

1 Deutschunterricht als Sprach- und Literaturunterricht

1.1 | Deutschunterricht und die Bildungsstandards

Wer Deutschlehrer/in werden will, studiert Germanistik, konkret germanistische Linguistik, Neuere deutsche Literatur, gegebenenfalls Mediävistik und Deutschdidaktik, die mancherorts auch in germanistische Sprach- und Literaturdidaktik aufgeteilt ist. Je nach gewählter Schulstufe, die immer noch mit bestimmten Schulformen verbunden wird, ergibt sich folgendes Bild:

- **Das Lehramtsstudium für die Primarstufe** fordert von allen Studierenden (unabhängig vom Studienfach) Grundkompetenzen für das Unterrichten in den Fächern Deutsch und Mathematik und fokussiert sinnvollerweise Erstlesen und Ersts Schreiben. Die Anteile sprachlicher Bildung sind hier deutlich höher als die Anteile literarischer Bildung.
- **Im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I** außerhalb des Gymnasiums ist der Anteil an Deutschdidaktik (Schriftspracherwerb, Diagnose, Leseförderung und Literaturerwerb sowie Kinder- und Jugendliteratur) deutlich höher. Außerdem ist Mediävistik im Gymnasiallehramt unverzichtbar.
- **Das Lehramtsstudium für die Sekundarstufen** am Gymnasium sieht ein deutlich ausgeprägteres Fachstudium vor als das der anderen Lehrämter. Mittlerweile ist in allen Bundesländern ein gewisser Anteil an Deutschdidaktik bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung etabliert.
- **Das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II** in der beruflichen Bildung unterscheidet sich gegenüber dem für das Gymnasium wiederum durch die geringere Anzahl der zu erbringenden Leistungspunkte.

Festzuhalten ist, dass das Verhältnis von sprachlicher und literarischer Bildung im Lehramtsstudium für die Sekundarstufen der allgemeinbildenden Schule weitgehend ausgewogen ist.

Ein Blick in die Geschichte des Deutschunterrichts zeigt Zäsuren, die eng mit Entwicklungen der Germanistik verbunden sind.

Die Entwicklung der Germanistik

Entstanden im 17. Jahrhundert als bibliografisches Projekt zur Sammlung juristischer und historischer Texte, wurde Ende des 18. Jahrhunderts durch die Poesie- und Romandiskussion die Grundlage für die Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft gelegt. 1835 wurde die erste Professur für deutsche Literaturgeschichte in Königsberg geschaffen. 1846 konstituierte sich die universitäre Disziplin unter dem Vorsitz von Jacob Grimm. Bereits 1868 entstand die Teilung in Mediävistik, die die Frühzeit und das Mittelalter fokussiert, und Neu-Germanistik, die sich mit der

Zur Vertiefung

Literatur ab dem 16. Jahrhundert befasst. 1912 wurde der Deutsche Germanistenverband gegründet, der die nationale Einheitsbildung unterstützte und ab Ende des 19. Jahrhunderts als wissenschaftlicher Überbau eines »Germanen-Fetischismus« Bogdal/Kauffmann/Mein 2008: 17) fungierte. Diese Haltung wurde im Nationalsozialismus verstärkt.

Nach 1945 fand aufgrund dieses unrühmlichen Erbes eine Abkehr vom Politischen und eine Hinwendung zur Ästhetik, eng verbunden mit einer konsequenten Werkimmanenz, statt. Der Münchner Germanistentag 1966 leitete die Wende zur kritischen Aufarbeitung der Fachgeschichte ein. Diese führte zu einem erweiterten Literaturbegriff und zur Ausdifferenzierung der Neu-Germanistik in Neuere deutsche Literatur(wissenschaft) und Linguistik.

Von 1952 bis Anfang der 1970er Jahre bestand der Deutsche Germanistenverband aus drei Fachgruppen – Hochschulgermanisten, Deutschlehrer, Germanisten an Pädagogischen Hochschulen –, heute sind es nur noch zwei: die Gesellschaft für Hochschulgermanistik und der Fachverband Deutsch für Deutschlehrer/innen. Die Gründung des Symposion Deutschdidaktik 1989 lässt sich als Etablierung einer eigenen oder weiteren Unterdisziplin der Germanistik werten.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde außerdem die Internationalisierung der Germanistik ausgebaut, was die Unterscheidung zwischen Inlands- und einer sogenannten Auslandsgermanistik hervorrief, die schnell zu Deutsch als Fremdsprache als eigenem Lehr- und Forschungsbereich avancierte. Der um die Jahrtausendwende sich etablierende Bereich Deutsch als Zweitsprache wird zum Teil mit Deutsch als Fremdsprache, zum Teil mit Deutschdidaktik verbunden, oft aber auch als eigenständige Disziplin gewertet.

Die Entwicklung des Germanisten- verbandes

Die frühe Aufspaltung innerhalb des Deutschen Germanistenverbands in einen Hochschul- und Deutschlehrerverband zeigt die besondere Bedeutung des Deutschunterrichts innerhalb der Germanistik, gleichzeitig ist sie ein Indiz für die unterschiedliche Ausrichtung beider Bereiche. Die Gründung des »Symposion Deutschdidaktik« verstärkt nicht nur die Perspektive auf Deutschunterricht, sondern auch auf Forschung zum literarischen und sprachlichen Lehren und Lernen, was die Abkehr vom Verständnis der Deutschdidaktik als angewandte Germanistik, eine empirische Ausrichtung vor allem im Bereich des Spracherwerbs und die Verbindung zu Bildungswissenschaften unterstützt.

Forschungsmethodische Entwicklungen: In Abgrenzung zur Naturwissenschaft wurde am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert die geisteswissenschaftliche Erkenntnismethode mit dem Ziel, die Welt zu verstehen (statt zu erklären), in Verbindung zu Philosophie, Geschichte, Soziologie und Psychologie etabliert.

Diese wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Siegfried J. Schmidt (1991), dem Begründer der Empirischen Literaturwissenschaft, als eine Pluralität ohne theoretisch fundierte Systematik kritisiert, deren Forschungsergebnisse außerhalb der Literaturwissenschaft nicht verwendbar seien und nicht zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen könnten. Entsprechend verschob die **Empirische Literaturwis-**

senschaft ihren Gegenstand von literarischen Kunstwerken zum ›Handlungssystem Literatur‹ und ihren Aktant/innen wie Autor/innen, Leser/innen, Kritiker/innen, Verleger/innen etc. Sie nutzt empirische Methoden und untersucht die Wirkung von Literatur im und auf das Handlungssystem, in dem das Werk steht.

Dieses Herangehen zeigt enge Bezüge zur **psychologischen Lese- und literarischen Sozialisationsforschung** sowie zur Kinderliteraturforschung, die für die Gestaltung des Deutschunterrichts hohe Relevanz besitzt. Allerdings fanden Kinder- und Jugendliteratur sowie andere bis dahin als trivial diffamierte Genres erst durch den erweiterten Literaturbegriff Mitte des 20. Jahrhunderts als Forschungs- und Lerngegenstand Anerkennung.

Die Trennung zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft, die sich je weiter ausdifferenzierten, hatte gravierende Folgen für den Deutschunterricht. Bis dahin hatte – mindestens nach der Alphabetisierung und außerhalb des Rechtschreibunterrichts – das Lesebuch und damit der Literaturunterricht dominiert. Fortan gab es ein Lesebuch und ein Sprachbuch. Letzteres förderte die Linguistizierung des Deutschunterrichts, die an sprachwissenschaftlichen Theorien und später auch an Spracherwerbsforschungsergebnissen ausgerichtet war und letztendlich zur Betonung des sprachlichen gegenüber dem literarischen Anteil führte.

1972 erschien mit *Lesen, Darstellen, Begreifen* vom Cornelsen Verlag das erste integrative Deutschlehrwerk. Dieses Format hat sich mittlerweile weitgehend durchgesetzt. Reine Lesebücher gibt es fast nur noch im Gymnasialbereich und auch sie haben ihr Erscheinungsbild gravierend verändert: Sie enthalten nicht mehr nur ein Lektüreangebot, sondern als Arbeitsbücher auch Hinweise und Aufgaben jenseits des traditionellen Interpretationsaufsatzes, der schon immer den höheren Jahrgangsstufen vorbehalten war und bis heute verstärkt in der gymnasialen Schulform praktiziert wird. Integrative Deutschlehrwerke versuchen, beide Lernbereiche sinnvoll miteinander zu verbinden. Sie enthalten neben literarischen Werken auch pragmatische Texte und vermitteln pragmatische Textsorten wie Bericht, Erörterung, Beschreibung etc.

Von der formalen zur funktionalen Akzentuierung: Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien zur gering ausgebildeten Lesekompetenz deutscher Schüler/innen bewirkten Anfang des 21. Jahrhunderts eine Neuausrichtung des Deutschunterrichts. Damit wurde die Vorstellung, formale Fähigkeiten im Bereich Grammatik, Rechtschreibung oder lyrischer Formsprache sowie fachliche Kenntnisse (z. B. über Literaturgeschichte, Textsorten- oder Gattungswissen) müssten bedeutende Gegenstände des Unterrichtes sein, in Frage gestellt. Sie werden fortan eingebettet in Kompetenzbereiche auf Grundlage einer **neuen Aufgabenkultur** entfaltet. Im Literaturunterricht bezieht sich das auf handlungs-, produktions- und projektorientierte Verfahren, im Sprachunterricht auf die materialgestützte Erschließung von Themen und Problemen jeweils im Umgang mit traditionellen und neuen Formen von Printmedien, audiovisuellen und digitalen Medien (vgl. Baurmann/Brand/Menzel/Spinner 2016).

Ausdifferenzierung
der Germanistik

1.1.1 | Kompetenzbereiche im Deutschunterricht

In den Bildungsstandards für den Deutschunterricht, an denen sich die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer orientieren, zeigt sich ein völlig anderer Orientierungsrahmen als im Lehramtstudium. Denn für alle Abschlüsse (Primarstufe, Hauptschulabschluss (HSA), Mittleren Bildungsabschluss (MSA), Allgemeine Hochschulreife (AHR)) werden die Kompetenzbereiche »Sprechen und Zuhören«, »Schreiben«, »Lesen (– mit Texten und Medien umgehen)« sowie »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« genannt.

In der **Primar- und Sekundarstufe I** stehen die drei Säulen »Sprechen und Zuhören«, »Schreiben« sowie »Lesen« nebeneinander. Die von Ursula Bredel (2014) geforderte Trennung von »Sprechen und Zuhören« in zwei Kompetenzbereiche schüfe eine sinnvolle Analogie zu der im Fremdsprachenunterricht üblichen Unterscheidung zwischen diesen vier sprachlichen Grundfertigkeiten, was deren integrative statt additive Vermittlung im Unterricht keinesfalls ausschließen muss.

- **»Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«** wird in der Primarstufe zum querliegenden Unterbau, in der Sekundarstufe I zum Überbau und in der Sekundarstufe II als »Sprache und Sprachgebrauch reflektieren« zu einem der beiden (!) »domänenspezifischen Kompetenzbereiche«.
- **»Mit Texten und Medien umgehen«** wird in der Primarstufe und Sekundarstufe I dem Lesen zu- bzw. untergeordnet. In der Sekundarstufe II wird dieser Bereich als »Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen« zum zweiten »domänenspezifischen Kompetenzbereich«, wodurch dieser Bereich eine deutliche Aufwertung erfährt.

»Methoden und Arbeitstechniken« erscheint in der Primarstufe als Querschnittsaufgabe und in der Sekundarstufe I integriert in die Kompetenzbereiche »Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen« jeweils mit dem Hinweis, dass sie »mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden«. In der Sekundarstufe II werden »Methoden und Arbeitstechniken« nicht mehr explizit ausgewiesen. Entweder gelten sie als bereits erworben oder sie werden wie in der Sekundarstufe I in den prozessbezogenen und die domänenspezifischen Kompetenzbereiche integriert. In jedem Fall zielen »Methoden und Arbeitstechniken« auf die Unterstützung von Lernprozessen.

Definition

Lernen meint einen aktiven Prozess des sich Aneignens von Wissen und Können und die Ausbildung von Bewusstheit. Im Unterschied zu Erwerbsprozessen werden Lernprozesse unterrichtlich gestützt, was auch die Verwendung einer Metasprache über das zu Lernende beinhaltet.

Dabei kann das Ergebnis eines Lernprozesses ein Mehr an Wissen, Können und Bewusstheit oder die Erkenntnis über die Begrenztheit des eigenen Wissens, Könnens und der Bewusstheit sein. Denn zum Lernen ge-

hört auch, das bereits Erworbene zu entfalten, zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren, manchmal bedeutet Lernen auch Verlernen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass sich Lernprozesse nur bedingt steuern lassen und natürliche Erwerbsprozesse nicht zu ignorieren sind, sondern eine Synchronisation von ungesteuertem und gesteuertem Erwerb anzustreben ist.

Im Sinne der Gleichgewichtung von literarischem und sprachlichem Lernen wird seit 2005 bezogen auf die Bildungsstandards zum MSA dafür plädiert, analog zu »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« einen Kompetenzbereich »Literatur und Umgang mit Literatur reflektieren« zu etablieren (vgl. Rösch 2004, 2014). In gewisser Weise erfolgt dies in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von 2012 durch den genannten zweiten »domänenspezifischen Kompetenzbereich«. Darin bezieht sich »Texte und Medien« auf literarische und pragmatische Texte, wobei die Praxis des Deutschunterrichts vor allem im Gymnasium literarische Texte fokussiert.

Diese beiden Kompetenzbereiche umrahmen den als »prozessbezogen« bezeichneten Kompetenzbereich Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen und sind somit gleichermaßen mit dessen Erwerb zu verbinden. Konkret kann Schreiben und Lesen genau wie Zuhören und Sprechen auch im Umgang mit Literatur entwickelt werden, wohlwissend, dass der Umgang mit literarischen Werken andere Kompetenzen entfaltet als der Umgang mit pragmatischen Texten.

Verhältnis von
sprachlichem und
literarischem
Lernen

Text ist eine (schriftlich oder mündlich) fixierte, in der Regel mehr als einen Satz umfassende sprachliche Einheit, die in sich kohärent ist und eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.

Definition

Texte liegen in verschiedenen **Präsentationsformen** vor: gedruckt, gesprochen, zum Hören, zum Hören und Sehen sowie digital. Texte sind hinsichtlich ihrer **Modalität** zu unterscheiden: Im Deutschunterricht spielen literarische und pragmatische Texte eine zentrale Rolle. Diese lassen sich nach Textsorten (Bericht, Beschreibung etc.) bzw. Genre (Erzählung, Märchen, Gedicht etc.) weiter ausdifferenzieren und erfordern unterschiedliche Rezeptions- und Produktionsstrategien.

Texte und / oder als Medien: Der Vermerk, dass »mit dem Begriff ›Text« entsprechend der fachdidaktischen Tradition Texte und weitere Medien gemeint sind« (KMK-BS-AHR: 11), zeigt, dass zwischen den Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe I von 2003/04 und denen für die AHR von 2012 die Forderung nach einem **integrativen Verständnis von Medien** angekommen ist. Insofern wirkt der nach wie vor gegebene Hinweis auf »Texte und Medien« tautologisch. Deshalb werden hier unter dem Begriff ›Text« alle Präsentationsformen einbezogen, hinsichtlich der Modalität wird aber zwischen literarischen und pragmatischen Texten unterschieden. Denn diese Unterscheidung ist für den Deutschunterricht wichtig, zumal beide unterschiedliche Lese- und Schreibstrategien erfordern. Um die ästhetische Form der literarischen Texte und ihrer medialen

Präsentationsformen (wie Hörbücher, Spielfilme, Theaterstücke etc.) zu betonen, ist es sinnvoll, in diesem Zusammenhang den Begriff ›Werk‹ zu benutzen.

