

PR^{ae}SENS

7

Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht



Ulrike Titelbach (Hrsg.)

Mehr Sprachigkeit

Unterrichtsvorschläge für die Arbeit
mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe

Die Bände dieser Reihe werden peer-reviewed.
Gutachterinnen und Gutachter der Reihe sind u.a.:

Ernst Apeltauer (Universität Flensburg)
Camilla Badstübner-Kizik (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań)
Gerlind Belke (Universität Dortmund)
Svenja Blume (Universität Regensburg)
Klaus-Börge Boeckmann (PH Steiermark)
Daniela Caspari (Freie Universität Berlin)
Sabine Dengerscherz (Universität Wien)
Marion Döll (PH Oberösterreich)
Friederike Klippel (Universität München)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)
Michael Legutke (Universität Giessen)
Gudula List (Universität Köln)
Hélène Martinez (Universität Giessen)
Claudia Müller-Brauers (Universität Bochum)
Patricia Nauwerck (PH Schwäbisch Gmünd)
Emer O'Sullivan (Leuphana Universität Lüneburg)
Jürgen Quetz (Goethe Universität Frankfurt am Main)
Heidi Rösch (PH Karlsruhe)
Dietmar Rösler (Universität Giessen)
Karen Schramm (Universität Wien)
Anita Schütz (Universität Wien)
Linda Stark (Universität Würzburg)
Ivo Steininger (Universität Giessen)
Anke Wegner (Universität Trier)
Petra Wieler (Freie Universität Berlin)

Ulrike Titelbach (Hrsg.)

Mehr Sprachigkeit

Unterrichtsvorschläge für die Arbeit
mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe

Praesens Verlag

Gefördert von der Stadt Wien Kultur  Stadt
Wien

Coverbild: Illustration von Renate Habinger. Aus: Michael Stavarič/
Renate Habinger: Gaggalagu © 2006 by kookbooks

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7069-1129-0

© Praesens Verlag
<http://www.praesens.at>
Wien 2021

Alle Rechte vorbehalten. Rechtsinhaber, die nicht ermittelt werden
konnten, werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.

Inhalt

Ulrike Titelbach Mehr Sprachigkeit im Unterricht	7
Heidi Rösch Literature und Language Awareness (LitLA)	17
Ulrike Titelbach <i>Hier gibt es Löwen</i> . Funktionen von Mehrsprachigkeit und Intertextualität in einem Bilderbuch von Michael Stavarič und Renate Habinger	41
Ute Filsinger und Susanne Bauer „Gebrochenesdeutschsprachigesraum“ als sprachlich-literarischer Lernraum. Zur Gestaltung von Migrationsmehrsprachigkeit in (Jugend-)Literatur zu Flucht und Migration	69
Annette Kliewer Gegen die Vereindeutigung der Welt. Mehrsprachigkeit in der Regionalliteratur an den Grenzen der Oberrheinregion	97
Thomas Wizany Leyla vor Sonnenaufgang. Ethnolekt und Dialekt im mehrsprachigen Literaturunterricht	117
Katharina Federlein <i>Alles gut</i> für die Sekundarstufe I. Vorschläge zur Förderung von Language Awareness durch den Einsatz eines mehrsprachigen Bilderbuchs	139
Miriam Pieber „Sie ist nicht so blau wie wir!“ Zur Darstellung von Hybridität und <i>Othering</i> im mehrsprachigen Bilderbuch <i>Miriam, Mafou métisse</i>	171
Céline Berdaguer Schrecksisch, Zamonisch und die Sprache der Dämonenbienen. Fiktionale Sprachen in Walter Moers' Romanen <i>Ensel und Krete</i> , <i>Der Schreckenmeister</i> und <i>Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär</i>	193

- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. – Wien: Praesens.
- Ernst, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. – 2. Auflage. – Wien: Facultas.
- Foucault, Michael (2016): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. – 10. Auflage. – Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Wissenschaft 7400).
- Glauninger, Manfred (2015): (Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie. In: Lenz, Alexandra/Glauninger Manfred (Hrsg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Mit 22 Abbildungen. – Wien: V&R Press (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), S. 11-58.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – 2., unveränderte Auflage. – Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften 101).
- Heero, Aigi (2009): Zwischen Ost und West: Orte in der deutschsprachigen transkulturellen Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hrsg.): Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. – Amsterdam/New York: Rodopi (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 69), S. 205-226.
- Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. – 5., neu bearbeitete Auflage. – Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 28).
- Rosić, Nikolina (2010): Deutsch-türkische Literatur: Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoglu. – Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).
- Rösch, Heidi (2008): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. – 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. – Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 9), S. 91-110.
- Rösch, Heidi (2010): Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. – Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), S. 1571-1577.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Jg. 33, H. 200, S. 6-16.
- Wintersteiner, Werner (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. – Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 33-48.
- Wrobel, Dieter (2008): Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess. In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur, Jg. 34, H. 68, S. 23-35.

Katharina Federlein

Alles gut für die Sekundarstufe I.

Vorschläge zur Förderung von Language Awareness durch den Einsatz eines mehrsprachigen Bilderbuchs

Kinder und Jugendliche, die mehr als nur eine Sprache sprechen sind in den Schulen inzwischen eher die Regel als die Ausnahme. Dieser individuellen Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, ist seit langem eine große Herausforderung für Lehrkräfte. Der vorliegende Beitrag zeigt wie Lehrende in der Sekundarstufe I (5./6. Schulstufe) mit dem mehrsprachigen Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* von Lilly Axster und Christine Aebi (2007) Unterricht im Sinne der Language Awareness gestalten können. Die hier entworfene Didaktisierung ist für Lernende aller Schultypen konzipiert (Gymnasium, Haupt- und Realschule) und hebt die Wichtigkeit hervor, die Sprachen, die es in einer Klasse gibt, in den Unterricht miteinzubeziehen.

In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit ‚Migrationshintergrund‘ in vielen Schulen bei über 50 %. Dementsprechend groß ist die Zahl der Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Auch in Österreich hat ein Viertel der Lernenden eine andere Umgangssprache als Deutsch, in Wien ist es sogar mehr als die Hälfte (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2018, 1ff). Es gibt bereits Bestrebungen, die Mehrsprachigkeit, die Kinder und Jugendliche mit in die Klassenzimmer bringen, im Unterricht zu etablieren, doch sind diese noch sehr zögerlich (vgl. Rastner 2005, 21). Dabei hat Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung für alle Akteurinnen und Akteure in der Klasse und ist nicht nur individuell bedeutsam, sondern auch gesellschaftlich relevant (vgl. Luchtenberg 1998, 138). Eva Maria Rastner bezeichnet sie sogar als „unumgängliche Bildungs- und Kulturkompetenz“ (Rastner 2002, 53).

Mit der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit geht ein Bewusstsein für Sprachen und Sprachaufmerksamkeit einher. Language Awareness sollte

ein zentraler Aspekt im Sprachenunterricht sein, denn die verschiedenen Sprachen, die Schülerinnen und Schüler selbst in den Unterricht einbringen können, stellen ein herausragendes Potenzial dar.

Im folgenden Beitrag möchte ich zeigen, wie Lehrende mit Hilfe einer Didaktisierung zu *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (Axster/Aebi 2007) verschiedene Dimensionen der *Language Awareness* nach Carl James und Peter Garrett (1991) fördern und somit das Sprachbildungspotenzial des mehrsprachigen Bilderbuchs in der Sekundarstufe I ausschöpfen können.

Ich möchte mit meinem Beitrag auf die Bedeutung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit aufmerksam machen. Individuelle Mehrsprachigkeit, bei der Kinder und Jugendliche mit mehr als einer Sprache aufwachsen, sie erwerben oder lernen, ist mit unterschiedlichen Sprachen oder Sprachvarianten gleichzeitig nebeneinander möglich (vgl. Luchtenberg 1998, 139). Den Begriff *mehrsprachig* schreibe ich daher nicht nur Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zu, sondern auch Kindern, die neben der Standardsprache eine weitere Varietät des Deutschen sprechen, dazu gehören Dialekte oder Soziolekte (vgl. Luchtenberg 2002, 30f; Rösch 2000, 39). Ebenso meine ich Kinder, die eine weitere Sprache neben ihrer Erstsprache gelernt haben, sei es im Fremdsprachenunterricht, bei Auslandsaufenthalten, durch Medien oder Freunde (vgl. dazu Luchtenberg 1998, 142f).

Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit hingegen bezieht sich auf die Akzeptanz dieser individuellen Mehrsprachigkeit – genauer, die Möglichkeit andere Sprachen in verschiedenen sozialen Situationen einsetzen zu dürfen und eben auch im Unterricht einen Platz für sie zu schaffen, ohne dabei auf die Verkehrssprache – in diesem Fall Deutsch – zu verzichten (vgl. Luchtenberg 1998, 139).

Hierfür entwerfe ich ein Unterrichtskonzept, das die Arbeit mit dem Bilderbuch für vier Schulstunden (zweimal 90 Minuten) umfasst. Die Aufgaben sollen Lehrende der Sekundarstufe I (5./6. Schulstufe) ansprechen und die Bedeutung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur für den (Deutsch)Unterricht zeigen. Hierfür eignet sich das mischsprachige Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* in besonderer Weise.

1. Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug (Axster/Aebi 2007) wurde bereits im Unterrichtskontext eingesetzt. 2016 untersuchte ich das Sprachbildungspotenzial dieses mehrsprachigen Bilderbuchs mit Blick auf die

Aktivität des freien mündlichen Erzählens. In einer empirischen Studie konnte ich zeigen, wie Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Grundschule sich von diesem Bilderbuch zum Erzählen inspirieren ließen (vgl. Federlein 2016; 2017). Eine wichtige Grundlage für dieses Projekt und die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch waren die Forschungsergebnisse von Ulrike Eder (vgl. Eder 2013, 250ff; 2015, 143ff), die bereits einige mehrsprachige Texte im Detail analysiert hatte. Mit ihrem Aufsatz „*Alles gut*“ für den DaZ- und Deutschunterricht. *Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen* (Eder 2015) schuf sie die Grundlage für die oben erwähnte Felduntersuchung. Besonders betont die Autorin „die Berücksichtigung des jeweiligen Lernkontextes, auf den die Didaktisierungen fokussieren“ (Eder 2013, 261). Sie differenziert nach Altersgruppen und Zielgruppen (DaF oder DaZ), da die Rahmenbedingungen des jeweiligen Kontexts grundlegend unterschiedlich sind (vgl. dazu Eder 2013, 261f). In diesem Sinne wird auch die folgende Didaktisierung speziell an die gewählte Zielgruppe angepasst.

Praktische Erfahrungen mit dem mehrsprachigen Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich – viersprachig* (Lobe/Weigel 2011) und einer Gruppe von Lernenden machte auch Frida Kieninger (2015). Sie behandelte das Bilderbuch unter dem Aspekt der *Language Awareness* und nutzte dabei die Sprachen, die in ihrem Kurs vertreten waren. Positiv resümiert sie über den Einsatz des Buches im Unterricht und betont dabei die Rollenverschiebung als Motivationsquelle für Lernende, die bei Transferprozessen zwischen den Sprachen als Expertinnen und Experten auftreten konnten (vgl. Kieninger 2015, 227; 231). Mehrsprachige Erzählungen bieten demnach Anregungen zu Sprachreflexion und Sprach(en)bewusstheit. Ulrike Eder schreibt, dass das primäre Ziel dabei nicht „das Erlernen von (Fremd)Sprachen, sondern Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber“ ist (Eder 2009, 55). In diesem Sinne zeigt sie am Bilderbuch *Hilfe! Hilfe! Aiuto!* des Schweizer Autors Basil Schader (Obrist/Schader 1999), wie das Konzept der *Language Awareness* an einem mehrsprachigen Bilderbuch angewendet werden kann. In einer Analyse betrachtet Eder den (sprachen)didaktischen Funktionsbereich des Buches und legt dabei das Augenmerk auf Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit (vgl. Eder 2016, 87ff).

In den Arbeitspapieren der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts setzen sich die Autorinnen und Autoren intensiv mit dem Begriff der Sprach(en)bewusstheit auseinander (vgl. dazu Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012). Dabei werden die Begriffe *Spra-*

chenbewusstheit und Sprachbewusstheit als Sprach(en)bewusstheit diskutiert. Britta Hufeisen etwa sieht Sprach(en)bewusstheit als „Haltung, die ich einnehme, um Sprache gesteuert distanziert, interessiert und aufmerksam zu betrachten“ (Hufeisen 2012, 58). Sie stellt neben die Sprach(en)bewusstheit das sprachliche Wissen. Hier geht es darum „über Sprache und Sprachen reden zu können, Sprach(e) und Sprachhandlungen reflektieren zu können und mit Sprache spielen und jonglieren zu können“ (Hufeisen 2012, 58). Wichtig ist, dass beides unabhängig voneinander existiert, dass sowohl sprachliches Wissen als auch Sprachenbewusstheit gelernt werden und sie sich im Idealfall gegenseitig positiv beeinflussen (vgl. Hufeisen 2012, 58). Gerade Kinder, die mehrere Sprachen in den Unterricht mitbringen und Menschen, die eine zweite oder dritte Fremdsprache lernen, können eine eigene Sprachenbewusstheit entwickeln, denn sie haben bereits ein Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen (vgl. Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012, 7).

Mit dem Projekt *Wir sprechen zehn Sprachen* führte Susanne Reif-Breitwieser bereits im Jahr 2002/2003 ein multilinguales Sprachenprojekt an der Vienna Bilingual School in Wien durch (vgl. Reif-Breitwieser 2011). In diesem Projekt standen die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Fokus. Das waren – neben Englisch und Deutsch – Afrikaans, Chinesisch (Mandarin), Polnisch, Libanesisch, Slowakisch, Tagalog, Türkisch und Urdu. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit ihren Sprachen, indem sie beispielsweise Satzstrukturen aufstellten, wobei jeder Schüler und jede Schülerin ein Wort verkörperte und diese dann aneinandergereiht wurden. Ebenso wurden, kleine „Sprachkurse“ angeboten oder Gedichte übersetzt (vgl. Reif-Breitwieser 2011, 12f). In zunächst 22 Unterrichtseinheiten fertigten die Lernenden Sprachvergleiche und -analysen an. Das Projekt verlief so erfolgreich, dass auch in den folgenden Jahren ähnliche Unterrichtsreihen durchgeführt wurden (vgl. Reif-Breitwieser 2011, 7). Die Autorin zeigt in ihrem Bericht wie gewinnbringend und ermutigend es für Schülerinnen und Schüler sein kann, sich auf das Abenteuer Mehrsprachigkeit einzulassen.

Einen spannenden Ansatz formuliert Heidi Rösch in ihrem Aufsatz zu Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Rösch 2017). Sie entwickelt das Konzept der Literature Awareness und verbindet Language und Literature Awareness (LLA) (vgl. Rösch 2017, 35). Dabei unterscheidet sie zwischen migrationsblinder Kinder- und Jugendliteratur, Migrations-Kinder- und Jugendliteratur, Begegnungs-Kinder- und Jugendliteratur und dominanzkritischer Kinder- und Jugendliteratur (Rösch 2017, 42). In zahlreichen Beispielen zeigt sie, wie

mit Texten aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive im Unterricht gearbeitet werden kann (vgl. Rösch 2017, 41 ff).¹

1.1 Das Konzept Language Awareness

Im deutschsprachigen Raum wird Language Awareness vor allem als Sprach(en)bewusstheit bezeichnet. Aufbauend auf den Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler zielen Lehrende auf einen bewussten Umgang mit Sprache ab. Sigrid Luchtenberg etablierte das ursprünglich aus Großbritannien stammende Konzept im deutschen Sprachraum und im migrationsgesellschaftlichen Kontext (vgl. Luchtenberg 1998; 2010). Nach Luchtenberg soll das Konzept Lernende für sprachliche Aspekte sensibilisieren und sie ermutigen darüber nachzudenken und zu diskutieren:

Metasprachliche Kommunikation meint hier nicht die Beherrschung von grammatischer Terminologie oder Sprechen über Grammatik, sondern die sehr viel breiter verstandene Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene, was die Beschäftigung mit Dialekten ebenso wie die mit nonverbalen Zeichen oder der Vielfalt der Möglichkeiten, Zustimmung auszudrücken, beinhalten kann, aber auch die Auseinandersetzung mit Pluralbildung im Deutschen (Luchtenberg 1998, 142).

Durch Sprachvergleiche etwa rückt das Prinzip der aufoktroyierten Einsprachigkeit, das nach wie vor in vielen Klassenzimmern vorherrschend ist, in den Hintergrund. Der bewusste Umgang mit Sprache dagegen regt Schülerinnen und Schüler zu Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel an (vgl. Luchtenberg 2010; Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012; Hug/Siebert-Ott 2007). Sigrid Luchtenberg spricht von einem holistischen System der Language Awareness, das kognitive, soziale und affektive Ziele beinhaltet, weil Sprachen ein Teil des menschlichen Charakters sind (vgl. Luchtenberg 1998, 142).

Nach Carl James und Peter Garret wird Language Awareness in fünf Dimensionen oder Bereiche eingeteilt: affektiv, sozial, politisch, kognitiv und performativ (James/Garrett 1991). Zu ergänzen ist diese Klassifikation noch durch die „Critical Language Awareness“ nach Norman Fairclough

1 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Heidi Rösch in diesem Band, in dem die Autorin *Language und Literature Awareness (LLA) zur Literature und Language Awareness (LitLA)* weiterentwickelt.

(1992; 2001), bei der es um sprachliche Manipulation geht. Die „Critical Language Awareness“ gehört in den Bereich der politischen Dimension (vgl. Gnutzmann 2010, 117). Die Ziele von Language Awareness sind nach James und Garrett: Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken, zur Sprachanalyse anregen, metasprachliche Kommunikation initiieren, Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen, aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen sowie Sprachmanipulation und -mißbrauch durchschauen lernen (vgl. James/Garret 1991, 12ff).

