



Über Sprache(n) sprechen

Transdisziplinäre (Forschungs-)Werkstatt

Mehrsprachigkeit

Book of Abstracts

Geleitet von Monika Angela Budde und Theresa Maas

<https://www.uni-vechta.de/germanistik/forschungs-werkstatt-mehrsprachigkeit>

Gefördert durch:



Donnerstag, 16.11.		
Ab 9.00	Anmeldung und Begrüßungskaffee (Raum: E131)	
9.30	Begrüßung und Einführung in die Tagung durch die Tagungsleitung (Raum: E131)	
10.00	Impulsvortrag: Klaus Geyer (Raum: E131) <i>In großer Nähe, so fern? Deutsch lernen aus dänischer Perspektive</i>	
11.00	Workshopsektion A (Raum: E131) <i>Fachdidaktische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit</i>	Workshopsektion B (Raum: N118) <i>Innere Mehrsprachigkeit, Sprachnormen und sprachliche Vielfalt</i>
12.30	Mittagspause	
13.15	Impulsvortrag: Britta Hufeisen (Raum: E131) <i>Gesamtsprachencurriculum und funktionale Mehrsprachigkeit weiter gedacht: institutionelle dominant languages constellations</i>	
14.00	Impulsvortrag: Nazli Hodaie (Raum: E131) <i>Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik: ein wenig beachtetes Thema im Kontext ästhetischer Bildung</i>	
14.45	Workshopsektion A (Raum: E131) <i>Fachdidaktische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit</i>	Workshopsektion C (Raum: N118) <i>Spracheinstellungen und Zugehörigkeitspositionierungen</i>
15.45	Kaffeepause	
16.30-17.30	Transdisziplinäres Plenum (Raum: E131)	
Ab 18.00	Abendprogramm: Kleines Kulturprogramm mit Imbiss (Café am Campus)	
Freitag, 17.11.		
9.30	Einführung, Wiss. Streitgespräch	
10.00	Impulsvortrag: Claus Ehrhardt (Raum: E131) <i>Mehrsprachigkeit in öffentlichen Räumen. Linguistische Bestandsaufnahme und didaktische Perspektiven</i>	
11.00	Workshopsektion B (Raum: E135) <i>Innere Mehrsprachigkeit, Sprachnormen und sprachliche Vielfalt</i>	
12.30	Mittagspause	
13.15	Impulsvortrag: Olga Tsaryk (Raum: E131) <i>Sprachliche Barrieren überwinden: Interkulturelle Kommunikation und Zugehörigkeitspositionierungen</i>	

14.15	Workshopsektion D (Raum: E131) <i>Texte im DaF-Unterricht</i>	Workshopsektion C (Raum: N118) <i>Spracheinstellungen und Zugehörigkeitspositionierungen</i>
15.30	Forschungscafé (Raum: E131)	
16.30	Transdisziplinäres Plenum (Raum: E131)	
17.00	Verabschiedung, Ausklang (Raum: E131)	

Sektion A: Fachdidaktische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Do, 11:00-12:30 E131

Teresa Schirmers, Ruhr-Universität Bochum: Perspektiven und Wahrnehmungen in Bezug auf die nicht-deutsche Herkunftssprache am Beispiel ausgewählter Transkriptauszüge.

Ziel ist die Untersuchung, wie mehrsprachige ehemalige Schülerinnen und Schüler den bildungsinstitutionellen Nutzen ihrer nicht-deutschen Herkunftssprache während ihrer Schulzeit wahrgenommen haben. Es ist jene eigene Wahrnehmung von Personen mit nicht-deutscher Herkunftssprache, die im Kontext sprachlicher Heterogenität sowie der Bildungsinstitution Schule insgesamt noch wenig Beachtung in der Forschung finden. Allerdings sind gerade diese Perspektiven von besonderer Relevanz, als insbesondere die Institution Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu verstehen ist und „Schule und Schulhof neben der eigenen Wohnung für Kinder und Jugendliche der zentrale, real-sinnlich erfahrbare Sozialraum“ (Klika 2012: 245) sind.

In Anlehnung an Brehmer/Mehlhorn (2018) bezeichnet der Herkunftssprachen-Begriff familiär sowie neben dem Deutschen weitere erworbene Sprachen. Im Allgemeinen wird die Herkunftssprache in einem familiären Kontext erworben, die jedoch nicht mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft identisch ist bzw. nicht die nationale Amtssprache abbildet (vgl. Rothstein 2019). Angesichts der „soziolinguistischen Heterogenität der Herkunftssprecher“ (Brehmer/Mehlhorn 2018: 17) gibt es bislang keine einheitliche Begriffsdefinition.

In der gegenwärtigen Heterogenitätsforschung werden nicht selten mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektiven in Form von Sprachvergleichen als Unterrichtselement (Bredthauer 2020) in Hinblick auf die Lehramtsausbildung diskutiert. Zugleich prägen jedoch auch Ansätze der Sprachaufmerksamkeit, der Sprachbewusstheit und -wertschätzung sowie translanguaging, d. h. der Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires einer Sprecherin oder eines Sprechers (vgl. Otheguy/García/Reid 2015: 281), die gegenwärtigen Diskurse und stellen eine mögliche Form der Ressourcenorientierung und Ressourcennutzung herkunftsspezifischer Mehrsprachigkeit dar.

Hierbei wird die herkunftsspezifische sowie die sprachliche und kulturelle heterogene Realität an den Schulen fokussiert, doch die Perspektiven und Wahrnehmungen von Personen mit nichtdeutscher Herkunftssprache während der Schulzeit werden bislang wenig in der Forschung berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund sollen in dem Vortrag die persönlichen Perspektiven und Wahrnehmungen auf die nicht-deutsche Herkunftssprache herkunftssprechender Personen während der Schulzeit anhand ausgewählter Transkriptauszüge beleuchtet und rekonstruiert werden.

Die Daten wurden mittels narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983 & Küsters 2009) über die Plattform ZOOM erhoben. Im Zeitraum von Ende Mai 2022 bis Mitte August 2022 wurden 15 Studierende und eine Person mit abgeschlossener Berufsausbildung mit nicht-deutscher Herkunftssprache interviewt; eine Nacherhebung erfolgte Mitte Januar 2023. Mithilfe dieser offenen und individuell verlaufenden Gespräche sowie der qualitativ-rekonstruktiven Vorgehensweise werden die persönlichen Erfahrungen eben jener Personen mit nicht-deutscher Herkunftssprache hinsichtlich ihrer Herkunftssprache während ihrer Schullaufbahn erhoben und nachvollzogen.

Die Audiospuren wurden in Anlehnung an Bohnsack (2014) mit f4transkript transkribiert. Die erhobenen (Interview-)Daten werden rekonstruktiv mittels Dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2014 & Nohl 2017) ausgewertet und analysiert. Anhand dieser Auswertungsmethode können implizit vorhandene Wissensstrukturen der Probandinnen/Probanden rekonstruiert und zugleich sichtbar gemacht werden. Hierbei ist es nicht von Relevanz, ob die persönlichen Erzählungen faktisch wahr oder falsch sind, sondern vielmehr, was sich in ihnen über die Erzählenden und deren Orientierungen dokumentiert.

In Bezug auf den Vortrag sind insbesondere folgende Fragestellungen leitend: Wie haben die Probandinnen/Probanden die Schulzeit im Kontext ihrer nicht-deutschen Herkunftssprache wahrgenommen und welche Perspektiven auf die nicht-deutsche Herkunftssprache werden deutlich? Welche Wahrnehmungen in Bezug auf die persönliche Spracheinstellung und die nicht-deutsche Herkunftssprache lassen sich rekonstruieren? Welche Relevanz hatte die nichtdeutsche Herkunftssprache der Probandinnen/Probanden während ihrer Schulzeit?

Insbesondere in Hinblick auf die für den Vortrag ausgewählten Transkriptauszüge sind u. a. jene Auszüge von Relevanz, in denen eine defizitorientierte Wahrnehmungen in Bezug auf die Herkunft bzw. die nicht-deutsche Herkunftssprache deutlich wird. Hierbei wird eine nicht-ressourcenorientierte Perspektive in Bezug auf die persönliche Spracheinstellung gegenüber der nicht-deutschen Herkunftssprache sichtbar, da hier die nicht-deutsche Herkunftssprache als Differenzmerkmal wahrgenommen wird.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Budrich: Opladen/Toronto.
- Bredthauer, S. (2020): Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 62, 5-18.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018): Herkunftssprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Klika, D. (2012): Der Schulhof als Lebens- und Erfahrungsraum. In: Schröteler-von Brandt, H. et. al. (2012) (Hgg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript Verlag, 245-253.
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Springer VS: Wiesbaden.
- Otheguy, R./García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: Applied Linguistics Review 6/3, 281–307.
- Rothstein, B. (2019): Art. Herkunftssprache. In: Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, 283-293.

