



universität
wien

Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ

Tagung des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
des Instituts für Germanistik der Universität Wien

11./12. September 2015, Wien

Abstracts

[DaF_ DaZ][★]



österreich schweiz deutschland



AutorInnen

Marina Adams	3
Anja Ballis, Jens Behning, Nazli Hodaie, Şerife Şanlı, Rebecca Schuler, Theresa Wirth.....	4
Michael Dobstadt	5
Anna-Katharina Draxl / Clara Holzinger	6
Magnus Frank	7
Heike Gsellmann-Rath.....	8
Ursula Hirschfeld	9
Renate Hofer	10
Nadja Kerschhofer-Puhalo, Werner Mayer, Christian Bendl	11
Johannes Köck, Michael Hofer	12
Gergana Mineva , Rubia Salgado, Oscar Thomas-Olalde	13
Hartmut Melchert.....	14
Sven Oleschko, Zuzanna Lewandowska.....	15
Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen	16
Kristina Peuschel.....	18
Doris Pokitsch	19
Boris Printschitz.....	20
Thomas Quehl	21
Daniela Rechling, Selma Mujic	22
Renate Riedner.....	24
Kersten Sven Roth	26
Hannes Schweiger.....	27
Nina Simon	28
Lesya Skintey	29
Arata Takeda	30
Nadja Thoma.....	31
Anja Wildemann	32

Marina Adams

Universität Kassel

Wissenschaftsgeschichte DaF als Reflexionsmöglichkeit über seine aktuellen Forschungs- und -praxiskonturen

Für eine Reflexion über aktuelle Forschungs- und -praxiskonturen eines Faches ist die Beschäftigung seiner Wissenschaftsgeschichte unerlässlich. Denn sie legt die Kontinuität bestimmter theoretischer Ansätze offen und erfüllt somit eine 'Orientierungsfunktion' für die Wissenschaftlersozietät einer Disziplin. Vor allem für junge Disziplinen dient die Historiographie auch der Absicherung ihrer wissenschaftlichen Reputation.

Was kann jedoch eine Wissenschaftsgeschichte DaF/DaZ zur aktuellen Diskussion über deren wissenschaftssystematischen Standort beitragen? Wie kann sie in diesem Zusammenhang überzeugend *Einflussfaktoren* sowie *Spezifika* der Entwicklung dieses Faches rekonstruieren? Diese Fragen werden im Vortrag vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse der Wissenschaftshistoriographie und am Beispiel der fachkommunikativen DaF-Forschung und -lehre in der DDR beantwortet. Ich gehe dabei davon aus, dass eine umfassende gesellschaftliche, institutionelle und persönlich-biographische Kontextualisierung einer Forschung für die Klärung und Einordnung der entstandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse von besonderer Relevanz ist. Dabei werden *wissenschaftssoziologische* und *prosopographische* Ansätze der Wissenschaftsgeschichte zur Erklärung der entstandenen wissenschaftlichen Leistungen hinzugezogen. Exemplarische Einblicke in die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Impulsen für die Entwicklung des Faches DaF und seiner Profilbildung schließen den Vortrag ab und sollen die Diskussion über die Verwertbarkeit der historiographisch belegten Wege des Faches angesichts der Herausforderungen der heutigen Fachsituation anregen.

Literatur:

Adams, Marina: *Wandel im Fach. Historiographie von DaF als Fachsprachen-Disziplin in der DDR*. [FFF – Forum für Fachsprachen-Forschung, Band 92]. Berlin: Frank&Timme. [ISBN 978-3-86596-269-0] 2010. (Rezensiert in *Zielsprache Deutsch* 1/2011, S.63; *Info DaF* 3/2011, S. 179)

**Anja Ballis, Jens Behning, Nazli Hodaie, Şerife Şanlı, Rebecca Schuler,
Theresa Wirth**

Ludwig-Maximilians-Universität München

DaF/DaZ - neu gedacht: Selbsterkundungen zwischen Utopie und Wirklichkeit

Die nach wie vor großen Unterschiede hinsichtlich des Bildungserfolgs von Lernenden in Abhängigkeit von (sprachlicher) Herkunft und sozio-ökonomischem Status sowie die zunehmende Heterogenität von und in Lerngruppen verlangen nach einem Diskurs über die Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. von Wissenschaft und Anwendungsbereichen. Das Spannungsverhältnis von DaF, DaZ und DaM ist mit bisher gültigen Normen und Begrifflichkeiten kaum mehr zu beschreiben. Befindet sich die akademische Forschung im selbstkonstruierten Elfenbeinturm, während in Seminaren und im Unterricht Lehrende nach fachdidaktischen Konzepten und Erkenntnissen verlangen?

Im Workshop wird von der Referent(inn)engruppe eine utopisch-ideale Theorie-Praxis-Symbiose erläutert, die von der beruflichen Tätigkeit der Referent(inn)en geprägt ist. Auf dieser Grundlage erkunden die Teilnehmer(innen) in drei Gruppen (jeweils moderiert von einem Expertentandem) Utopien und mögliche Grenzverschiebungen im Feld von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache:

1. Sprachpädagogik: Aufhebung der Unterscheidung von DaF/DaZ/DaM *versus* Ausdifferenzierung von Begrifflichkeiten und Konzepten von DaM/DaZ/DAM
2. Lernmaterialien: Entwickelte DaF/DaZ-Materialien mit institutionellen Normierungsvorgaben *versus* Vielfalt von Sprache(n) hinsichtlich von sprachlicher Produktivität und Reflexion
3. Spracherwerb: Grammatikerwerb à la Psycholinguistik *versus* Grammatikvermittlung à la Pädagogik

Um einem Forschungsverständnis Rechnung zu tragen, das die Überprüfung logischer, methodischer und erkenntnistheoretischer Axiome ebenso wie die eigenen, subjektiv bedeutsam gewordenen Erfahrungen ernst nimmt, wird hierarchiefrei ein Austausch der Teilnehmer(innen) über unterschiedliche Theorie- und Praxisfelder initiiert und nach innovativen Lösungsansätzen gesucht. Abschließend werden vorgebrachte Fragestellungen, Ideen und Lösungsansätze vom jeweiligen Expertenteam im Plenum kommentiert zusammengefasst.