Definition

Kompetenzbereiche sind die Lernbereiche eines Faches, die allerdings nicht nur durch die Lerninhalte, sondern durch den Umgang damit und die zu erreichenden Lernziele bestimmt werden.

Die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts sollten in Anlehnung an die Struktur der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für alle Schulstufen eine Gleichgewichtung von sprachlichem und literarischem Lernen vorsehen (s. Tab. 1.1):

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogener Kompetenzbereich	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Literatur und Umgang mit Literatur reflektieren	Sprechen Zuhören Schreiben Lesen	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
Querschnittsaufgaben: Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation etc.		

Tab. 1.1: Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts

1.1.2 | Zur Kritik an den Bildungsstandards

Die mit den Bildungsstandards intendierte Verschiebung von der Input- zur Outputorientierung zwingt dazu, Bildungsprozesse vom Ende her zu denken und Lerninhalte den Kompetenzen zu- oder gar unterzuordnen. Die Kritik an der Kompetenzorientierung bezieht sich zunächst auf ihre normative Ausrichtung sowie ihre behauptete Modellier-, Diagnostizier- und Messbarkeit. Dabei wird gerne vernachlässigt, dass bereits vor der durch die PISA-Studie angeregte Etablierung von Bildungsstandards Bildung normiert, modelliert, diagnostiziert und (Leistung) gemessen wurde. Ob Bildungsstandards dies unangemessen verstärken, hängt vom Umgang damit ab.

Ökonomisierung versus Persönlichkeitsbildung: Schulische Bildung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen einem Bildungsverständnis im Sinne Wilhelm von Humboldts als Anregung aller Kräfte des Menschen zur Aneignung der Welt und Entfaltung einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit auf der einen Seite und einem funktionalen Bildungsverständnis, das Erwartungen etwa der Wirtschaft zu erfüllen sucht, auf der anderen Seite. Die Kunst der Bildung besteht darin, diese beiden Seiten nicht polarisierend gegeneinander zu stellen, sondern sie als sich gegenseitig ergänzende Aufgaben zu gestalten.

Abschließbarkeit versus Prozesshaftigkeit: Die Überprüfung der erreichten Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt legt keinesfalls nahe, den Lernprozess als abgeschlossen zu denken und weiteres Lernen

auszuschließen. Auch hier ist davon auszugehen, dass in bestimmten Bildungsphasen Grundlagen gelegt und überprüft werden, um daran weitere Bildungsprozesse anzuschließen. Kompetenzorientierung schließt lebenslange Bildung keinesfalls aus. Denn **Kompetenz umfasst Wissen, Können, Reflexion** sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich diese aktiv anzueignen und in sozialer Verantwortung zu nutzen. Im Unterricht ist es sinnvoll, inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen gleichermaßen und miteinander verbunden zu akzentuieren, was die Reflexion sowohl der Inhalte und Strategien als auch der (Lern-)Prozesse hinsichtlich ihrer individuellen und sozialen Bedeutung einschließt.

Vermittelbarkeit versus Lernerautonomie: Output- statt Inputorientierung verschiebt in gewisser Weise auch die Perspektive von den Lehrenden (als Inputlieferanten) zu den Lernenden, was deren Selbstverantwortung keinesfalls aushebelt, sondern genauso gut stärken kann. Kompetenzen (wie z. B. die Informationsentnahme aus Texten) lassen sich anders als Wissen (z. B. über den Aufbau von Texten) nicht einfach vermitteln, sondern müssen mit den Lernenden erarbeitet, geübt und reflektiert werden. Wenn daraus sinnentleertes Strategie- oder Methodenwissen wird, ist das in der Tat genauso problematisch wie die Vermittlung von auf Reproduzierbarkeit reduziertes Faktenwissen.

Können versus Wissen: Ob die Stärkung von Können gegenüber Wissen Reflexion, Motivation und Emotion vernachlässigt wird, hängt sehr davon ab, mit welchem Kompetenzbegriff operiert wird. Denn zu Recht kritisiert Bredel:

»Von der reichen Kompetenzdefinition von Weinert, die den Bildungsstandards zugrunde liegt, und die neben den empirisch scheinbar leicht zu habenden kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Dimension Motivation, Volition, soziale Bereitschaften und Verantwortung zentral enthält, bleibt in der Kompetenzmodellierung praktisch nichts übrig.« (Bredel 2014: 7)

Welche Folgen das haben kann, thematisiert Hans Lösener bezogen auf literarisches Lernen. Er befürchtet, dass die Bildungsstandards den Umgang mit Texten so sehr neutralisieren, dass das spezifisch Literarische zu verschwinden droht. Auch wenn er konstatiert, dass literarisches Lernen über messbare Standards hinausgehen muss, plädiert er für die Entwicklung von Kompetenzmodellen jenseits des instrumentalistischen Bildungskonzepts der Bildungsstandards, die präzise und empirisch überprüft die erwarteten und deshalb vermittel- und bewertbaren Wissens-, Könnens- und Reflexionsfähigkeiten beschreiben (vgl. Lösener 2014: 19). Nimmt man diese Forderung ernst, so wird der ebenfalls kritisierten Verwässerung fachspezifischer Aspekte durch die Kompetenzorientierung entgegengewirkt.

**Kompetenz-
orientierung
fachspezifisch
gestalten**

Das Fehlen einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive

Ein bisher vernachlässigter Aspekt ist die Ignoranz der Bildungsstandards gegenüber migrationsgesellschaftlichen Perspektiven, die weit über das Fach Deutsch hinausgeht. In den Bildungsstandards zum Deutschunter-

richt wird zwar »die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung«, was »den Ausblick auf andere Kulturen ausdrücklich mit ein[schließt]«, angesprochen. Allerdings verweisen diese Begrifflichkeiten auf einen schon 2003 veralteten Diskurs. Es geht aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive nicht um einen »Ausblick auf andere Kulturen«, sondern darum, die einzelnen Fächer vor dem Hintergrund von Migration und Globalität und in der Perspektive auf **Differenz und Diskriminierung, Hybridität und Diversität** zu reformieren. Dazu gehört auch, interkulturelles Lernen und sprachliche Bildung auseinanderzuhalten und vor allem die sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft präziser zu fassen. Formulierungen wie die folgende sind hier wenig hilfreich:

»Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt.« (KMK-BS-MSA 2003: 9)

Sprachliche
Bildung und inter-
kulturelles Lernen
differenzieren

Sprachliche Bildung: Ist mit »breit angelegte[m] sprachliche[m] Lernen« Deutsch als Zweitsprache, sprachsensibler Fachunterricht, die Verbindung von Fach- und Sprachlernen nach dem Konzept CLIL (Content and Language Integrated Learning), das Heranholen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, Sprachheißfördermaßnahmen (für Einsprachige) oder von allem ein bisschen oder etwas ganz Anderes gemeint? Warum werden Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die ja in aller Regel die im Text hochgelobten »Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit« mitbringen, nun mit Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten in Verbindung gebracht?

Es entsteht der Eindruck, dass mit »diese[r] Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten« weniger eine mehrsprachige als vielmehr eine auf die deutsche Sprache reduzierte Förderung gemeint ist, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, was hier wohl als Synonym für DaZ-Lernende zu verstehen ist, und denjenigen mit Lernschwierigkeiten (welcher Art auch immer, denn dies bleibt offen) »nachhaltig unterstützt«. Solche Aussagen zementieren eine defizitorientierte, ja diskriminierende Perspektive auf mehrsprachige und zweitsprachlernende Migranten-Schüler/innen. Die Vorstellung, DaZ-Lernende und Schüler/innen mit völlig anderen sprachlichen Lernschwierigkeiten könnten einfach zusammen gefördert werden, ist zurückzuweisen. Stattdessen müssen spezifische Sprachbildungsansätze entwickelt und implementiert werden.

Richtig ist in der Aussage allerdings, dass eine so komplexe Aufgabe wie sprachliche Bildung »auch in den anderen Fächern« erfolgen muss und nicht an den Deutschunterricht delegiert werden kann. In der Regel bringen Fremdsprachlehrkräfte für diese Aufgabe aus dem Studium eine sehr viel höhere Expertise mit als Deutschlehrkräfte und natürlich auch als all die anderen Fachlehrkräfte, die nach einem Curriculum unterrichten, in dem sprachliche Bildung eher diffus als systematisch verankert ist.

Querschnittsaufgaben lautet die unterste Zeile der Tabelle »Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts«. Diese bezieht sich unter anderem darauf, dass Deutsch im Deutschunterricht und in allen anderen Fächern als Unterrichts- sowie als Erst- und Zweitsprache zu reflektieren ist. Der Deutschunterricht wird oft als Schlüssel- bzw. Containerfach missverstanden und soll – neben oder anstelle seiner eigentlichen Aufgaben als Fachunterricht – die wesentlichen Aufgaben für Werteerziehung, Medienbildung, interkulturelle oder sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache etc. übernehmen. Natürlich hat der Deutschunterricht wie jeder andere Fachunterricht auch Aufgaben in diesen Bereichen – aber nicht für, sondern gemeinsam mit den anderen Fächern und unter Berücksichtigung der je fachspezifischen Akzentuierung.

1.2 | Die domänenspezifischen Kompetenzbereiche

Die domänenspezifischen Kompetenzbereiche fokussieren die Inhalte eines Faches, doch diese sind nicht losgelöst vom Umgang damit zu sehen, sodass es auch hier darum geht, Sprache und Literatur und den Umgang damit im Deutschunterricht zu betrachten. Auch wenn dabei die deutsche Sprache und Literatur sinnvollerweise im Zentrum steht, werden aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in den Bereich des sprachlichen Lernens integriert. Im Kontext von Literatur stehen dagegen Merkmale poetischer Literatur sowie die Ergebnisse und Konsequenzen der Literaturerwerbsforschung im Fokus.

1.2.1 | Sprache und sprachliches Lernen

Der sprachliche Lerngegenstand des Deutschunterrichts ist die deutsche Sprache. Das schließt Offenheit gegenüber anderen Sprachen, explizit auch gegenüber den Sprachen von Migrant/innen, keinesfalls aus. Allerdings sind diese wie in anderen Fächern auch auf das konkrete Fach zu beziehen, in diesem Fall mit der deutschen Sprache zu verbinden.

Leichtfertig wird der Lerngegenstand »deutsche Sprache« auch zum Anlass genommen, dem Deutschunterricht die (alleinige) Aufgabe der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache zuzuordnen. Abgesehen davon, dass die Deutschlehrkräfte dafür gar nicht adäquat ausgebildet werden, verschöbe dies die Aufgaben des Deutschunterrichts zu einem Sprachvermittlungsunterricht ähnlich dem des Fremdsprachenunterrichts. Selbstverständlich muss der Deutschunterricht wie jeder andere Fachunterricht DaZ-didaktische Elemente integrieren. Das kann aber die Verankerung von Deutsch als Zweitsprache als eigenständiges Lernangebot mit dafür ausgebildeten Lehrkräften nicht ersetzen.

Die Deutschdidaktik hat infolge der **kognitiven Wende** Realisierungsansätze vor allem im Bereich der Schreibdidaktik und des Grammatikunterrichts entwickelt, die sich nicht mehr auf die Präsentation einer sachlogischen Struktur etwa von Aufsatzformen, grammatischen oder

orthografischen Regeln beschränken, sondern vielfältige Gelegenheiten zu eigenaktiver Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bieten.

- In der **Schreibdidaktik** zeigt sich eine Entwicklung von der Produkt- zur Prozessorientierung, die Strategien des Textverfassens vermittelt und Überarbeitungsphasen explizit in den Schreibprozess integriert.
- Bezogen auf **Grammatiklernen** vollzieht sich eine Entwicklung vom Regellernen zur Sprachreflexion, die bereits erworbene oder auch zu erwerbende grammatische Strukturen (wie Zeitformen) so reflektiert, dass die Formen und ihre Verwendung bewusst werden. Der Regelbildungsprozess ist demzufolge vom Lernenden (nach-)zuvollziehen.

Kognitive Aktivierung und Sprachreflexion

Diese Form des Umgangs mit dem Lerngegenstand gilt als kognitiv, sofern damit erfahrungsabhängige, gleichzeitig aber bedeutungsvolle Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen verbunden sind. Oft bleibt es in der Umsetzung aber bei einer kognitiven Aktivierung, die bereits als Garant für eine kognitive Erkenntnisleistung gilt. Um dies zu verhindern, sollten Inhalt, Vorgehen und Ergebnis der kognitiven Aktivierung auch reflektiert und im fachlichen Kontext so verankert werden, dass das Ergebnis des Erkenntnisprozesses festgehalten und für weitere Lernprozesse nutzbar wird. Werden zum Beispiel zwei Berichte miteinander verglichen, um die Merkmale des gelungenen herauszuarbeiten, so sollten diese festgehalten, gegebenenfalls an weiteren Berichten überprüft, auf jeden Fall aber zur Beurteilung auch eigener Berichte genutzt werden. Ähnliches gilt für Verbesserungsvorschläge während der Überarbeitung von Texten. Die über den konkreten Text hinausreichende Erkenntnis sollte benannt und in weiteren Schritten prozedural verankert werden.

Language Awareness gilt als etablierter sprachdidaktischer Ansatz zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion von Sprache. Dabei bezieht sich Sprachbewusstheit auf eine kognitive, reflexive und auf einer metasprachlichen Begrifflichkeit basierende Beschäftigung mit Sprache, ihren Formen, Strukturen, Funktionen, ihrem Gebrauch (vgl. Andresen/Funke 2003) sowie ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung, was der Begriff ›Sprachlernbewusstheit‹ (vgl. Rösch 2008) in die deutschsprachige Debatte gebracht hat.

Dies korreliert durchaus mit dem Konzept der 1992 gegründeten Language-Awareness-Gesellschaft, denn diese bezieht Language Awareness ihrem Begründer Michael Halliday zufolge auf explizites Wissen über Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung und Sensibilisierung beim Sprachlehren, Sprachlernen und Sprachgebrauch.

Definition

Language Awareness wird im Deutschen meist als Sprachbewusstheit übersetzt. Um die Jahrtausendwende wurde noch zwischen impliziter Sprachbewusstheit und explizitem Sprachbewusstsein unterschieden. Mittlerweile wird der Weg zu Sprachbewusstheit über Sprachreflexion betont, um deutlich zu machen, dass es sich um einen Prozess handelt, bei dem Sprache zum Lerngegenstand wird, mit dem sich die Lernenden selbstbestimmt auseinandersetzen.

Ursprünglich stammt der Ansatz aus Großbritannien und umfasst drei Dimensionen:

- Kompetenzerhöhung im Erstspracherwerb durch eine (interne) Sprachreflexion,
- Brückenbaumethode im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, die darauf zielt, sprachsystematische Betrachtungen zu synchronisieren, Sprachvergleiche anzustellen etc.
- Umgang mit Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Lerngruppen. In dieser Ausprägung wurde er vor allem von Sigrid Luchtenberg für den deutschsprachigen Raum erschlossen.

Language Awareness und Critical Language Awareness: Nach Carl James und Peter Garrett (1992: 12 ff.) verfolgt Language Awareness Ziele wie das Wecken von Interesse an Sprache/n, die Akzeptanz von Sprachenvielfalt sowie die Einbindung von Sprachanalysen und metasprachlicher Kommunikation im Unterricht. Sie konstatieren **fünf Dimensionen von Language Awareness**: affektiv, sozial, politisch, kognitiv, performativ, wobei die politische Dimension durch den Ansatz der ›Critical Language Awareness‹ von Norman Fairclough (1992: 1 ff.) auf sprachliche Manipulation verweist.