Janina Vernal Schmidt, Westsächsische Hochschule Zwickau: Anfragen an und Ideen für einen mehrsprachigkeitsorientierten und diskriminierungskritischen Fremdsprachenunterricht Spanisch.

Eine immer diversere Schüler:innenschaft trägt vielfältige Sprachenrepertoires in den Fremdsprachenunterricht (FSU) der deutschen Migrationsgesellschaft hinein. In den Fremdsprachendidaktiken und ihren Bezugswissenschaften wird seit langem auf einen anerkennenden, diskriminierungskritischen Umgang mit den nicht-deutschen Community Languages von Schüler:innen hingewiesen (Fürstenau 2017). Deren Sprachenrepertoires werden als didaktisches Kapital verstanden, mit dem die Chancen für die Entwicklung und Bildung der Kinder erhöht werden können. So konnten positive Auswirkungen auf metasprachliche Kompetenzen und das Identitätsempfinden mehrsprachiger Kinder nachgewiesen werden (Bonnet et al. 2019).

Trotz einer gewissen Offenheit für und positiven Einstellungen Lehramtsstudierender und Fremdsprachenlehrpersonen gegenüber sprachlich bedingte(r) Diversität im Fremdsprachenunterricht (Reimann 2016; Heyder/Schädlich 2014) sowie dem Vorhandensein mannigfaltiger mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze (z.B. Elsner/Lohe 2021) ist ihr Einbezug im monolingual ausgerichteten FSU noch immer keine Selbstverständlichkeit (Fernández Amman/Kropp/Müller-Lancé

2015). Demnach existiert ein Spannungsverhältnis zwischen wertschätzenden Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Diversität und einer kaum erkennbaren Mehrsprachigkeitsorientierung und Diskriminierungssensibilität in der Unterrichtspraxis.

Diese Erkenntnisse aufgreifend, gehe ich im Vortrag Haltungen von Lehramtsstudierenden bzgl. Mehrsprachigkeit und Diversität im FSU auf den Grund. Dafür stelle ich ein Masterseminar zum Thema ‚(Migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht‘ vor und lote Implikationen für die Professionalisierungsprozesse zukünftiger Fremdsprachenlehrer:innen aus. Zudem stelle ich u.a. Portfolioarbeit als Reflexionsinstrument und die diskriminierungskritische Analyse fremdsprachigen Lehrmaterials vor (Vernal Schmidt 2017).

Literatur

Bonnet, Andreas / Jacob, Larissa / Schäfer, Annika / Schmidt, Torben (2019): „The acquisition of English as an L3 from a sociocultural point of view.“ In: Bonnet, Andreas / Siemund, Peter (Hrsg.): Foreign language education in multilingual classroom. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 255-280.

Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (2021): „Moving in and out of English. Mehrsprachige Diskurskompetenz im Englischunterricht entwickeln.“ In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 171, 2-8.

Fernández Ammann, Eva Maria / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (2015): „Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen.“ In: Dies. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin: Frank & Timme, 9-22.

Fürstenau, Sara (2017): „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung“, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 10 (2), 9-22.

Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit (2014): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19: 1, 8-24. Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf, letzter Zugriff: 10.10.2019.

Reimann, Daniel (2016b): „Mehrsprachigkeitsdidaktik. Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis“, in: UNIKATE 49. Online: https://www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE_2016_049_06_Reimann.pdf, letzter Zugriff 03.09.2021.

Vernal Schmidt, Janina (2017): „Ein kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht.“ In: Hispanorama 158, 44-49.

Birgit Kordt, Zeppelin-Gymnasium Lüdenscheid: Die Lernenden als Prosument*innen: Sprachliche Heterogenität als Chance für die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz im Englischunterricht der Sekundarstufe I.

Die Lernenden als Prosument*innen: Sprachliche Heterogenität als Chance für die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz im Englischunterricht der Sekundarstufe I

Die in den Kernlehrplänen für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I des Landes Nordrhein-Westfalen genannten Kompetenzbereiche umfassen neben interkultureller kommunikativer Kompetenz, funktionaler kommunikativer Kompetenz und Text- und Medienkompetenz die sie flankierenden Kompetenzbereiche Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit (Ministerium für Schule und Bildung 2019: 14). Die Lehrwerke versuchen, implizit und explizit Kompetenzerweiterungen in den beiden zuletzt genannten Arbeitsfeldern anzubahnen, doch ist es mitunter schwierig, dies in einer sich organisch in den Unterrichtsverlauf einfügenden und motivierenden Form zu tun. Da praktisch alle Lerngruppen eine große Vielfalt an sprachlichen Repertoires aufweisen, können diese Ressourcen für die gesamte Lerngruppe u.a. mit dem Ziel des Auf- und Ausbaus von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit fruchtbar gemacht werden.

Vorgestellt werden sollen Möglichkeiten, durch den geplanten Rückgriff auf die gesamten sprachlichen Ressourcen der Lerngruppe (z.B. in Form von Kurzbegegnungen mit den in der Klasse vertretenen Sprachen) sowie durch die Nutzung sich spontan ergebender Lerngelegenheiten (z.B. durch von Lernenden mit verschiedenen Familiensprachen angeregte Vergleiche unterschiedlicher Sprachen bezüglich Wortbildung oder grammatischer Strukturen) im Englischunterricht Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu fördern sowie weitere positive Effekte zu erzielen wie die Valorisierung der unterschiedlichen Familiensprachen. Ist eine Lerngruppe daran gewöhnt, sprachenvergleichend

und -vernetzend zu arbeiten, nehmen Lehrkraft und Lernende immer häufiger ungeplante learnable moments wahr, in denen die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft gemeinsam unter Rückgriff auf die in der Klasse vertretenen Sprachen Entdeckungen machen. So werden im Englischunterricht nicht nur die Englischkompetenzen der Lernenden im engeren Sinne entwickelt, sondern unter Nutzung bereits vorhandener sprachlicher Kenntnisse und in Vorbereitung auf in Zukunft zu erwerbende Sprachen werden u.a. Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit gefördert (vgl. Jakisch 2015: 91). Die Lernenden werden zu Prosument*innen (vgl. Toffler 1980: 27) ihrer Lernumgebung (vgl. zur Anwendung des Begriffs in diesem Kontext Sarsa 2014), d.h. sie gestalten diese aktiv mit.

Literatur

Jakisch, Jenny (2015), Mehrsprachigkeit und Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen. Frankfurt/M.: Lang.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I – Gymnasium – in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Düsseldorf.

Sarsa, Javier (2014), El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. Journal for Educators, Teachers and Trainers 5/2, 74-87.

Toffler, Alvin (1980), The third wave. New York: William Morrow.

Do, 14:45-15:45 E131

Corinna Peschel & Sara Hägi-Mead, Bergische Universität Wuppertal: Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft(merrem): Gezieltes Heranführen in der Lehramtsausbildung.

Welche Bilder, Vorstellungen und Denkmuster in Bezug auf Mehrsprachigkeit(en) gibt es unter Studierenden (vgl. Döll et al. 2021, Schroedler et al. 2023)? Inwiefern sind sie handlungsleitend, wozu führen sie in der Praxis? Wie können sie erkannt, aufgebrochen und hinterfragt werden? Welchen Beitrag kann hier die Lehramtsausbildung leisten?

Diese Fragen bilden den Rahmen unserer Datenanalyse, bei der es sich um eine qualitative Auswertung studentischer „Mehrsprachigkeitsbiografien“ handelt (vgl. Hägi-Mead et al. 2021). Ausgehend von unseren Funden entwickeln wir derzeit didaktische Materialien, die in der Lehrendenbildung, z.B. in dem NRW-Pflicht-Modul „Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ eingesetzt werden können. Anliegen und Ziel ist es, a) Vorstellungen von Mehrsprachigkeit entlang der Bildungsbiografie der Studierenden erkennbar zu machen und b) mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren zu ermöglichen. Eine mehrsprachigkeitsbezogene Reflektiertheit erachten wir als grundlegend, um in der Migrationsgesellschaft als (angehende) Lehrperson Handlungsraum erkennen und nutzen zu können. Unsere Materialien sind zum einen angelehnt an die migrationspädagogische Arbeit (vgl. Mecheril 2016). Zum anderen nutzen wir das Schreiben als zentrale Möglichkeit, um Reflexionsprozesse (be-)greifbar zu machen (vgl. Rott 2019). In unserem Beitrag geben wir einen ersten Einblick in die Materialien und ihren Entstehungsprozess.