Der affektive Bereich der Language Awareness bezieht sich auf die emotionale Seite der Kommunikation. Die Einstellungen der Lernenden sowie die „Stimulierung von Aufmerksamkeit, Sensibilität, Neugierde und Interesse“ stehen dabei im Fokus (Gnutzmann 2010, 117). Das Ziel ist die Entwicklung von Sympathie und Empathie, um Schülerinnen und Schüler emotional zu involvieren und somit die Motivation für das (Sprachen) Lernen zu fördern.

Damit in Verbindung steht der soziale Bereich der Language Awareness. Soziale Beziehungen zwischen Akteurinnen und Akteuren und ihr hierdurch bestimmtes Sprachverhalten sind dabei relevant. Ebenso besteht ein Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Schicht, Geschlecht oder Ethnie. Aufgrund größerer Heterogenität durch Migration gewinnt die soziale Domäne zusammen mit der affektiven an Bedeutung und stellt einen entscheidenden Teil des sprachlichen und interkulturellen Lernens dar (vgl. Gnutzmann 2010, 117). In diesem Kontext betont Claus Gnutzmann auch, dass die soziale Domäne der Language Awareness auf eine Persönlichkeitsentwicklung abzielt und die „sprachliche und soziale Toleranz gegenüber Minderheiten“ (Gnutzmann 1997, 233) anvisiert.

Im kognitiven Bereich wird Sprache als System beschrieben. Schülerinnen und Schüler können mit Hilfe eines Vergleichs zweier Sprachen sprachliche Einheiten, Kontraste und Regularitäten erkennen. Die Lernenden erfahren den Aufbau und die Struktur einer Sprache, indem sie sprachliche Regeln erarbeiten und entdecken. Ingelore Oomen-Welke hat ein schönes Bild dafür entworfen:

Durch das Herausgreifen erst kleiner und dann größerer Elemente aus der Fülle kann Entdeckungsarbeit geleistet werden, die Pfade durch die Sprachen bahnt, Stege über Sprachgrenzen baut und damit nach und nach zu Orientierung führt: Die Sprachen stützen sich dann gegenseitig, und Verschiedenes macht im jeweiligen System Sinn (Oomen-Welke 2000, 149).

Eine besondere Rolle innerhalb des kognitiven Bereichs der Language Awareness kommt der Übersetzung zu. Das Übersetzen von Texten er-

möglicht Einblicke in unterschiedliche Strukturen von Ausgangs- und Zielsprache und hebt somit Besonderheiten der einzelnen Sprachen hervor. Dadurch kann Interferenzen vorgebeugt werden und die Lernenden erfahren wichtige Aspekte der Kommunikation. So spielen etwa Verständlichkeit, sprachliche Genauigkeit und angemessene Äußerungen eine bedeutende Rolle (vgl. Gnutzmann 2010, 118; 2009, 72f).

Die politische Dimension, die auch als *Critical Language Awareness* (Fairclough 2001) bezeichnet wird, hebt den kritischen Umgang mit Texten hervor. Lernende sollen ein Gespür dafür entwickeln, wie Texte durch Sprache manipulieren können. Claus Gnutzmann nennt in diesem Zusammenhang politische Texte und Werbetexte, die insbesondere in höheren Klassen eine Rolle spielen (vgl. Gnutzmann 2010, 117). Ebenso sind Vorurteile und die Bildung von Stereotypen von Bedeutung. Den Schülerinnen und Schülern sollte bewusst werden, dass Sprache auch ein Herrschaftsinstrument und ein Manipulationsmittel sein kann (vgl. dazu auch Eder 2016, 94).

Sigrid Luchtenberg spricht in ihren Ausführungen auch von sprachlicher Diskriminierung: Dazu gehören zum Beispiel Schimpfwörter zur Bezeichnung anderer Ethnien, Stereotypen zur Darstellung anderer Ethnien oder der diskriminierende Umgang mit Namen in anderen Sprachen (vgl. Luchtenberg 1998, 144f).

Die performative Dimension schließlich umfasst die Förderung der Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachfertigkeit und „ihrer Fähigkeit, Grammatik, und Wortschatz in Bezug auf ein Kommunikationsziel möglichst effektiv zu verwenden“ (Gnutzmann 2010, 118). Um ein Bewusstsein für die Sprachen, die in einer Klasse vertreten sind, zu schaffen, ist es nötig, ihnen Raum zu geben. Schülerinnen und Schüler sollen sich ermutigt fühlen, ihre Kenntnisse in der jeweiligen Sprache – der Herkunftssprache, einer Fremdsprache oder einer Sprachvarietät des Deutschen – auszubauen und zu verwenden. Luchtenberg hebt in diesem Zusammenhang die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht hervor (vgl. Luchtenberg 1998, 169). Diese wertet nicht nur die Sprachen der Lernenden auf, sondern bietet auch für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache „Möglichkeiten, die Sprachen ihrer Mitschülerinnen als Begegnungssprachen besser kennen zu lernen“ (Eder 2009, 50). Language Awareness hilft Unterrichtenden dabei, Beobachtungen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler zu den Sprachen, die sie sprechen und mit denen sie in Kontakt sind, aufzugreifen und gleichzeitig selbst Einblicke in die Sprachen und das Denken der Lernenden zu erhalten (vgl. Eder 2009, 57).

1.2. Das Curriculum Mehrsprachigkeit

Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm verfassten 2013 ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht (vgl. Reich/Krumm 2013). Da es in diesem Curriculum um Sprachenbewusstheit und den Umgang mit Sprachen im Klassenzimmer geht, möchte ich hier genauer darauf eingehen.

Reich und Krumm sprechen sich dafür aus, Mehrsprachigkeit als „durchgängiges und eigenständiges Bildungsziel zu etablieren“ (Reich/Krumm 2013, 7) und sie an allgemein- sowie berufsbildenden Schulen in den Unterricht zu integrieren. Das Curriculum wurde für das österreichische Bildungssystem entwickelt und die Autoren veranschlagen darin ein bis zwei Wochenstunden für den Mehrsprachigkeitsunterricht. Sie deklarieren das Thema Mehrsprachigkeit als Allgemeinbildung, die jeder Schülerin und jedem Schüler zuteil werden sollte (vgl. Reich/Krumm 2013, 19). Daher sollten Lehrkräfte aller Fächer geschult werden, das Konzept des Mehrsprachigkeitsunterrichts fächerintegrativ umsetzen zu können (vgl. Reich/Krumm 2013, 19).

Entsprechend plädierte Sigrid Luchtenberg schon 1997 dafür, Lehrende für das Konzept der Language Awareness zu schulen und damit auf den Einsatz im Unterricht vorzubereiten (vgl. Luchtenberg 1997, 111f). Das Ziel dabei ist, Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen zu helfen, sich in ihrem sprachlichen Umfeld, das durch eine große Zahl an Sprachen geprägt ist, zurechtzufinden, sich eigenständig neue sprachliche Kompetenzen anzueignen und mehrsprachige Kontexte außer- wie innerschulisch zu meistern. Zudem „unterstützt [es] die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert“ (Reich/Krumm 2013, 8).

Die hier vorgeschlagene Didaktisierung möchte an die Kompetenzen, die im Curriculum Mehrsprachigkeit für die 5. und 6. Jahrgangsstufe angeführt werden, anschließen:

Sie [die Schülerinnen und Schüler] erweitern ihre Fähigkeiten, sich Techniken des Sprachenlernens bewusst anzueignen, ebenso wie ihre Fähigkeit, Sprachen nach ausgewählten Gesichtspunkten miteinander zu vergleichen. Sie können ihre persönliche Sprachenbiographie rekonstruieren und mit der Geschichte ihrer Familie sowie ansatzweise mit sprachgeographischen und sprachsoziologischen Gegebenheiten in Verbindung bringen (Reich/Krumm 2013, 33).

Die beiden Autoren schlagen demnach „kooperatives Lernen in Kleingruppen mit heterogenen Sprachprofilen“ vor (Reich/Krumm 2013, 33). Nicht zuletzt betonen Reich und Krumm in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Beschäftigung mit Literatur (vgl. Reich/Krumm 2013, 33).

2. Der Unterrichtsentwurf

2.1. Der Primärtext und die Zielgruppe der Didaktisierung

Die Zielgruppe, die in diesem Beitrag angesprochen wird, sind Lernende der Sekundarstufe I, genauer Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe aller Schultypen, wobei davon ausgegangen wird, dass es sich um gemischte Klassen handelt, also um Klassen, die sich aus Lernenden mit Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache zusammensetzen. *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* ist ein mehrsprachiges Bilderbuch, das aufgrund der komplexen Gefühlskonstruktionen seiner Protagonistinnen nicht nur jüngere Kinder anspricht, sondern zugleich auch für ältere Lernende geeignet ist (vgl. Eder 2015, 146ff). Das Buch behandelt den Umzug der kleinen Leonie, die aufgrund eines neuen Jobs ihrer Mutter aus einem deutschsprachigen Land in die Yeni Cadde 17 in Istanbul zieht. Dieser Umzug bereitet ihr große Sorgen. Sie hat Angst vor Einsamkeit und spricht auch noch kein Türkisch. In Istanbul warten zwei Mädchen auf sie. Suzan und Fidan werden im gleichen Haus wie Leonie wohnen und sind gespannt auf die neue Mitbewohnerin. Während Fidan sich auf das Mädchen freut und Pläne schmiedet, ist Suzan skeptisch und hat Angst, dass plötzlich alles anders wird, wenn Leonie kommt.

Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe können Gefühlslagen wie Freundschaft, Einsamkeit, Verlustangst, Eifersucht und Unsicherheiten in Bezug auf das Sprachenlernen bereits differenziert wahrnehmen. Sie stellen somit für dieses Alter relevante Themen dar und die Schülerinnen und Schüler kennen sie aus ihrem Alltagsleben mit Familie und Freunden. Teilweise sind sie vielleicht selbst schon umgezogen oder sie kennen Kinder und Jugendliche, die eine Migrationsgeschichte haben. Obwohl die Protagonistinnen in *Alles gut* noch recht kindlich sind, erlauben sie auch älteren Lernenden eine rasche Identifikation. Im Alter von 11 bis 12 Jahren sind die Lernenden allerdings keine „Kinder“ im eigentlichen Sinne mehr und sie nehmen ihre Welt bereits reflektiert wahr.

Durch die Figurenkonstellation entsteht nicht nur eine Perspektive, sondern „ein breites Spektrum von Sichtweisen auf die Welt“. Das Buch „initiiert dadurch einen vielfältigen und differenzierten Diskurs mit dem

und über den Text und einen Wechsel zwischen den Perspektiven“ (Eder 2007, 207). Diese „Multiperspektivität“ des Bilderbuchs trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler sich in die Geschichte einfühlen können. Die Auseinandersetzung mit der Handlung integriert die Wahrnehmung und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und erlaubt, ihre „(fremd) sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten massiv [zu] erweitern“ (Eder 2007, 207). Die Mehrsprachigkeit in *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* verstärkt diesen Effekt noch, sodass junge Lernende nicht nur für subjektives Fremdverstehen, sondern auch für andere Sprachen sensibilisiert werden.

Ich habe diesen Text bereits einmal spezifisch didaktisiert und im Unterrichtskontext bei türkisch- und deutschsprechenden Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe eingesetzt (vgl. Federlein 2016; 2017). Dabei zeigte sich sein besonderes Sprachbildungspotenzial in Bezug auf das freie mündliche Erzählen.

Das Ziel des hier vorliegenden Unterrichtsentwurfes für die 5. und 6. Schulstufe ist, Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text zur Perspektivenübernahme und Empathie sowie zugleich zum Sprachlernen anzuregen. Die Didaktisierung versucht also sprach- und literaturdidaktische Ziele zu vereinen. Es wird davon ausgegangen, dass im Klassenraum verschiedene Sprachen gesprochen werden. Für die praktische Umsetzung der Didaktisierung in der Klasse ist in erster Linie Gruppenarbeit als Arbeitsform vorgesehen, da dies in Bezug auf die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch gegenüber anderen Sozialformen einige Vorteile bietet. Das Arbeiten in Gruppen regt die Lernenden an, sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen, Denkprozesse zu initiieren und gemeinsam Ideen zu formulieren. Die Schülerinnen und Schüler können sich bei Verständnisschwierigkeiten gegenseitig helfen, indem sie auf ihre jeweiligen Erfahrungen und Wissensbestände zurückgreifen. Die Gruppenarbeit steigert zudem die Lernendenautonomie und rückt die Lehrperson in den Hintergrund. In der direkten Interaktion verbessern Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen, was wiederum zu einer Steigerung der Gruppendynamik führt.

Bei der Gruppenbildung ist wichtig, dass die Gruppen möglichst heterogen sind. Je mehr unterschiedliche Sprachen vertreten sind, desto mehr Austausch ist möglich. Die Lernenden können sich innerhalb der Kleingruppe als Expertinnen und Experten für die jeweilige Sprache fühlen. Für ein anregendes Arbeitsklima ist eine Sitzordnung in „Gruppen“ günstig. Tische und Stühle werden so gestellt, dass Schülerinnen und Schüler sich an den Tischen gegenüber sitzen und einander gut sehen können.

2.2. Die Didaktisierung

Ziel dieser Didaktisierung ist es, die verschiedenen Bereiche der Language Awareness zu stärken, die in den Lehrplänen geforderten Kompetenzen zu fördern und das mehrsprachige Bilderbuch aus verschiedenen Perspektiven zu erschließen. Die speziell konzipierten Arbeitsaufträge, die sich sowohl am Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Reich/Krumm 2013) als auch an den Kernlehrplänen für Deutsch der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums exemplarisch für Nordrhein-Westfalen orientieren, sind deshalb in besonderer Weise nutzbringend für Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Ich habe mich am Curriculum Mehrsprachigkeit orientiert, da es „den Blick über die fachliche Dualität von ‚Muttersprache‘ und ‚Fremdsprache‘ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten und in vielen Schulen kennzeichnet“ (Reich/Krumm 2013, 2), richtet. Die Lehrpläne des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen wurden exemplarisch ausgewählt, es hätte aber auch jedes andere Bundesland in Deutschland sein können. Wichtig ist lediglich, zu zeigen, dass die angebotenen Aktivitäten für alle Schulformen relevant sind und die Didaktisierung somit eine möglichst große Zahl von Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Jahrgangsstufe anspricht.

Die Didaktisierung beginnt mit einem Einstieg über das Buchcover. Die Lernenden sammeln Assoziationen und überlegen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Weiters vervollständigen sie den Text, der sich hinten auf dem Buchcover befindet (vgl. 2.3.). Sie sammeln dabei erste Ideen zur Thematik des Buches. Anschließend stehen die Figuren und deren Charakterisierung im Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch soll nicht nur auf Deutsch stattfinden, sondern die Lernenden dürfen alle Sprachen nutzen, die ihnen vertraut sind.

Zwar wird die Figurencharakterisierung erst in der 7. Jahrgangsstufe eingeführt (vgl. Schurf/Wagener 2013, 92), doch bereits in der Erprobungsstufe (5. und 6. Schulstufe)² „können Schülerinnen und Schüler in literarischen Texten Figuren untersuchen und Figurenbeziehungen textbezogen erläutern“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 19). Diese Arbeitsanregung dient also der

² Die Klassen 5 und 6 bilden in der Sekundarstufe I eine besondere pädagogische Einheit, die sogenannte Erprobungsstufe. In diesen zwei Jahren werden die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren Lernerfahrungen in der Grundschule an Unterrichtsmethoden und Lernangebote der weiterführenden Schulen herangeführt.

Vorbereitung auf die komplexe Auseinandersetzung mit Figuren in der 7. Jahrgangsstufe. Weiter heißt es im Kernlehrplan Deutsch am Gymnasium: „Die Schülerinnen und Schüler können eine persönliche Stellungnahme zu den Ereignissen und zum Verhalten von literarischen Figuren textgebunden formulieren“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 19). Auch die Lehrpläne der Realschule und der Hauptschule fordern eine Auseinandersetzung mit Figuren in literarischen Texten „vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen“ (Ministerium für Bildung, Schule und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 35; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 10).

Die nächste Einheit behandelt die Listen, welche in diesem mehrsprachigen Bilderbuch die Illustrationen auffällig mitgestalten. Die Lernenden suchen die vorhandenen Listen, versuchen deren Inhalt zu benennen und diskutieren darüber. Anschließend geht es speziell um zwei Listen – Leonies „wichtige-Wörter-Liste“ und Suzans Geburtstagswunschliste. Dabei übersetzen die Lernenden Suzans Geburtstagswunschliste mit Hilfe von Wörterbüchern vom Türkischen ins Deutsche. Auch diese Aktivität folgt dem Lehrplan, denn das Gymnasium sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Erprobungsstufe „Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen und unter Zuhilfenahme von digitalen wie analogen Wörterbüchern klären [können]“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 18). Auch in der Realschule sollen Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 und 6 entsprechende „Informationsquellen (z.B. Schülerlexika, Wörterbücher – in Ansätzen auch das Internet)“ nutzen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 32). Eine intensive Auseinandersetzung mit Leonies „wichtige-Wörter-Liste“ und Suzans Geburtstagswunschliste in Bezug auf Mehrsprachigkeit sowie auf deren Bedeutung zur Erschließung der Geschichte schließt die Didaktisierung des Bilderbuches ab.

Die hier in groben Zügen vorgestellte Didaktisierung soll im Folgenden detailliert erläutert werden. Es sind zwei aufeinanderfolgende Unterrichtseinheiten von jeweils circa 90 Minuten Dauer geplant. Der Unterrichtsentwurf enthält konkrete Arbeitsanregungen und Durchführungshinweise für Lehrende.