Michael Dobstadt

Universität Leipzig

Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gilt – nach dem Wort von Harald Weinrich – als „Kind der Praxis“ (Weinrich 1979, 1). Dieses Gründungsnarrativ verdeckt, dass das Fach mit seiner Festlegung, die „Fremdperspektive“ (Götze 2010, 223) auf die deutsche Sprache einzunehmen, mindestens ebenso sehr Kind einer Theorie ist, ohne deren Implikationen jedoch ausreichend reflektiert zu haben. So gelang es dem Fach auf der Basis dieses Selbstverständnisses zwar, sich zuerst im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs und sodann im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb zu etablieren. Es handelte sich mit ihm aber auch Probleme ein, für die die bis heute wiederkehrenden Identitäts- und „Strukturdebatten“ – als deren jüngste die Auseinandersetzung um die vermeintliche oder tatsächliche „VerDaZung“ des Faches anzusehen ist – ein Symptom sind. Denn die diesem Selbstverständnis implizite Theorie einer dem Diskurs vorgängigen Differenzierbarkeit zwischen einer Eigen- und einer Fremdperspektive auf die deutsche Sprache und damit verknüpft vom „Deutschen“ als einer definier- und abgrenzbaren Größe lässt sich nicht mehr ohne Weiteres aufrechterhalten (vgl. Warner/Gramling 2014; Kramsch/Huffmaster 2008). Auf der Praxisebene zeigt sich dies daran, dass weder die Lernenden aus nicht-deutschsprachigen Ländern „dem Deutschen“ völlig fremd gegenüberstehen, noch der sog. „muttersprachliche“ Deutschunterricht darauf zählen kann, dass seine Klientel jene Vertrautheit mit der deutschen Sprache mitbringt, die man früher ganz selbstverständlich voraussetzen zu können glaubte (vgl. Belke 2003).

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen und Reflexionen möchte ich in meinem Beitrag die Selbstfestlegung des Faches auf die „Fremdperspektive“, die es bis heute in seinem Namen führt, kritisch hinterfragen und diskutieren. Dabei lautet meine These, dass diese Selbstfestlegung sich von einer Ermöglichungsbedingung zu einem Hindernis für die Weiterentwicklung des Faches gewandelt hat, und zwar in zweierlei Hinsicht: hinsichtlich zentraler Konzepte des Faches (Sicht auf die Lernenden, Selbstverständnis der Lehrenden, Konzeptualisierung des Gegenstands „deutsche Sprache“, Lehr- und Lernziele) und hinsichtlich der Positionierung des Faches im Spektrum der Fächer, die sich mit der deutschen Sprache und ihrer Vermittlung beschäftigen. Das Fach wird sich mit dem „Fremd“ in seinem Namen auseinandersetzen und möglicherweise Alternativen dazu, mindestens aber ein neues Verständnis dieses Begriffs entwickeln müssen, um bleiben zu können, was es im Kern immer war: ein (fremd-)sprach(en)didaktisches Zukunftslabor.

Literatur:

- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Götze, Lutz (2010): Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 222-228.
- Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Gnutzmann, Claus u.a. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 37: Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten (koord. v. Eva Burwitz-Melzer), 283-297.
- Warner, Chantelle / Gramling, David (2014): Kontaktpragmatik – fremdsprachliche Literatur und symbolische Beweglichkeit. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 67-76.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, 1-13.

Anna-Katharina Draxl / Clara Holzinger

Universität Wien

Positionierungen von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Im Rahmen der Tagung möchten wir gerne unser Forschungsprojekt (Masterarbeit am Fachbereich DaF/Z) vorstellen, in dem wir uns mit Positionierungen von Lehrkräften in Bezug auf Sprache und Bildung auseinandersetzen.

Im Zentrum unserer Arbeit stehen Unterrichtende an Wiener Hauptschulen (bzw. NMS und KMS), deren Berufsalltag von Diskursen über Sprache, Bildung und Migration geprägt ist. Unsere konkrete Fragestellung lautet: „Wie positionieren sich Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext und welchen Zuschreibungen begegnen sie dabei?“. Mit „Positionieren“ meinen wir hier sowohl „sich selbst positionieren“, als auch „andere positionieren“. Damit sind also Selbst- und Fremdbilder und (Selbst-)Verortungen innerhalb des eigenen Handlungsrahmens, innerhalb der sprachideologischen Diskurse und innerhalb der Institution Schule gemeint. Auch das eventuelle Aufgreifen der eigenen sprachlichen Biografie stellt eine Positionierung dar. Ausgangspunkt unserer Arbeit sind Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, wonach sprachliche Bildung Aufgabe aller Lehrkräfte ist (vgl. beispielsweise das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, Gogolin u.a. 2010). Daran anschließend drängt sich die Frage auf, wie das die Lehrkräfte selbst sehen. Des Weiteren gilt es auch zu hinterfragen, welche Aufgaben bzgl. sprachlicher Bildung ihnen von anderen AkteurInnen (z.B. Eltern, PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen) zugeschrieben werden – und wie die Lehrkräfte diese Fremdpositionierung wahrnehmen und damit umgehen.

Die Forschungsfrage wird anhand problemzentrierter Interviews und einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften an Wiener HS/NMS/KMS behandelt. Bei der Auswertung orientieren wir uns am Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996). Auf theoretischer Ebene sind für uns das Wechselspiel von *Structure* und *Agency* („Handlungsmacht“) grundlegend. Welche Rahmenbedingungen finden AkteurInnen vor, innerhalb welcher Diskurse bewegen sie sich und welche Handlungsmöglichkeiten sowie –einschränkungen werden wahrgenommen? Wir beziehen uns dabei vorrangig auf das Konzept der Positionierung(en) nach Stuart Hall (1994 u.a., vgl. auch Spies 2013, Varga/Munsch 2014). Ideen (und somit auch Positionierungen) beeinflussen das Handeln von AkteurInnen, da sie zwischen ihnen und ihrem Umfeld bzw. dem Kontext vermitteln (Hay 2002). Das Ziel unserer Arbeit, die unterschiedlichen Positionierungen in Bezug auf Sprache im schulischen Kontext explizit zu machen, zu analysieren – und eine Reflexion darüber anzuregen.

Literatur:

- Gogolin, Ingrid u. a. (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg: FörMig-Kompetenzzentrum.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Hay, Colin (2002): Political Analysis. A Critical Introduction. New York: Palgrave Macmillan.
- Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth
- Romaner (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer, S. 157–169.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Varga, Vesna; Munsch, Chantal (2014): Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft „mit Migrationshintergrund“. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15 (3), Art. 3.

Magnus Frank

Universität Duisburg-Essen

„Sprachsensibilität“ – Verdeckungslogiken in der Sprache der Empfindsamkeit

In fachdidaktischen und bildungspolitischen Programmatiken wird zunehmend davon gesprochen, dass eine „sprachsensible Schulentwicklung“ (www.sprachsensible-schulentwicklung.de), ein „sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen 2011) sowie ein „sprachsensibles Unterrichten“ (www.oesz.at) notwendig sind, um eine sprachliche Bildung von Schülerinnen und Schülern in der mehrsprachigen Gesellschaft zu ermöglichen. In den meisten Fällen scheint damit gefordert zu werden, dass Lehrende und Schulen sich in ihren Denk-, Aufmerksamkeits- und Handlungsweisen in ein verändertes, in spezifischer Weise empfindsames, Verhältnis zu(r deutschen) Sprache und ihren Sprechern setzen.