Literatur

Rott, D. (2019). Reflexives Schreiben im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung. Pädagogische Horizonte, 3(2), 73-82.

Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H. & Böning, C. (2023). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism, International Journal of Multilingualism, 20:1, 11-30, DOI: 10.1080/14790718.2022.2125975.

Döll, M., Guldenschuh, S. & Sonnberger, S. (2021). Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler_innen – Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache 37 (1/21), 7-24.

Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A.C. & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 37 (1/21), 25-54.

Mecheril, P. (2016). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

Canan Bayrak & Handan Budumlu, Universität Münster: Mehrsprachige Lehr-/Lernangebote in der Grundschule – Bestandsaufnahme und Analyse anhand eines Mehrebenenmodells.

Unbestritten ist, dass das vielsprachige Klassenzimmer inzwischen zur gesellschaftlichen Realität an deutschen Schulen gehört. Die Studienlage zeigt jedoch eine Diskrepanz zwischen der überwiegend positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit auf Seiten der Lehrkräfte und ihren Bemühungen, mehrsprachige Bezüge in den Unterricht zu integrieren (Schnitzer 2020, Bredthauer 2018). Damit bleiben die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Unterricht häufig unberücksichtigt. Gleichwohl bieten bereits existierende Lehrmaterialien hierzu Anregungen und Hilfestellungen. Im Rahmen des Vortrags soll eine Systematisierung vorhandener Grundschullehrmaterialien zur Integration der Sprachen anhand eines Mehrebenenmodells angebahnt und vor dem Hintergrund ihrer sprachlichen Lernziele diskutiert werden. Das Mehrebenenmodell basiert auf einem induktiv-deduktiv hergeleiteten Kategoriensystem, das u.a. Aufgabentheorien und Konzeptionen grammatischen Lernens (Hlebec 2018, Ossner 2012) sowie Dimensionen des Language Awareness Ansatzes (u.a. Luchtenberg, 2017) berücksichtigt.

Bei der Auswahl der Lehrmaterialien orientieren wir uns an aktuell zugelassenen Deutschbüchern für den Deutschunterricht der Grundschule in Nordrhein-Westfalen und analysieren sämtliche Aufgaben, die andere Sprachen als das Deutsche in den Schulbuchseiten einbinden.

Literatur

Bredthauer, S. (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz - In: Die deutsche Schule 110 (3), S. 275-286.

Budde, M. A. (2016): Mehrsprachigkeit - Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 21 (2).

Hlebec, Hrovje (2018): Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jeuk, Stefan (2014): Sprachvergleich als methodischer Zugang. In: Gornik, H. (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 385–397.

Luchtenberg, S. (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. / Ulrich, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150-162.

Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19 (1), 8–24.

Ossner, J. (2012): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, K.M. / Ziegler, A. (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule: Theorie, Empirie und Modellbildung, Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag, S. 161-184.

Schader, B. (2002): Sprachenvielfalt als Chance - Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS/ Orell Füssli Verlag.

Schnitzer, K. (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. Münster, New York: Waxmann.

Topalović, E. / Michalak, M. (2012): Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, M./ Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 226-250.

Sektion B: Innere Mehrsprachigkeit, Sprachnormen und sprachliche Vielfalt

Do, 11:00-12:30 N118

Evelyn Ziegler, Universität Duisburg-Essen: Einstellungsaussagen zu Mehrsprachigkeit und Integration im urbanen Raum.

Die Untersuchung von Spracheinstellungen lebensweltlich mehrsprachiger Sprecher:innen stellt noch weitgehend ein Desiderat dar. Das gilt umso mehr für Untersuchungen, die mit qualitativer Methodik arbeiten und urbane Räume in den Blick nehmen. Dieses Desiderat möchte der folgende Beitrag

aufgreifen und den Fokus dabei auf das Ruhrgebiet legen. Unter Berücksichtigung neuerer konversationslinguistisch inspirierter Entwicklungen in der Spracheinstellungsforschung (vgl. Tophinke/Ziegler 2006, 2014; Liebscher/Dailey-O'Cain 2013; König 2014) soll gezeigt werden, (1) welche sprachlichen Strategien beim Sprechen über Sprache zur Subjektivierung, Intersubjektivierung und Generalisierung von Einstellungsäußerungen gewählt werden und (2) welche gesellschaftlichen Ideologeme sich in den individuellen Spracheinstellungsäußerungen dabei zeigen. Um die lokale und dynamische Ko-Konstruktion von Einstellungsäußerungen zu untersuchen, wurden narrative Interviews (N=130) mit sog. monolingual deutschen Sprecher:innen sowie mit Sprecher:innen der Herkunftssprachen Türkisch und Arabisch durchgeführt, um auch jene Sprechergruppen zu berücksichtigen, die die soziale Zusammensetzung des Ruhrgebiets geprägt haben und immer noch prägen. Die zentrale Heuristik zur Untersuchung der Einstellungsäußerungen stellt die Stance-Analyse dar (vgl. Du Bois 2007; Couper-Kuhlen/Selting 2018; Imo/Ziegler 2022; Ziegler 2023). Die Stance-Analyse bietet ein Instrument zur Beschreibung des dialogischen Charakters von Einstellungsäußerungen und der verschiedenen Arten, in denen Einstellungsäußerungen als epistemische, affektive, deontische und stilistische Haltungen (sog. style stances) kodiert und dabei bestimmte kulturelle Werte reproduziert und in spezifischer Weise modifiziert werden.

Literatur

- Couper-Kuhlen, E./Selting, M. (2018): *Interactional Linguistics*. Cambridge
- Du Bois, J. W. (2007): The stance triangle. In: Englebretson, R. (Hg.): *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam. 139-182.
- Imo, W./Ziegler, E. (2022): Migration in the Ruhr Area: Stance-taking and attitude expression in talk-in-interaction. In: Auer, A./Thorburn, J. (Hrsg.): *Approaches to Migration, Language and Identity*. Oxford: P. Lang. 71-111.
- König, K. (2014): *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion*. Berlin.
- Liebscher, G./Dailey-O'Cain, J. (2014): Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In: Cuonz, C./Studler, R. (Hrsg.): *Sprechen über Sprache*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 107-121.
- Tophinke, D./Ziegler, E. (2014): Spontane Dialektthematization in der Weblogkommunikation: Interaktiv-kontextuelle Einbettung, semantische Topoi und sprachliche Konstruktionen. In: Cuonz, C./Studler, R. (Hrsg.): *Sprechen über Sprache*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 205-242.
- Tophinke, D./Ziegler, E. (2006): 'Aber bitte im Kontext': Neue Perspektiven in der dialektologischen Einstellungsforschung. In: Voeste, A./Gessinger, J. (Hrsg.): *Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie*. 203-222. [OBST 71]
- Ziegler, E. (2023): Praktiken des Stancetaking: Politische Graffitis in der Metropole Ruhr. In: *Kunst und Politik* 24. 47-65.

Chiara Lipp, PH Schwäbisch Gmünd: Language Education Policy through the eyes of a child: Eine Fallstudie zur Wahrnehmung und Bewertung von (Schul-)sprachen und Sprachenpolitik durch Kinder an einer jüdischen Grundschule mit mehrsprachig geprägtem Schulprofil.

In diesem Dissertationsprojekt, welches innerhalb des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ der Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten verortet ist, geht es um die Wahrnehmung und Bewertung von (Schul-)sprachen und Sprachenpolitik durch Kinder an einer jüdischen Grundschule mit mehrsprachig geprägtem Schulprofil. Konkret sollen durch die Erhebung folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie nehmen Kinder an einer mehrsprachig geprägten Grundschule schulische Sprachenpolitik und einzelne Sprachen wahr und wie bewerten sie diese?
- Wie gestalten sich ihre Wunschorstellungen bzgl. schulischer Sprachenpolitik?
- Wie sehen Grundschul Kinder ihre eigene Rolle diesbezüglich?