2.3. Unterrichtseinheit 1

Der Einstieg in die Arbeit mit dem Bilderbuch erfolgt über das Buchcover. Die Schülerinnen und Schüler sehen sich das Cover an und beantworten folgende Fragen:

Unterrichtsmaterial 1: Cover

Seht euch das Buchcover an. Was ist daran ungewöhnlich?
Was fällt euch dazu ein?
Worum könnte es in diesem Buch gehen?

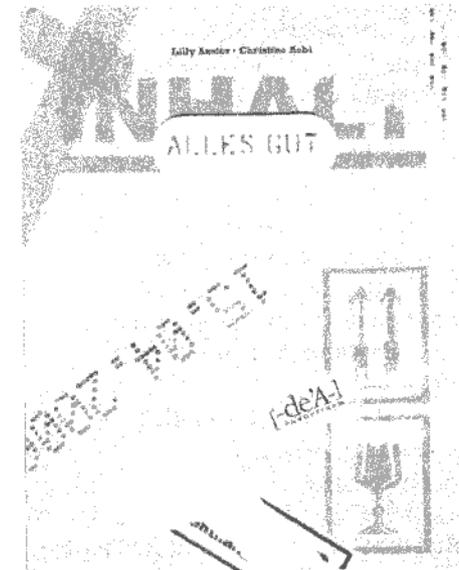


Abbildung 1: Buchcover (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Die Lernenden äußern ihre Ideen, dabei gibt es kein richtig oder falsch. Alle Ideen sind zugelassen und können diskutiert werden. Die anschließende Aufgabe führt noch einen Schritt weiter: Hier sind die Lernenden bereits mit der Perspektive Leonies konfrontiert, einer der Protagonistinnen der Geschichte, die hier in Form eines inneren Monologes zur Sprache kommt. Sie finden diesen auf der Rückseite des Bilderbuches.

Unterrichtsmaterial 2: Ich will nicht umziehen...

Auf der Rückseite des Buches findet ihr einen Text.
Lest ihn euch durch und versucht ihn zu zweit weiter zu schreiben.
Was fällt euch spontan dazu ein?

Ich will nicht umziehen
in irgendeine Wohnung
in irgendein Haus
in irgendeine Straße
in irgendeine Stadt.

Ich weiß nicht, wer da wohnt ... (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Die Schülerinnen und Schüler führen diesen Monolog in Partnerarbeit weiter. Sie versetzen sich in Leonies Lage und sind dabei direkt mit der Umzugsthematik konfrontiert. Empathie und Perspektivenübernahme sind Voraussetzungen, um diese Aufgabe zu meistern. Anschließend präsentieren die Lernenden ihre Ideen in der Gruppe.

Nun lesen die Schülerinnen und Schüler das Bilderbuch gemeinsam mit der Lehrkraft. Wichtig ist hierbei, dass der Primärtext in ausreichender Menge zur Verfügung steht, sodass die Lernenden sich beim Lesen höchstens zu zweit ein Buch teilen. So können sie dann auch im weiteren Unterrichtsverlauf jederzeit darauf zurückgreifen und nachlesen.

Die Lernenden machen sich mit dem Inhalt und den Protagonistinnen des Buches vertraut.

Die erste Aufgabenstellung, die die inhaltliche Erschließung des mischsprachigen Bilderbuches fokussiert, aber auch auf Lernziele in den Lehrplänen der 5. und 6. Jahrgangsstufe abzielt (vgl. 2.2.), ist eine Figurencharakterisierung. Ausgehend von den Bildern und dem Text des Bilderbuches charakterisieren die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen eine der drei Protagonistinnen und halten ihre Ergebnisse auf großen Plakaten fest. Diese werden anschließend im Plenum besprochen.

Um den möglichen Aufbau einer solchen Mindmap zu veranschaulichen, habe ich exemplarisch eine viersprachige Mindmap erstellt. Sie macht auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen transparent.

Unterrichtsmaterial 3: Figurencharakterisierung

Sucht euch nun eine der Hauptfiguren des Buches aus und charakterisiert sie.

Wie stellen die Bilder und der Text des Buches dieses Mädchen dar?
(Seht euch dazu auch die Illustrationen genau an.)

In einer Figurencharakterisierung werden

- *das Aussehen,
- *das Verhalten,
- *die Gefühle und
- *die Gedanken

einer Figur beschrieben. Ihr könnt das nicht nur mit deutschsprachigen Wörtern tun, sondern in allen Sprachen und Sprachvarietäten, die es in eurer Gruppe gibt.

Haltet eure Ergebnisse in einer Mindmap auf dem Plakat fest.

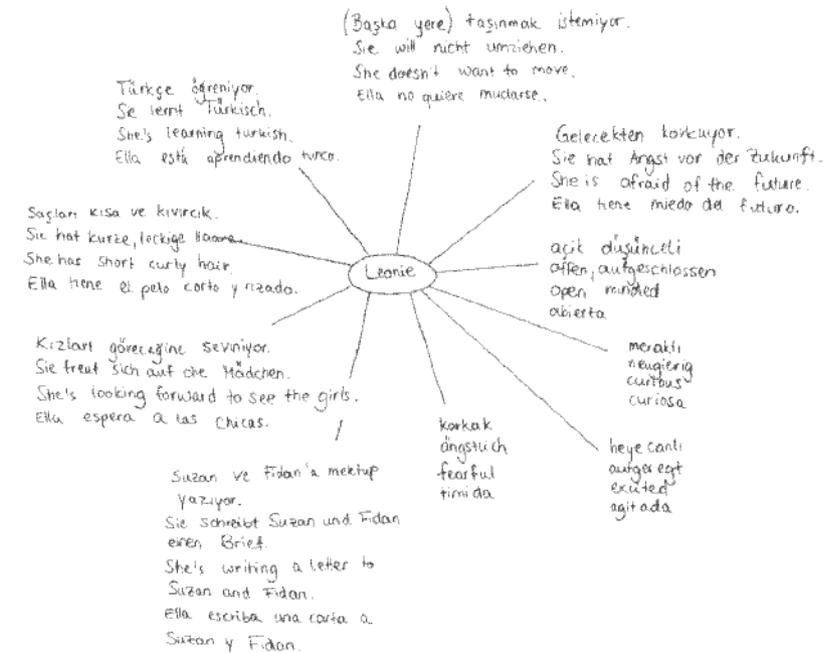


Abbildung 2: Mindmap in den Sprachen Deutsch, Englisch, Spanisch und Türkisch

Hier bieten sich Sprachenvergleiche an. So ähneln sich etwa in meinem Beispiel auf der Wortebene das spanische „futuro“ und das englische „future“, sowie das englische „(to) move“ und das spanische „mudarse“ für umziehen. Auf syntaktischer Ebene können die Schülerinnen und Schüler sehen, dass sich die Wörteranzahl pro Satz zwischen Englisch, Deutsch und Spanisch beinahe gleicht. Auch die Wortstellung ist fast identisch (z.B. Verbzweitstellung), mit Ausnahme der Verneinung, die im Spanischen vor dem Hauptverb steht. Einen ‚falschen Freund‘ finden wir in „carta“, dem spanischen Wort für Brief. Ebenso können Auffälligkeiten wie das „a“ als Markierung für eine weibliche Person bei Adjektiven im Spanischen sowie Groß- und Kleinschreibung am Beginn und innerhalb des Satzes beobachtet werden. Im Türkischen fallen vor allem die Buchstaben auf, die es in den anderen drei Sprachen nicht gibt (ş, ğ, ı, ç), deren besondere Aussprache, sowie die Personenmarkierung durch Suffixe am Verbende.

Die didaktische Textsorte Figurencharakterisierung wird spätestens in der 7. Schulstufe eingeführt (vgl. Schurf/Wagener 2013, 92) und kann somit auf diese Weise vorbereitet werden. Durch die Figurencharakterisierung in Gruppenarbeit werden sprachliche Ressourcen und entsprechender Wortschatz aktiviert. Zugleich können alle Lernenden zur Sprachenvielfalt beitragen, denn auch diejenigen, die Deutsch als Erstsprache haben, besitzen gewiss Kenntnisse in einer lokalen oder regionalen Sprachvarietät und/oder in einer Fremdsprache.

Indem Lernende Figuren charakterisieren, entwickeln sie ihr eigenes Textverständnis, sie füllen *Leer- und Unbestimmtheitsstellen* des Buches und erweitern somit den Bedeutungsspielraum der Geschichte. Es kommt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Protagonistinnen, die zugleich sprachliche und textsortenspezifische Ressourcen aktiviert. Durch den Sprachenvergleich setzen sich die Lernenden noch intensiver mit den Charaktereigenschaften von Leonie, Suzan und Fidan auseinander, denn sie betrachten die Mädchen nicht nur aus einer deutschsprachigen Perspektive, sondern aus einer multilingualen und erhalten so möglicherweise auch ein differenzierteres Bild von den Protagonistinnen des Bilderbuches.

