittes Kriterium).

2.2. Textarbeit

2.2.1 Aussprache des ausgewählten Textes (Artikulation und Intonation)

Gemeinsam mit den Eltern als Muttersprachlern werden dann die Ausspracheregeln für den ausgewählten Text erarbeitet. Dabei spielt unter Umständen der regionale Dialekt eine Rolle. Wichtig ist hier das Aushandeln einer gemeinsamen Aussprachenorm. Als Diskussionsgrundlage bei auseinander gehenden Meinungen empfiehlt sich eine einfache Lauttabelle, wie sie sich zum Beispiel in den meisten Reise-Sprachführern findet (besonders empfehlenswert sind auch in dieser Hinsicht die „Kauderwelsch"-Sprachführer, z.B. Stein 2003).
Während der Vorbereitung des „Komşu"-Verses mit den projektbeteiligten türkischen Eltern stießen wir auf typische artikulatorische und intonatorische Schwierigkeiten des Türkischen für deutsche Sprecher: Bei der Artikulation bereitet z.B. das türkische Graphem „ğ" Probleme. Auf Intonationsebene kämpften wir beharrlich mit dem sogenannten musikalischen Akzent des Türkischen. Als deutsche Muttersprachler

[2] „Komşu" ist vergleichbar mit dem deutschen Wechselvers „Kätzchen fraß die Butter. – Wo ist das Kätzchen? – Steckt in der Scheune. Wo ist die Scheune? [...]" (Dürr/Stiefenhofer 2001, S. 116f.) oder mit dem Lied „Ein Loch ist im Eimer" (Liederwolf 1997, S. 73).

sind wir es gewöhnt, den Akzent durch Anhebung der Lautstärke zu bilden. Im Türkischen wird der Akzent hingegen durch die Anhebung der Tonhöhe markiert. Wir stellten fest, dass uns die Imitation dieses Akzents relativ gut gelang, wenn wir imitierend nachsprachen, während der Versuch des Ablesens unweigerlich zu einer „deutschen" Betonung verführte. Auf die Konzeption der türkischen Sprachbegegnungsstunden übertragen, bedeutete das eine Schwerpunktsetzung auf hörendes (nicht lesendes) Rezipieren der türkischen Texte.

2.2.2. Übersetzung

Es ist natürlich empfehlenswert, einen Text auszuwählen, von dem bereits eine deutsche Übersetzung vorliegt. Dennoch sollte man – möglichst gemeinsam mit Muttersprachlern – für sich selbst eine Wort-für-Wort-Übersetzung anfertigen, weil während des Übersetzungsvorgangs die möglichen Ansatzpunkte für die Unterrichtsplanung offenbar werden. Eine einfache lexikalische Zuordnung können in der Regel die Eltern leisten. Je nachdem, wie genau man sich als Lehrkraft auf das fremde Sprachsystem einlassen will, kann man für kompliziertere strukturelle Fragen noch Informationen in der grammatischen Spezialliteratur oder bei mehrsprachigen „Profis" einholen.

Für den Fall, dass man einen Text ohne deutsche Übersetzung auswählt (z.B., weil er das Kriterium der Bekannt- und Beliebtheit erfüllt), und nicht auf eigene Sprachkenntnisse zurückgreifen kann, ist Hilfe von kompetenter, zweisprachig ausgebildeter Seite erforderlich. Kreative Wege sind hier gefragt: Man kann auf persönliche Kontakte zurückgreifen, Verbindungen zu türkischen Lehrpersonen herstellen oder auch die Eltern / Verwandten der muttersprachlichen SchülerInnen hinzuziehen. Letzteres ist – im Sinne der Elternarbeit – natürlich der wünschenswerte Fall, wenn auch mit den o.g. Einschränkungen hinsichtlich der metasprachlichen Kenntnisse zur Beschreibung des eigenen Sprachsystems.