Erforscht werden Kinder, die in Deutschland geboren wurden und bilingual oder mehrsprachig aufwachsen, jedoch auch zugewanderte Kinder. Die Besonderheit der ausgewählten Schule ist das mehrsprachige Schulprofil, welches Hebräisch, Russisch und Englisch ab der ersten Klasse offeriert sowie der jüdische Religionsunterricht und das Einhalten jüdischer Werte und Traditionen. Der Schwerpunkt der Dissertation liegt daher auf der Untersuchung der Sprachen Hebräisch und Russisch.

Die Daten des Projektes werden im Juni und Juli 2023 qualitativ durch Workshops und Interviews mit Grundschulkindern aus der dritten und vierten Klasse an der ausgewählten Schule gewonnen. Dies impliziert die Kombination verschiedener Methoden, wie beispielsweise Gruppeninterviews basierend auf dem Bilderbuch „die große Wörterfabrik“ von Agnès de Lestrade (2021), kreative Arbeitsaufträge sowie Interviews in Kleingruppen. So soll die Sichtweise der Kinder vielseitig und möglichst genau analysiert und beschrieben werden. Angelehnt sind die kindgerechten Workshops unter anderem an Portnaia (2014), Hirsu (2021) und Krumm (2001). Ausgewertet werden die Daten in einem zweischrittigen Verfahren, welches zunächst die Kategorisierung der Daten nach Braun und Clarke (2022) vorsieht. Ergänzend wird die von Preston (1994) basierend auf Schiffrin (1984) entwickelte content-oriented discourse-analysis hinzugezogen.

Über Sprache(n) sprechen: Transdisziplinärer (Forschungs-)Workshop Mehrsprachigkeit
Sektion: Spracheinstellungen und Zugehörigkeitspositionierungen

Literatur

- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Thematic analysis. A practical guide. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Hirsu, L. et al. (2021). Exploring Translanguaging in Pedagogical Contexts and Beyond. Toolkit. Verfügbar unter: <https://creativepracticestl.wixsite.com/translanguaging/toolkit> (21.02.23)
- Krumm, H. (2001). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf
- Lestrade, A. de. (2021). Die große Wörterfabrik (18. Auflage). München: mixtvision.
- Portnaia, N. (2014). Sprachlernsituation Der Kinder Mit Migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit Beim Fremdsprachenlernen in Der Grundschule: Eine Qualitative Studie unter Besonderer Berücksichtigung Der Herkunftssprache Russisch. Deutschland: Logos Verlag Berlin.
- Preston, D. R. (1994). Content-oriented discourse analysis and folk linguistics. *Language Sciences*, 16, 285-331. [http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001\(94\)90004-3](http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001(94)90004-3)
- Schiffrin, D. (1984). Jewish argument as sociability. *Language in Society*, 13(3), 311-335. doi:10.1017/S0047404500010526

Stefanie Nölle-Becker, Technische Universität Darmstadt: Mehrsprachigkeitsforschung im Kontext von Sprachenpolitik und Internationalisierung: Die sichtbare Sprachenlandschaft der TU Darmstadt.

In meinem Beitrag möchte ich mein Promotionsvorhaben vorstellen, das sich im Kontext der Sprachenpolitik der TU Darmstadt mit der Sichtbarkeit und Wahrnehmung von Sprachenvielfalt im öffentlichen Raum von Hochschulen beschäftigt.

Als Antwort auf die sprachliche Diversität an Hochschulen aufgrund fortschreitender Internationalisierung basiert die neu eingeführte Sprachenpolitik der TU Darmstadt auf dem Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit (Bradlaw/Hufeisen/Nölle-Becker 2022). Sie soll die sprachliche Vielfalt durch die Einbeziehung der sprachlichen Ressourcen von Studierenden, Lehrenden, Forschenden und Mitarbeitenden der TU Darmstadt fördern und damit eine mehrsprachige und inklusive Kommunikation auf dem Campus ermöglichen.

Als begleitendes Promotionsprojekt untersucht meine Studie die sichtbare Sprachenvielfalt auf dem Campus der TU Darmstadt in Hinblick auf Inklusion, Sichtbarmachung von Diversität und Fragen von Willkommenskultur und Sprachenprestige. Dabei werden auch die Wahrnehmung von Sprachen und die Einstellungen gegenüber den sichtbaren Sprachen erhoben und analysiert. Das soziolinguistische Forschungsfeld der Linguistic Landscapes erweist sich hierfür als besonders geeignet: “Linguistic Landscape is not randomly generated, but is the product of intersecting factors that mediate language choices, such as beliefs and ideologies about languages, language policies and communicative needs“ (Hult 2018: 334).

Indem die Datenerhebung als Citizen Science mithilfe der App Lingscape (vgl. Purschke 2018) durchgeführt wird, können sich alle Mitglieder der Universität beteiligen und ihre Perspektive beitragen. So entsteht ein kollektives Bild der sichtbaren Sprachen an der TU Darmstadt. Dieses Vorgehen ist besonders geeignet, um eine Bewusstheit über das Vorhandensein von Sprachen, Einstellungen gegenüber Sprachen und Aspekte der Sprachenverwendung zu schaffen und den Diskurs

darüber zu führen. In meinem Beitrag möchte ich mein Vorhaben und erste Ergebnisse vorstellen und damit Impulse zur Erforschung von Mehrsprachigkeit mit Hilfe von Citizen Science beitragen.

Literatur

Bradlaw, Constanze/Hufeisen, Britta/Nölle-Becker, Stefanie (2022). Das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit im Kontext der Internationalisierung deutscher Hochschulen. *Fremdsprachen lehren und lernen* 51: 2, 38–52.

Hult, Francis M. (2018). Language Policy and Planning and Linguistic Landscapes. In: James W. Tollefson und Miguel Pérez-Milans (Hg.): *The Oxford handbook of language policy and planning*. New York, NY: Oxford University Press (Oxford handbooks), 333–351.

Purschke, Christoph (2018). Sprachliche Vielfalt entdecken mit der Lingscape-App. *Der Deutschunterricht* 4, 70–75.

Fr, 11:00-12:30 E135

Robert Langhanke, Europa-Universität Flensburg: Niederdeutschvermittlung und ihr Wunsch nach regionaler Mehrsprachigkeit.

Nachdem die niederdeutschen Mundarten Norddeutschlands über Jahrhunderte hinweg erfolgreich aus dem öffentlichen Leben im Allgemeinen und aus der Institution Schule im Besonderen verdrängt wurden, setzte spätestens im Verbund mit den sprachpolitischen Verbindlichkeiten der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen „unter Betonung des Wertes der interkulturellen Beziehungen und der Mehrsprachigkeit“ (EU-Charta 1992, S. 1) der Versuch einer Etablierung spracherwerbsorientierter Vermittlungsstrukturen für das Niederdeutsche an Schulen ein. Diese Kehrtwendung in der institutionellen Berücksichtigung des Niederdeutschen wird in curricularen Papieren von einem positiv besetzten Mehrsprachigkeitsargument begleitet, das Niederdeutschkompetenz als „gelebte Mehrsprachigkeit“ (Leitfaden Schleswig-Holstein 2013, S. 3) herausstellt.

Niederdeutsch soll demnach Mehrsprachigkeit erzeugen und wird zugleich in mehrsprachigen Situationen vermittelt. „An eventuell vorhandene Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Lerngruppe wird angeknüpft. Der Niederdeutschunterricht nutzt die sprachliche Vielfalt der Lerngruppe, indem mehrsprachige Begegnungserlebnisse geschaffen werden.“ (Bildungsplan Hamburg 2014, S. 14) Niederdeutsch erhält einen Platz in mehrsprachigen Konstellationen, doch seine langfristige eigene Position wird nicht geklärt.

Auch Buchmann sieht das Niederdeutsche als Teilhaberin der rezenten Mehrsprachigkeitsdebatte. „In der Mehrsprachigkeitsforschung gilt das Postulat einer einsprachigen Gesellschaft als überholt. [...] Darüber hinaus spielt es für die Ausprägung einer Mehrsprachigkeit keine Rolle, welche Sprachen erworben werden. [...] Die positive Bewertung der Mehrsprachigkeit hat auch das Niederdeutsch erfasst.“ (Buchmann 2021, S. 315) Arendt/Langhanke (2021, S. 21) erfragen für den Schulunterricht und die Lehrkräftebildung, „welches Vorgehen am besten geeignet ist, um regionale Mehrsprachigkeit zu erhalten und zurückzugewinnen, und um gefährdete autochthone Sprachen zu vitalisieren“, und weisen damit auf einen Sprachverlust hin, der wieder auszugleichen wäre. Das in Anspruch genommene Konzept der „inneren Mehrsprachigkeit“ (vgl. Wandruszka 1979) reagiert sensibel auf regionale sprachliche Vielfalt.