2.4. Unterrichtseinheit 2

Nach der Auseinandersetzung mit den drei Hauptfiguren des Bilderbuches *Alles gut* wird der Blick nun auf die Listen im Buch gerichtet, die

einen wichtigen Teil der Illustrationen darstellen und deren genaue Betrachtung somit für die Deutung des Textes wichtig ist. Die Listen sind in den Sprachen Türkisch und Deutsch verfasst, wobei die türkischsprachigen Listen zum Teil unübersetzt bleiben (vgl. dazu auch Eder 2015, 156). Suzans Geburtstagswunschliste beispielsweise ist nur auf Türkisch abgedruckt. Um sie zu verstehen brauchen die Schülerinnen und Schüler entweder Kenntnisse in der türkischen Sprache oder Nachschlagewerke, mit deren Hilfe sie die Liste übersetzen können.

Zunächst aber werden erste Ideen zu den diversen Listen im Buch gesammelt. Es finden sich hier etwa Vokabellisten, eine Umzugsliste mit Möbeln und Gegenständen, Suzans Listen mit ihren Freunden und Familienmitgliedern, eine Einkaufsliste, Suzans Geburtstagswunschliste und schließlich Leonies „wichtige-Wörter-Liste“ (vgl. Axster/Aebi 2007, o.S.). Im Zuge der Hypothesenbildung in Bezug auf die Funktion dieser Listen innerhalb der Erzählung können die Lernenden etwa erkennen, dass die Listen eine ordnende Funktion haben. Überall ist ‚Chaos‘, es stehen Umzugskartons herum, diese stapeln sich bis zur Decke, Gegenstände liegen nicht an ihrem Ort und auch Leonies ‚Gekritzel‘ vermittelt Unruhe. Die Listen können dazu beitragen, Ordnung zu schaffen, Gedanken und Gefühle zu sammeln und das Leben (neu) zu strukturieren.

Unterrichtsmaterial 4: Listen

Im Buch gibt es verschiedene Listen. Welche findet ihr?

In welchen Sprachen sind sie verfasst?

Könnt ihr sie verschiedenen Themen zuordnen?

Welche Aufgaben haben diese Listen für den Verlauf der Geschichte?

Neben ihrer strukturierenden Funktion, können diese Listen auch zu einem erweiterten Verständnis der Figuren beitragen. So versucht Leonie etwa mit ihren Listen die türkische Sprache zu lernen und sich auf ihren Umzug nach Istanbul vorzubereiten, während Suzan mit ihren Listen vor allem zeigt, was ihr wichtig ist.

Aufschlussreich ist hier etwa Suzans Geburtstagswunschliste. Damit alle Lernenden verstehen, was Suzan sich wünscht, wird diese Liste im nächsten Arbeitsschritt mit Hilfe von Wörterbüchern vom Türkischen ins Deutsche übersetzt.



Abbildung 3: Suzans Listen (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Unterrichtsmaterial 5: Suzans Geburtstagswunschlise

Einige Listen sind nicht auf Deutsch abgedruckt, zum Beispiel Suzans Geburtstagswunschlise.

Übersetzt diese Liste gemeinsam. Ihr dürft dazu auch Wörterbücher verwenden.

Was wünscht sich Suzan zum Geburtstag?

Franz Josef Meißner betont, dass Wörterbuchbenutzung zur „Obligatorik des Fremdsprachenunterrichts“ gehört (Meißner 2003, 405) und daher im Unterricht einen festen Platz haben sollte. Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe lernen bereits eine oder zwei Fremdsprachen, wobei sie auch Nachschlagewerke benutzen, um unbekannte Wörter zu klären. Hierbei ist „die Aneignung von entsprechenden Strategien als kontinuierliche, in den Lehr- und Lernprozess eingebundene Aufgabe zu begreifen“ (Zöfgen 2010, 109). Somit eignen sich die Listen in *Alles gut*. Die

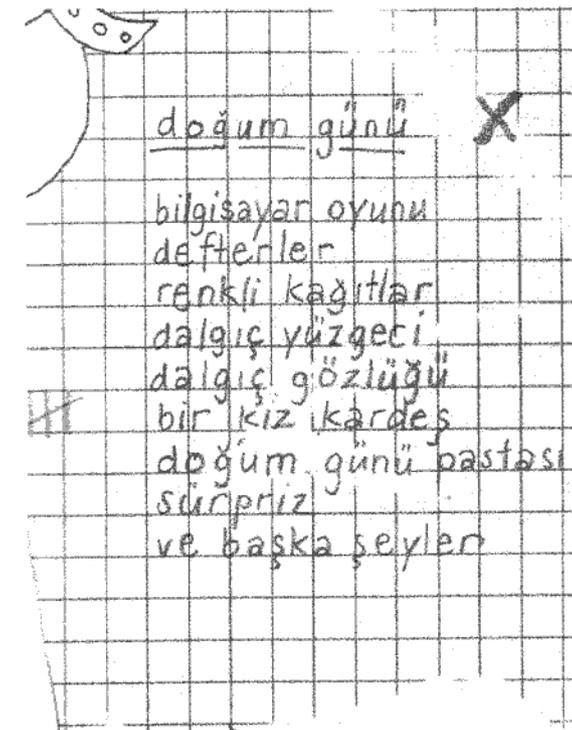


Abbildung 4: Liste mit Suzans Geburtstagswünschen (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Geschichte von Leonies Umzug besonders gut, um die Arbeit mit dem Wörterbuch zu trainieren und zu festigen, weil sie zugleich auch das Textverständnis vertiefen.

Für diesen Arbeitsauftrag sollten genügend türkisch-deutsche Wörterbücher zur Verfügung stehen, aber auch andere Hilfsmittel wie Wörterbücher in Mobiltelefonen oder im Internet können genutzt werden. Der Umgang mit modernen Medien zur Informationsbeschaffung ist für die Lernenden wichtig und kann in dieser Situation praktisch angewandt werden. Schülerinnen und Schüler, die Türkisch sprechen, sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie zwar bei der Übersetzung helfen, ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen aber die Arbeit nicht abnehmen dürfen. Es wäre aber hilfreich, wenn in jeder Gruppe türkisch-sprechende Lernende vertreten sind, da diese als Expertinnen und Experten für die türkische Sprache fungieren können.

Die unterrichtliche Konstellation konfrontiert die Lernenden hier mit

einer lexikografischen Lernsituation, in der sie „die ganze Bandbreite der Funktionen des Wörterbuchs erfahren“ können und in der „Anlässe für ein individuelles Arbeiten geschaffen werden“ (Zöfgen 2010, 109). Sie lernen die Struktur und den Inhalt von Wörterbüchern, sowie den Aufbau und die Organisation von Wörterbuchartikeln sowie die lexikografische Markierungspraxis kennen (vgl. Zöfgen 2010, 109f).

Türkisch	Deutsch
<i>doğum günü</i>	(der) Geburtstag
<i>bilgisayar oyunu</i>	(die) Computerspiele
<i>defterler</i>	(die) Hefte (Schulhefte)
<i>renkli kağıtlar</i>	(die) farbigen, bunten Blätter
<i>dalgıç yüzgeci</i>	(die) Taucherflosse
<i>dalgıç gözlüğü</i>	(die) Taucherbrille
<i>bir kız kardeş</i>	(eine) Schwester
<i>doğum günü pastası + mum</i>	(die) Geburtstagstorte + Kerze
<i>sürpriz</i>	(die) Überraschung
<i>ve başka şeyler</i>	und weitere/andere Sachen

Abb. 5: Übersetzung von Suzans Geburtstagsliste

Mithilfe der Übersetzung erfahren die Lernenden, was Suzan sich zum Geburtstag wünscht, wobei manche Wünsche etwas außergewöhnlich sind. So steht auf ihrer Liste etwa auch „bir kız kardeş“, also eine Schwester (Axster/Aebi 2007, o.S.). Könnte vielleicht Leonie so etwas wie eine Schwester für Suzan werden? Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, sich darüber Gedanken zu machen. Und auch das „doğum günü pastası + mum“ könnte zu Diskussionen führen. Übersetzt bedeutet der Ausdruck „Geburtstagstorte und Kerze“ – ein Wunsch also, der durchaus zu einem Geburtstag passt. Wird das Wort *mum* aber hier nicht aus dem Türkischen, sondern aus dem Englischen übersetzt (wozu die Lernenden vermutlich kein Wörterbuch benötigen), so bedeutet es *Mama*. In einer der Listen, die zuvor auf Suzans Tisch lagen, sind ihre Familienmitglieder aufgezählt, jedoch keine Mutter (vgl. Eder 2015, 165). Ulrike Eder schreibt dazu in ihren Ausführungen:

Das Englische fungiert hier bei der Textdeutung als Brückensprache, die auf Sprachähnlichkeiten aufmerksam macht und zugleich im Bezug auf die Wortbedeutung eine mögliche Verbindung herstellt: Wünscht sich Suzan in Wirklichkeit eine *Mama*? Oder tatsächlich nur eine *Kerze*? Die türkischsprachige Textinformation, dass Suzan sich zum Geburtstag eine Schwester (und vielleicht auch eine Mutter) wünscht, eröffnet hier neuen Deutungsspielraum (Eder 2015, 166).