In meinem Beitrag möchte ich dem Begriff der „Sensibilität“ in den Themenfeldern DaZ und DaF explorierend nachspüren und kontextspezifische Logiken seiner Verwendung rekonstruieren. Es soll diskutiert werden, auf welche Weise damit (1) sprachliche Defizit- und Entwicklungsperspektiven, (2) Verhältnisse der Vermittlung und Aneignung von Sprache im Fachunterricht sowie (3) migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen (Mecheril 2008) in den Blick kommen, aus diesem geraten, oder auch verdeckt werden. Münden soll die Exploration daher in Antwortversuche auf die selbstkritische Frage: Wie also in Zukunft besser (nicht) sprechen?



Heike Gsellmann-Rath

Pädagogische Hochschule Steiermark

„Zuerst muss er einmal Deutsch lernen ...“

Mein Vortrag beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule die Kompetenz zur reflexiven Verortung in ihrem gesellschaftlichen Umfeld und in ihrem Unterrichtskontext entwickeln und wie sie in die Lage versetzt werden, aus dieser Reflexion Konsequenzen für die Gestaltung der eigenen Arbeit als Lehrerinnen und Lehrer zu ziehen.

Mit dem Fokus auf den Ausbildungskontext der angehenden Lehrerinnen und Lehrer wird der Handlungsbedarf in Bezug auf eine reflexive Positionierung in einem heterogenen und mehrsprachigen Unterrichtskontext dargestellt. Der Vortrag beschreibt das Initiieren von reflexiven Prozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in mehrsprachigen Kontexten, Methoden der Reflexion und die nachhaltige Wirkung dieser erlernten Kompetenz.

Der Beitrag wird folgende inhaltliche Schwerpunkte abdecken:

- Einsprachigkeit ist normal, Mehrsprachigkeit ein Problem: Eine verbreitete Haltung. (Gogolin 1994)
- Kritische Reflexion der Haltungen und Einstellungen von Studierenden: Es reicht nicht mehr aus, DaZ-Spezialistin und Spezialist und methodisch am neuesten Stand zu sein. (Cummins 2007; Neumann 2011)
- Produktiver Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Unterricht kann nicht durch **eine** bestimmte Methode erfolgen. Auch der adaptive Unterricht hilft nur bedingt.
- Weiters werde ich versuchen die Frage zu beantworten, ob Studentinnen und Studenten auf einen professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht qualifiziert werden können und was ein „professioneller Umgang“ in diesem Kontext bedeuten kann. (Hadfield ; Lander 2011)
- Meine Ausführungen werden in die Fragestellung münden, welche Kompetenzen überhaupt notwendig sind, um auf den Wandel, der sich in unserer Gesellschaft vollzogen hat, sensibel zu reagieren. Mein Vortrag wird zeigen, dass die notwendigen Kompetenzen nicht zufällig entstehen oder in manchen Lehrerinnen und Lehrern naturgemäß vorhanden sind und in anderen eben nicht. Professionelles Handeln und Reflexionskompetenz ermöglichen es Lehrerinnen und Lehrern, einen „moment of relation“ zu kreieren, ohne den Lernen in mehrsprachigen Kontexten kaum stattfindet. (Bertelsmann Stiftung 2008; Bauer 2011; Frick Senior)

Ich vertrete die These, dass pädagogische und soziale Prozesse untrennbar miteinander verbunden sind und werde mich in meinen Ausführungen unter anderem auf die Ansätze und Erkenntnisse von Jürgen Frick, Rose Senior und Jill Hadfield beziehen.

Literatur:

- Bauer, J. (2011). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München. Heyne.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221-240.
- Frick, J. (2007). Die Kraft der Ermutigung. Bern. Huber.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford. Oxford University Press.
- Lander, V. (2011). Lehrer und Referendare auf ihre Tätigkeit in multikulturellen Klassen vorbereiten. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hg). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann.
- Neumann, U. & Karakaşoğlu, Y. (2011). Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hg). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann.
- Senior, R. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SID-A360CD5C-127FF400/bst/xcms_bst_dms_30903_30904_2.pdf [15.3.2015]



Ursula Hirschfeld

Universität Halle

Aussprachenormen und ihre reflexiven Verortungen in DaF/DaZ

Für die Aussprache in DaF/DaZ gibt es normative Grundlagen: Das Deutsche als plurizentrische Sprache mit Standardvarietäten in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz hat Aussprachestandards, die in Aussprachewörterbüchern kodifiziert sind und beim Erwerb/Erlernen der deutschen Sprache in verschiedenen Situationen (überregionale Medien, Film, Theater, Deutschlernmaterialien) präsent sind und Deutschlernenden rezeptiv, neben vielen anderen – regionalen, situativen, individuellen – Ausspracheformen begegnen.

Im Vortrag wird der Frage nachgegangen, ob und aus welcher Perspektive diese Aussprachenormen auch für nichtdeutsche Muttersprachler gelten, d.h. wie nah Deutschlernende einer normativen Aussprache kommen können, wollen oder sollen. Hier ist einmal das Konzept des "native-speakerism" (Holliday 2005) aufzugreifen, zum anderen aber auch zu überlegen, welche Lernziele und welche persönlichen Ansprüche den Erwerb und die Verwendung einer standardnahen Aussprache favorisieren.

Zu reflektieren sind ebenfalls die Wirkungen, die für Deutschsprachige ungewohnte bzw. in bestimmten Situationen unerwartete Ausspracheformen hervorrufen, dies betrifft nicht nur fremdsprachige Merkmale sondern auch dialektale oder umgangssprachliche. Ein starker muttersprachiger („fremder“) Akzent kann die Verständlichkeit, die Verständigung und das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander beeinflussen, er kann zu Hemmungen in der Kommunikation führen. Fremdsprachige Merkmale in der Aussprache des Deutschen sind auffällig und oft mit Klischees und Vorurteilen verbunden, andererseits prägen sie das Persönlichkeitsbild eines Menschen.