Somit soll eine historische Mehrsprachigkeitssituation, die über Jahrhunderte bekämpft wurde, auf künstlichem Wege wiederhergestellt werden, indem die ‚sprachliche Renaturierung‘ einer niederdeutsch-hochdeutsch bestimmten Phase der Sprachgeschichte angestrebt wird, der eine rein niederdeutsche innere Mehrsprachigkeit voranging. Um für dieses Vorhaben Zustimmung zu erhalten, muss das Mehrsprachigkeitsargument breiter angewendet werden, weswegen der hamburgische Bildungsplan angibt, dass „sich das Niederdeutsche in besonderer Weise als Brückensprache zum Englischen, Niederländischen und zu den skandinavischen Sprachen“ eigne (Bildungsplan Hamburg 2011, S. 10; 2014, S. 11); angeblich öffnet das Niederdeutsche also eine Tür zur äußeren Mehrsprachigkeit.

Doch inwieweit ist diese Engführung von Hochdeutsch, Niederdeutsch und Mehrsprachigkeit schlüssig? Bei näherer Betrachtung der niederdeutschen Sprachsituation der Gegenwart wird rasch

deutlich, dass eine Mehrsprachigkeitskonstellation unter aktiver Beteiligung des Niederdeutschen eine Wunschvorstellung ist. Eine nicht mehr existente historisch zunächst äußere, später innere Mehrsprachigkeit soll als neue äußere Mehrsprachigkeit ‚Hochdeutsch und Niederdeutsch‘ wiederhergestellt werden. In konkreter Betrachtung rezenter Niederdeutschvermittlung ergeben sich weitere Fragen zu dem in der Theorie eingebrachten Mehrsprachigkeitsargument:

- a) Da Niederdeutsch auch über eine Vermittlungssprache Hochdeutsch unterrichtet wird, ist die niederdeutsch-hochdeutsche Zweisprachigkeit zwar stets präsent, aber wird sie auch zum Gegenstand der Reflexion, und werden bewusste Anregungen für einen mehrsprachigen Sprachalltag gegeben?
- b) Werden Bezüge zu weiteren in der jeweiligen Lerngruppe vertretenen Sprachen tatsächlich hergestellt, oder werden die Erfahrungen einer inneren Mehrsprachigkeit nicht weitergehend mit der parallelen äußeren Mehrsprachigkeit verknüpft?
- c) Finden mehrsprachige Konstellationen Eingang in das Lehrmaterial zur Niederdeutschvermittlung und können mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze dort gewinnbringend genutzt werden?

Unter anderen das Grundschullehrwerk „Paul un Emma un ehr Frünnen“ (2018) gestaltet bewusst einen anderen, streng monolingual ausgerichteten Zugang zum Niederdeutschen, so dass die mehrsprachige Konstellation an anderer Stelle vermittelt werden muss. In der Summe ergeben sich drei thematische Verbindungen. Zum einen (1) soll über das Niederdeutsche eine historische regionale Mehrsprachigkeit revitalisiert werden. Zum anderen (2) soll Niederdeutsch gewinnbringender, gemeinschaftsstiftender Lehrstoff in mehrsprachigen Lerngruppen sein. Und schließlich (3) soll Niederdeutsch eine Brücke zur weiteren äußeren Mehrsprachigkeit sein. Damit ergeben sich umfassende Zuschreibungen an und Aufgaben für eine moribunde Sprachform. In der Folge ist derzeit noch undeutlich, ob das Niederdeutsche vom Mehrsprachigkeitsdiskurs profitieren wird, und wie es sich umgekehrt verhalten wird.

Literatur

Arendt, Birte/Langhanke, Robert: Zur Relevanz einer Niederdeutschdidaktik. In: Arendt, Birte/Langhanke, Robert (Hrsg.): Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung. Berlin, S. 9–26 (Regionalsprache und regionale Kultur, 4).

Bildungsplan Gymnasium: Gravert, Heinz/Meier, Anja/Rathjen, Silke (Red.): Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Niederdeutsch. Hrsg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. [Hamburg] 2014. <https://bildungsser-ver.hamburg.de/niederdeutsch/> [20.07.2023].

Buchmann, Franziska: Niederdeutsch an Schulen (in Niedersachsen). Verschiedene Lernergruppen an einem Ort. In: Arendt, Birte/Langhanke, Robert (Hrsg.): Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung. Berlin, S. 313–350 (Regionalsprache und regionale Kultur, 4).

Bundesraat för Nedderdütsch (Hrsg.): Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen. Leer 2009 (Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache, 9).

Ehlers, Marianne/Langhanke, Robert/Nehlsen, Karen (Red.) (2018): Paul un Emma un ehr Frünnen. Hrsg. v. der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Unter Mitarbeit von Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Thorsten Börnsen, Oliver Eumann, Ingwer Oldsen und Dörte Voß. Illustriert von Nicola Ashtarany. Hamburg.

Europarat: Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Straßburg/Strasbourg, 5.11.1992. Nichtamtliche Übersetzung. Straßburg 1992 (Sammlung Europäischer Verträge, 148). <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages> [20.07.2023].

Leitfaden Niederdeutsch Grundschule: Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hgg.): Leitfaden für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein. [Kiel] 2013. <https://www.schleswig-holstein.de/> [10.07.2023].

Meißner, Franz-Joseph: Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Erika Werlen/ Ralf Weskamp (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler 2007, S. 81–101.

Oksaar, Els: Mehrsprachigkeit bei Kindern – eine Chance, kein Hindernis. Snackt mehr Platt mit jun Kinner. Oststeinbek 1998 (Sprache & Region, 1).

Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich 1979.

Stefan Tröster-Mutz, Universität Oldenburg: Sprache(n) entdecken. Ansätze zum Umgang mit Varietäten im Deutschunterricht.

Das Thema Varietäten kommt im Deutschunterricht wenig vor. Von jeher eher auf den Unterricht des Standarddeutschen angelegt, bringt dieser Unterrichtsgegenstand einige Unsicherheit mit, da es schnellerem Wandel unterliegt als die Standardvarietät. Dabei ist es inzwischen anerkannt, dass sprachliche Varietät als Gewinn für den Unterricht angesehen werden kann. Für Lehrkräfte ist es oft herausfordernd, sich auf immer wieder neue Formen einzustellen und im Deutschunterricht (aber auch im Unterricht anderer Sprachen) spontan auf sprachliche Äußerungen einzugehen. Es liegen zwar Werke wie Janle/Klausmann (2020) vor, die aber vermutlich selten von aktiven Lehrkräften konsultiert werden. Der Zugang zur Arbeit mit Varietäten ist einfach, da sie von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft wahrgenommen werden. Dennoch ist es schwierig, sie genau abzugrenzen und festzustellen, wo Grenzen zwischen Standard und einer Varietät liegen, besonders, wenn diese für eine Region zur Identitätsbildung beitragen (was ist z.B. Niederdeutsch oder Saarländisch?).

Am Beispiel gesprochener, besonders regionaler, Varietäten soll gezeigt werden, wie ein aktiver und entdeckender Unterricht zur sprachlichen Vielfalt aufgebaut werden kann. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf dem Zugang zu sprachlichen Daten, mit denen weiter gearbeitet werden kann. Dadurch wird entdeckender Unterricht ermöglicht und zugleich ein Verständnis für (innere) Mehrsprachigkeit aufgebaut. Daraus ergeben sich Möglichkeiten, Varietäten und andere Sprachen wertschätzend im Deutschunterricht zu thematisieren.

Literatur

Janle, Frank / Hubert Klausmann (2020): Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

Stefan Tröster-Mutz (2020): "Durch Sprachspaziergänge Sprache im Alltag entdecken". In: M. Stein, M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Korflür (Hrsg.): Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The wider view. Tagungsband. Münster: WTM-Verlag, S. 281-286.

Rebecca Schuler, LMU München: Zwischen Erfassung der bildungssprachlichen Norm und Zustimmung zur Mehrsprachigkeit: Eine empirische Studie zur Entwicklung im Bereich Sprache.