Auch Sigrid Luchtenberg benennt neben der affektiven, sozialen und kognitiven die Machtebene und schlägt vor, Sprachenvielfalt (konkret Dialekte, Soziolekte, Fremd- und Migrationssprachen) hervorzuheben, mehrsprachige Medien einzusetzen, Sprach- statt Kulturvergleiche anzustellen und akzentuiert Sprachreflexion und metasprachliche Kommunikation im Kontext interkultureller Kommunikation (vgl. Luchtenberg 1998: 142 ff.). Sie versteht Language Awareness als Sprachbildung, die sprachliche und kulturelle Diversität nutzt und gestaltet (vgl. ebd.: 148 ff., Luchtenberg 2002a), warnt aber vor der Gefahr einer Kulturalisierung, wenn sprachliche Phänomene vereinfachend als kulturelle Phänomene gewertet werden. Später betont sie (Luchtenberg 2010), dass Language Awareness

- für sprachliche Aspekte sensibilisiert,
- sich vom Grammatiklernen abgrenzt, auch wenn grammatische Phänomene (wie Wortbildung, Tempus etc.) eine Rolle spielen,
- durch Sprachvergleiche vom Prinzip der Einsprachigkeit abweicht und deshalb Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel ermöglicht.

Damit betrachtet sie Language Awareness im engen Zusammenhang mit interkultureller Bildung und damit im Kontext von Migration. Dadurch unterstützt Language Awareness auch Diskurse über Migration, wozu unter anderem die Konstruktion des und der Fremden, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, neue Formen von Ethnizität und die Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten gehören.

Im regulären Deutschunterricht mit Schüler/innen, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, sollte wie in allen Fächern die Perspektive auf die deutsche Sprache besonders fokussiert werden. Dass Sprache genau wie Kultur heterogen und dynamisch ist, mit anderen Sprachen interagiert und sich im Laufe der Zeit wandelt, bietet dabei eine gute Orien-

Sprach/en/
bewusstheit

tierung. So lässt sich der **Wandel**, der sich innerhalb einer Sprache als Bedeutungswandel, Veränderung der Lautgestalt und grammatische Abschleifung (etwa des Akkusativs in der gesprochenen Sprache) vollzieht, thematisieren. Im Kontext von **Sprachkontakten** interessieren:

- Lehnübersetzung: Ein zusammengesetztes fremdes Wort wird übersetzt: *Großvater* (französisch *grand-père*), *Flutlicht* (englisch *flood light*).
- Lehnübertragung: Fremde Bestandteile eines Wortes werden teilweise oder verändernd übersetzt: *Wolkenkratzer* (englisch *skyscraper*: »Himmelskratzer«)
- Lehnerschöpfung: fremdes Wort wird ohne Rücksicht auf Bedeutungsnuancen umgebildet: *Umwelt* für *Milieu*.
- Scheinentlehnung: Ein Wort wird aus Bestandteilen der Gebersprache gebildet, auch wenn es so in dieser Sprache nicht existiert oder eine andere Bedeutung hat: *Handy*.
- Internationalismen: Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung und oft lateinischer, (alt)griechischer, angelsächsischer etc. Herkunft, existieren in mehreren Sprachen: *computer*.

Dabei ist jede Sprache **Geber- und Nehmersprache**. So ist Deutsch Gebersprache für Wörter wie *kindergarden* im Englischen, *auspuh* (Auspuff) im Albanischen. Deutsch ist Nehmersprache bezogen auf *Zucker*, *Kaffee*, *Matratze* aus dem Arabischen, *Hurra*, *Heck-Meck*, *Schabracke*, *Gulasch* aus dem Türkischen, *Pogrom*, *Steppe* aus dem Russischen. In der Jugendsprache finden sich weltweit sogenannte »Bedürfnislehnwörter« (ohne native Entsprechung, z. B. *cool*), die zum Beispiel das Bedürfnis nach jugendsprachlicher Ausdrucksweise befriedigen, und »Luxuslehnwörter«, womit »sozialstilistische markierte Synonyme nativer Entsprechungen« (wie *ladies*) gemeint sind.

Zu unterscheiden sind weiterhin drei Hybridformen: eine lexikalische (*technik-freak*) und zwei satzinterne: Sprachwechsel (*alles topsecret hier*, *der brennt bis zum siedepunkt*) sowie der kreative Umgang damit (*abchillen* für *chill out*), wie Daniel Schubert und Sonja Watzlawik (2007) in ihrer Untersuchung zu »Anglizismen in jugendspezifischer Sprech- und Schriftsprache« ermittelt haben.

Definition

Ethnolekt meint die von migrantischen Jugendlichen geprägte Varietät der deutschen Sprache.

Im migrationsgesellschaftlichen Kontext sind Untersuchungen zum **Ethnolekt** und zur Veränderung der deutschen Sprache durch Migrant/innen oder deren Sprache/n besonders relevant. Peter Auer hat 2003 eine Untersuchung vorgelegt, in der er drei Formen des Ethnolekts unterscheidet:

- Der primäre Ethnolekt vor allem türkischer Sprecher wird in deutschen »Großstadt-Ghettos« (Auer 2003: 2) durch vorwiegend männliche Jugendliche mit türkischer Sprache, die in Deutschland aufgewachsen sind, entwickelt.

Drei Formen des Ethnolekts

- Der medial-sekundäre Ethnolekt wird als *crossing I* von fast ausschließlich deutschen Medienmachern einer bestimmten Gruppe zugeschrieben.
- Das führt zum tertiären Ethnolekt als *crossing II*, wenn deutsche, meist männliche Jugendliche ohne Bezug zur türkischen Sprache diesen Ethnolekt, zum Teil als Spottvarietät, durch den medialen Einfluss übernehmen.

Durch die »De-Ethnisierung wird aus dem primären Ethnolekt ein Soziolekt von deutschen und drittethnischen Sprechern« (Auer 2003: 3). Zu ergänzen ist, dass Kabarettist/innen mit Migrationshintergrund wie Jilet Ayse oder Abdelkarim diese Sprachvarietät in ihren Programmen sicher nicht als Spottvarietät, sondern als authentische migrantische Sprechweise, gezielt einsetzen.

**Ethnolekt
im Kabarett**

Im linguistischen Diskurs wird statt von Ethnolekt mittlerweile von *Kiez-Deutsch* (Wiese 2012) oder auch *Multi-Kulti-Deutsch* (Hinrichs 2013) gesprochen und darüber diskutiert, ob es sich um einen Dialekt oder doch einen Soziolekt handelt. Wird der Begriff »Ethnolekt« weiter verwendet, so mit dem Ziel, die Urheber dieser Sprachvarietät erkennbar zu machen, nicht um sie eines vermeintlichen »Sprachverfalls« zu überführen, sondern ihre Kreativität zu würdigen.

1.2.2 | Migrationssprachen im Deutschunterricht

Das Heranholen von Migrationssprachen empfehlen Ingelore Oomen-Welke (2006–07; 2010–11) mit Kopiervorlagen zu »Höflichkeit«, »Personennamen«, »Internationalen Wörtern«, »Körpersprache« und »Um die Erde«, Gerlind Belke (2007, 2012) vor allem mit Kinderreimen, Gedichten und Sprichwörtern und Monika Budde (2012) unter dem Aspekt »Über Sprache reflektieren«. Letztere entwirft am Beispiel von Redewendungen und Sprichwörtern Unterrichtsskizzen für spracherwerbsspezifisch unterschiedliche Schülergruppen (s. Tab. 1.2). Dabei arbeiten nur die Schüler/innen mit einer Migrationssprache mit dieser, während sich die anderen mit dem Englischen beschäftigen.

Ein solches Vorgehen ist nur bedingt geeignet, Migrationssprachen als gesellschaftliches Faktum wahrzunehmen. Es bleibt ein Sonderfall für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Aber immerhin wird dadurch ihre Mehrsprachigkeit sichtbar – ähnlich wie in dem Unterrichtsfilm von Basil Schrader und Dominik Roost (2010) mit Mehrsprachigkeitsprojekten für die Primar- und Sekundarstufe I. Die Einbindung von Migrationssprachen im Deutschunterricht gilt dennoch nicht als Unterricht für Schüler/innen, die diese Sprachen als Erstsprachen sprechen. Sie kann weder einen Migrationssprachenunterricht ersetzen, noch kann sie den Anspruch einer zweisprachigen Bildung mit einer Migrationssprache erheben.

Migrationssprachen als Teil der domänenspezifischen Kompetenzbereiche bedeutet allerdings darüber hinaus gehend, sie als Lerngegenstand für alle Schüler/innen zu verstehen. Dadurch kommen Schüler/innen, die diese Sprache/n sprechen, in eine Expertenrolle, die ihnen unbedingt

Tab. 1.2: Sprachflexion in heterogenen Lerngruppen (nach Budde 2012: 58 f., gekürzt)

Redewendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen	
Für zweisprachige Schüler: <i>Notiert Redewendungen und Sprichwörter aus eurer zweiten Sprache und übersetzt sie in das Deutsche:</i> - Wörtliche Übersetzung - Was bedeutet die Redewendung, das Sprichwort? - Gibt es eine entsprechende Redewendung oder ein entsprechendes Sprichwort im Deutschen? Beispiel: <i>Damlaya damlaya göl dur.</i> <i>Tropfend, (tropfend) wird es zum Wasser (Teich)</i> <i>Sei geduldig, am Ende wirst du belohnt</i> <i>Steter Tropfen höhlt den Stein</i>	Für Schüler mit Deutsch als Muttersprache: <i>Übersetzt die englischen Redewendungen und Sprichwörter ins Deutsche:</i> <i>Put that in your pipe and smoke it</i> <i>To be left holding the baby</i> <i>To bite the hand that feeds you</i> <i>(Belke 2007: 53)</i> - Wörtliche Übersetzung - Was bedeutet die Redewendung, das Sprichwort? - Gibt es eine entsprechende Redewendung oder ein entsprechendes Sprichwort im Deutschen? Beispiel: <i>a storm in a teacup</i> <i>Ein Sturm in einer Teetasse</i> <i>Viel Aufhebens wegen einer Nichtigkeit</i> <i>Ein Sturm im Wasserglas</i>

zugestanden werden sollte, zumal oft dieselben Schüler/innen aufgrund ihrer Spracherwerbsbiografie als DaZ-Lernende benachteiligt sind. Allerdings ist sie Teil eines Mehr an sprachlicher Bildung, die alle Schüler/innen für innere und äußere Mehrsprachigkeit sensibilisieren und dabei unterstützen soll, mit sprachlicher Vielfalt konstruktiv umzugehen, Linguizismus zu reflektieren und sich gerade auf Sprachen mit geringem Prestige einzulassen, was für Schüler/innen ohne sozialisatorischen Bezug zu einer Migrationssprache unter Umständen eine Herausforderung darstellen kann.

Definition

Linguizismus bezeichnet die Legitimation, Effektivierung und Reproduktion »eine[r] ungleiche[n] Verteilung von Macht und Ressourcen (materiellen und ideellen) zwischen Gruppen, die auf der Basis ihrer Sprache (ihrer Muttersprachen) definiert sind« (Skutnabb-Kangas 1992: 41).

Realisiert werden kann dies zum Beispiel durch die Einbindung internationaler Zeitschriften oder Medienberichten in einer Unterrichtseinheit zur Unterscheidung von Boulevard- und politischen Medien. International relevante Ereignisse, Bücher oder Filme können unter Berücksichtigung der Berichte und Kommentare in den Migrationssprachen behandelt werden. Oft reicht es, die Überschriften, Titel oder den Vorspann zu betrachten, um einen Eindruck über länder- oder kulturspezifische Sichtweisen zu erhalten. Interessant sind sicher auch Jugendsprache oder digitale Kommunikationsformen nicht nur im englisch-sprachigen Raum, sondern auch in den Herkunftsländern von Migrant/innen vergleichend einzubeziehen.

Migrationssprachen in einer Lehrerfortbildung

Fallbeispiel

2016 wurde in Baden-Württemberg eine dreitägige Fortbildung mit Real- und Schullehrkräften zum Thema »Mehr-sprachliche Bildung im Fachunterricht« durchgeführt, in der es darum ging, für das Thema zu sensibilisieren und im nächsten Schritt gemeinsam Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu erstellen. In diesem Rahmen wurde auch das Thema Migrationssprachen ausführlich diskutiert. Die Lehrkräfte waren sich ihrer Bedeutung bewusst und berichteten davon, dass sie die Migrationssprachen ihrer Schüler/innen – in ihrem Fall Arabisch – im Unterricht heranziehen, die Schüler/innen in Arbeitsgruppenphasen dazu motivieren, diese Sprache zu nutzen, sich gegenseitig durch »Übersetzungshilfen« den Inhalt zu erschließen usw. Die Lehrkräfte zeigten sich auch interessiert, sich auf die Sprache einzulassen und ein paar arabische Floskeln zu lernen. All dies wurde ausschließlich damit begründet, den Schüler/innen helfen zu wollen, im Unterricht besser mitzukommen.

Im Unterricht mit Newcomern stellt dies eine sinnvolle Strategie dar. Im Unterricht mit Schüler/innen, die eine Migrationssprache sprechen, aber von Beginn an deutschsprachige Bildungseinrichtungen besucht haben, ist zu klären, ob die schulsprachlichen Mittel in der nicht-deutschen Sprache so ausgebildet sind, dass es sinnvoll ist, Unterrichtsinhalte in dieser Sprache zu besprechen. Was im migrationssprachlichen Unterricht oder im Kontext zweisprachiger Bildungsangebote ein zielführendes Modell darstellt, kann im gemeinsamen Deutschunterricht problematisch werden.

Hinzu kommt, dass im Regelunterricht meist Schüler/innen mit unterschiedlichen Erstsprachen sind. Diese Sprachen auf die genannte Weise heranzuholen, kann eine sprachlich determinierte Gruppenbildung unterstützen, die im gemeinsamen Unterricht eher verhindert werden sollte. Denn der Vorteil einer bezogen auf die Erstsprachen multilingualen Lerngruppe besteht unter anderem darin, dass Deutsch die »natürliche« Kommunikationssprache ist, was ihren Erwerb fördert.

Unabhängig von der konkreten Lerngruppe, explizit auch in einem Deutschunterricht ohne Schüler/innen, die mit einer Migrationssprache aufwachsen, sind Migrationssprachen in den Deutschunterricht zu holen. Denn es geht darum, für alle Schüler/innen die auch bezogen auf Sprache/n plurale Gesellschaft erfahrbar zu machen. Ausschlaggebend für die Wahl der Sprache/n sind nicht die in der Gruppe, sondern die in der Gesellschaft relevanten Migrationssprachen. Das können die Sprachen der vergleichsweise großen Migrantengruppen (Türkisch, Arabisch, Russisch etc.) oder kleinen Migrantengruppen (Slowenisch, Farsi, Polnisch, Koreanisch, Japanisch etc.) sein.

Fallbeispiel Ein textfreies, slowenisches Bilderbuch

In der genannten Lehrerfortbildung wurden die Lehrkräfte mit *Deček in Hiša* von Maja Kastelic (2015), einem textlosen Bilderbuch aus Slowenien konfrontiert, das piktoral von einem Jungen (*deček*) erzählt, der einer Katze (*muca*) über das Treppenhaus (*stopnišče*) durch ein geheimnisvolles Haus (*hiša*) folgt und in jedem Raum auf dem Boden etwas anderes findet, bis er schließlich auf dem Dachboden ein Mädchen trifft. Zu den Bildern hörten die Lehrkräfte einen slowenischen Text, der die Handlung erzählt und damit die für den Text relevanten Wörter *deček*, *hiša* und *muca* fokussiert. Die Aufgabe war, sich einzelne Wörter zu merken und deren Bedeutung zu erschließen. Das hat so gut geklappt, dass sie sogar eine Flexion der Nomen erkannt und die Spannung, die die lockende Katze erzeugt hat, nachvollziehen konnten. Gleichzeitig merkten sie an, wie anstrengend es ist, sich selbst auf eine fremde Sprache einzulassen (anstatt sie nur ihren Schüler/innen zu erlauben), obwohl es doch eine wichtige Erkenntnis ist, dass selbst grammatische Strukturen erkannt werden, wenn man eine Sprache zum ersten Mal hört.