Renate Hofer

Pädagogische Hochschule Linz

SPRACHTICKET-Kinder & Co: Sprachfördermaßnahmen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Besonders im frühen Bildungsbereich ist festzustellen: „(Zweit-)Sprachfördermaßnahmen“ haben Hochkonjunktur. Auch wenn sprachwissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Hofmann/Polotzek /Roos/Schöler 2008) die bildungspolitisch hoch gesteckten Hoffnungen in spezifische Zweitsprachförderprogramme – meist auf kurze Zeit und zum Teil ohne entsprechende Sprachstands-beobachtungen und professionell entwickelte Förderkonzepte angelegt -, sie mögen die Kinder sprachlich für die Schule fit machen, klar relativieren, scheint die Implementierung von Sprachtickets & Co ungebremst.

Darüber hinaus zeigen interdisziplinäre Untersuchungsdesigns (vgl. Hofer 2010; 2014), dass im Zusammenhang mit diesen (vor)schulischen Maßnahmen auch Gefahren im Sinne der Verkürzung von Sprache (es geht meist nur um DEUTSCH-Förderung) bzw. der (Re-)Produktion symbolischer Ordnungen gegeben sind: Kinder anderer Erstsprachen werden als prinzipiell förderbedürftig eingestuft und im Rahmen der Maßnahmen als „Sprachticket-Kinder“ bzw. „III-Kinder“ behandelt.

Auf diese zweite Ebene soll im vorgestellten Beitrag eingegangen werden. Beispielhaft sollen die Vergabe und Einlösung von „Sprachtickets“ (von 2005 bis 2009 in Österreich eingeführt und mittlerweile durch Folgemaßnahmen erweitert) bzw. der flächendeckende Einsatz von „Screenings“ (wie die „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder“, kurz SFD, der 2013 in OÖ implementiert wurde) in einen breiten Kontext gestellt werden, der gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Aspekte des Umgangs mit Diversität/Mehr-sprachigkeit umfasst, um zu differenzierten Einschätzungen der Intentionen und der Wirkungen dieser Maßnahmen kommen zu können.

Ein Auszug aus der Forschungsarbeit zum Sprachticket (Hofer 2010): *„Die Sprachticketmaßnahme hat vordergründig sprachliche Integration zum Ziel gehabt, hat jedoch gegenteilig zu segregierenden Effekten geführt. Ethnisierungen bei der Zuteilung, allgemeine Kategorisierungen und Verfestigungen von Vorurteilen und Ängsten waren im Zuge der Maßnahme zu verorten.“*

Im Panel soll diese Einschätzung durch Beispiele aus der eigenen Forschungsarbeit bzw. neue Beobachtungen zum Screeninginstrument SFD präzisiert und aus einer migrationspädagogischen Perspektive theoretisch beleuchtet werden: Durch die frühe Ansprache und Förderung der Zielgruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“, „Kinder anderer Erstsprache als Deutsch“ etc. besteht die Gefahr, dass diese Zielgruppe (erstmal) mit Zuschreibungen versehen wird (prinzipielle Förderbedürftigkeit, Deutsch als Zweitsprache sei weniger ausgebildet als die Familiensprache/n, ...) und Prozesse des „Othering“ einsetzen bzw. verstärkt werden. Ebenso können die Titel dieser Maßnahmen (wie „Sprachticket“ und „Förderdiagnostik für Ausländerkinder“) Kontexte verkürzen bzw. Zuschreibungen initiieren oder verfestigen. Insgesamt können Maßnahmen dieser Art zu (Mit-) Verursachern der Produktion von Differenzen werden!

Folgende Forderung an Maßnahmen (vor allem bereits im Schuleingangsbereich) soll uns im Panel zum Weiterdenken anregen: Nötig ist ein Perspektivenwechsel, der als Basis die Wertschätzung der sprachlichen Diversität zum Ziel hat und in Folge eine SprachENförderung für ALLE anstrebt – ohne Differenzen einzuführen bzw. zu verfestigen.

Literatur.

- Hofer, Renate (2010). Sprachfo/förderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Schule. Pädagogische und politische Interventionen zwischen Zweitsprachförderung und Mehrsprachigkeitsförderung – Analyse der Intervention „Sprachticket“. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Entlehnung in der Bibliothek der AAUK.
- Hofer, Renate (2014). Zweitsprachförderung oder Mehrsprachigkeitsförderung? Eine kritische Betrachtung bildungspolitischer Maßnahmen am Beispiel des Sprachtickets. In Georg Gombos; Marc Hill; Vladimir Wakounig; Erol Yildiz (Hg.) Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen. Klagenfurt/Celovec: drava, S. 229-255.
- Hofmann, N.; Polotzek, S.; Roos, J.; Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3/2008, S. 291-300.

Nadja Kerschhofer-Puhalo, Werner Mayer, Christian Bendl

Universität Wien

Können wir Textkompetenz und Leseleistungen testen, messen und vergleichen? – Zur Problematik wissenschaftlicher Kategorisierungen in Forschung und Unterricht

Produktion, Rezeption und Interpretation von Schriftlichem sind in hohem Grad individuell, unterliegen zugleich aber gerade in schulischen Kontexten starken Normierungs- und Standardisierungspraktiken. Der vorliegende Beitrag nimmt Bezug auf zwei Teilkorpora, die im Rahmen eines Projekts zu individuellen Zugängen zu Schrift und Geschriebenem von VolksschülerInnen untersucht werden: 1. Videoaufzeichnungen von Kindern beim Lesen und Bearbeiten von Texten und Leseverständnisaufgaben, 2. Die Bibliothek der kleinen Bücher, ein Langzeitprojekt einer Wiener Mehrstufenklasse, in dem rund 750 Bücher verschiedenster Themen, Genres, Sprachen und Illustrationstechniken entstanden, alle von SchülerInnen frei gestaltet. Diese Daten werden mit Methoden der Textanalyse, Bildanalyse und Gesprächsanalyse sowie multimodalen Analysemethoden untersucht und sind Grundlage für diskursanalytische und sozialsemiotische Fragestellungen mit Fokus auf institutions-spezifischen Führungspraktiken in der Schule.

Die Daten machen den Kontrast zwischen den stark normativ geprägten und zugleich normierend wirkenden Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA) einerseits und der immensen Heterogenität und Individualität von Textverstehen, -interpretation bzw. -produktion deutlich. Die Analyse dieser Teilkorpora stellt zudem eine Reihe der in schulischen Kontexten und vielen Untersuchungen zu Migration und Leseforschung als selbstverständlich angesehenen Kategorisierungen wie "Erstsprache/Zweitsprache", "ein-/mehrsprachig", "+/- Migrationshintergrund", "bildungsnah/bildungsfern", "Kind" vs. "Erwachsene" auf individueller Ebene bzw. "richtig/falsch", "einfach/schwierig" auf Text-/Aufgabenebene in Frage.