Im Rahmen des Sprachförderprogramms „Schule für Alle“ bieten Lehramtsstudierende Sprachfördermaßnahmen für Kleingruppen von 3–7 Schüler*innen über ein Schuljahr hinweg an. Eine im aktuellen Schuljahr durchgeführte summative multimethodale Evaluation verfolgt das Ziel, im Sinne einer Wirkungsforschung auf Ebene der Schüler*innen zu zeigen, inwiefern sich im Zuge dieser Förderung über das Schuljahr hinweg Entwicklungen im Bereich Sprache nachweisen lassen. In der quantitativen Teilstudie wird hierfür das Verfahren „BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4“ (Heppt et al. 2020) eingesetzt, in dessen Fokus der bildungssprachliche Wortschatz und Satzverbindungen mit Konnektoren stehen. Damit reiht sich die Evaluation in eine Reihe von Forschungsarbeiten im Bereich DaZ ein, die sich hauptsächlich mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen, ohne der (Mehr)Sprachigkeit der Schüler*innen eine klare Zustimmung zu erteilen (Şahiner 2022, 69). Unter Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen und angesichts dessen, dass die Evaluation der Tatsache vorbeugen möchte, lediglich Aussagen über defizitäre sprachliche Leistungen der Schüler*innen treffen zu können, wird in der vorliegenden Studie ergänzend zur Erfassung der bildungssprachlichen Fähigkeiten ein begleitendes Kurzinterview durchgeführt. Dieses Kurzinterview erfolgt vor dem Hintergrund dessen, dass Fragen über die (Mehr)Sprachigkeit der Schüler*innen nur zu beantworten sind, „wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzel 2000, 17), in Form einer Selbsteinschätzung. Durch diese werden Eckdaten wie Sprachkenntnisse, Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten erfasst. Im Fokus des Vortrags steht die Frage, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen über die bildungssprachlichen Fähigkeiten hinausgehend im Gespräch mit den Schüler*innen erfassen lassen. Es wird aufgezeigt, auf welche Weise dies im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt. Ausgehend davon ist vor dem Hintergrund der Sprache(n) als Ressource zu diskutieren, welche Konsequenzen zukünftig für die empirische Erfassung von (Mehr)Sprachigkeit zu ziehen sind.

Literatur

Heinzel, F. (2000). (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive. Juventa.

Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Waxmann.

Şahiner, P. (2022). Wer hat keinen „Migrationshintergrund“? Konstruierte Subjektmodelle im DaZ-Diskurs. Eine kritische Abwägung der institutionellen im Verhältnis zur individuellen Perspektive. In E. Yüksel & L. Hoffmann (Hrsg.). Tagungsband „Mehrsprachigkeit und -kulturalität im Konflikt“ (S. 59–71). Iudicium.

Sektion C: Spracheinstellungen und Zugehörigkeitspositionierungen

Do, 14:45-15:45 N118

M Knappik, Bergische Universität Wuppertal: Kinder sprechen über Sprache(n): Potenziale ethnographischer Forschung.

Der Beitragsvorschlag widmet sich der Frage, wie Perspektiven von Kindern auf (ihre) Mehrsprachigkeit empirisch erforscht werden können.

Anhand mehrerer Datenbeispiele aus einer zweijährigen Ethnographie an einer großstädtischen Grundschule sollen im Beitrag die Potenziale ethnographischer Forschung für die Elizitation und Interpretation des Sprechens von Kindern über Sprache(n) diskutiert werden. Wichtige Aspekte ethnographischer Forschung sind hierfür die lange Aufenthaltsdauer der Forschenden im Feld, der damit verbundene Vertrauensaufbau und die Vielzahl an Situationen, in denen beiläufige Gespräche entstehen können. Diese Stegreifsituationen kommen der Gesprächspraktik von Kindern entgegen, unvermittelt Gespräche zu beginnen und das Thema auch rasch wieder zu wechseln. Das beiläufige Sprechen im Rahmen einer Ethnographie, bei dem über einen langen Forschungszeitraum hinweg Sprache(n) immer wieder von Kindern selbst zum Thema gemacht werden können, hat daher demnach Vorteile gegenüber einer stärker strukturierten Interviewsituation, wie etwa bei einem Leitfadeninterview. Gleichzeitig ist zu beachten, dass das persönliche Verhältnis zwischen Forschenden und Forschungssubjekten das Geschehen in noch komplexerer Weise rahmt als das Verhältnis zwischen Interviewer:in und Interviewten in Interviewsituationen (vgl. Rühlmann 2021) und bei der Interpretation entsprechend reflektiert werden muss.

Deutlich wird in den ausgewerteten Daten, dass einerseits Kinder ein großes Interesse an Mitteilungen und Reflexionen über ihre eigenen Vorstellungen und Zugänge zu Sprache(n) haben und dass sie über ein hohes Maß an Ausdrucksfähigkeit verfügen, um über diese zu sprechen. Weiterhin wird deutlich, dass die Beiläufigkeit der Gesprächssituation viel Flexibilität und Adaptivität an kindliches Sprechen auf Seiten der ethnographierenden Person erfordert. Drittens kann gezeigt werden, dass nicht nur die forschende Person als Adressat:in von Gesprächen relevant ist, sondern dass Peers als (zusätzliche) Interaktionspartner:innen höchst bedeutsam für das Zustandekommen der Gespräche und die Genauigkeit der Aussagen sind. Und nicht zuletzt zeigt sich, dass die Kinder ein über die Jahre hinweg wachsendes Bewusstsein für ihre (sprachliche) Positionierung im Feld und in der Gesellschaft besitzen und dass ihr Sprechen über Sprache(n) mit Praktiken der (Selbst-)Positionierung – insbesondere in Relation zur ethnographierenden Person, mit der oft Bündnisse gesucht werden – verwoben ist.

Literatur

Rühlmann, Liesa (2021). Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16(4), 448-461. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.06>

Heidi Seifert, Leibniz Universität Hannover: Sprachbildungsbezogene Überzeugungen von Lehrerbildner:innen im Vorbereitungsdienst – Perspektiven auf Sprachbildung mittels vignettengestützter Experteninterviews empirisch erfassen.

Mit dem Auftrag, bildungs- und fachsprachliche Register im Sinne der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern zu fördern (Gogolin/Lange 2011), geht ein wachsender Bedarf an für sprachliche Vielfalt

qualifizierten Lehrpersonen einher (Witte 2017: 351). Für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte kommt damit auch dem Vorbereitungsdienst und den in dieser Phase tätigen Lehrerbildner:innen/Fachleitungen an Studienseminaren eine zentrale Rolle zu (Blömeke 2010: 34). Zugleich fällt auf, dass dieser Ausbildungsphase und diesem Personenkreis in der Professionsforschung bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. So liegen so gut wie keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse dazu vor, wie Fachleitungen die Ausbildungspraxis in Hinblick auf das Thema Sprachbildung im Fach im Referendariat gestalten und welche Überzeugungen ihrem diesbezüglichen Handeln zugrunde liegen. Demzufolge besteht eine erhebliche Forschungslücke hinsichtlich der Frage, welche Rolle Fachleitungen Sprache bzw. Sprachbildung für ihr Ausbildungs- bzw. Unterrichtsfach zuschreiben und wie sie die entsprechenden Inhalte in die Ausbildungspraxis des Vorbereitungsdienstes integrieren. Das Forschungsprojekt widmet sich mit den Fachleitungen im Referendariat daher einem in der Professionsforschung bislang vernachlässigten Personenkreis. Als Vorarbeit ist hier einzig die Studie von Gerlach (2020) zu nennen, die allerdings ausschließlich die Ausbildungspraxis von Fachleitungen fremdsprachenphilologischer Unterrichtsfächer fokussiert und zudem nicht explizit Überzeugungen zu Sprachbildung im Fach erforscht.

Ausgehend von diesem Desiderat untersucht das Forschungsprojekt die professionellen Überzeugungen von Fachleitungen verschiedener Unterrichtsfächer zu fachintegrierter Sprachbildung und erörtert dabei, welche Bedeutung sie Sprache bzw. Sprachbildung für ihr Unterrichtsfach zuschreiben (a), über welche Überzeugungen sie zur methodisch-didaktischen Integration von Sprachbildung in die Unterrichtspraxis (b) sowie zur Qualifizierung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung verfügen (c).

Die professionellen Überzeugungen werden mittels vignettengestützter Experteninterviews erhoben, wobei die Vignetten als realitätsnahe Situierung bzw. vorbereitender Stimulus für das Interview dienen. Als Vignetten werden Lehrwerksauszüge verwendet, zu denen die Interviewten in eigenproduktiver Form (Benz 2018: 205) Stellung beziehen.

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse des Forschungsprojektes und diskutiert die Rolle sprachbildungsbezogener Überzeugungen von Auszubildenden für die Qualifizierung angehender Lehrkräfte.