Durch die Mehrsprachigkeit des Textes und das Spielen mit dem Gleichklang der Sprachen eröffnen sich neue Deutungswelten, die die Lernenden mit ihren Ideen füllen können. Insgesamt wird die Figur Suzan interessanter: „Suzan erscheint nun in ganz neuen Facetten. Als Figur wirkt sie dadurch nicht mehr so klar definiert. [...] Damit gewinnt zugleich auch die Figurenkonstellation insgesamt, sie wird mehrdeutig und zugleich mehrdimensional“ (Eder 2015, 166).

Durch die nun folgende Fragestellung sollen die Lernenden zum Nachdenken darüber angeregt werden. Die Fragen werden zunächst in Partnerarbeit und dann im Plenum diskutiert.

Unterrichtsmaterial 6: ungewöhnliche Wünsche

Seht euch die übersetzte Geburtstagswunschliste von Suzan nun zu zweit an.
Was sagt ihr zu diesen Wünschen? Sind sie anders, als ihr erwartet hättet?

Andere Listen hingegen haben auch eine (sprachen)didaktische Funktion. So sehen wir etwa in einer Illustration zu Beginn des Buches auf Leonies Tisch eine Vokabelliste liegen (vgl. Axster/Aebi 2007, o.S.). Sehr präsent ist auch Leonies „wichtige-Wörter-Liste“, die am Ende des Buches abgedruckt ist.

Diese Liste ist insofern interessant, als sie den Lesenden, die kein Türkisch können, die Möglichkeit gibt, die türkischsprachigen Textinschübe im Buch zu verstehen. In einer Szene beispielsweise „[lädt] Fidan Suzan ein, sich das umgebaute Zimmer anzuschauen »Hadi, gel, bak!« und gemeinsam Pläne zu schmieden für Leonies Ankunft“ (Axster/Aebi 2007, o.S.). Suzan dagegen hat genug von Fidans Vorfreude und behauptet: „Leonie gelmiyor [...] o hiç gelmeyecek!“ (Axster/Aebi 2007, o.S.). Im Text selbst gibt es keine Übersetzung für diese Stellen, doch mit Hilfe der Liste hinten im Buch, können die Schülerinnen und Schüler sie übersetzen und somit verstehen.

Leonies wichtige-Wörter-Liste:

türkçe	sprich	deutsch
ben	benn	ich
o	oh	sie, er, es
yeni	jeni	neu
cadde	dschadde	Straße
gel	gell	komm
bak	back	schau
hadi	hadi	los
gelmek	gellmeck	kommen
hiç	hitsch	gar nicht
türkçe	türksche	türkisch
hosgeldin	hoschgelldin	willkommen
merhaba	merrhabah	guten Tag
çok teşekkür	tschock teschekühr	vielen Dank

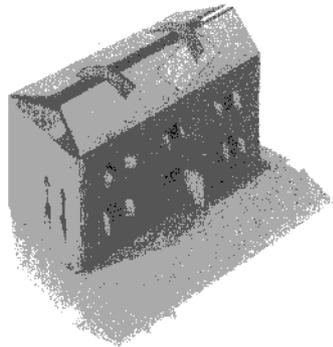


Abbildung 6: Leonies „wichtige-Wörter-Liste“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Unterrichtsmaterial 7: Leonies „wichtige-Wörter-Liste“

Am Ende des Buches findet ihr Leonies „wichtige-Wörter-Liste“. Taucht diese Liste auch sonst im Buch auf? Wann? Ist sie wichtig für die Geschichte?

Eine zentrale Rolle spielt die „wichtige-Wörter-Liste“ auch auf der Doppelseite, wo Leonie in Istanbul ankommt und das erste Mal mit Fidan und Suzan zusammentrifft: Fidan begrüßt Leonie mit einem freundlichen „Hosgeldin!“. Leonie erinnert sich sofort an das Wort mit „Hosch“ von ihrer „wichtigen-Wörter-Liste“, sie kann es verstehen und sogar entsprechend darauf reagieren. Diese Szene sollten die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein tieferes Textverständnis genauer in den Blick nehmen.

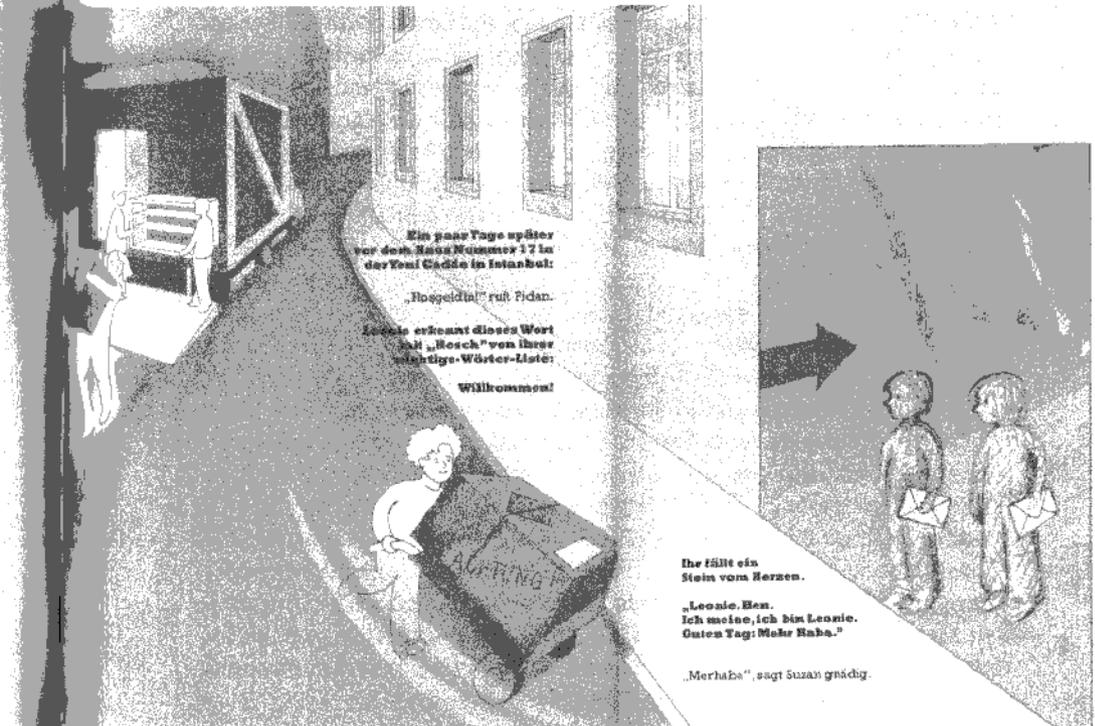


Abbildung 7: Leonies Ankunft in Istanbul (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Unterrichtsmaterial 8: Leonies Ankunft in Istanbul

Seht euch die Doppelseite an, in der Leonie in Istanbul ankommt. Wie agieren die drei Figuren beim ersten Zusammentreffen? Und wie passt das zur sonstigen Darstellung der Mädchen im Buch? Hat sich in ihrem Verhalten etwas geändert?

Diese Textstelle ist auch wichtig für die Figurendynamik der Geschichte. So lernen wir am Anfang etwa eine unsichere Leonie kennen, die nicht umziehen will, sondern möchte, dass alles so bleibt wie es ist (Axster/Aebi 2007, o.S.). Am Ende aber zeigt sie sich selbstbewusst. Sie fängt an, türkisch zu lernen und freut sich auf das neue Zuhause und auf ihre beiden Mitbewohnerinnen. Diese positive Stimmung trägt sie auch in die Szene, in der sie in Istanbul ankommt und in der sie das erste Mal physisch auf Suzan und Fidan trifft.

Fidan freut sich von Beginn an auf Leonie und beginnt „ihren Lebensraum für das Zusammenleben mit einer neuen Mitbewohnerin umzugestalten“ (Eder 2015, 160). Suzan hingegen sieht der Ankunft Leonies mit gemischten Gefühlen entgegen: „Es könnte sein, dass Fidan sich mit der Neuen anfreundet und Suzan übrig bleibt“ (Axster/Aebi 2007, o.S.). Suzan hat also (begründete) Angst, dass sich vieles ändern könnte und dass das möglicherweise nicht nur positiv ist.

Als Leonie von Fidan mit einem „Hoşgeldin!“ begrüßt wird, erinnert sie sich daran, dass dieses Wort „Willkommen!“ heißt. Sie reagiert erleichtert, und sie spricht das erste Mal türkisch: „Leonie. Ben. Ich meine, ich bin Leonie. Guten Tag: Mehr Haba“ (Axster/Aebi 2007, o. S.). Offenbar hat sie noch Schwierigkeiten bei der korrekten Betonung des Türkischen, doch sie ist in der Lage, das Gelernte anzuwenden und geht somit einen Schritt auf die beiden Mädchen zu. Suzan erkennt Leonies Bemühungen an und reagiert nun ebenfalls (verhalten) positiv. Diese Szene zeigt das Entwicklungspotenzial der Figuren, das auch über Mehrsprachigkeit transportiert wird (vgl. Eder 2015, 166). Die Figuren sind nicht statisch, sondern wandelbar. Ihre Dynamik kommt hier deutlich zum Vorschein.