Normierungsprozesse des schulischen Alltags und die genannten Kategorisierungen führen dazu, dass die individuellen Repertoires der Kinder zumeist nicht zur Geltung kommen bzw. wenn dann nur im Sinne von schulkonformen Kategorien wie "richtig/falsch". Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext meist implizit mit "unvollkommen in Deutsch" gleichgesetzt. Die Daten zeigen auch die möglichen Gefahren solcher Normierungs-Effekte für Ein_Mehr_Sprachige und v.a. auch die inneren und äußeren Konflikte, die sich daraus für Kinder, Eltern, Lehrende auf individueller Ebene und für Bildungswesen und Politik auf gesellschaftlicher Ebene ergeben.

Wenn als Konsequenz wissenschaftliche Kategorisierungen und (bildungs-)system-immanente Normierungen in Frage zu stellen sind, wie kann eine wissenschaftliche Untersuchung von Prozessen kindlichen Leseerwerbs bzw. Textverstehens und -produzierens überhaupt gelingen? Eine Untersuchung der individuellen Repertoires der Kinder und die Analyse von Texten als multimodale Ensembles mittels diskursanalytischer und sozialsemiotischer Fragestellungen erlauben eine wissenschaftliche Beschreibung abseits von a priori vorgegebenen Kategorien und Normen, und gewähren damit andere Zugänge zu einem Verständnis kindlicher Lese-, Schreib- und Interpretationsprozesse. Eine kritische Reflexion solcher oftmals unbewusster Kategorisierungs- und Normierungspraktiken auf Basis der vorliegenden Daten soll Lehrenden und Forschenden im Fach DaZ zu Gute kommen.



Johannes Köck, Michael Hofer

Universität Wien

Interkulturalität und Fremdheit in Lehrbüchern

Trotz fundierten theoretischen Hintergrundes finden Fragen/Adressierungen/Fremdzuschreibungen wie *Woher kommst du?* immer wieder Verwendung im Rahmen des Unterrichts.

Diese Wirkmacht etabliert sich auch über die *Interkulturalität in Lehrbüchern* und lässt Lehrende häufig – auch ungewollt – zu „KomplizInnen des Integrationsimperativs“ werden, indem sie u.a. normative Verhaltensregeln für den nationalstaatlichen Kontext aufstellen und Homogenität vortäuschen („In Österreich vertretene Werte sind ...“)

In unserem Workshop möchten wir uns der Frage ***Wie kann man sprachbezogene Integrationskonzepte für die persönliche pädagogische Praxis analysieren und welche Konsequenzen können daraus gezogen werden?*** annähern. Nach einem Input zu Beginn des Workshops ist eine Arbeit in Gruppen geplant, in denen erfahrungsbezogen und theoriegeleitet Vorschläge für einen (Antworten-)Katalog, der Handlungsspielräume für Lehrende erweitern soll, entwickelt werden.

Dabei werden konkrete Beispiele (Texte, Bilder, Didaktisierungen) sowohl aus Lehrbüchern als auch aus dem pädagogischen Alltag präsentiert und eine Möglichkeit ihrer kritischen Reflexion und Analyse vermittelt. Über die Thematisierung des Konzeptes „Othering“ und der Perspektive „Migrationspädagogik“ möchten wir für einen reflexiven Umgang mit interkulturellen Angeboten sensibilisieren und versuchen Lösungsansätze für die pädagogische Praxis zu erarbeiten. Ziel ist es am Ende des Workshops mit dem Werkzeug der Kritik und einem gestärkten Bewusstsein für herrschende Machtverhältnisse ausgestattet, nicht auf homogenisierende und „andernde“ Angebote in Lehrwerken hereinzufallen, um nicht selbst zur Aufrechterhaltung der trennenden Repräsentationen des Wir und des Anderen mitzuwirken.

Wir glauben, dass die Frage nach geeigneten Analyseinstrumenten für sprachbezogene Integrationskonzepte von großer gesellschaftlicher und politischer Relevanz ist und möchten mit unserem Workshop einen Beitrag zur kritischen Reflexion pädagogischen Handelns leisten, es auf grundlegenden Ebenen hinterfragen und so neue Handlungsmöglichkeiten für uns und andere Lehrende und Lernende schaffen.

Gergana Mineva , Rubia Salgado, Oscar Thomas-Olalde

maiz Linz

Deutsch als Zweitsprache im Dissens

Im Workshop wird das Projekt und die gleichnamige Publikation "Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge" präsentiert (als kurzer Input) und das im Rahmen des Projektes von maiz entwickelte DaZ-Curriculum mit Teilnehmer_innen des Workshops zur Diskussion gestellt.

Ausgehend von feministischen, rassismuskritischen und subjektivierungstheoretischen Ansätzen beschäftigten wir uns im Projekt mit Ansprüchen und Widersprüchen, Konzepten und Methodologien einer gesellschaftskritischen und (selbst-)reflexiven Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Dabei verfolgten wir u.a. in ein operatives Hauptziel, ein neues Curriculum für diesen Bildungsbereich auszuarbeiten. Das „[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens“ wurde als Curriculum *ohne* festgeschriebene Zielgruppen, *ohne* vorgeschriebenen Themen und *ohne* standardisierte Hinweise auf Sprachbeherrschungsniveaus verfasst, um an den Grenzen des Möglichen einen Entwurf für eine utopische DaZ-Bildungspraxis widerständiger Handlungsfähigkeit zu realisieren.

Die Teilnehmerinnen werden eingeladen, die darin aufgeworfenen Fragen, formulierten Ziele und vorgeschlagenen Grundsätze weiterzudenken und ihr Potential als Reflexionswerkzeug für das pädagogische Verhältnis kritisch zu reflektieren.

"Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge" ist ein Projekt von maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen in Kooperation mit den Fachbereichen DaZ der Universitäten Wien und Paderborn und mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (bmbf) finanziert.

Hartmut Melchert

Heinrich-Thöne-VHS Mülheim/Ruhr

Die sollen auch lernen, dass man in Deutschland den Müll nicht einfach aus dem Fenster wirft. Explizite und implizite normative Annahmen über DaZ-Kurse für Flüchtlinge.

Wie viele andere Kommunen in NRW gewährleistet die Stadt Mülheim an der Ruhr seit 2014 die Unterbringung einer enorm gestiegenen Zahl von asylbegehrenden Flüchtlingen. Weder gibt es für diese Menschen einen Zugang zum Integrationskursangebot des Bundes noch gibt es damit vergleichbare Finanzierungsmöglichkeiten für allseits gewünschte DaZ-Kurse. Es herrscht nämlich ein breiter politischer und gesellschaftlicher Konsens darüber, dass zu einer ‚Versorgung‘ und ‚Unterbringung‘ von asylbegehrenden Flüchtlingen nach ihrer Ankunft in Deutschland ein Angebot von DaZ-Kursen gehört. Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass ‚mehr als nur Deutschkenntnisse wie in einem Sprachkurs‘ vermittelt werden sollen. Landeskundliches Wissen zur Erstorientierung solle der zentrale Inhalt der Kurse sein.