Dennoch motivierte sie die Erfahrung zu einem Experiment im eigenen Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Dieses brachte ähnliche Ergebnisse und führte dazu, dass die Schüler/innen über die Endungen von Nomen wie *Haus* im Deutschen und ihren anderen Sprachen nachdachten.

1.2.3 | Literatur und literarisches Lernen

Literatur gilt als »auf Lesen ausgerichtetes Schreiben«, das »ihre Leser in Probleme der Bedeutung [verstrickt]« (Culler 2002: 62). Dieser enge Literaturbegriff betrifft die Modalität und unterscheidet literarische von pragmatischen Texten. Gleichzeitig integriert ein bezogen auf die möglichen Präsentationsformen weiter Literaturbegriff Werke der gedruckten, oral- oder audiovisuell und digital verfügbaren Literatur.

- **Literarisches Schreiben** schließt die Produktion all dieser Präsentationsformen ein, wobei bei Hörspielen, Theaterstücken oder Spielfilmen nicht ein/e Autor/in auszumachen ist, sondern verschiedene Akteur/innen (Regisseur/innen, Dramaturg/innen, Schauspieler/innen etc.) am Werk beteiligt sind.
- **Literarisches Lesen** schließt im Sinne von Rezipieren das Hören von vorgelesener oder oral überlieferter Literatur sowie von Hörspielen genauso ein wie die audiovisuelle Rezeption von Theaterstücken oder Filmen. Die Besonderheit digitaler oder von Netzliteratur liegt darin, dass sie neue, interaktive Rezeptionsformen des Mitgestaltens schafft, die die Rolle der Lesenden als »Mitautor/innen« fest verankert oder den Prozess des literarischen Schreibens transparent gestaltet.

Literatur umfasst eine Inhalts- und eine Deutungsebene. Das entspricht den zwei Darstellungsmodi, die im Englischen als *telling* und *showing* bezeichnet werden und einmal auf das Diegetische (erzählen) und das

Mimetische (nachahmen, zeigen) verweisen. Beide Ebenen greifen im literarischen Leseprozess ineinander, denn das Erzählte verweist auf etwas zu Deutendes. Diesen Zusammenhang erfahrbar zu machen, ist eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts. Zur Unterstützung bietet sich eine Orientierung an den Merkmalen von Literatur an, die gleichzeitig Merkmale des Umgangs mit Literatur sein können. Im migrationsgesellschaftlichen Kontext stehen dabei folgende im Fokus:

Literatur schafft poetische Alterität, indem sie Rezipient/innen in eine Welt jenseits ihres ›gewöhnlichen‹ Lebens holt und eine eigene Welt im Zusammenspiel von Werk und Rezipient/in gestaltet (vgl. Mecklenburg 1987, zit. n. Hofmann 2006: 55). Des Weiteren regt sie Leser/innen zur Imagination an: Sie können sich das in der Literatur sprachlich Realisierte vorstellen, gegebenenfalls weiterdenken und einen Transfer von der realen zur fiktionalen Welt und umgekehrt herstellen. Als verfremdenden Umgang mit Zeichen sensibilisiert Literatur für Differenzverfahren und übt in besonderer Weise durch die Andersheit und Fremdheit von Literatur in die Erfahrung von Alterität ein. Am deutlichsten erlebbar wird poetische Alterität, wenn Leser/innen ihr in historisch, kulturell oder ästhetisch fernen Werken begegnen.

Literatur kann inter- oder transkulturell sein, da sie kulturelle Muster (vgl. Hofmann 2006: 55) enthält und vermittelt, manchmal kritisch reflektiert oder überwindet. Es gibt literarische Werke wie die der Migrationsliteratur, die sich nicht auf eine, sondern auf mehrere Kulturen beziehen und deshalb als inter- oder transkulturell gelten. »Das spezifische interkulturelle Potential von künstlerischer Literatur liegt« nach dem Verständnis von Norbert Mecklenburg »darin, wie und mit welchen Effekten sie kulturelle Differenz ›inszeniert‹« (Mecklenburg 2008: 11) oder – so lässt sich ergänzen – wie und mit welcher Wirkung sie kulturelle Interdependenzen oder Hybridisierungsprozesse aufdeckt oder konstruiert.

Literatur ist (mehrfach) adressiert, denn sie richtet sich generell an Leser/innen. Darüber hinaus gibt es Genres wie Frauen- oder Arbeiterliteratur, die aufgrund ihres Inhalts oder der Autorenbiografie scheinbar klar adressiert scheinen, auch wenn sie ihre Inhalte eher in die gesamte Gesellschaft tragen wollen. Als klar adressiert galt lange die Kinder- und Jugendliteratur, bis die kinderliterarische Forschung die Erwachsenen als Mitleser/innen (vgl. Grenz 1990) und damit die Mehrfachadressiertheit von kinderliterarischen Texten entdeckt hat: »Das doppelsinnige Kinderbuch« (Ewers 1990) wendet sich gleichermaßen an kindliche und erwachsene Leser/innen, verankert diese im Text, da für beide Zielgruppen ›etwas aus dem Werk herauszuholen ist‹. Simplifiziert kann man sagen, dass sich Kinder auf der Inhaltsebene bewegen, während Erwachsene die philosophische, soziale oder politische Deutungsebene wahrnehmen. Ob ein kinderliterarisches Werk wirklich ›doppelsinnig‹ ist, lässt sich am einfachsten erkunden, wenn man Kinderbücher aus der Kindheit als Erwachsene/r noch einmal liest oder die bekannten kinder- oder jugendliterarischen Adaptionen mit ihren Originalen vergleicht. Das Ausgesparte ist in Regel der Bereich, der erwachsenen Leser/innen zugeschrieben wurde.

Werke über andere Länder richten sich dezidiert an Leser/innen mit dem Ziel, ihnen die ihnen fremde Kultur näherzubringen. Kulturvermit-

Literatur als
andere Sprachform

Kulturvermitteln-
des Erzählen

telndes Erzählen findet sich in der Kinder- und Jugendliteratur häufiger als in der Erwachsenenliteratur. Dieser Erzählstil wird aktuell im Kontext der Fluchtthematik (re-)aktiviert, in der das oft autobiografisch oder dokumentarisch gefärbte Erzählen über die Hintergründe und den Prozess der Flucht dominieren. Auch hier werden den Einheimischen Fluchtgeschichten erzählt, um ihre Empathie für Geflüchtete zu stärken.

Ethnische Mehrfachadressierung findet sich vor allem in postkolonialer Literatur und ist oft in eine Freundschafts- oder Liebesbeziehung zwischen sozial, kulturell, religiös etc. ungleich Markierten eingebunden. In der Regel werden die Figuren ethnisch markiert und durchlaufen einen Entwicklungs- und Erkenntnisprozess wie in der als deutsch-türkische Parallelhandlung gestalteten Kriminalerzählung *Bitte nix Polizei* (1981) von Aras Ören, die auch in der türkischen Originalfassung diesen Titel trägt, oder den aus mehreren Perspektiven erzählten Migrationsroman *Nachts ist es leise in Teheran* (2016) von Shida Bazyar, die nicht nur unterschiedliche Sichtweisen widerspiegeln, sondern auch verschiedene Lesergruppen ansprechen.

Literarisches Lernen

Kaspar H. Spinner hat mit dem 1980 herausgegebenen Sammelband *Identität und Deutschunterricht* einerseits die Identitätsorientierung andererseits die produktive Wende der Literaturdidaktik ausgerufen. Beides fokussiert einen schülerorientierten Literaturunterricht, der nicht auf die Vermittlung von Stoff und Fertigkeiten beschränkt sein, sondern eine selbstverantwortete Lebensorientierung unterstützen will. 2006 hat Spinner »Elf Aspekte des literarischen Lernens« formuliert, die in der aktuellen Literaturdidaktik durchaus umstritten sind. Sie basieren auf einem weiten Kompetenzbegriff, der nach Spinners Auffassung nicht über das Kriterium der Überprüfbarkeit definiert werden muss, aber die Wende zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik mitvollzieht. Spinner hat bereits 2010 den achten und neunten Aspekt zusammengefasst und bestätigt diese Zusammenlegung 2015, sodass aus den elf eigentlich 10 Aspekte geworden sind. Doch sie werden weiterhin als elf Aspekte diskutiert.

Spinners elf Aspekte des literarischen Lernens (2006):

1. Beim Lesen und Hören lebendige Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln.

Handlungs- und
produktions-
orientierte
Literaturdidaktik

Der erste Aspekt steht für das imaginative Erleben im Rezeptionsakt, der zweite fokussiert subjektive Involviertheit. Diese beiden Aspekte scheinen auch in den anderen Aspekten auf, denn Spinner bezieht sich auf die Rezeptionsästhetik als theoretisches Fundament und stellt das lernende Individuum und seine Erfahrungen durch die Begegnung mit Literatur ins Zentrum (vgl. Spinner 2015).

Der dritte Aspekt führt den zweiten fort, überwindet allerdings die subjektive Involviertheit und leitet den Übergang zu einer Gegenstandsorientierung ein, die von den Merkmalen von Literatur ausgeht. Dies wird in den weiteren fünf fortgeführt.

Der neunte Aspekt »Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden« spricht eine spezifische, an das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs angelehnte Form der Anschlusskommunikation an, was Kritik hervorruft. In Verbindung mit dem achten betont der Doppelaspekt den Austausch über literarische Erfahrungen mit anderen, was für Unterricht und andere Lernsettings von entscheidender Bedeutung ist.

Die beiden letzten Aspekte sprechen traditionelle Schwerpunkte des Literaturunterrichts an. Dass sie am Ende stehen, zeigt ihre nachgeordnete Bedeutung. Dass sie überhaupt erwähnt werden, lässt sich als Anerkennung dieser traditionellen Wissensbereiche deuten, wobei die kompetenzorientierte Formulierung einen aktiven Aneignungsprozess vorsieht.

»Die elf Aspekte literarischen Lernens« auf dem Prüfstand: Die Online-Zeitschrift *Leseräume* stellt Spinners elf Aspekte zur Diskussion (vgl. Lösener 2015). Dabei zeigen sich unterschiedliche Haltungen zur Kompetenzorientierung, zur theoretischen Rahmung, zur Relevanz von analytischen versus produktiven Verfahren und zur Modellierung von Literaturunterricht in Abgrenzung bzw. Verbindung zum sprachlichen Lernen:

- So votiert Klaus Maiwald (2015) für eine durchgehende Verbindung von **gegenstands- und subjektbezogenen Zielsetzungen**, damit die Literatur nicht durch subjektbezogenes Arbeiten aus dem Blick gerät.
- Thomas Zabka (2015) und andere kritisieren das von Spinner präferierte Konzept des literarischen Gesprächs. Zabka (2015) plädiert stattdessen für die Einübung in gesprächsförmige intersubjektive Verständigungsprozesse über Literatur andererseits, um das Intersubjektive gegenüber dem Subjektiven zu betonen und die **Interaktion in Unterrichtssituationen** und jedem anderen Lernsetting in den Blick zu nehmen.
- Hans Lösener (2015) vermisst die Wechselwirkung von Fremd- und Eigenwahrnehmung, die durch eine spezifische Form der Sprachaufmerksamkeit, die er **sprachethisches Lernen** nennt, erreicht werden kann. Damit spricht er die Alterität von literarischen Werken an, verweist aber auch auf Empathie als Auseinandersetzung mit sich selbst in der Fremdbegegnung mit dem literarischen Werk.
- Ulf Abraham (2015) verortet Spinners elf Aspekte im Rahmen von Individuation, Sozialisation und Enkulturation und ergänzt Aspekte, so dass eine kulturwissenschaftliche Perspektive entsteht, die **Literaturunterricht zum Ort gesellschaftlicher Praxis** macht und literarisches Lernen als ethisches Lernfeld konzipiert. Leider geht er nicht soweit, eine migrationsgesellschaftliche Praxis in den Blick zu nehmen.

Kompetenzorientierung im Literaturunterricht?

1.2.4 | Literaturunterricht als Ort migrationsgesellschaftlicher Praxis

Dieser Ansatz basiert auf einer migrationsbewussten Literaturauswahl und Gestaltung des Umgangs damit. Produktive Verfahren, literarische Gespräche oder andere Verfahren sind allein kein Garant für interkulturelles oder migrationsgesellschaftliches Lernen, vielmehr müssen die Aufgabenformate die eigene Perspektive bewusst machen und einen **Perspektivenwechsel** anregen. Sie sollten migrationsgesellschaftliche Fragen nach Zuschreibungen, Ungleichstellung, Definitionsmacht, Diskriminierung oder Differenzlinien aufgreifen und in der Lerngruppe diskutieren.

Alternativ oder zumindest ergänzend zu einer subjektiven Involviertheit geht es um die Entfaltung von **Empathie im Sinne von Selbst- und Fremdreflexion** und die Etablierung eines Verständnisses von multiplen oder hybriden Identitäten, das anders als das Konzept einer Ich-Identität oder eines multiplen Selbst überwindet und die verschiedenen gesellschaftlichen, in die persönliche Entwicklung hineinwirkenden und vom Individuum mitzugestaltenden Aspekte von Identität (Kultur, Sprache, Status etc.) berücksichtigt. Die Alterität von Literatur sollte durch das »Ideal der ästhetischen Distanz« (Winkler 2015: 160) auch im Umgang mit Literatur verfolgt werden, um eine identitäre Rezeption als Einheimische/r, Migrant/in etc. zu vermeiden. Denn es geht gerade in einer kulturell heterogenen Schülerschaft darum, inter- oder transkulturelle sowie migrationsgesellschaftliche Diskurse in der Literatur aufzufinden und diese frei von Zuschreibungen zu diskutieren. Die Ziele sind für alle Schüler/innen dieselben:

- sich in die Einstellungen und Lebensbedingungen anderer einzufühlen;
- sich die eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie Projektionen bewusst zu machen und Situationsdefinitionen entsprechend dem eigenen und dem fremden Selbstverständnis vorzunehmen;
- sich über die gesellschaftliche Position als Angehörige/r der Dominanzkultur oder einer Minderheit bewusst zu werden, die üblichen Machtausübungsstrategien zu reflektieren und Strategien des gleichberechtigten Miteinander zu entwickeln und gestalten zu lernen.

Literaturdidaktische Phasenmodelle bilden einen Rahmen für den Umgang mit Literatur, ohne diesen eng zu steuern. Sie zielen auch nicht auf die Umsetzung in einer Unterrichtsstunde, geben aber eine sachlogische Struktur vor, die nicht einfach umkehrbar oder austauschbar ist.

Karlheinz Fingerhuts Modell des textnahen Lesens (1987) erscheint zunächst relativ traditionell. Hinter dem Akronym L-E-S-E-N verbirgt sich L: »Lesen der Lektüre«, E: »erstes Erörtern als freie ungeordnete Aussprache«, S: »aufgabengeleitete Schreibaktion«, E: »zweites Erörtern unter Einbeziehung der Schülertexte« und schließlich N: »Nacharbeiten zur Optimierung der eigenen Texte/Interpretation«. Allerdings betont es den Leseprozess und das (literarische) Gespräch über das Werk und die Lektüreerfahrungen in der Lerngruppe. Es verbindet mündliche mit schriftlichen Kommunikationsformen und ist prozesshaft angelegt.