Literatur

- Benz, J. (2018). Vignetten. In: H. M. Boelmann (Hrsg.), Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hohengehren: Schneider, 203-219.
- Blömeke, S. (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität? In: K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hg.), Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 33-44.
- Gerlach, D. (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Tübingen: Narr.
- Gogolin I., Lange I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau, M. Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In: M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth (Hg.), Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 351-363

Fr, 14:15-15:30 N118

Anja Kaschek, PH Schwäbisch Gmünd: Spracherleben von Eltern mit „Fluchterfahrung“ im schulischen Kontext in ländlichen Räumen – Positionierungen und Handlungsoptionen.

Im Kontext der Beteiligung von Eltern im Schulalltag ihrer Kinder konnte aufgezeigt werden, dass diese vermehrt gefordert wird (vgl. Gomolla/Kollender 2019), dass Eltern allerdings nicht gleichermaßen partizipieren können und eine Begründung aus schulischer Sicht u.a. in mehrsprachigkeitsbezogenen Kommunikationsschwierigkeiten gesehen wird (vgl. Kollender 2020). Problematisch erscheint hierbei, dass eine Stigmatisierung und damit Positionierung von mehrsprachigen Eltern stattfindet (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011) und diese gleichzeitig durch emotionale und sprachideologische Dimensionen in der Wahl ihres sprachlichen Repertoires eingeschränkt sind (vgl. Busch 2021).

Ländliche Räume als Ankunftsräume für mehrsprachige Eltern mit „Fluchterfahrung“ bieten jedoch sowohl ex- als auch inkludierende lokale Netzwerkstrukturen (vgl. Rösch u.a. 2020), auf welche im Kontext mehrsprachigkeitsbezogener Teilhabe zurückgegriffen werden kann.

Vor diesem Hintergrund interessiert sich das vorliegende Forschungsprojekt dafür, wie Eltern mit „Fluchterfahrung“ sprachenbezogene Positionierungen im schulischen Kontext erleben und welche netzwerksbezogenen Besonderheiten ländlicher Räume sie nutzen, um sich diesen sprachlichen Positionierungen zu entziehen.

Die Datenerhebung erfolgt anhand qualitativer Interviews mit Eltern mit „Fluchterfahrung“ sowie ggf. durch teilnehmende Beobachtung im Rahmen von Elterngesprächen an einer Grundschule im ländlichen Raum. Die Auswertung der Daten ist in Anlehnung an die Grounded Theory geplant. Bis Ende September ist die Durchführung einer Pilotstudie vorgesehen, deren erste Ergebnisse im Rahmen des Vortrags vor- und anschließend zur Diskussion zu gestellt werden sollen.

Literatur

Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. Wien: UTB (3. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage).

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (2011): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag (1. Auflage), S.13-23.

Gomolla, Mechthild; Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von „Eltern mit Migrationshintergrund“ im politischen Diskurs der BRD. In: Gomolla, Mechthild; Kollender, Ellen; Riegel, Christine; Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche. Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 1/2019. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 28-42.

Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: Transcript Verlag.

Rösch, Tabea; Schneider, Hanne; Weber, Johannes; Worbs, Susanne (2020): Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen (Forschungsbericht 36). Nürnberg: BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb36-integration-laendlicherraum.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (abgerufen am 08.05.2023)

Nora von Dewitz, Ina-Maria Maahs & Daniela Wamhoff, Universität zu Köln: Aus mehrsprachiger Perspektive: Wie Jugendliche über Sprache(n) sprechen.

Migrationsbedingt mehrsprachige Lernende werden im Bildungsdiskurs häufig als Objekte behandelt, über deren Leistungen, Verhaltensweisen und Förderbedingungen verhandelt wird. Ihre Stimmen (Voices) werden selten gehört (vgl. Brizic 2022), obwohl sie einen wichtigen Beitrag im Diskurs leisten, wenn sie ihre Sicht auf gesellschaftliche und schulische Handlungsweisen teilen, und insbesondere auch auf soziolinguistische Phänomene wie Sprachideologien (u.a. Heller 2007), Sprachprestige und (Neo-)Linguizismus (u.a. Dirim 2010) Bezug nehmen, diese mitunter sogar reproduzieren. Dabei ist u. a. aufschlussreich, welche Rolle sie selbst ihrer Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Lernprozesse zuschreiben und welche Wünsche sie hinsichtlich eines konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft äußern.

Anliegen des Projekts mehrsprachig Lernen war es, genau diese Perspektiven von mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen zu rekonstruieren. Dafür wurden Leitfadeninterviews mit 14 Schüler:innen der ersten und zweiten Migrationsgeneration geführt, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Sekundarstufe II besuchten. Thematisiert wurden u.a. der individuelle Sprachgebrauch, persönliche Spracheinstellungen und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft sowie sprachliche Lernstrategien. Alle Interviews wurden transkribiert und strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018).

Insgesamt zeigte sich, dass die Jugendlichen überwiegend eine positive Haltung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit einnehmen, obwohl sie oft schlechte Erfahrungen mit Reaktionen von außen machen und ihre sprachlichen Ressourcen im Unterricht selten aktiv einbezogen werden. Auch ist erkennbar, dass manche Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, derartige Vorstellungen und

Bewertungen um der Anpassung willen zu übernehmen (vgl. Wamhoff, Maahs & Dewitz 2022). Gleichzeitig beschreiben einige Jugendliche jedoch Ideen und Vorschläge bzw. eigene Strategien, wie sie sich vorhandener Widerstände zum Trotz dennoch der eigenen Mehrsprachigkeit bedienen; dabei lassen sie in unterschiedlich elaboriertem Maße Formen von Language Awareness erkennen. Deren Analyse ist in ihren Detailfacetten anschlussfähig an verschiedene Konzeptualisierungen von Language Awareness (vgl. u. a. Luchtenberg 2010) und gibt zumindest in Ansätzen Aufschluss darüber, inwieweit Bewusstheit für mehrsprachige Phänomene in Lernprozessen von den Lernenden selbst nutzbar gemacht wird. Gleichzeitig wird jedoch auch offenbar, dass derartige Prozesse wiederum dem Einflussfaktor Sprachprestige unterliegen.

Literatur

Brizic, K. (2022). *Der Klang der Ungleichheit*. Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, München: Waxmann, S. 91–112.

Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Hrsg.), *Bilingualism: A social approach*. (S. 1-22). London: Palgrave Macmillan.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Luchtenberg, S. (2010)2: Language Awareness. In: Ahrenholz /Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 107 – 117.

Wamhoff, D. Maahs, I. & Dewitz, N. (2022): „Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler*innen. *ZIF 27: 1*, 345–368.

Sektion D: Texte im DaF-Unterricht

Fr, 14:15-15:30 E131

Tanja Panychok, Westukrainische Nationale Universität, Ternopil: Einsatz von Kontext: Die Rolle von Kontextinformationen beim Verstehen humorvoller Texte im DaF-Unterricht.

Einsatz von Kontext: Die Rolle von Kontextinformationen beim Verstehen humorvoller Texte im DaF-Unterricht.

Humorvolle Texte wie Witze und Anekdoten sind nicht nur eine unterhaltsame Art, eine Fremdsprache zu lernen, sondern bieten auch eine tiefere kulturelle und sprachliche Bedeutung. Im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) spielen Kontextinformationen eine entscheidende Rolle beim Verständnis solcher Texte. Der gezielte Einsatz von Kontext kann den Lernenden helfen, sprachliche Nuancen zu verstehen, kulturelle Referenzen zu identifizieren und das Textverständnis insgesamt zu verbessern. Dieser Artikel untersucht die Bedeutung des Kontextes im DaF-Unterricht und präsentiert effektive Methoden, wie Lehrerinnen und Lehrer den Einsatz von Kontextinformationen optimieren können.

Der Kontext bezieht sich auf die Informationen, die den Text umgeben oder mit ihm in Beziehung stehen. In humorvollen Texten ist der Kontext besonders wichtig, da Witze und Anekdoten oft auf kulturellen Anspielungen, Wortspielen und Ironie beruhen. Wenn Lernende den Kontext nicht verstehen, können sie den Witz nicht entschlüsseln und möglicherweise den eigentlichen Sinn verfehlen.