Die wichtigsten Erkenntnisse, die wir für die Übersetzung des „Komşu"-Textes mit den Eltern zusammengetragen haben, lassen sich kurz zusammenfassen:

Nomen	Nomen werden klein geschrieben. Es gibt keine Entsprechung für die Artikel „der", „die", „das". Die Nomen haben kein Genus (maskulinum, feminium, neutrum) und keine spezielle Genderform. Dementsprechend kann „komsu" z.B. mit „Nachbar" und mit „Nachbarin" übersetzt werden.
Verben	Die Verben „ist" oder „sind" werden im Türkischen in Zuordnungs- und Fragesätzen nicht ausgedrückt (zum Beispiel heißt „Ağaç nerede?" wörtlich übersetzt: „Baum wo?").

2.3. Produktion und Einsatz von Tonträgern

Da ein deutschsprachiger Lehrer die fremdsprachigen Texte in der Regel nicht phonetisch korrekt wiedergeben kann, sollte im Unterricht ein Muttersprachler (Kind oder Elternteil) den Text vortragen. Es ist außerdem sinnvoll, zur Unterrichtsvorbereitung Tonaufnahmen des gesprochenen Textes zu produzieren: Die Lehrkraft kann sich dann auch zu Hause mit dem Text beschäftigen. Außerdem ist die Aufnahme für Unterrichtszwecke jederzeit einsetzbar.

Insbesondere empfiehlt sich die Arbeit mit singbaren Texten (kurzen Kinderversen mit Sprechmelodie) oder Liedern. Das Nach-Sprechen von fremdsprachigen Texten fällt in Liedform leichter als in Form eines Sprechtextes, denn Rhythmisierung und Melodie erleichtern die Artikulation und Intonation. Des Weiteren ist der Motivation entscheidend: Mit-Singen ist bei den SchülerInnen wesentlich beliebter als chorisches Nach-Sprechen.

Gut geeignet für Sprachbegegnungsstunden sind natürlich beliebte Popsongs. Ausgehend vom Wunsch, die Texte mitsingen zu wollen, sind vielfältige Unterrichtssequenzen planbar: Anhand der Textvorlage kann in einem ersten Schritt die Aussprache des Interpreten gehört und imitiert werden. Nebenbei lernen die SchülerInnen durch die Textvorlage Graphem-Phonem-Realisationen. In einem zweiten Schritt ist das Anfertigen wörtlicher Übersetzungen sinnvoll, woran sich die Transformation in freie Übersetzungen und eventuell sogar das Verfassen einer deutschen Liedfassung anschließen können.

Die Arbeit mit Liedern hat im Märchenprojekt den deutschen Sprechern die Imitation des musikalischen Sprechakzents des Türkischen erheblich erleichtert. Daher haben wir im Projekt häufig türkische Lieder eingesetzt (Kinderlieder und Popmusik). Türkische Popmusik von „Tarkan" und „Ceylan" ist zur Zeit auch in Deutschland äußerst populär und wurde von den SchülerInnen entsprechend begeistert

mitgesungen – und getanzt. Der „Komşu"-Vers liegt inzwischen auch in einer Popversion vor.[3]

2.4. Weitere Arbeitsmaterialien

„Komşu-komşu" –
(Liedfassung)

Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu!
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Oğlun geldi mi?
Das Mädchen	Geldi.
Die Mutter	Ne getirdi ki?
Das Mädchen	İncik bonçuk.
Die Mutter	Kime kime?
Das Mädchen	Sana bana.
Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu.
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Başka da kime?
Das Mädchen	Kara kediye.
Die Mutter	Kara kedi nerede?
Das Mädchen	Ağaca çıktı.
Die Mutter	Ağaç nerede?
Das Mädchen	Balta kesti.
Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu!
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Balta nerede ki?
Das Mädchen	Suya düştü.
Die Mutter	Su nerede? Su nerede?
Das Mädchen	İnek içti.
Die Mutter	İnek nerede?
Das Mädchen	Dağa kaçtı.