Literaturunterricht
fokussiert nicht
Schüler/innen mit
Migrations-
hintergrund
sondern Migration

Günter Waldmanns Modell der produktiven Hermeneutik (1998) sieht folgende fünf Phasen: Phase 0 bezeichnet er als »Spielhafte Einstimmung« und damit Vorphase der Werkbegegnung, Phase 1 konzentriert sich auf »Lesen und Aufnehmen« des Werks und geht in Phase 2 als »konkretisierende subjektive Aneignung«. In Phase 3 erfolgt die »textuelle Erarbeitung« und in Phase 4 eine »textüberschreitende Auseinandersetzung«. Damit stellt Waldmann den traditionellen Literaturunterricht auf den Kopf, da er die kontextuelle Einbettung des Werks als eine Form der textüberschreitenden Auseinandersetzung ans Ende setzt und den Umgang mit dem Text ins Zentrum stellt. Dabei sind alle Phasen produktiv zu gestalten – auch das »Lesen und Aufnehmen« sowie die »textuelle Erarbeitung«.

Verbindung zu interkulturellen Modellen: Verbindet man Waldmanns literaturdidaktisches Modell mit Wolf Wagners **Modell des Kulturschocks als Prozess** (Wagner 1996), so entspricht die spielhafte Einstimmung der euphorischen Phase, bei der es darum geht, sich in seiner Kultur, in seiner Literaturrezeption sicher zu fühlen und euphorisch davon auszugehen, man verstehe die Literatur und die in ihr dargelegte Welt. Spätestens beim Lesen und Aufnehmen des Werks stellt sich aber eine Entfremdung ein, die durch die Alterität oder auch die Interkulturalität der Literatur ausgelöst wird. Der Prozess der konkretisierenden subjektiven Aneignung kann dies verstärken und zur Eskalation führen. Um dabei nicht stehen zu bleiben, ist die Phase der Empathie von entscheidender Bedeutung, wobei Perspektivenwechsel, multiperspektivische Imagination sowie interkulturelle Kommunikation im und über das Werk die textuelle Erarbeitung gestalten sollten. Die Phase der Verständigung kann durch eine textüberschreitende Auseinandersetzung unterstützt werden (vgl. Rösch 2013).

Das entwicklungsorientierte Phasenmodell von Jürgen Kreft aus dem Jahr 1977 geht von »bornierter Subjektivität« über »Objektivität« zu einer »objektiven Subjektivität« und endet mit einer Phase der »Applikation« (im Sinne von Annehmen, Anwenden). Sowohl Werner Wintersteiner (2006b) als auch Christian Dawidowski verwenden dieses Modell unverändert, wobei Dawidowski (2006: 30) eine **Verbindung zu dem Modell des interkulturellen Lernens** von Ulrike Reviere aus dem Jahr 1988 herstellt: Er verbindet

- die Phase der bornierten Subjektivität
mit der Phase der Irritation im interkulturellen Modell,
- die Phase der Objektivität
mit der Phase der Transparenz im interkulturellen Modell,
- die Phase der objektiven Subjektivität
mit der Phase des Perspektivenwechsels und Oszillierens im interkulturellen Modell
- und schließlich die Phase der Applikation
mit der Phase des Transfers im interkulturellen Modell.

Interkulturelle Akzentuierung durch Aufgabenformate: In der Literaturdidaktik und auch in der Literaturwissenschaft dominiert die Haltung, dass eine interkulturelle Akzentuierung keine eigenen Methoden brauche. In

der Tat lassen sich produktive und textnahe Verfahren, literarische Gespräche und theaterdidaktische Ansätze auch im interkulturellen Literaturunterricht umsetzen. Die interkulturelle Akzentuierung ergibt sich durch Aufgabenformulierungen, die interkulturelle Begegnungen, transkulturelle Verflechtungen, dominanzkulturelle Diskurse sowie migrationsgesellschaftliche Identitätsbildungsprozesse, Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen fokussieren. Im Zentrum steht empathisches Lesen als eine elaborierte Form identifikatorischen Lesens, die nicht Fremdverstehen anstrebt, sondern Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Befremden, das die Literatur oder die Anschlusskommunikation auslöst.

1.2.5 | Integrativer Deutschunterricht: Sprache und Literatur verbinden

Das Konzept des integrativen Deutschunterrichts versucht, die beiden domänenspezifischen Lernbereiche miteinander zu verbinden, ohne den einen für den anderen zu funktionalisieren, indem etwa sprachliches Lernen an literarischen Werken exemplifiziert wird. Ursula Bredel und Irene Pieper (2015: 13) betonen in ihrem Konzept der *Integrative[n] Deutschdidaktik*, dass eine Bestimmung von Lehren und Lernen so lange abstrakt bleibt, »wie nicht der Gegenstand benannt wird, der gelehrt und der gelernt wird«. Sie erklären die Sprach- und Literaturdidaktik zu den »zuständigen Kerndisziplinen für den Deutschunterricht«, wobei die Sprachdidaktik »Lehr-/Lernprozesse, die den Auf- und Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit« und die Literaturdidaktik solche, »die dem Auf- und Ausbau literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dienen« modelliert und untersucht. Sie zeigen Schnittstellen, aber auch Trennlinien beider Disziplinen etwa bei der Sprach- und Literaturbetrachtung auf, indem sie »Erzählen und Erzählungen verstehen lernen« (ebd.: 119 ff.) oder »Lesesozialisation und Literarische Sozialisation« (ebd.: 169 ff.) miteinander verbinden und gleichzeitig voneinander getrennt betrachten.

Damit wirken sie einer fortschreitenden Besetzung der Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts allein oder vorwiegend durch die Sprachdidaktik entgegen und zeigen nicht nur die Verbindung zur Literaturdidaktik auf, sondern etablieren literaturdidaktische Ansätze in allen Schulstufen. Das ist dringend erforderlich, da literarische Werke im Deutschunterricht – vor allem außerhalb des Gymnasiums – an Bedeutung verlieren oder in integrativen und gleichzeitig sprachfokussierten Ansätzen als Themen- oder Sprachmusterlieferanten funktionalisiert werden.

Hier wird ein integratives, eher literaturfokussiertes Konzept verfolgt, das Sprach- und Literaturbewusstheit im Deutschunterricht eng miteinander verbindet und als »Language und Literature Awareness« (vgl. Rösch 2017) modelliert wird. Dabei werden die innere und äußere Diversität von Sprachen und Literaturen und die machtvollen Beziehungen innerhalb von und zwischen Sprachen und Literaturen fokussiert.

Literature Awareness – Literatur/en/bewusstheit: Literaturbewusstheit meint analog zu Sprachbewusstheit Wissen über, Wahrnehmung von und

Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihres Gebrauchs, Erwerbs und ihrer Vermittlung. Letzteres verweist auf Literaturdidaktik. Es geht also um eine spezifische literarische Lesart, die sich an den bereits genannten Merkmalen von Literatur orientiert und eine Verbindung zum sprachlichen Lernen herstellt. Wie das funktionieren kann, soll im Folgenden am Beispiel eines Kinderromans exemplifiziert werden. Dieser kann am Anfang der Sekundarstufe I fokussiert auf die Handlungsebene gelesen und im Verlauf der Sekundarstufe I konzentriert auf die Analyse der Deutungsebene bearbeitet werden.

Der kenianische Kinderroman *Little White Man / Kariuki* von Meja Mwangi (1990/91) hält zwei Leserollen bereit – die eine ist an Kariuki, den schwarzen Protagonisten, und die andere an Nigel, seinen weißen Freund, gebunden.

Inhalt von *Little White Man / Kariuki*

Erzählt wird die Freundschaft zwischen Kariuki, dem Sohn eines schwarzen Arbeiters, und Nigel, dem Enkel des weißen Großgrundbesitzers, bei dem Kariukis Vater arbeitet. Die beiden gleichaltrigen Jungen freunden sich an, als Nigel seine Ferien in Kariukis Dorf verbringt. Ihre Freundschaft entwickelt sich im Kontext des kenianischen Befreiungskampfes, an dem Kariukis Bruder federführend beteiligt ist, und der massiven Übergriffe von Seiten der britischen Kolonialherren, die Nigels Großvater zu verantworten und unter denen vor allem Kariukis Vater zu leiden hat.

Nigel wird von den Freiheitskämpfern entführt und von Kariuki befreit, später werden beide Jungen gefangen genommen und Kariukis Bruder wird getötet.

Die Entwicklung beider Jungen

Die beiden Jungen werden immer wieder mit ihrer ethnischen Rolle konfrontiert und durchleben dadurch eine Identitätsentwicklung, die Parallelen und Unterschiede aufweist:

- Kariuki wird vom naiven Schwarzen, der die Macht der Weißen in seinem Land akzeptiert, zum bewussten Schwarzen, der die strukturelle Unterdrückung durchschaut und sich dagegenzustellen beginnt.
- Nigel wächst in die koloniale Position (seines Großvaters) hinein und überwindet seinen naiven Antirassismus, der die Statusunterschiede einfach ignoriert und Kariuki nur als gleichaltrigen Jungen wahrnimmt.

Am Ende wird die Freundschaft zwischen den beiden besiegelt – trotz all der im Laufe der Handlung immer deutlicher gewordenen Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen.

Zur Vertiefung

Das englische Original des Kinderromans, der die Befreiungsbewegung gegen den Kolonialismus thematisiert, trägt den Titel *Little White Man* und fokussiert damit eindeutig Nigel als Identifikationsfigur, wobei *little* als Hinweis auf seine Körpergröße bzw. sein Alter oder darauf, dass er noch kein erwachsener Rassist ist wie sein Großvater, verstanden werden kann.

Titelgebung in Übersetzungen

Die deutsche Übersetzung von Helmi Honus-Martini und Jürgen Martini wurde mit dem Vornamen des kenianischen Helden *Kariuki* (1991), später als *Kariuki und sein weißer Freund* (2004) publiziert. Die Titelgebung verrät eine Verschiebung der avisierten Leseperspektive von dem weißen zu dem schwarzen Protagonisten. Damit wird die im Originaltitel angelegte kritische Weißseinsperspektive zugunsten einer für Weiße a-historischen Identifikation mit den Opfern des Kolonialismus verschoben und so getan, als ob die Rollen in dieser Konstellation frei wählbar (gewesen) wären. Die französische Fassung titelt ebenfalls *Kariuki* mit dem Untertitel *aventure avec le petit homme blanc* und stellt damit im Unterschied zur deutschen Fassung keine direkte Verbindung zwischen Kariuki und Nigel her, betont aber den Abenteuercharakter des Werks.

Die nordamerikanische Fassung verwendet das Swahili-Wort für Weiße und heißt *The Mzungu Boy* (2005). Durch den geänderten Titel wird das Werk erkennbar in Afrika angesiedelt, was eine mögliche Verbindung zum Rassismus im eigenen Land vermeiden soll. Gleichzeitig kommt es dem Original am nächsten und macht – anders als die europäischen Fassungen – den weißen Jungen zur Haupt- und Identifikationsfigur.

Zu kritisieren sind deshalb Unterrichtseinheiten zur deutschsprachigen Fassung, die Schüler/innen in Deutschland zur empathischen Identifikation mit Kariuki, dem kenianischen Jungen, anregen. Stattdessen sollte zur reflexiven Identifikation mit Nigel, dem »kleinen weißen Mann«, aufgefordert (vgl. Rösch 2000b: 167) werden. Gerade in Europa ist es relevant, eine Lesart zu verfolgen, die nicht nur Empathie für Kariuki verfolgt, sondern eine kritische Reflexion mit Nigels Stellung als Weißer anstrebt und die Problematik einer Freundschaft zwischen Schwarzen und Weißen im Kolonialismus thematisiert.

Eine ethnische Adressierung, die Nachfahren von Kolonialisten und von Kolonisierten oder Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen unterschiedliche Leserollen anbietet, spricht – genau wie generationsspezifische Leserollen – über eine Mehrfachkodierung hinaus gesellschaftliche, historische sowie generations-, gender- und ethnienspezifische Erfahrungs- und Reflexionsbereiche an (vgl. Hofmann 2006: 31 f.). Strittig ist, ob dies zu einer identitären Festschreibung der Leserolle führt oder aber dazu beiträgt, dass Themen wie Migration und Kolonialismus dominanzkritisch bearbeitet werden.

Das Modell für einen Stundenentwurf (s. Tab. 1.3) macht deutlich, dass dies eine additive Planung erfordert. Das genannte Modell lässt sich auch auf Unterrichtseinheiten anwenden. Es geht von einer Praktikums-situation aus, in der ein/e Praktikant/in agiert und von einer Mentorin bzw. einem Mentor betreut wird, lässt sich aber auch auf die zweite Phase der Lehrerbildung übertragen oder für die alltägliche Unterrichtsplanung verwenden.

Studierenden fällt es oft schwer, den Unterschied zwischen Aktivitäten, die im Unterricht vorkommen, und dem gewählten prozessbezogenen Kompetenzbereich zu erkennen und Operatoren zu finden, die ein Lernangebot im gewählten Kompetenzbereich darstellen.

Ethnische Adressierung als identitäre Festschreibung der Leserolle?

Praktikant/in:		Schule:	
Mentor/in:		Klasse:	
Thema:			
Prozessbezogener Kompetenzbereich (KB):		☐ Lesen ☐ Schreiben ☐ Sprechen ☐ Zuhören	
Domänenspezifischer KB:		☐ Sprache & Sprachgebrauch ☐ Literatur & Umgang mit Literatur	
Lernvoraussetzungen beschreiben (Bedingungsanalyse)			
■ Welche Lernvoraussetzungen bringen die Schüler/innen für den prozessbezogenen und den/die domänenspezifischen KB mit? ■ An welche Erfahrungen wird angeknüpft?			
im integrativen DU mit doppelter Akzentuierung			
sprachliche Akzentuierung		literarische Akzentuierung	
Lerngegenstand durchdringen (Sachanalyse)			
■ Welche Sachstruktur des prozessbezogenen und domänenspezifischen KB ist relevant? ■ Welche Elemente sind grundlegend, welche weiterführend?			
im integrativen DU mit doppelter Akzentuierung			
sprachliche Akzentuierung		literarische Akzentuierung	
Lernmöglichkeiten aufzeigen (Didaktische Analyse)			
■ Welche Lernmöglichkeiten ergeben sich und warum sind diese sinnvoll? ■ Welche Schwierigkeiten können auftreten und wie werden sie gelöst?			
im integrativen DU mit doppelter Akzentuierung			
sprachliche Akzentuierung		literarische Akzentuierung	
Lernprozess gestalten (Methodische Analyse)			
■ Welche Sozialformen und Medien werden gewählt und warum? ■ Wann und wie wird differenziert? ■ Wie wird der Lernerfolg gesichert bzw. überprüft?			
im integrativen DU mit doppelter Akzentuierung			
sprachliche Akzentuierung		literarische Akzentuierung	

Tab. 1.3: Modell für einen Stundenentwurf

Operatoren sind handlungsinitiierende Verben wie *analysieren*, *beschreiben*, *zusammenfassen* etc., die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. Im Bereich der (Deutsch-)Didaktik werden sie als **Diskursfunktionen** bezeichnet und aus linguistischer Perspektive genauer beschrieben.