Ausgehend von dieser Textstelle befassen sich die Lernenden nun in den Kleingruppen mit der Figurendynamik der Geschichte (vgl. Unterrichtsmaterial 8) und sie präsentieren die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung anschließend im Plenum.

Unterrichtsmaterial 9: Liste zum Buch

Wir haben nun viel über die Listen im Buch und über die Protagonistinnen gesprochen.

Schreibt bitte abschließend selbst eine Liste mit mindestens zehn Begriffen, die Euch zum Buch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* einfallen.

Was ist euch in Erinnerung geblieben?

(Wenn Euch etwas beiden besonders gut oder gar nicht gefallen hat, dann könnt ihr gerne hinter den Begriff ein + oder ein – schreiben.)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich zuvor eingehend mit den Listen in diesem Bilderbuch befasst haben, erstellen sie nun in Partnerarbeit eine Liste über das Buch. Die Fragen zum Verfassen dieser Liste (vgl. Unterrichtsmaterial 9) sollen die Lernenden dazu motivieren Assoziationen und Ideen offenzulegen, die sie mit dem gemeinsam erarbeiteten Bilderbuch verbinden. Diese Liste dient als Resümee der Unterrichtseinheiten und sie zeigt den Lernenden, was sie aus den beiden Stunden mitgenommen haben.

Abschließend werden alle Listen im Klassenraum aufgehängt. Bei einem Klassenspaziergang sehen die Lernenden, was ihre Klassenkolleginnen und Klassenkollegen über das Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* und die gemeinsame Arbeit damit denken. Während es davor um die Gedanken und Gefühle der *Protagonistinnen* ging, geht es nun um die Eindrücke, Gedanken und Gefühle, die der Text und seine Lektüre bei den *Leserinnen und Lesern* auslöst.

3. Förderung von Language Awareness mit diesem mehrsprachigen Bilderbuch

Die Arbeit mit der hier vorgeschlagenen Didaktisierung fördert die soziale, die affektive, die kognitive und die performative Dimension von Language Awareness.

Der soziale Bereich der Language Awareness wird insofern angesprochen, als die türkische Sprache im Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* einen wichtigen Platz einnimmt und somit „der lebensweltlich mehrsprachigen Alltagsrealität vieler Kinder und Jugendlicher in den amtlich deutschsprachigen Regionen Rechnung“ getragen wird (Eder 2015, 148). Die türkische Sprache spielt im Bilderbuch eine besondere Rolle, weil Leonie zunächst deutsch spricht, wegen ihres Umzugs aber türkisch lernen muss. In der schulischen Realität erfahren Schülerinnen und Schüler, die in einem deutschsprachigen Land leben, die türkische Sprache immer noch als marginalisierte Sprache (vgl. Eder 2015, 149). Durch die türkischen Textschübe und die in die Illustrationen integrierten Listen vermischen sich die Sprachen und erfahren so eine Gleichstellung, die für die Kinder in der konkreten Unterrichtssituation erlebbar wird. In Kleingruppen arbeiten die Schülerinnen und Schüler miteinander, sie konzipieren ihr Plakat und lernen so, unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten gemeinsame Ziele zu verfolgen. Hierbei erfahren sämtliche Sprachen und ihre Varietäten, die im Klassenzimmer vorkommen, eine größere Akzeptanz.

Im affektiven Bereich der Language Awareness geht es um die Entwicklung von Sympathie und Empathie. Die Schülerinnen und Schüler werden durch das mehrsprachige Bilderbuch emotional angesprochen und zugleich für die Auseinandersetzung mit Sprachen motiviert. Durch speziell ausgearbeitete Arbeitsaufträge zur Figurencharakterisierung und zu den diversen Listen im Buch wird eine intensivere Lektüre des Textes initiiert, bei der die Lernenden affektiv involviert werden. Das Bilderbuch *Alles gut* eignet sich besonders gut für die „Stimulierung von Aufmerksamkeit, Sensibilität, Neugierde und Interesse“ (Gnutzmann 2010, 117), weil

die Kinder beim Lesen jeweils auf dem emotionalen Reflexionslevel und auf dem Level der Empathiefähigkeit in die Geschichte einsteigen [können], auf dem sie sich gerade befinden und ihre Verstehensfähigkeit zugleich Schritt für Schritt weiterentwickeln (Eder 2015, 157).

So wird beispielsweise im Rahmen der Aktivitäten zur Figurencharakterisierung subjektives Fremdverstehen gefordert und gefördert.

Die Wörterbucharbeit, bei der eine Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche vorgenommen wird und die Figurencharakterisierung in verschiedenen Sprachen erlauben den Schülerinnen und Schülern einen direkten Vergleich dieser Sprachen auf lexikalischer Ebene. Sie können Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie Regularitäten entdecken. Somit wird auch die kognitive Domäne der Language Awareness gefördert.

Die performative Dimension der Language Awareness zeigt sich im „Erleben von Gleichwertigkeit unterschiedlicher Sprachen sowie [der] Darstellung der ‚Normalität‘ von Mehrsprachigkeit“ (Luchtenberg 1998, 144). In diesem Sinn zielt die gesamte Arbeit mit diesem mischsprachigen Bilderbuch auf die Entwicklung von „sprachlicher und sozialer Toleranz gegenüber Minderheiten“ (vgl. 1.1. und Gnutzmann 1997, 233) sowie gegenüber Schülerinnen und Schülern, die eine andere Sprache, einen Dialekt oder einen Soziolekt sprechen. Auch bei der gemeinsamen Erarbeitung der Mindmap erfahren die Schülerinnen und Schüler innere wie äußere Mehrsprachigkeit als wertvoll. Dazu trägt etwa die Sichtbarmachung der im Klassenzimmer vorherrschenden Sprachen bei. Durch Kooperation kann es den Lernenden gelingen, die für sie relevanten Sprachen zu präsentieren und über sie zu reflektieren (vgl. dazu Rastner 2005, 20). Ihr Einbezug in den unterrichtlichen Kontext weckt Aufmerksamkeit sowie Neugierde und fördert das Einfühlungsvermögen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Gnutzmann 2010, 117). Sie erfahren einen Perspektivenwechsel, der ihnen erlaubt, die Bedeutung der eigenen sprachlichen Situation einzuschätzen, genauso wie die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.

Nach Luchtenberg ist bei der Thematisierung von Vielsprachigkeit im Unterricht ein entscheidender Faktor, dass „der Sprachvergleich sowie auch die folgenden Aufgabenstellungen deutschsprachige Kinder in gleicher Weise wie bilinguale Kinder miteinbezieht“ (Luchtenberg 1998, 148). In der hier konzipierten Didaktisierung wird großer Wert darauf gelegt, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse einen Mehrwert bei der Arbeit mit *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* erfahren. Sie erhalten in den zwei Unterrichtseinheiten ein Orientierungswissen über Sprachen sowie deren Bedeutung und gewinnen sprachliches (Selbst-)Bewusstsein.

Ebenso werden die Sprachen der Lernenden als für sie biographisch bedeutsam und „als Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung wie Lernhilfen“ betrachtet (Reich/Krumm 2013, 11).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Vorangegangenen habe ich basierend auf dem Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* ein Unterrichtskonzept entworfen, das Lehrende in der 5. und 6. Schulstufe zur Förderung von Language Awareness einsetzen können. Das Ziel dieses Beitrags ist es, Lehrpersonen eine Didaktisierung für den Deutschunterricht an die Hand zu geben, mit der durch die Erschließung eines literarischen Textes und seiner stilistischen Besonderheiten nicht nur die Sprachen der Lernenden, sondern auch Kompetenzen, die in der Sekundarstufe I zentral sind, gefördert werden.

Das ausgewählte Buch zeichnet sich durch seine Mehrsprachigkeit und die spezifische Gestaltung von Bild und Text aus und es eignet sich dadurch in herausragender Weise dafür, die verschiedenen Dimensionen der Language Awareness zu stärken. Durch die Verwendung mehrerer Sprachen im Bilderbuch erweitert sich der Deutungsspielraum. Zugleich spiegelt diese die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen wider, denn wie die Protagonistinnen Leonie, Suzan und Fidan wachsen auch sie mit vielen Sprachen auf und Mehrsprachigkeit prägt ihren schulischen wie privaten Alltag maßgeblich. Durch die Auseinandersetzung mit *Alles gut* werden die Lernenden zudem angeregt sich mit ihrer eigenen individuellen Mehrsprachigkeit zu beschäftigen und diese als Kompetenz wahrzunehmen, die sie auszeichnet. Sie lernen anderen Sprachen mit Interesse zu begegnen, diese als Bereicherung wahrzunehmen, um schließlich neue Sprachlernprozesse zu initiieren.