[3] Ein befreundeter Komponist hat für uns eine Melodie zu dem Sprechvers erfunden. Das „Komşu"-Lied findet man auch auf unserer Märchen-CD (s. Literaturverzeichnis)

Die Mutter	Dağ nerede?
Das Mädchen	Yandı bitti kül oldu.

2.4.1 Aussprache

In der Unterrichtsstunde finden die Schüler die Ausspracheregeln selbst heraus und formulieren sie auch selbst – nach dem Prinzip des selbstentdeckenden Lernens. Erst im Anschluss daran erhalten sie ein Arbeitsblatt, auf dem die textrelevanten phonetischen Besonderheiten von der Lehrkraft zusammengefasst sind (Reduktion). Spezifische Lernziele für solche Unterrichtssequenzen können sein:

- Differenzierung von Laut- und Schriftbild in der jeweiligen Sprache
- imitierende Aussprache eines fremdsprachigen Textes/Liedes
- Formulierung von Ausspracheregeln für fremdsprachige Grapheme
- Sensibilisierung für das Phänomen phonetischer Interferenzen (den eigenen „deutschen Akzent" beim Fremdsprachensprechen bzw. den fremdsprachigen Akzent beim Deutschsprechen)

Für den „Komşu"-Text sind das z.B. (vgl. Stein 2003, innere Umschlagseite):

Neue Buchstaben im türkischen Alphabet:

Ç	tsch, wie in „tschüss" (z.B. „çikiti")
Ğ	Verlängerung eines Vokal im Auslaut (z.B. „dağ") zwischen zwei Vokalen als Reibelaut, ähnlich dem „j" wie in „Junge" (z.B. „dağa")
Ş	„sch", wie in „Schule" (z.B. „komşu")
I	zwischen „i" und „e" (z.B. „kaçtı")

Anders ausgesprochene Buchstaben im türkischen Alphabet:

C	„dsch", wie in „Dschungel" (z.B. „incik")
E	kurzes „e", wie in „Essen" (z.B. „kedi")
Y	wie deutsches „j" in „ja" (z.B. „suya")

Wenn man als deutscher Sprecher ohne Türkischkenntnisse versucht, den türkischen Text (s. Kasten, Anhang 1) korrekt auszusprechen, wird man sich der eigenen Übertragungsfehler vom Deutschen aufs Türkische bewusst (z.B. „oklun" statt „ohlun").

Lerninhalte der nachfolgenden Phonetik-Unterrichtseinheit(en) waren u.a.

- Vergleich der Graphem-Phonem-Beziehungen im Türkischen und Deutschen (ş = „sch")
- imitierende Aussprache des türkischen Liedes („Komschu, komschu")
- Formulierung von Ausspracheregeln für türkische Grapheme (Schüler formulieren Regeln selbst)
- Sensibilisierung für das Phänomen phonetischer Interferenzen (Deutsche Kinder sprechen das Wort „tencerecik" als „tenkerekik" oder als „tenzerezik" aus statt als „tendscheredschik" - hier kann eine Sprachreflexion über die verschiedenen Lautrealisationen des Graphems „c" im Deutschen ansetzen. Türkische Kinder, die die türkische Orthographie erlernt haben, realisieren im Diktat entsprechend und gegenläufig das Wort „Junge" u.U. als „yunge").

2.4.2. Grammatik

Neben Ausspracheregeln sollten die SchülerInnen auch grammatische Besonderheiten der jeweiligen Muttersprache (und vergleichend im deutschen Sprachsystem) entdecken. Methodisch ist hier das Anfertigen einer Wort-für-Wort-Übersetzung durch die SchülerInnen besonders sinnvoll, die mit Hilfe einer alphabetisch sortierten Wortliste oder eines nicht zu umfangreichen Wörterbuchs von den SchülerInnen selbst geleistet wird. Aber: Selbst bei einem kleinen Lexikon bietet ein ausgangssprachliches Lexem mehrere Entsprechungen, aus denen auszuwählen ist. Und darin liegt eine wichtige Erkenntnis.