Im Vortrag wird die konkrete Ausgestaltung dieser Lernziele in Kurskonzepten und Kurspraxis illustriert und im Austausch mit den TagungsteilnehmerInnen hinterfragt. Welche Annahmen über und Erwartungen an DaZ-Kurse für asylbegehrende Flüchtlinge lassen sich auf Seiten der politisch Verantwortlichen identifizieren, welche auf Seiten der Aufnahmegesellschaft, insbesondere der Anwohner von Flüchtlingsunterkünften? Was ‚passiert‘ hier mit DaZ? Welche Rollenzuweisungen sind mit den Begriffen ‚Flüchtlinge‘ und ‚Flüchtlingskurse‘ verbunden?

Der Vortrag basiert auf der beruflichen Praxis des Referenten an der Heinrich-Thöne-Volkshochschule der Stadt Mülheim an der Ruhr. Seit 2005 werden dort Integrationskurse mit und ohne Alphabetisierung für berechnete und verpflichtete TeilnehmerInnen nach dem Zuwanderungsgesetz durchgeführt, in denen er unterrichtet und die er koordiniert und evaluiert. Seit November 2014 bietet die VHS DaZ-Kurse für asylbegehrende Flüchtlinge dezentral an.

Sven Oleschko, Zuzanna Lewandowska

Universität Duisburg-Essen

Zur Bedeutung soziologischer, psychologischer und soziolinguistischer Ansätze für Bildungsgerechtigkeit im DaZ-Diskurs

Die Betrachtung der Sprachfähigkeit für das schulische Lernen und die besondere Herausforderung für bestimmte soziale Gruppen ist mindestens seit Anfang des 20. Jahrhunderts konstitutiv für die sprachsoziologische Forschung. Dabei kann eine divergierende Intensität des Diskurses nachgezeichnet werden: So gilt für die sprachsoziologische Forschung, dass sie vor allem zwischen den 1950er bis 1970er Jahren ihre bis heute stärkste Entwicklung genommen hat und danach zwischen Soziolinguistik, Unterrichts- und Bildungssoziologie diffundierte.

Die gesellschaftstheoretischen Implikationen der sprachsoziologischen Referenzarbeiten scheinen dabei häufig implizit zu bleiben. So kann vielleicht auch der geringe wissenschaftliche Kontakt zwischen Bildungssoziologie und der Forschungsrichtung Deutsch als Zweitsprache damit begründet werden, dass eine (sprach-) soziologische Argumentation die Gefahr birgt, die Bezugsgruppe der DaZ-Forschung aus dem Blick zu verlieren. Dabei zeigen verschiedentlich sowohl Arbeiten aus der linguistischen (z.B. Steinig et al., 2007) als auch sprachbildungsorientierten Forschung (z.B. Eckhardt, 2008), dass die häufig normativ aufrechterhaltende Differenz zwischen ein- und mehrsprachigen Bildungsinländern empirisch nicht zu halten ist. Eine weitere Entwicklung zeigt sich in der Fokussierung bestimmter Herkunftssprachengruppen, die als förderbedürftig markiert sind und andere im deutschsprachigen Raum vorkommende Gruppen kaum bis gar nicht in den Blick genommen werden. Hieraus ergibt sich zum Teil, dass die einzelnen Forschungsarbeiten in der Disziplin DaZ/DaF, aufgrund der Operationalisierung bestimmter Forschungsfragen, kaum Vergleiche zwischen veröffentlichten Studien zulassen (vgl. Kristen & Olczyk, 2013, S. 365). Die Fokussierung auf einzelne Herkunftssprachen kann zudem zur Stereotypisierung bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern führen, was sich, wie die sozialpsychologische Forschung zeigt, auf die Performanz in Leistungssituationen negativ auswirken und somit einen gegenteiligen Effekt erzielen kann (vgl. Steele & Aronson, 1995; Schofield, 2006; Martiny & Götz, 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen soll im Vortrag die Bedeutung gesellschaftstheoretischer Aspekte, die im aktuellen Diskurs um Sprachbildung eine Relevanz besitzen, herausgearbeitet werden und eine Diskussion ermöglichen, die deutlich macht, dass ungleichheitstheoretische Arbeiten notwendig in den Blick von Forschungsarbeiten im Bereich DaZ/DaF treten müssten, wenn es darum geht, herkunftsbedingte Disparitäten aufklären zu wollen. Denn der zumeist rein deskriptive Zugang der Disziplin birgt die Gefahr, nicht hinreichend zu reflektieren, in welchem Verhältnis Sprache und Gesellschaft stehen.

Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen

Universität zu Köln

Und wenn Deutsch nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist...? Frühkindliche DaZ-Förderung im (nicht-)deutschsprachigen Europa und im frankophonen Kanada