Es gibt verschiedene Arten von Kontext, die beim Verständnis humorvoller Texte im DaF-Unterricht helfen können. Dazu gehören:

Kultureller Kontext: Kulturelle Referenzen sind oft in Witzen und Anekdoten eingebettet und können für Lernende aus anderen kulturellen Kontexten verwirrend sein. Indem Lehrkräfte diese Referenzen erläutern, erhalten die Lernenden Einblicke in die kulturelle Bedeutung hinter dem Witz und können so den humorvollen Gehalt besser erfassen. Dies könnte eine Erklärung über nationale Feste, historische Ereignisse oder gesellschaftliche Bräuche sein.

Situativer Kontext: Oft sind Witze auf bestimmte Situationen oder Ereignisse bezogen, die in der Kultur der Zielsprache bekannt sind. Das Verständnis dieses Hintergrunds ermöglicht es den Lernenden, den Witz besser zu erfassen und den humorvollen Gehalt zu verstehen.

Linguistischer Kontext: Witze und Wortspiele beruhen oft auf bestimmten sprachlichen Strukturen, doppeldeutigen Ausdrücken oder sprachlichen Besonderheiten, die in der Zielsprache vorhanden sind. Wenn die Lernenden diese Sprachmerkmale verstehen, können sie den Wortwitz oder die Wortspiele im Witz erkennen und den Humor besser erfassen.

Nonverbaler Kontext: Bilder, Gesten oder Mimik können einen Witz unterstützen und den Humor verstärken, indem sie visuelle und körperliche Elemente in die Interpretation einbeziehen. Der nonverbale Kontext ergänzt den sprachlichen und kulturellen Kontext und trägt dazu bei, dass die Lernenden die humorvollen Texte im DaF-Unterricht in ihrer Gesamtheit verstehen

Effektive Methoden zur Vermittlung von Kontext im DaF-Unterricht können dazu beitragen, dass Lernende humorvolle Texte wie Witze und Anekdoten besser verstehen. Ein gut vermitteltler Kontext ermöglicht es den Lernenden, die kulturellen und sprachlichen Zusammenhänge des Textes zu erfassen und den Humor in seiner ganzen Tragweite zu verstehen.

Eine der Methoden besteht darin, die Lernenden vorzubereiten, bevor der Witz oder die Anekdote präsentiert wird. Lehrkräfte können eine kurze Einführung geben, die Informationen über den Autor, die kulturellen Aspekte des Textes und den beabsichtigten Humor enthält. Dadurch erhalten die Lernenden einen ersten Einblick in den Kontext und können besser nachvollziehen, warum der Witz humorvoll ist.

Visualisierung ist eine weitere wirksame Methode. Lehrkräfte können Bilder oder Videos verwenden, um den Lernenden den Kontext zu veranschaulichen. Durch visuelle Elemente wird der Text lebendiger und die Lernenden können sich die Situation besser vorstellen, was zu einem tieferen Verständnis führt.

Dialoge und Diskussionen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Kontext. Lehrerinnen und Lehrer können Dialoge oder Diskussionen initiieren, um den Kontext zu erläutern und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Fragen zu stellen und ihr Verständnis zu klären. Der offene Austausch fördert ein aktives Lernen und ermöglicht den Lernenden, sich intensiver mit dem Text auseinanderzusetzen.

Ein weiterer effektiver Ansatz ist die Verwendung von multimodalen Ansätzen. Kombinationen aus Text, Bild und Ton können ein umfassenderes Verständnis fördern und verschiedene Lerntypen ansprechen. Diese vielfältigen Elemente bieten den Lernenden verschiedene Zugänge zum Text und tragen dazu bei, dass sie den Kontext besser erfassen und den Humor in seiner Vielschichtigkeit verstehen.

Durch diese Methoden können Lehrkräfte den Lernenden helfen, den Kontext von humorvollen Texten im DaF-Unterricht besser zu verstehen. Ein fundiertes Verständnis des Kontextes ermöglicht den Lernenden ein tiefes Eintauchen in die Kultur und Sprache der Zielsprache und fördert ihre Sprachkompetenz insgesamt. Indem sie den Lernenden den Kontext vermitteln, ermöglichen Lehrkräfte ein umfassendes Verständnis und eine intensivere Auseinandersetzung mit humorvollen Texten im DaF-Unterricht.

Das gezielte Einbinden von Kontextinformationen in den DaF-Unterricht bietet eine Reihe von Vorteilen für den Spracherwerb:

Durch das Einbinden von Kontextinformationen verbessert sich das Textverständnis der Lernenden. Sie können sprachliche Nuancen und kulturelle Implikationen besser erkennen, was dazu führt, dass sie den Text insgesamt leichter verstehen.

Darüber hinaus fördert der Einsatz von Kontext das Verständnis der Kultur der Zielsprache. Dies ermöglicht den Lernenden eine tiefere Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, da sie die kulturellen Aspekte in den Texten besser erfassen können.

Humorvolle Texte tragen dazu bei, den Lernprozess aufzulockern und die Motivation der Lernenden zu steigern. Witze und Anekdoten können den Unterricht unterhaltsamer gestalten und so die Lernenden zum aktiven Mitmachen anregen.

Die Analyse des Kontextes stärkt auch die Interpretationsfähigkeit der Lernenden. Indem sie den Kontext genau untersuchen und Schlussfolgerungen ziehen, entwickeln sie ihre Fähigkeit, Texte besser zu verstehen und zu interpretieren.

Insgesamt bietet das gezielte Einbinden von Kontextinformationen im DaF-Unterricht eine breite Palette von Vorteilen. Es trägt dazu bei, das Textverständnis zu verbessern, das kulturelle Bewusstsein zu fördern, die Motivation zu steigern und die Interpretationsfähigkeit zu stärken. Lehrkräfte können diese Methoden nutzen, um den Spracherwerb der Lernenden zu unterstützen und einen effektiven und unterhaltsamen Unterricht zu gestalten.

Tetyana Sopila, Iwan-Franko-Universität Lwiw: Komik im DaF-Unterricht aus interkultureller Perspektive.

Mit Humor lassen sich viele Dinge viel einfacher wahrnehmen – auch beim Lernen. Denn wie es Löschmann (2015: 35–36) in seinem Beitrag zur Bedeutung von Humor und Lachen im Fremdsprachenunterricht ausführt, erweisen sich komische Elemente aus vielerlei Hinsicht als fruchtbar: als Instrument zur Steigerung der Effektivität sowie zur Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, als ergiebiger Sprechanlass, als Mittel zur Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, darunter der Erschließungsfähigkeit.

Wenn man aber ein Individuum als Träger seiner Linguokultur ansieht und von der These ausgeht, dass das Komische sowohl von einer bestimmten Sprache als auch von einer bestimmten Kultur abhängt und sogar geprägt wird, dann muss festgestellt werden, dass das, worüber gelacht wird, sich je nach Region, Subkultur und Gesellschaft unterscheiden kann (vgl. Berger 1998: 81). Aus dieser Perspektive kann Komik im Sprachunterricht wichtige Einblicke in die jeweilige Kultur gewähren, was einen wesentlichen Bestandteil des Spracherwerbs darstellt: z. B. Welche Witze gelten als "typisch"? Was sind Tabu-Themen?

Somit lässt sich Komik im DaF-Unterricht auf zweierlei Weise einsetzen: einerseits als der Rahmen zur Vermittlung des Stoffes, andererseits als der Stoff selbst. Besonders im zweiten Fall kann die Nutzung von Komik im DaF-Unterricht in interkulturellen Kontexten aufgrund der Vielfalt der kulturellen Hintergründe der Lernenden und der potenziell unterschiedlichen Humorverständnisse einige Herausforderungen mit sich bringen. Dazu gehören u.a. unterschiedliche Vorstellungen davon, was komisch bzw. lustig ist, sprachliche Barrieren, Empfindlichkeit gegenüber kulturellen Stereotypen, individuelle Unterschiede von Lernenden. In meinem Vortrag möchte ich auf diese und andere Herausforderungen eingehen und einige konkrete Beispiele und Methoden zur Integration von Komik im DaF-Unterricht vorschlagen, wie z. B. Comics, Karikaturen, humorvolle Videos, Wortspiele, lustige Gedichte, Improvisation, Rollenspiele und andere. Einen weiteren wichtigen Punkt des Beitrags stellt die Frage dar, wie man sicherstellen kann, dass die im Unterricht eingesetzte Komik tatsächlich die jeweiligen Lernziele unterstützt und von den Lernenden verstanden und angeeignet wird.

Literatur

Berger, P. (1998). Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Berlin: de Gruyter.
Löschmann, M. (2015). Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht. In: M. Löschmann (Hrsg.), Humor im Fremdsprachenunterricht (S. 9–58). Frankfurt a. M.: Peter Lang.