Bei der Erstellung solcher Wortlisten eröffnen sich der Lehrkraft zahlreiche binnendifferenzierende Möglichkeiten. In Anhang 2 ist die leichteste Form einer solchen Übersetzungshilfe abgedruckt, bei der nur sehr wenig grammatische Eigenleistung von den SchülerInnen erbracht werden muss. Die Wort-für-Wort-Übersetzung erfordert zunächst eine rein mechanische lexikalische Zuordnung (und die Kenntnis der Reihenfolge des Alphabets). Leistungsstärkere SchülerInnen können schwierigere Versionen bearbeiten, indem z.B. für weitere türkische Wörter mehrere Bedeutungen angegeben werden, aus denen dann die semantisch,

grammatisch bzw. pragmatisch passende ausgewählt werden soll, wie im Lexikon (z.B. kann „oğul" mit „der Sohn" oder „der Bienenschwarm" übersetzt werden). Die Verben könnten in der Grundform und in der flektierten (Perfekt-)Form (wie im Text) aufgeführt werden, so dass hier inzidentiell der Umgang mit zweisprachigen Wörterbüchern vorbereitet wird.

Die Wörter aus dem „Komşu"-Lied

Türkisch – Deutsch

1.	ağaç	der Baum
2.	ağaca	auf den Baum
3.	balta	die Axt
4.	bana	mir, für mich
5.	başka	noch
6.	çıktı	sie ist geklettert
7.	da	außerdem
8.	dağ	der Berg
9.	dağa	auf den Berg
10.	düştü	sie ist gefallen
11.	geldi	er ist gekommen
12.	getirdi	er hat gebracht
13.	içti	sie hat getrunken
14.	incik boncuk	winzige Perlen
15.	inek	die Kuh
16.	kaçtı	sie ist weggelaufen
17.	kara	schwarz
18.	kedi	die Katze
19.	kediye	für die Katze
20.	kesti	sie hat gefällt
21.	ki	denn
22.	kime	(Fragewort) für wen
23.	komşu	der Nachbar, die Nachbarin
24.	mi	macht aus einem Satz eine Frage

Aufgabe 1:

Mit dieser Wortliste könnt ihr die Wörter aus dem „Komşu"-Lied übersetzen. („Wort-für-Wort"). Schreibt eure Übersetzung neben den türkischen Text.

Aufgabe 2:

Manche Übersetzungen hören sich vielleicht noch nicht so „richtig Deutsch" an. Findet ihr bessere Wörter oder Sätze?

ne (Fragewort) was
nerede (Fragewort) wo
oğlun dein Sohn
sana dir, für dich
su das Wasser
suya ins Wasser
Yandı bitti kül oldu. (Er) ist verbrannt, vernichtet, zu Asche geworden.

„Komşu"-Lied (Türkisch-Deutsch)

Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu!	Nachbarin, Nachbarin, hu, hu!
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Oğlun geldi mi?	Ist dein Sohn gekommen?
Das Mädchen	Geldi.	Er ist gekommen.
Die Mutter	Ne getirdi ki?	Was hat er denn mitgebracht?
Das Mädchen	İncik bonçuk.	Winzige Perlen.
Die Mutter	Kime kime?	Für wen? Für wen?
Das Mädchen	Sana bana.	Für dich und für mich.
Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu.	Hallo Nachbarin, hu, hu.
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Başka da kime?	Für wen außerdem noch?
Das Mädchen	Kara kediye.	Für die schwarze Katze.
Die Mutter	Kara kedi nerede?	Wo ist die schwarze Katze?
Das Mädchen	Ağaca çıktı.	Sie ist auf den Baum geklettert.
Die Mutter	Ağaç nerede?	Wo ist der Baum?
Das Mädchen	Balta kesti.	Die Axt hat (ihn) gefällt.
Die Mutter	Komşu, komşu, hu, hu!	Hallo Nachbarin, hu, hu.
Das Mädchen	Hu-hu, hu-hu!	Hu-hu, hu-hu!
Die Mutter	Balta nerede ki?	Wo (ist) denn die Axt?
Das Mädchen	Suya düştü.	Sie ist ins Wasser gefallen.
Die Mutter	Su nerede? Su nerede?	Wo (ist) das Wasser? (2x)
Das Mädchen	İnek içti.	Die Kuh hat (es) getrunken.
Die Mutter	İnek nerede?	Wo (ist) die Kuh?
Das Mädchen	Dağa kaçtı.	Auf dem Berg.
Die Mutter	Dağ nerede?	Wo (ist) der Berg?
Das Mädchen	Yandı bitti kül oldu.	Er ist verbrannt, vernichtet, zu Asche geworden.

Mit den hier abgedruckten Unterrichtsmaterialien zum „Komşu"-Vers kann man als Lehrkraft exemplarisch das Erstellen einer wörtlichen Übersetzung (sowie den Transfer in eine grammatisch korrekte deutsche Fassung erproben.

Bei der vorliegenden Wortliste des „Komşu"-Verses mussten die SchülerInnen sich nur in zwei Fällen entscheiden: zum Ersten bei der (pragmatischen) Übersetzungsfrage nach der männlichen oder weiblichen Form von „komşu", zum zweiten beim Aushandeln der grammatischen Korrektheit hinsichtlich der Übersetzung von „sana" und „bana" („dir / mir" oder „für dich und für mich").
Die Wortschatzarbeit während solcher Schülerübersetzungen darf in keiner Hinsicht an das unbeliebte „Vokabelpauken" erinnern, deshalb ist die lexikalische Ebene bei dieser Form weitgehend vorentlastet. Die Übersetzungsarbeit wird hier eher als Detektivspiel aufgefasst.
Anhand eines Beispiels lässt sich der Übersetzungsvorgang einer Schülerin modellhaft demonstrieren. Im lauten Denken der SchülerInnen wurden die einzelnen Schritte der Übersetzung hörbar nachvollziehbar:
„Balta nerede?" – „Axt wo?" – „Wo ist die Axt?" [Satzstellung im Fragesatz, Ergänzung von Artikel und Verb]
„Suya düştü." – „Ins Wasser ist gefallen." – „Ist ins Wasser gefallen." – „Er ist ins Wasser gefallen... Ach nein: Die Axt, also: Sie ist ins Wasser gefallen."
[Satzstellung korrigieren (Klammerstellung), Pronomen mit dem richtigen Genus als Subjekt ergänzen (vollständiger Satz, Textkohäsion)]

Lerninhalte unserer Unterrichtseinheiten mit grammatischem Schwerpunkt waren vor allem:

- Erstellen einer wörtlichen Übersetzung (Großschreibung von deutschen Nomen)
- Transfer der wörtlichen in eine grammatisch korrekte Übersetzung. Dabei findet eine Sensibilisierung für zentrale Regeln im deutschen Sprachsystem statt: Wortstellung im Aussage- und Fragesatz, Klammerstellung von Hilfs- und Vollverb im Perfekt, Ergänzung von Artikeln, Pronomen und Kopulativverb.