Die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum als notwendig etablierte frühkindliche Sprachbildung wird in bildungspolitischen Programmatiken und öffentlichen Debatten zu einer kompensatorischen Sprachförderung für sogenannte „DaZ-Kinder“ umgedeutet. Mittels ethnographischer Studien in deutschsprachigen europäischen Bildungsinstitutionen konnte rekonstruiert werden, wie diese frühkindliche „Deutschförderung“ als Einführung in die (schulische) Welt der Einsprachigkeit praktiziert wird (vgl. Christmann/Panagiotopoulou 2012; Hortsch 2015). Dabei werden auch mehrsprachige Kinder, die im Kindergartenalltag auch einen Dialekt verwenden, unmissverständlich aufgefordert im „DaZ-Unterricht“ ausschließlich in der standardisierten Sprachvarietät („Hochdeutsch“) zu kommunizieren (vgl. Panagiotopoulou/Kassis 2015). In didaktischen Inszenierungen, die auf einer fiktiven, angeblich lernförderlichen Trennung von Sprachen und Sprachvarietäten basieren, wird somit eine Varietät als ausschließliche Sprache der Bildung (Stichwort: Bildungssprache) - bei gleichzeitiger Ablehnung der translingualen Sprachverwendungspraxen von Kindern und pädagogischen Fachkräften - legitimiert. Dies scheint nicht nur die Reproduktion sozialer Ordnungen mittels sprachlicher Hierarchien zu begünstigen, sondern dient auch der institutionellen Logik einsprachiger Bildungssysteme. Und so plädieren auch angehende Lehrkräfte in Deutschland, die selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind und als Schüler*innen (neo)linguizistischen Strategien der deutschen Schule ausgesetzt waren (vgl. Dirim 2010), für einsprachiges Handeln sowohl in der deutschen Schule, also auch in der (deutschsprachigen) Öffentlichkeit (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2015). Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen stellten wir uns folgende Fragen, die auch als Befremdungsstrategie zur Selbstbeobachtung der DaZ-Praxis in deutschen Institutionen beitragen können: Wie wird DaZ an unterschiedlichen Orten der Welt praktiziert, insbesondere in weiteren Migrationsgesellschaften, wo aber Deutsch nicht die offizielle Amtssprache und die Sprache der Mehrheitsbevölkerung ist? Welche Einstellungen vertreten die dort tätigen Erzieher*innen und Lehrkräfte im Wissen darum, dass Deutsch als „Herkunftssprache“ (Heritage Language), nur bedingt als „Familiensprache“, vielmehr als dritte bzw. vierte (Fremd-)Sprache der (potentiellen) Schüler*innen gilt? Im Rahmen unseres ethnographisch ausgerichteten Forschungsprojektes „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und pädagogische Professionalität im internationalen Vergleich“ haben wir unter anderem in Deutschen Schulen in Athen, Thessaloniki und Montreal Erzieher*innen und Lehrkräfte zu ihren pädagogisch-didaktischen Einstellungen und ihren (berufs-)biographischen Erfahrungen im nicht deutschsprachigen Europa sowie im frankophonen Kanada/Québec befragt. Im Vortrag möchten wir, auf der Grundlage von Interviews mit Erzieher*innen, auf die dort praktizierte frühkindliche DaZ-Förderung im Kontext von ein- vs. mehrsprachig organisierten Migrationsgesellschaften fokussieren.

Literatur:

- Christmann, Nadine & Panagiotopoulou, Argyro (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 2 (5. Jg.), S. 34-47.
- 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: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-112.
- Hortsch, Wiebke (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Panagiotopoulou, Argyro & Kassis, Maria (2015). Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. Erscheint in: Thomas Geier, Katrin U. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2015): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren



universität
wien

für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. Erscheint in: Thomas Geier, Katrin U. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristina Peuschel

Freie Universität Berlin

Aspekte von gender in der Sprach(aus)Bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache)

Was heißt es, sich mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als nicht-erster Sprache zu befassen und gleichzeitig antidiskriminierendes, gendersensibles sprachliches Handeln mitzudenken? Der Workshop soll Assoziationen und Reflexionen Raum geben, die für komplexe Antworten auf diese Eingangsfrage erste Hinweise liefern können. Dabei soll es in einer Inputphase des Workshops zunächst darum gehen, Überschneidungen in Diskursausschnitten aufzuzeigen, die sich mit *gendersensiblem Sprachgebrauch* auf der einen und mit *sprachsensiblem Deutsch-Lernen* auf der anderen Seite beschäftigen. Dabei ist es interessant nachzuvollziehen, anhand welcher Kriterien sich beide Diskurse aufeinander beziehen lassen – bewusster Sprachgebrauch/Sprachbewusstheit, *empowerment*, Förderung von Teilhabe vs. Produktion von Ausschlüssen durch Sprache, Prämissen individuellen Sprachgebrauchs in den vielfältigen Praxen des Deutschunterrichts sowie in akademischer Lehre und Forschung etc.

In einem zweiten Teil sollen Ideen entwickelt werden, wie sich Gender- und Sprachsensibilität neu verknüpft in die Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als nicht-erster Sprache einschreiben lassen. Beispiele gendersensiblen Sprachhandelns im DaF/DaZ-Unterrichts, in Materialien und Fachdiskursen können hier einfließen. Ziel der gemeinsamen Diskussion im Workshop soll es sein wissenschaftliche und praxisbezogene Handlungsfelder für eine gemeinsame Gender- und Sprachsensibilität für Deutsch als nicht-erste Sprache auszuloten. Daran schließt sich der Wunsch an, interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeiten anzudenken, mit denen die normativen Grundlagen und reflektierten Praktiken unserer Fächer um Aspekte von *gender* erweitert und diese Erweiterungen auch im Fachdiskurs konsolidiert werden können.

Doris Pokitsch

Universität Wien

Rassifizierende Machtkonstruktionen im Kontext Sprachen lehren/lernen. Critical Whiteness als mögliche Perspektive für die Verortung des Fachs Deutsch als Zweitsprache?

Das Handlungsfeld DaZ findet nie in einem Vakuum statt. Vielmehr sind darin Handelnde stets Teil der Gesellschaft und somit auch in Machtverhältnisse verstrickt, welche sie kontinuierlich (re-)produzieren und repräsentieren. Untersuchungen aus hegemonial- und rassismuskritischen Perspektiven auf das Fach konnten bereits vielfach Rassismen aufzeigen. Dabei blieb der Fokus jedoch häufig auf der Konstruktion von Nicht-Wir Zuordnungen, während jene, die diese Markierungen erzeugen als Teil eines normativen Zentrums unsichtbar blieben. Aus Perspektive der kritischen Weißseinsforschung können diese „unmarked marker“ sichtbar gemacht werden und Weißsein als integraler Bestandteil von Rassifizierungsdynamiken identifiziert werden, wobei Weißsein dabei gleichsam als gesellschaftliches Konstrukt und als rassistisches Herrschaftssystem verstanden wird. Die kritische Weißseinsforschung kann daher im Kontext DaZ einen neuen Blick auf rassifizierenden Machtkonstruktionen eröffnen und dadurch bestenfalls auch einen kritischen Reflexionsprozess bzw. eine kritische Selbstpositionierung bei Lehrenden und Lernenden fördern, um die Reproduktion rassistischen Wissens zu unterbinden.

Der geplante Beitrag wird entlang folgender Fragen aufgebaut:

- Was bedeutet Whiteness/Weißsein und warum ist es wichtig kritisch darüber zu sprechen?
- Welche Perspektiven eröffnet die kritische Weißseinsforschung für das Fach Deutsch als Zweitsprache (etwa in Bezug auf Unterrichtsmaterialien)?
- Worin liegen die Gefahren, wenn Weißsein in den Fokus der Betrachtung rückt bzw. als Analyse-kategorie unreflektiert angewandt wird?
- Wie kann ich als Weiße über Weißsein sprechen, ohne dadurch hegemoniale Verhältnisse zu reproduzieren?