Definition

Eine weitere Schwierigkeit ist, zum Beispiel Lesen jenseits der Erstlesephase und der Vermittlung von Lesestrategien als Kompetenzbereich zu gestalten und dies domänenspezifisch zu akzentuieren. Einfacher wird es, wenn das Lesen pragmatischer Texte vom literarischen Lesen unter-

Praktikant/in:		Mentor/in:			
Schule:		Klasse:			
Thema:					
Prozessbezogener Kompetenzbereich (KB):		☐ Lesen ☐ Schreiben ☐ Sprechen ☐ Zuhören			
Domänenspezifischer KB:		☐ Sprache & Sprachgebrauch		☐ Literatur & Umgang mit Literatur	
Zeit	Phase	Lehrerhandeln	Schüleraktivität	Sozialform	Medien

Tab. 1.4:
Verlaufsplan

schieden und die Herausforderungen des zu lesenden Textes im Blick auf die Lerngruppe analysiert wird.

Im **Verlaufsplan** (s. Tab. 1.4) wird die additive Planung integrativ umgesetzt. Je nach gewähltem Phasenmodell können auch über den klassischen allgemein-didaktischen Dreischritt (Einstieg, Erarbeitung, Auswertung) hinausgehende oder anders akzentuierte Phasen entstehen.

Peter Bichsels »Erklärung« (1964) eignet sich in besonderer Weise, die konsequente Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen zu exemplifizieren sowie Literatur- und Sprachreflexion zu synchronisieren:

Peter Bichsel:
»Erklärung«

Erklärung

Am Morgen lag Schnee.

Man hätte sich freuen können. Man hätte Schneehütten bauen können oder Schneemänner, man hätte sie als Wächter vor das Haus getürmt. Der Schnee ist tröstlich, das ist alles, was er ist – und er halte warm, sagt man, wenn man sich in ihn eingrave.

Aber er dringt in die Schuhe, blockiert die Autos, bringt Eisenbahnen zum Entgleisen und macht entlegene Dörfer einsam.

Die Sprachlichkeit dieses parabolischen Textes unterstützt seine Literarizität so, dass ausgehend von denselben Elementen sprachliches und literarisches Lernen initiiert werden kann (s. Tab. 1.5).

Der Deutschunterricht ist – wie jeder Fachunterricht – auf die konkrete Lerngruppe abzustimmen, die hier im Kontext ihrer spracherwerblichen Diversität betrachtet wird und aus einsprachigen Deutsch-als-Erstsprach-

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen
Modalität <i>man</i> als unpersönliche, <i>er</i> (der Schnee) als persönliche Form Wendepunkt durch Modalitätswechsel und die Konjunktion <i>aber</i>	Schnee(wetter) und seine Wirkung <i>man</i> als Platzhalter für ..., <i>Schnee</i> als Metapher für ... <i>Erklärung</i> als poetische Textsorte: Was wird wem erklärt und wozu?

Tab. 1.5: Synchronisation von Literatur- und Sprachreflexion

sprechenden, aus lebensweltlich Mehrsprachigen mit Migrationssprachen sowie Deutsch-als-Zweitsprachlernenden besteht.

Aus der Perspektive von Zweitsprachlernenden sind lexikalische Einheiten wie »als Wächter vor das Haus türmen« oder »zum Entgleisen bringen« interessant, weil sie auch als Präpositionalphrasen behandelt werden können. Wie in allen Texten lassen sich Verbformen oder Proformen grundlegend thematisieren, was sich hier vor allem deshalb anbietet, weil der Umgang damit auch für literarisches Lernen interessant ist. Es ist ratsam, diese Aspekte mit Zweitsprachlernenden vorbereitend zu klären, damit sie im gemeinsamen Unterricht auf der literarischen Bedeutungsebene mitreden können.

Aus Mehrsprachigkeitsperspektive ist hier auf innersprachliche Varietäten bzw. das DACHL-Prinzip zu verweisen, das D für Deutschland, A für Österreich, CH für die Schweiz und L für Luxemburg und Liechtenstein als deutschsprachige Länder explizit in den Blick nimmt. Wird der Text, der in der schriftlichen Fassung keine schweizerdeutschen Spezifika enthält, von Vertreter/innen dieser Ländervarietäten laut gelesen, so wird aber die regionalsprachliche Prägung deutlich. Ein solches Verfahren ließe sich auch mit bundesdeutschen Dialekten durchführen. Interessanter wäre allerdings die Übertragung des Textes in Sprachen der Schüler/innen (vgl. Valikova 2012), was neben Sprachvergleichen hinsichtlich zum Beispiel der Gestaltung von Modalität die Frage provoziert, ob sich Schnee auch in schneearmen Regionen als Metapher eignet oder man dort eventuell von Hitze sprechen müsste. Solche Aufgaben unterstützen literarisches Lesen im Umgang mit Symbolik für alle Schüler/innen.

1.3 | Der prozessbezogene Kompetenzbereich

Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben gelten in den fremdsprachlichen Fächern als **sprachliche Grundfertigkeiten** und lassen sich hinsichtlich der Register Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit oder unter dem Aspekt der Sprachproduktion bzw. -rezeption unterscheiden, wobei unterschiedliche Begriffspaare wie in folgender Übersicht (s. Tab. 1.6) entstehen:

Um den Bereich der Mündlichkeit, der im Deutschunterricht erst seit der kommunikativen Wende als eigenständiger Lernbereich anerkannt ist, entsprechend zu würdigen, wird hier zunächst die auch in den Bildungsstandards intendierte Fokussierung des Registers mitvollzogen, die sich vor allem dadurch ergibt, dass Sprechen und Zuhören als Einheit aufgefasst werden.

	rezeptiv	produktiv
mündlich realisierte Sprache	ZUHÖREN	SPRECHEN
schriftlich realisierte Sprache	LESEN	SCHREIBEN

Tab. 1.6: Der prozessbezogene Kompetenzbereich

1.3.1 | Sprechen und Zuhören: Mündlichkeit

Sprechen steht gegenüber Zuhören in den Bildungsstandards im Vordergrund. Es geht um Sprachhandlungen (verstehend zuhören, Gespräche führen etc.) und inhaltsbezogenes sowie adressatenbezogenes Sprechen und darum, ein nicht weiter differenziertes Hörverstehen zu entwickeln. Im Fremdsprachenunterricht wird Hör- mit Sehverstehen verbunden, was bezogen auf DaZ-Lernende im Deutschunterricht durchaus auch eine Rolle spielt, denn beides ist sprachlich-kulturell determiniert und sollte genau wie sprachliche Strukturen vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

Sprechen als Teil des prozessbezogenen Kompetenzbereichs bezieht sich im Wesentlichen auf mündliche Gesprächsbeiträge oder Vorträge (z. B. einer vorbereiteten Präsentation oder eines Gedichts). Dabei werden letztendlich dieselben Sprachhandlungen relevant wie beim Schreiben, denn es geht um Beschreiben, Berichten, Erzählen, Erläutern/Erklären, Argumentieren/Begründen sowie Beurteilen/Bewerten. Allerdings folgt die Realisierung den Prinzipien der Mündlichkeit, das heißt, es kommen para- und nonverbale Mittel sowie deiktische Hinweise zum Einsatz, Ellipsen (unvollständige Sätze), Satzabbrüche etc. finden Verwendung. Das Besondere am Sprechen gegenüber dem Schreiben ist, dass es in direkter, meist sogar face-to-face- Interaktion stattfindet, die Adressat/innen also direkt einbezogen werden (müssen) und eine unmittelbare Reaktion erfolgt.

Verstehendes Zuhören lässt sich durch Übungen entlang der drei Ebenen nach Carmen Spiegel (2009) folgendermaßen entfalten:

- Akustisches Erfassen und kognitives Behalten einfacher Informationen (etwa eines Namens) bilden gemeinsam die einfache Ebene des Zuhörens.
- Begreifendes Zuhören setzt die Verknüpfung mit dem Vorwissen der Zuhörenden voraus (etwa wenn anhand einer Beschreibung ein Gegenstand erkannt wird).
- Beim konstruierenden Zuhören werden Folgerungen gezogen, Widersprüche aufgedeckt etc.

Auch wenn diese Ebenen nur für analytische Zwecke trennscharf zu unterscheiden sind, liefern sie doch einen wichtigen Anhaltspunkt für die Gestaltung von Zuhörübungen und die Beurteilung der erreichten Zuhörkompetenz, an die in der konkreten Situation angeknüpft werden kann.

Folgende Übungsaufgaben sind für alle Schüler/innen relevant, sollten im Blick auf DaZ-Lernende aber auch bei schulstufenbedingt als einfach eingestuften Hörtexten angewendet werden.

- Auf der einfachen Hörverstehensebene ist neben Diskriminationsübungen (*Beet – Bett, Blatt – platt*) das Heraushören des Wortanfangs, der Wortgrenze, von Wörtern oder Wortgruppen sinnvoll. Wortbetonung sowie Intonationsübungen unterstützen das Erkennen von Zusammen- und Getrennschreibungen sowie die Satzart und damit das Satzschlusszeichen. Verstehensaufgaben aus einer überschaubaren Textmenge fokussieren das Verstandene (statt das Nicht-Verstandene).

- (Vor-)Entlastung des Inhalts und die Vermittlung von Strategien zum Nutzen von Vorwissen und Kontextinformationen unterstützt begreifendes Zuhören.
- Konstruierendes Zuhören sollte bereits bei einfachen Texten geübt und sukzessive auf komplexer werdende Texte angewendet werden.

Zuhörerfreundliches Sprechen bedeutet, Aufmerksamkeit herzustellen, Inhalte vor- und nachzubereiten, Redepausen und Aktivierungsphasen für die Zuhörenden einzubauen (vgl. Spiegel 2009: 200).

Mündlichkeit

Mündlichkeit ist nicht einfach eine Art von Sprachverwendung auf dem Weg zur Schriftlichkeit, sondern eine eigenständige Kommunikationsform, die – genau wie Schriftlichkeit – unterschiedliche Formen und Niveaus aufweist.

Definition

Auch wenn zum Beispiel Vorträge als konzeptuell schriftlich gelten, sind sie eine mündliche Kommunikationsform, die zur Publikation in eine schriftliche Fassung transferiert werden muss und nicht einfach transkribiert werden kann. Ähnliches gilt für elektronische Kurznachrichten, die als konzeptuell mündlich gelten, obwohl es sich um schriftliche Texte handelt. Denn trotz der Verwendung von Emoticons und Abkürzungen als nonverbale Kommunikationsmittel, Verzicht auf Rechtschreibkontrolle oder die Verwendung dialektaler, jugend- oder szenesprachlicher Ausdruckweisen bleiben sie ein schriftlicher Text, der Elemente mündlicher Kommunikation in die schriftliche Kommunikation integriert.

Das ist keine neue Entwicklung, denn mündliche Sprachvarietäten wie Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte, fanden schon früh Eingang in die (verschriftete) Literatur: Martin Luther übersetzte die Bibel 1534 in die damals übliche deutsche Umgangssprache, die naturalistischen Dramen von Gerhart Hauptmann wie *Die Weber* von 1892 erhoben den schlesischen Dialekt zur Literatursprache, Feridun Zaimoğlu verfährt in *Kanak-sprak* von 1995 genauso mit dem Ethnolekt. Doch damit werden diese Sprachvarietäten ihrer Mündlichkeit in gewisser Weise beraubt und finden Eingang in die Schriftsprache. Ein Indiz dafür, dass sich Mündlichkeit nicht immer klar von Schriftlichkeit abgrenzen lässt.

Mündlichkeit entfalten, bedeutet Verfahren und Verhaltensweisen sprachlicher Interaktion zu pflegen und zu vermitteln. Neben dem Sprechen vor einer Gruppe oder dem Präsentieren von Arbeitsergebnissen sind vor allem Gespräche (Dialoge und Gruppengespräche) in den Blick zu nehmen. Diese können kontextgebunden oder kontextunabhängig sein, wobei letzteres ein höheres Niveau anzeigt und vom Erzählen eigener Erlebnisse über Symbol-, Rollen- und Planspiele, szenisches Spiel und Theater bis hin zum altersentsprechenden Philosophieren oder dem Führen literarischer und politischer Gespräche reicht.

Empfohlen wird die Etablierung von festen, ritualisiert gestalteten Gesprächszeiten: montags- oder freitags, zu Beginn oder zum Ende einer Stunde, eines Tages oder einer Unterrichtseinheit. Sie können als Erzähl- oder Diskussionsrunden, literarische oder andere fachlich akzentuierte Gespräche sowie als Lern- oder Beratungsgespräche gestaltet werden. Hinzu kommen die Festlegung und Einhaltung von Gesprächsregeln, die Vermittlung und Einübung von Redemitteln (anhand von Rede- und Erzählkarten) sowie die Reflexion über Gespräche. Da Sprechen nie inhaltsfrei ist, sind die Themen so zu wählen, dass sie für die Lernenden interessant und gesprächstauglich sind. Sach- und literarische Medien, aber auch die Gespräche selbst eignen sich als Vorlage bzw. Gesprächsanlass. Die Lehrperson übernimmt in solchen Gesprächen eine partizipierende Moderatorenrolle: Sie setzt Impulse, organisiert und strukturiert das Gespräch. Diese Rolle kann auch an Schüler/innen übergeben werden.

In Gesprächen lässt sich interaktives Zuhören üben, indem Sprecheraktivitäten bewusstgemacht und Zuhöreraktivitäten aufgegriffen und entfaltet werden. Denkbar sind Rollenspiele, in denen Zuhöreraktivitäten oder auch Sprecherwechsel inszeniert werden, oder Gesprächsanalysen mit Blick auf Zuhöreraktivitäten in Medien. Da diese Verhaltensweisen kulturspezifisch sind, eignen sich auch Vergleiche bezogen auf Kulturen, Generationen, Gender- und Statusaspekte oder auf bestimmte Gesprächssituationen: Unterrichts-, Pausen-, Bewerbungs-, Verkaufs- und viele andere Gespräche.

Merkmale von Gesprächen

Um Gespräche zu planen, zu führen, zu moderieren und zu analysieren, ist eine Orientierung an den durch die Gesprächslinguistik formulierten Merkmalen (vgl. Deppermann 2008) sinnvoll:

- **Konstitutivität** bedeutet, dass das Gespräch von den Teilnehmer/innen gewollt und durch ihren Gesprächsbeitrag (*turn*) aktiv hergestellt (konstituiert) wird. Dabei kann das Gesprächsthema deskriptiv, narrativ, explikativ oder argumentativ entfaltet werden. Initiiert werden Haupt- oder Subthemen in der Regel als Überleitung von der Eröffnung zur Kernphase.
- **Prozessualität** meint die Abfolge und die zeitliche Struktur zum Beispiel von Verkaufsgesprächen. Die allgemeine Gesprächsstruktur führt von der Eröffnung über die Kernphase zur Beendigung, wobei die Struktur der Gesprächssequenzen bzw. elementaren Dialogeinheiten den ›Sinn‹ eines Gesprächs als Ziel der kommunikativen Handlungen ergibt. Besonders Augenmerk liegt dabei auf Gliederungssignalen, die auch nonverbal, in Satzform, als lexikalische Elemente oder als Pausen von Sprecherseite und Rückkopplungen, Nachfragen, Ironisieren etc. von Hörerseite realisiert werden können.
- **Interaktivität** verweist darauf, dass Beiträge aufeinander bezogen sind und der Sprecherwechsel (*turn-taking*) geregelt wird. Er kann durch Selbst- oder Fremdwahl, durch Unterbrechung mit glattem Wechsel, der wiederrum fugenlos, überlappend (*overlap*) oder zäsuriert erfolgt, oder nach einer Pause (*gap*) eintreten.
- **Methodizität** bezieht sich auf den Nutzen kulturell etablierter Methoden.
- **Pragmatizität** zeigt sich dadurch, dass Teilnehmer/innen erkennbare Ziele verfolgen.

In sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen oder bei Elterngesprächen können die genannten »kulturell etablierten Methoden« relevant werden. Dabei geht es zunächst um das Bewusstmachen deren kultureller Bedingtheit etwa durch das Kennenlernen kulturell anderer Gesprächs- und Moderationsstrategien.

Ethnomethodologische Konversationsanalyse: Die Ethnomethodologie als soziologische Forschung untersucht seit den 1950er Jahren durch Beobachtung und Beschreibung spezifischer Ereignisse und Handlungsvollzüge die formalen Strukturen von Alltagshandlungen einer Gruppe. Die sich daran orientierende Ethnomethodologische Konversationsanalyse beschäftigt sich »mit den kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion« (Bergmann 1994: 3). Dabei sind die kontextuellen Bezüge der Äußerungen unverzichtbare Interpretationsressourcen. Untersucht wird sprachliches Handeln als sprachliche Interaktion zwischen Menschen und nicht Sprache als abstrakte Größe. Von besonderem Interesse sind Paarsequenzen wie Gruß-Gegengruß, Frage-Antwort sowie Kern-, Prä- oder Nebensequenzen, schließlich Sprechwechsel-Mechanismen und der Umgang mit fremd- oder selbstinitiierten Reparaturen, die als Selbst- oder Fremdkorrektur durchgeführt werden können (vgl. Auer 1999: 143–145). Diese Merkmale sind Indizien dafür, wie die genannten »kulturell etablierten« Gesprächstechniken ermittelt werden können.

Bezogen auf DaZ-Lernende ist darauf zu achten, dass sie auch bereits in frühen Phasen des Zweitspracherwerbs in Gesprächen tatsächlich zu Wort kommen. Unterstützend wirken Redemittelkarten mit relevanten Ausdrücken wie *Ich meine, dass ...*, *Das sehe ich anders, denn ...* etc. die die Lernenden für ihre Beiträge heranziehen können. Vorentlastend können zentrale Begriffe und Sprachstrukturen, die für die Verständigung relevant sind, geklärt werden. Sinnvoll ist außerdem die Etablierung von (Nach-)Fragerunden, Paraphrasierungen bei Unklarheiten etc. Auch in der mündlichen Kommunikation ist eine dem Sprachstand angemessene, das Gespräch aber nicht zum Abbruch bringende Korrektur wichtig.

Korrekturverfahren: Verbesserndes Korrekturverhalten wirkt eher demotivierend. Korrektives Feedback wird (als ›Lehrerecho‹) leicht überhört. Eine sprachentfaltende Korrektur unterstützt Bewusstmachung und Bearbeitung des Regelverstosses, leitet Sprachreflexion an, gibt Impulse zur selbsttätigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur. Diese kann sich an den sprachlichen Inhalten des DaZ-Unterrichts orientieren und sollte immer so gestaltet werden, dass Lernende nicht demotiviert werden.

Gesprächsdidaktische Anregungen

1.3.2 | Lesen und Schreiben: Schriftlichkeit

Lesen und Schreiben werden traditionell im Bereich der Schriftlichkeit verortet und sind grundlegende Lernbereiche der Deutschdidaktik. Im schulischen Kontext wird beides häufig verzahnt, denn oft sind Texte zu lesen, bevor eigene Texte verfasst werden. Das gilt für literarische und pragmatische Texte gleichermaßen.

Lesekompetenzmodelle: Seit 2000 findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem PISA-Lesekompetenzmodell statt, und es entstehen in der Deutschdidaktik Alternativmodelle wie das »Mehrebenenmodell des Lesens« von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2011: 11), das die soziale, Subjekt- und Prozessebene des Lesens kegelförmig anordnet und damit die Prozessebene, die an der Spitze steht und auf die – wenn auch anders akzentuiert – das PISA-Modell Lesekompetenz reduziert bleibt, um das »Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in« auf der Subjektebene und die »Anschlusskommunikation« auf der sozialen Ebene erweitert. Eine Unterscheidung zwischen pragmatischem und literarischem Lesen liegt diesem Modell nicht zugrunde, aber es betont die Anschlusskommunikation, die im Umgang mit literarischen Werken eine bedeutende Rolle spielt und hier auf alle Texte übertragen wird. Diese wiederum findet sehr häufig mündlich statt.

Vorwissen aktivieren, Wissen generieren

Lesen als bottom-up- und top-down-Prozess: Lesen ist ein text- und wissensgeleiteter Verarbeitungsprozess, bei dem Lesende Informationen »von unten« (*bottom up*) aus dem Text aufnehmen und mit Informationen »von oben« (*top down*), ihrem sprach- und sachbezogenen Vorwissen, verbinden. Lange Zeit stand im Deutschunterricht der bottom-up-, im Fremdsprachenunterricht dagegen der top-down-Prozess im Zentrum der Lesedidaktik. Durch die schlechten Leseergebnisse deutscher Schüler/innen findet im Deutschunterricht ein Umdenken statt, und Lesen wird nicht nur in der Perspektive auf DaZ-Lernende in beide Richtungen operationalisiert: Konkret bedeutet das, dass am Vorwissen der Lernenden hinsichtlich Inhalt und Lesestrategien angeknüpft wird und die Informationsentnahme kleinschrittig abgesichert wird.

Lesen in der Zweitsprache zu gestalten, bedeutet, neben dem Alter und der Lese-Erwerbsphase die Zweitsprachkompetenz und gegebenenfalls die in einer anderen Sprache erworbene Lesekompetenz zu berücksichtigen. Menschen, die bereits in einer anderen Sprache lesen gelernt haben, können die erworbene Lesefähigkeit übertragen bzw. für das Lesenlernen in Deutsch als Zweitsprache nutzen. Ist diese in einem anderen Schriftsystem erfolgt, muss das Schriftsystem der deutschen Sprache grundlegend vermittelt werden. Gerade in der Anfangsphase des Lesenlernens in Deutsch als Zweitsprache sind kontrastive Aspekte von Ausgangs- und Zielsprache (Wortstellung, Flexionsmorpheme, semantische Merkmale von Nomen etc.) von besonderer Bedeutung. Außerdem ist darauf zu achten, dass ein gering ausgebildeter Wortschatz und mangelnde Grammatikkompetenz nicht nur den Leselernprozess, sondern auch den Leseprozess bei fortgeschrittenen Leser/innen behindern.

Deshalb ist es grundlegend, dass wichtige Wörter, Konzepte und Propositionen erkannt, Sätze in den Textzusammenhang integriert und Oberflächenmerkmale (wie Proformen, Gliederungssignale, Konnektoren etc.) für inferenzielle Aktivitäten genutzt werden können, damit das Arbeitsgedächtnis nicht bereits mit der bloßen Dekodierung weitgehend ausgelastet ist. Um dies zu verhindern, sollte die zweitsprachliche Lesepraxis die Oberflächenmerkmale von Texten stärker berücksichtigen und die Lernumgebung so gestalten, dass »die durch Variation von Lesezielen, Texten und Aufgabenstellungen den Umfang und die Art der Inferenzbil-

dung steuert und das Inferieren kommunikativ-funktional einbettet« (Ehlers 2008: 224).

Konkret bedeutet das, ähnlich wie beim Hörverstehen, das Vorwissen zu aktivieren und gegebenenfalls bereitzustellen, die Textmenge zu reduzieren und gegebenenfalls verzögert zu präsentieren, an Verstandem anzuknüpfen und dies zu entfalten. An schriftlichen Texten können etwas einfacher als an mündlichen Texten Wort-, Satz- und Texterschließungsstrategien fokussiert werden, die über den konkreten Text hinaus Bedeutung erlangen, wenn sie zu Routinen ausgebildet werden.

Schreiben lässt sich in folgende vier Teilkompetenzen aufschlüsseln, die Martin Fix (2005) als »Interdependente Fragen im Schreibprozess« formuliert hat:

- Was schreibe ich? (inhaltliche Kompetenz)
- Warum und für wen schreibe ich? (pragmatische Kompetenz)
- Wie formuliere und überarbeite ich? (Formulierungskompetenz)
- Wie baue ich den Text auf? (Strukturierungskompetenz)

Die Fragen und Kompetenzbereiche liefern nur ein grobes Raster. Interdependent bedeutet, dass es sich nicht um ein abzuarbeitendes Phasenmodell handelt, sondern dass das Modell von jeder Frage ausgehend angegangen werden kann (wobei die Überarbeitung sicher kein erster Schritt sein kann).

Progressionsmodell Schreiben: Sabine Schmölzer-Eibingers (2008: 192 ff.) Konzept zur »Förderung der Textkompetenz« stellt ein Progressionsmodell dar. Es führt von einfachen Aufgaben zur Wissensaktivierung über schwieriger werdende Aufgaben zur Arbeit an Texten bezogen auf die Konstruktion, Rekonstruktion, Fokussierung und Expansion schließlich zu komplexen Aufgaben der Texttransformation, die gleichzeitig den Bogen zur ersten Phase schlagen, wenn es darum geht, das erweiterte Wissen in einem Text zu verarbeiten. Dabei bezieht sich Wissen immer auch auf sprachliches Wissen über Texte, den Schreibprozess und die Wirkung von Texten. Zur Entfaltung des Schreibens schlägt Wilhelm Grieshaber (2008: 232 f.) drei Werkstätten vor.

- In der »**Einstiegswerkstatt**« werden die konkrete Schreibaufgabe, die notwendigen themenbezogenen Informationen und die Adressat/innen geklärt.
- In der »**Wissens-Werkstatt**« werden Informationen zum Thema, Lesepublikum und den Schreibplänen gespeichert.
- Die »**Prozess-Werkstatt**« umfasst von der Planung und Organisation bis zur Formulierung und Überarbeitung des Textes den eigentlichen Schreibprozess.

In allen drei Werkstätten lassen sich Besonderheiten für das Schreiben in der Zweitsprache ausmachen; am deutlichsten werden sie in der Prozess-Werkstatt, denn hier spielen Wortschatz und Grammatik eine zentrale Rolle. Um den Schreibprozess zu entlasten, kann die benötigte Lexik, womit neben einzelnen Wörtern auch Redewendungen sowie Nominal- und Präpositionalphrasen gemeint sind, und die benötigten grammatischen Strukturen, geklärt und gegebenenfalls geübt werden. Dabei spielt

**Schreiben
als Prozess**

die konkrete Schreibaufgabe eine wichtige Rolle, denn um zu begründen braucht man Weil-Sätze, um zu erörtern nutzt man verstärkt Vergleiche, koordinierende Konjunktionen etc.

Schreiben in der Zweitsprache fordert kein prinzipiell anderes Vorgehen, sondern eine andere Akzentuierung und andere Unterstützungsmechanismen. So kann der Formulierungsprozess (beim Schreiben und Sprechen) durch themenbezogene Wortschatzarbeit, Übungen zum Satz- und Textaufbau sowie zum Registergebrauch entfaltet werden. Modell- und Skeletttexte helfen beim Überarbeiten. Im Bereich der Grammatik empfiehlt sich die Konzentration auf einzelne Strukturen, die über einen längeren Zeitraum verfolgt werden. Sinnvoll ist es auch, die jeweilige Textsorte (z. B. einen Bericht) in unterschiedlichen Sprachen zu vergleichen, um die Kulturgebundenheit von Textsorten zu reflektieren und andere Textsortenmodelle kennenzulernen.

Im Bereich der Rechtschreibung machen DaZ-Lernende durchschnittlich etwas mehr, vor allem aber andere Fehler als ihre Mitschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache. Sie sind häufig morphologisch begründet und beziehen sich auf die Flexion von Verben, Nomen und Adjektiven (vgl. Griefhaber/Kalkavan 2012). Deshalb ist die im Rechtschreibunterricht übliche Fokussierung auf Dehnungs- und Schärfungszeichen, Groß- und Kleinschreibung sowie die Interpunktion im gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache durchaus sinnvoll. Im DaZ-Unterricht sollten dagegen Ansätze, die Orthografie mit der Reflexion von Sprachstrukturen verbinden und die innere Regelbildung bezogen auf die Orthografie und den Zweitspracherwerb erfassen und fördern, im Zentrum stehen. Diese lassen sich sinnvoll auch im gemeinsamen Unterricht etablieren. Zur Unterstützung des Orthografieerwerbs ist auch beim mündlichen DaZ-Erwerb auf die Flexion zu achten und diese bewusst zu machen.

Orthografieerwerb in DaZ

Die Frage, ob DaZ-Lernende Fehlerschwerpunkte in Abhängigkeit von der Erstsprache zeigen, ist nicht abschließend geklärt. Sie spielen sicher in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs eine Rolle, vorausgesetzt die Schüler/innen sind in ihrer Erstsprache alphabetisiert. In diesem Fall ist es sinnvoll, Vergleiche beider Schriftsprachen einzubinden, um die Spezifik der deutschen Rechtschreibung zu vermitteln. Bei anderen, nicht lateinischen Schriftsystemen (Arabisch, Russisch, Griechisch, asiatische Sprache etc.) muss je entschieden werden, ob ein direkter Vergleich möglich und hilfreich ist. Allerdings ist es im Sinne eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes ausgesprochen sinnvoll, die anderen Schriftsysteme im gemeinsamen Unterricht einzubinden.

Sind jugendliche Newcomer in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert, so muss dieser Prozess in der Zweitsprache nachgeholt werden. Einfacher wäre das in der Erstsprache, doch dies lässt sich meist nicht realisieren. Die Alphabetisierung in der Zweitsprache sollte bereits parallel mit dem (mündlichen) Zweitspracherwerb erfolgen. Dabei ist – ähnlich wie bei der Alphabetisierung von Schulanfänger/innen mit DaZ – abzusichern, dass der Wortschatz bekannt ist und die Lernenden sicher damit operieren können.

1.3.3 | Literalität und Literarizität

»Literacy« meint zunächst die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, wird aber erweitert um die kompetente Teilhabe an der Schriftkultur. »Literalität« als deutsche Übersetzung bezieht sich auf schriftsprachliche Kompetenz, das heißt die Fähigkeit, Tabellen und Fahrpläne zu lesen, ein Lexikon zu benutzen, einen Brief zu schreiben, Gedichte zu lesen usw. (vgl. Groeben 2001: 6 ff.). Das Konzept wurde im Zuge der Reform des Elementarbereichs als (vorschulischer) Bildungsbereich in Folge des PISA-Schocks differenziert als »reading literacy« und »mathematical literacy« etabliert. Weitere Akzentuierungen beziehen sich auf »literary literacy« (Literaturerwerb), »visuell literacy« (Bilderwerb) sowie »information/media literacy« (zweckrationale Nutzung von Mediensystemen). Für den Deutschunterricht ist die Unterscheidung zwischen Literalität und Literarizität relevant:

- **Literalität** bezeichnet Wege zur Schriftkultur, die für jedes Lernen hohe Relevanz besitzen und deshalb über den Deutschunterricht hinaus als Basiskompetenz zu entfalten sind. Gemeint ist das Verstehen von, der Umgang mit und das Verfassen von Texten, stellt also eine Verbindung von Lesen und Schreiben dar. Die Grundlage bildet Bewusstheit für verschiedene Textsorten und Lesarten sowie die Fähigkeit zu reflektiertem Sprachgebrauch.
- **Literarizität** bezieht sich auf den Umgang mit literarischen Werken. Die Grundlage bildet eine Bewusstheit für literarische Textsorten, vor allem aber für literarische Lesarten sowie die Fähigkeit, diese diskursiv zu durchdringen.