3. Reflexion

Die Durchführung solcher Unterrichtsexperimente setzt bei den Lehrkräften zur Zeit noch ein erhebliches Maß an Lernbereitschaft, Engagement und Initiative voraus, vor allem solange es noch nicht genügend methodisch aufbereitetes Textmaterial gibt. Die Ergebnisse unserer Projekterfahrungen sind jedoch so ermutigend, dass wir auch Lehrkräften ohne profunde Fremdsprachenkenntnissen empfehlen, ähnliche Unterrichtsideen zu entwickeln.
Was sich in den Erfolgen des Märchenprojekts auf sozial-integrativer und sprachlicher Ebene abzeichnet, spiegelt sich auch in den Sprachbegegnungsstunden wider.
Integration findet nachhaltig statt:
Die Kinder mit Migrationshintergrund erleben in der Aufwertung ihrer Herkunft eine soziale Anerkennung dessen, was sie sonst oft zu verleugnen suchen. Der handelnde Einbezug ihrer Eltern in den Schulalltag verbessert die familiäre Kommunikation: Die meisten Kinder sind stolz auf ihre Eltern, die im Unterricht als Experten für die Muttersprache hinzugezogen werden. Gerade die nicht-deutschen Eltern haben aus verschiedenen Gründen Vorbehalte, sich aktiv am Schulgeschehen zu beteiligen. Wir erleben, dass sie sich seit ihrer Einbeziehung in die Sprachprojekte zusehends häufiger an Elternaktivitäten beteiligen (und sich sogar als Elternbeirat aufstellen lassen). Umgekehrt erleben die deutschen Kinder ihre zweisprachigen Klassenkameraden nicht mehr nur in ihren sprachlichen Defiziten, sondern als etwas Besonderes, das sie näher kennen lernen (wollen). Angst vor dem Fremden wird hier zur Neugier auf das Andere. Damit kann im Sprachunterricht eine wesentliche Vorarbeit in Richtung kultureller Toleranz geleistet werden.
Sprachaufmerksamkeit entsteht auf vielen Ebenen:
Die Kinder mit Migrationshintergrund vertiefen die Sprachkenntnisse bezüglich ihrer Muttersprache und erkennen die eigenen Interferenzfehler. Alle Schüler erleben im Sprachvergleich eine Vertiefung der Kenntnisse des deutschen Sprachsystems (phonetisch, orthografisch, morpho-syntaktisch). Die Sprachbegegnung mit den verschiedenen Muttersprachen der MitschülerInnen kann als „Türöffner" für das Erlernen dieser Fremdsprachen fungieren. Darüber hinaus beobachten wir, dass die SchülerInnen ihre Erfahrungen, die sie im gesteuerten, aber aktiven und selbstentdeckenden Sprachvergleich gemacht haben, auch auf den schulischen

Regel-Fremdsprachenunterricht übertragen und insgesamt die Prozesse des Fremdsprachenlernens besser zu reflektieren vermögen.
Ganz nebenbei gewinnt man als Lehrkraft selbst neue Einblicke: durch die Sensibilisierung für typische Interferenzfehler der bilingualen SchülerInnen, in Bezug auf die eigenen Fremdsprachenkenntnisse, und schließlich – das ist vielleicht das Lohnenswerteste daran – durch die interkulturellen persönlichen Kontakte, die sich während solcher Sprachprojekte ergeben.

Literaturverzeichnis

Auswahlbibliographie kontrastiver Kurzdarstellungen:

Dieling, Helga (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin/München: Langenscheidt. S. 66-120. (Dort: phonetische Interferenzen an 31 Ausgangssprachen dargestellt)

Eggers, Clemens (1992) Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich. Heinsberg: Agentur Dieck. S. 19-42. (Dort: Besonderheiten der deutschen Sprache, der polnischen, rumänischen, russischen, serbokroatischen und arabischen Sprache).

Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für ausländische Schüler an den bayerischen Grund- und Hauptschulen. München o.J. [1993] (Enthält Darstellungen zu „Buchstaben und Lauten" sowie zur „Grammatik" zu folgenden Sprachen: Griechisch, Italienisch, Serbokroatisch, Türkisch: S. 20-39).

Die Sprachführer aus der Reihe „Kauderwelsch" (Verlag REISE KNOW-HOW) bieten zu einem niedrigen Preis eine speziell auf deutsche Lerner zugeschnittene, relativ hohen Ansprüchen genügende Darstellung phonetischer, grammatischer und

interkultureller Besonderheiten der verschiedenen Sprachen (von Arabisch über Griechisch bis zu Urdu, aber auch „Berlinerisch", „Wienerisch" u.v.m. – Mit diesem Material sind auch für Dialekte - schüleranknüpfend - kontrastive Unterrichtsstunden relativ einfach vorzubereiten.)

Weitere zitierte Literatur:

Budde, Monika (2001): Sprachsensibilisierung. Fernstudieneinheit GhK. Kassel.

Dürr, Gisela/Stiefenhofer, Martin (2001): Schöne alte Kinderspiele. Ideen für Kinder aller Altersstufen. o.O.: Weltbild Verlag. 11. überarb. Aufl.

Hüsler-Vogt, Silvia (1997): Tres tristes trigres... Drei traurige Tiger. Zaubersprüche, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kinder(garten)-Gruppe. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag.

Kepser, Jutta (2003): CD und Unterrichtsmaterialien zur „Interkulturellen Märchendidaktik".
[Die CD enthält verschiedene Audio-Materialien für den Unterricht, wie z.B. das eigens für uns komponierte „Komşu"-Lied, von den SchülerInnen geschriebene und gesungene deutsche Raps sowie die zweisprachige Märchenfassung von „tencerecik" (Der kleine Topf) und dem russischen Märchen „Kolobok" (Der Kloß). Auch eine Printfassung der zweisprachigen Texte als Unterrichtsmaterial kann angefordert werden unter: Juttakepser@web.de

Kerschbaumer, Markus (2000): Sprachliche Entdeckungsreisen: Kontrastive Spracharbeit für Anfänger. Beitrag zur 4. Grazer DaF und DaZ-Tagung („Grammatik und Sprachaufmerksamkeit"). EP: www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/bei4_06a.htm. (Recherchiert am 23.06.03).

Liederwolf (1997), hg. v. der Christlichen Pfadfinderschaft Deutschlands. Salzgitter: Pfadverlag.

Oomen-Welke, Ingelore 2001: Europawissen – Interesse für Sprachen. EP: home.ph-freiburg.de/oomen/seminare/WS_2001-02/Materialien23-10-01.html. (Recherchiert am 10.7.2003)

Oomen-Welke, Ingelore (2003): Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper van den Boogaart (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. S. 60-74.

Stein, Marcus (2003): Türkisch. Wort für Wort. Bielefeld: Reise Know-how Verlag (Reihe Kauderwelsch Bd. 12). 9. Auflage.

Ulich, Michaela, u.a. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Projektdaten

Rahmendaten zum Projekt „Interkulturelle Märchendidaktik"

interkulturelles märchenprojekt

Projektteam:
1 externe DaZ-/DaF-Lehrkraft (Leitung), 2 schulische DaZ-Lehrkräfte in Kooperation mit 2 Klassenlehrerinnen (2. und 6. Klasse)

Dauer:
seit Januar 2002

Projektbeteiligte:

- SchülerInnen der Förderklasse (klassenübergreifende Gruppen 2.-8. Klasse)
- SchülerInnen einer 2. Klasse
- SchülerInnen einer 6. Klasse (Hauptschule)
- FachlehrerInnen (HTW, EDV)
- Aussiedlereltern und türkische Eltern

- Fachkräfte (Musik, Theaterpädagogik, bildende Kunst, Tanz, Sprecherziehung)

Projektziele:

- mehrsprachige Aufführung eines russischen / türkischen Märchens mit Musik
- praktische Umsetzung eines Integrationskonzepts, das die Gleichwertigkeit der Kulturen und Sprachen anerkennt (kein Assimilierungskonzept!)
- soziale Ziele: nachhaltige Integration der Kinder innerhalb der Klassenverbände und der Schule; Integration der Eltern; Förderung der interkulturellen Toleranz zwischen den verschiedenen Migrantengruppen in der Förderklasse, der Schule, der Elternschaft und in der Kommune
- schulische Ziele: Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz der SchülerInnen der Förderklasse; Spracharbeit im Sinne der „Language Awareness-Konzeption" mit den beteiligten SchülerInnen; Sensibilisierung der Unterrichtenden für die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund (Sprachschwierigkeiten, mangelnde Integration im Klassenverband etc.)
- wissenschaftliche Feldforschung zur „Interkulturellen Märchendidaktik", die als Modell für interkulturellen Sprachunterricht auf der Basis der „Language Awareness"-Konzeption erforscht wird; Vorstellung des didaktischen Modells innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung.
- Vernetzte Integrationsarbeit in der Kommune

Methode:

- Verknüpfung interkultureller, sprachlicher und literarischer Unterrichtsziele, fächer- und klassenübergreifend („language across the curriculum")
- Schülerorientierung: SchülerInnen gestalten die Inszenierung mit. Sie versprachlichen die Einzelszenen und setzen sie nach eigenen Vorschlägen szenisch um. Mehrsprachige SchülerInnen entscheiden selbst, in welcher Sprache sie ihren Rollentext sprechen. Einbezug traditioneller und aktueller Musik (Pop, Rap, Hip-Hop) und Tänze (Breakdance) in die Aufführung.
- prozessorientierter Unterricht: Die Inszenierung ist nicht vorgegeben. Dadurch steht nicht das Endprodukt (die Aufführung) im Vordergrund, sondern die gemeinsame Arbeit an der Inszenierung im Verlauf der Vorbereitungsarbeiten. Unterstützung der Proben durch einen professionellen Schauspieler und Videoaufzeichnungen (Aussprache- und Hörverständnisschulung für die

SchülerInnen, Einüben von sicherem Auftreten vor einer Kamera, auf einer Bühne).

- „Offene Schule": Einbezug der Eltern in die Vorbereitung; Einbezug von Fachkräften; Vernetzung (Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg, mit kommunalen Jugendeinrichtungen, dem türkischen Kulturverein etc.)

Finanzierung:

- Fördermittel vom Land Baden-Württemberg und des Kreises (Eingliederung jugendlicher SpätaussiedlerInnen)
- Jugendinitiative Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport)
- Preisgelder (BMW LIFE-Award 2002 und Hauptschulpreis 2003)

Auszeichnungen für die „Interkulturelle Märchendidaktik" (für „Kolobok"):

- BMW LIFE-Award für Interkulturelles Lernen 2002 (2. Preis) und
- Hauptschulpreis der Hertie-Stifung und der Robert-Bosch-Stifung 2003 (5. Preis)

Flankierende Maßnahmen:

- Klasse: Erstellen von Öffentlichkeitsmaterialien (Gestalten von Einladungen zur Aufführung von „Kolobok"), Einsingen des zweisprachigen „Kolobok-Liedes" für die CD)
- 6. Klasse: Breakdance-Workshop für Tanzeinlagen, Schreiben von deutschen RAPs für die Inszenierung von „Tencerecik", Sprecherziehung als Vorbereitung für klare Artikulation beim Singen der RAPs (für die Aufführungen und die CD-Produktion im Tonstudio)
- Elternarbeit: Nähen der Kostüme, Bereitstellen von landestypischen Requisiten und Kostümen, Tonaufnahmen der Texte/Lieder in der Muttersprache
- Deutschkurs: Mütter lernen Deutsch (finanziert vom Bundesamt für die Anerkennung von Flüchtlinge)
- Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- u.v.m.

Unterrichtsmaterialien:

- Märchentexte (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch)
- Arbeitsblätter
- Audio-CD (Märchentexten auf Deutsch / Russisch bzw. Deutsch / Türkisch, von Muttersprachlern gesprochenen/gesungene zweisprachigen Lieder, z.T. von den Kindern selbst eingesungen)