Internationale Vergleichsstudien zeigen, wie eng der Erwerb schriftkultureller Kompetenzen vom sozialen Kontext abhängt. Deshalb wird im Sinne einer emanzipativen Förderung bereits im Elementarbereich (also lange bevor der schulische Schriftspracherwerb startet) mit dem Aufbau literaler Kompetenz begonnen. Vor allem Kinder aus oral geprägten Kulturen, zu denen ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder gehören, deren Eltern nicht oder kaum lesen (können) und keine bildungsbürgerliche Schriftkultur pflegen, werden zur Zielgruppe solcher Literalitätskonzepten. Bezogen auf mehrsprachig aufwachsende Kinder wird empfohlen, literale Kompetenzen auch in deren nicht-deutschen Sprachen aufzubauen (vgl. Kuyumcu 2005: 42). Es geht darum, so früh wie möglich Bewusstheit für Sprachstile, Textsorten sowie pragmatische und literarische Register zu entfalten und zu erleben, dass mit Sprache auch eine fiktionale Welt geschaffen und über Dinge und Vorstellungen, außerhalb der aktuellen und realen Situation gesprochen werden kann. Dabei spielen interaktives Vorlesen literarischer Werke, Erzähl- und Gesprächsrunden, die Planung und Auswertung von Projekten und anderes eine wichtige Rolle.

Die Lese- und literarische Sozialisation beginnt ebenfalls vor dem schulischen Schriftspracherwerb im Umgang mit oral oder audiovisuell Rezipiertem. Sie wird durch die Schule, andere Kultur- und Bildungseinrichtungen, das Elternhaus und ab dem Jugendalter verstärkt durch die Peer Group geprägt.

**Literalität
und Literarizität
vor der Schule**

Lesekrisen überwinden

Während Maik Philipp (2008) sich in seiner Studie auf die Lesekrise der Jugend fokussiert, wird in der Erfurter Lesestudie (vgl. Richter 2010) bereits beim Eintritt in die Schule eine Lesekrise konstatiert, die vor allem diejenigen Kinder betrifft, die mit Lektüren aufgewachsen sind und in ihrem Schriftspracherwerb mit ihrem literarischen Lesealter nicht angemessenen Texten konfrontiert werden, ihre eigenen literarischen Bedürfnisse aber noch nicht selbstlesend erfüllen können. Eine Alternative stellen Vorlesen sowie oral und audiovisuell vermittelte Lektüren dar.

Eine weitere Möglichkeit ist es, literarisch anspruchsvolle Werke (Bilderbücher, Gedichte, Kürzestgeschichten) zum Lesenlernen heranzuziehen, mit den Kindern bekannten Werken zu arbeiten oder eine Mischung von Vor- und Selbstlesen zu gestalten. Dieses Prinzip lässt sich über die Grundschulzeit hinaus praktizieren, indem bekannte kinderliterarische oder andere literarische Werke wie Balladen in späteren Schulstufen erneut aufgegriffen und einer erweiterten und vertieften Analyse zugeführt werden. Bei **leseungeübten Schüler/innen** der Sekundarstufe I bietet sich die Arbeit mit kurzen, literarisch anspruchsvollen Werken wie Gedichten, Kurzprosa oder auch Kurzfilmen an. In jedem Fall geht es im Sinne der literarischen Sozialisation nicht nur um das (Er-)Lesen, sondern auch um den Umgang mit diesen Werken. Dies kann mündlich und schriftlich erfolgen.

Literarische Werke, die Sprache thematisieren wie das Gedicht »Wortstellung« von Yoko Tawada (2010: 15) eignen sich in besonderer Weise. Es bezieht sich auf die Valenzgrammatik, thematisiert die für den deutschen Satzbau typische Verb-Zweitstellung im Aussagesatz und die Verb-Endstellung im Nebensatz und erwähnt die Inversion, wenn das Vorfeld (»der Kopf«) anders besetzt ist.

Yoko Tawada:
»Wortstellung«

Wortstellung

**Das Verb spielt die zweite Geige
Wenn die Melodie zitiert ist
hat es den letzten Ton
An einem gewöhnlichen Tag steht das Subjekt vorne
Jeder kann anfangen aber wer steht am Ende
Wenn ein anderer den Kopf macht
muss das Subjekt
nach hinten rücken
Die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei
Der Rhythmus kennt keine Korruption**

Schüler/innen können die Regeln aus dem Gedicht herauslesen und mit Beispielen im Werk oder in ihrer Alltagssprache abgleichen. Sie können die Regel für die Verbstellung im Fragesatz oder in einer Aufforderung ergänzen – und zwar in einer pragmatischen oder literarischen Weise. Übertragen sie das Gedicht in eine andere Sprache, so bietet sich ein Vergleich nicht nur auf inhaltlicher und formaler, sondern auch auf grammatischer Ebene an. Literarisch am interessantesten sind die beiden letzten Verse, die durch die Begriffe »Hierarchie« und »Korruption«

eine über die Syntax hinausgehende gesellschaftliche Deutung nahelegen.

Auch andere Werke von Tawada, die 2016 mit dem Kleist-Preis ausgezeichnet wurde, thematisieren die deutsche Sprache aus einer Außenperspektive. Die Parabel »**Wolkenkarte**« (2002: 51 f.) erzählt von einer Japanerin, die in einem Schweizer Supermarkt die Frage nach der Karte nicht versteht und dabei ins Grübeln kommt über Karten und Wörter, die im Japanischen ganz anderes bedeuten. Dabei geht es weniger um Grammatik als vielmehr um Sprachgebrauch und das Missverstehen aufgrund anderer sprachlich-kultureller Erfahrungen.

Diese Parabel lässt sich mit »**Kannitverstan**« von Johann Peter Hebel (1808; 2011: 162 ff.) in Beziehung setzen. In Hebels Kalendergeschichte erhält der als »guter Fremdling« bezeichnete Protagonist, der sich in Amsterdam aufhält, auf seine in deutscher Sprache gestellten Fragen mehrfach die Reaktion »kannitverstan«. Er hält dies für einen Namen und folgert Herr Kannitverstan sei sehr reich, werde aber zu Grabe getragen. Das führt dazu, »Betrachtungen über den Unbestand aller irdischen Dinge anzustellen« und »zufrieden zu werden mit seinem Schicksal, wenn auch nicht viel gebratene Tauben für ihn in der Luft herumfliegen«.

Während Hebel an dieses Missverständnis philosophische Erkenntnisse knüpft, artikuliert Tawada ca. 200 Jahre später eine migrationsgesellschaftliche Perspektive (vgl. Rösch 2010), denn ihre Protagonistin erkennt, dass »meine Zunge [...] die Wörter nicht so aussprechen [kann] wie die Zunge der Einheimischen«. Ihre Parabel endet mit dem Hinweis, »daß es in der Schweiz ungefähr 75 regionale Ausdrücke für Marienkäfer gibt« und sie zukünftig versuchen wird, diese vielen Begriffe zu erkunden. Dieses Ende fordert – anders als die explizit formulierte, sicher aber auch zu diskutierende Erkenntnis in Hebels Kalendergeschichte – Deutung. Der Vergleich gibt auch Einblick in den veränderten Umgang mit der Leserrolle und kann zu der Frage führen: Woran erkennt man in beiden Werken das Geschlecht und die Nationalität bzw. Migrationsbiografie der Protagonist/innen? Denn das ist keinesfalls so eindeutig wie oben vorausgesetzt.

Vergleich
beider Werke

1.4 | Interkulturalität in integrativen Deutschlehrwerken

Brigitte Schulte (2014) untersucht in ihrer Dissertation zum *Interkulturellen Lernen in Lesebüchern* fünfzehn integrative Deutschlehrwerke für die 7. Jahrgangsstufe (davon sechs Gymnasial-, fünf Realschul- und vier Hauptschullehrwerke), die 2013 in den meisten Bundesländern zugelassen waren. Im Unterschied zu früheren Deutschlehrwerkforschungen geht Schulte nicht nur quantitativ vor und zählt die Häufigkeit der Thematisierung interkulturell relevanter Aspekte, sondern bewertet die Qualität der Textauswahl und die damit verbundenen Aufgabenstellungen aus interkultureller Perspektive.

Dabei folgt sie einem Verständnis von interkulturellem Lernen, das

sich sowohl in verschiedenen Kompetenzbereichen als auch in einer gewissen Progression vollzieht und Kenntnisse über andere Kulturen, Fertigkeiten wie Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel sowie kritisches Urteilsvermögen, das sich in Selbst- und Fremdrelexion zeigt, umfasst und letztendlich auf die Ausbildung von Einstellungen wie Akzeptanz von Alterität und Diversität zielt (ebd.: 17). Dieses konkretisiert sie für sprachliches und literarisches Lernen im Deutschunterricht der Sekundarstufen und stellt unter anderem fest,

»dass die Anzahl der relevanten Texte in Abhängigkeit zu dem Bildungsgang signifikant ansteigt. Da die Lehrwerke für die einzelnen Bildungszweige unterschiedlich viele Texte umfassen [...], bedeutet dies, dass ein Hauptschüler oder eine Hauptschülerin pro Lehrwerkband und Schuljahr durchschnittlich mit 24 potenziell interkulturell relevanten Texten konfrontiert wird, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hingegen mit 48 Texten.« (ebd.: 80)

Diskrepanz zwischen Schulformen

Das erweckt den Eindruck, Hauptschüler/innen müssten sich weniger mit interkulturellen Themen auseinandersetzen als Gymnasiast/innen. Des Weiteren stellt Schulte fest, dass »Interkulturalität in den Lehrwerken hauptsächlich über das Thema Ausland repräsentiert wird« (ebd.: 79 f.), wobei die Anzahl der Autor/innen ausländischer Herkunft wesentlich kleiner ist als die der Texte zu diesem Thema.

Landeskundlich ausgerichtete Unterrichtseinheiten eignen sich aufgrund der »Beliebtheit und Banalität in der Textauswahl« (ebd.: 207) und der häufig stereotypen Darstellung nicht für interkulturelles Lernen. Oft werden diese Texte für die Schulung sprachlicher Kompetenzen funktionalisiert, ohne dass eine kritische Reflexion der vermittelten Grundhaltung vorgesehen wird. Ähnlich problematisch sind Einheiten, »die nicht – oder nicht durchgehend – von einem positiven Grundverständnis gegenüber Multikulturalität und Mehrsprachigkeit getragen sind« (ebd.: 207), sondern Konflikte zwischen ethnischen Gruppen oder die Schwierigkeiten beim Deutschlernen in den Vordergrund rücken und damit eine kulturalistische, defizitorientierte Perspektive auf Migrant/innen verfestigen.

»**Texte und Textzusammenstellungen zu universalen Themen** und Problemstellungen, die Selbst- und Fremdrelexion ermöglichen« oder »eine eigene Positionierung herausfordern« zu Wertefragen nach dem Sinn von Ordnung, dem Leben auf der Straße, Rassismus und Vorurteilen, Mehrsprachigkeit etc. eignen sich dagegen sehr gut (ebd.: 207 f.). Allerdings befassen sich nur 7 % der als interkulturell relevant erachteten Texte mit Sprachenvielfalt oder sind in einer fremden Sprache abgefasst.

Literarische Texte erscheinen geeigneter

Insgesamt »stellt das Zusammenspiel von Textauswahl, Reihenkonzeption und Aufgabenstellungen einen Kontext her, der die Textrezeption wesentlich beeinflusst« (ebd.: 173). Auffällig ist, dass literarische Werke die für interkulturelles Lernen geforderte Differenziertheit und Multiperspektivität viel eher leisten als Sachtexte und von den Lehrwerkautor/innen selbst verfasste Lehrwerkstexte dafür am wenigsten geeignet erscheinen.

»Alle Unterrichtseinheiten des Korpus, in denen literarische Texte leitmotivisch im Zentrum stehen und in denen Sachtexte die Funktion einer Vertiefung und Kontextualisierung einnehmen, führen zu einer solchen differenzierten und ganzheitlichen Auseinandersetzung, die emotionale und reflexive Komponenten umfasst. Dies ist bei den landeskundlich ausgerichteten Reihen, in denen die Sachtexte überwiegen und literarischen Texten nur die Funktion der Veranschaulichung zukommt, nicht der Fall; hier überwiegt eine Differenzierung, zumal die Themenwahl oft auf Exotik und Kuriositäten ausgerichtet ist.« (ebd.: 174)

Die Aufgabenstellungen entscheiden neben Text- und Themenwahl wesentlich darüber, ob interkulturelles Lernen gelingen kann. Sie können den Lernprozess unterstützen, ihn aber auch behindern bzw. kontraproduktiv wirken. Kritisch ist, wenn Texte funktionalisiert werden. Während im Umgang mit pragmatischen Texten das Fehlen einer vertieften Textreflexion beklagt wird, werden »literarische Texte in landeskundlich orientierten Reihen wie Sachtexte gelesen« und vorrangig dazu genutzt, »einen thematischen Aufhänger für die Einübung bestimmter Textsorten zu finden« (ebd.: 174).

Daraus ist zu folgern, dass Aufgaben, die die Textrezeption kritisch reflektieren, interkulturelles Lernen initiieren. Schulte plädiert für komplexe Aufgabenformate, die »das Textverständnis sichern, durch Analyse und Gestaltungsaufgaben Perspektiven rekonstruieren und übernehmen und über Selbst- und Fremdrelexion zu einer vertieften eigenen Sicht führen« (ebd.: 208 f.). Dazu schlägt sie folgende Formate vor:

- textimmanente Aufgaben, die zu einer Perspektivübernahme oder auch zu einem Perspektivwechsel führen,
- textanalytische Aufgaben, die Perspektiven rekonstruieren,
- textübergreifende Aufgaben, die durch Kontextualisierung einen größeren Bezugsrahmen herstellen.

Als Beispiel für eine solche Kontextualisierung nennt Schulte im Sinne einer kritischen Lektüre Aufgabenstellungen, die die Haltungen Kolumbus' oder Cooks gegenüber den Ureinwohnern herausarbeiten oder Perspektiven ausführen, die im Text zwar angelegt, aber nicht vertieft sind, um einen Diskurszusammenhang zum Kolonialismus als Grundlage für eine weitergehende Sicht herzustellen.

Zusatzinformationen zum historischen Hintergrund oder zur Biografie der Autorin oder des Autors kann das Lehrwerk liefern oder Schüler/innen erhalten entsprechende Rechercheaufträge. Für beide Vorgehensweisen zeigen die Lehrwerke diverse gelungene Beispiele: So werden Auszüge aus einem interkulturell relevanten Jugendbuch durch Sachtexte ergänzt, die die Lektüre nicht nur veranschaulichen, sondern auch problematisieren. Außerdem stellt nach einer textimmanenten Interpretation von Werken eine biografische Perspektive einen anderen Bezugsrahmen her. Allerdings ist dabei, vor allem bei Werken von Autor/innen mit Migrationshintergrund, dafür zu sorgen, dass der literarische Zugang nicht durch einen biografischen überlagert wird und das Werk eben nicht nur noch als Selbstzeugnis oder Erfahrungsbericht rezipiert wird.

Zusammenfassend betont Schulte, »dass Aufgaben eine interkulturelle Rezeption vertiefen und nicht verstellen [...], den Kern eines Textes erfas-

Reflexive Textrezeption unterstützen

sen, das Potential nutzen und nicht die Texte für sprachdidaktische Zwecke zweckentfremden« (ebd.: 174 f.). Literarische Werke sind aufgrund ihrer Fiktionalität, ihrer Mehrdeutigkeit und ihres Deutungsgebots genau dafür prädestiniert. Doch auch sie dürfen nicht für landeskundliche oder gesellschaftspolitische Zwecke funktionalisiert werden, sondern sollten hinsichtlich dieser Potentiale reflektiert werden.

Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft

Eine Einführung

Rösch, H.

2017, VII, 253 S. 16 Abb., 9 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-476-02658-3