Boris Printschitz

Universität Wien

Deutschtests im Rahmen von Integrationsregimen - eine rassismuskritische Betrachtung von Testforschung und -konstruktion

Deutschtests zum Zwecke des Aufenthalts stellen ein pseudopaternalistisches Machtinstrument dar, welches soziale Benachteiligungen reproduziert. Besonders von Benachteiligungen sind jene Personen betroffen, die nicht über ein ausreichendes Maß an ökonomischen, kulturellen, symbolisches und/oder sozialen Kapital (Bourdieu) verfügen. Dennoch werden Deutschtests weiterhin als „Integrationstests“ missverstanden – Warum? Zum einen wird in diesem Zusammenhang das Phänomen deutlich, nach welchem eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz bei der Verwendung von Deutschtests als rechtliche Basis für die Vergabe eines aufenthaltsrechtlichen Status herrscht. Zum anderen wird die verbreitete Gleichsetzung von Deutschkenntnissen und dem erreichten Integrationsgrad einer Person deutlich. Beide Phänomene werden an dieser Stelle kritisch betrachtet.

Der Begriff der „Integration“ wird hier als „Dispositiv“ betrachtet (Mecheril 2011). Deutschtests zum Zwecke des Aufenthalts sollen daran anschließend als eine Ordnung schaffende Methode im Rahmen des Integrationsdispositivs verstanden werden: Sie schaffen „Ordnung“, indem sie zwischen dem natio-ethno-kulturellem "Wir" und "Nicht-Wir" unterscheiden und somit zentral für das „Othering“ (Said) sind. Durch diese institutionalisierte, systematisch differenzielle Behandlungsweise von "Wir" und "Nicht-Wir" wird diese Unterscheidung somit sozial verwirklicht. Mehr noch werden diese fortwährend als legitime Unterscheidungen und Behandlungen ausgegeben. Ein, in den letzten Jahren hinzugekommener gesellschaftspolitischer Diskurs, der gelungene Integration mit erbrachter, nicht näher definierter Leistung gleichsetzt, verstärkt den Effekt der Reproduktion von sozialer Benachteiligung und fokussiert auf ökonomisches Kapital. Dieser „Jeder

ist seines Schicksals Schmied“-Diskurs verändert den Blick im Sinne eines Othering von „sich nicht integrieren können“ hin zu „sich nicht integrieren wollen“.

Diese Praxis lässt sich als Teil des Integrationsdispositivs verstehen, der Subjekte hervorbringt, welche als handlungsunfähige, defizitäre Wesen bezeichnet werden (Gatt 2013). Innerhalb dieser konstruierten Gruppe, die einen Nachweis von Deutschkenntnissen mittels Sprachtest erbringen muss, entstehen zudem weitere hierarchische Subgruppen. Es wird zusätzlich zwischen jenen Personen unterschieden, die die Tests bestehen und jene, die diese Tests nicht

bestehen. Die Testforschung und v.a. die Testentwickler bzw. –anbieter sind somit zentrale Akteure im Integrationsdispositiv: Sie schaffen, aufgrund ihrer zugestandenen Macht, wissenschaftliche Legitimation sowohl von Testformaten als auch –inhalten, die in weiterer Folge an „defizitären Subjekten“ zum Einsatz kommen - womit sich der Kreis schließt. Mittels Rommelspachers (2009) Rassismusdefinition (Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung,

Hierarchisierung) und Bourdieus Kapitaltheorie soll die Testforschung und –konstruktion im Integrationsdispositiv v.a. im Hinblick auf die Folgen für die „Zielgruppe“ kritisch betrachtet werden.

Literatur:

- Mecheril, P. (2011): Wirklichkeit schaffen – Integration als Dispositiv. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffenintegration-als-dispositiv-essay>
- Gatt, S. (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache). In: Mecheril, P./Thomas
- Olalde, O. u.a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer. S. 161-174.
- Rommelspacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P./Melter, C. (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25-38.



Thomas Quehl

Die Institution Schule im Spannungsfeld linguizistischer und pädagogischer Perspektiven auf Mehrsprachigkeiten

In den theoretischen und in den auf Schul- und Unterrichtsentwicklung bezogenen praktischen Auseinandersetzungen mit der Institution Schule vollzieht sich seit etwa 15 Jahren ein Wandel, der grob umrissen werden könnte mit ‚von der Unsichtbarkeit des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) über eine verhältnismäßig stark klassifizierte und gerahmte Markierung (Bernstein 1990) von DaZ zur Durchgängigen (Deutsch-)Sprachbildung und schließlich zu ersten vorsichtigen Annäherungen an einen ‚Multilingual turn‘ (May 2014)‘. Die in diese Entwicklungen eingehenden Paradigmen und Diskurse, stecken ein Feld ab, das von Gleichzeitigkeiten und Widersprüchen gekennzeichnet ist.

Vor diesem Hintergrund möchte ich in meinem Beitrag der Frage nachgehen, welche pädagogischen Perspektiven sich aus aktuellen Thematisierungen des Neo-Linguizismus (Dirim 2010; Springsits 2015; Aygün-Sagdic u.a. 2015) für die Institution Schule ergeben können. Ausgangspunkt für eine reflexive Verortung ist das Spezifikum der Schule, sowohl *Strukturen* als auch *soziale Bedeutungen* explizit zu vermitteln und implizit herzustellen – und in diesen Prozessen (Lerner-)Identitäten und (Schüler_innen)Subjekte zu schaffen. Den Blick dabei auf *pädagogische* Perspektiven zu richten, kann nicht bedeuten, Schule von den übergeordneten gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen lösen zu wollen, wohl aber, Möglichkeitsräume (Holzkamp 1985) auszuloten, in denen Lehrkräfte mit dem Ziel wirken können, das dominanzkulturelle Geflecht solcher Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren, sondern auch zu verschieben.

In Weiterentwicklung einer Analyse des Spannungsfeldes zwischen rassismuskritischem und schulischen Wissen (Quehl 2015) soll sich der Beitrag damit beschäftigen, wie die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Linguizismus in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebracht werden kann. Welche Bedeutung kommt dabei den Handlungsräumen der Lehrkräfte zu?. Welche Akzentuierungen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus z.B. für die Konzeption von Lehrer_innenfortbildungen? In diesem Kontext ist darüber hinaus nach den Ähnlichkeiten und den unterschiedlichen Akzentuierungen zu fragen, die sich bei einem Vergleich rassismuskritischer und linguizismuskritischer Perspektiven (Springsits 2015) auf die schulische Praxis zeigen. Und last not least (und if time permits): Welche ‚Reibungsverluste‘ am Übergang theoretischer Überlegungen zur pädagogischen Praxis sind zu vermeiden, um weder die diversen Fallstricke interkultureller Pädagogik noch einige Einbußen, die bei der Weiterentwicklung antirassistischer zu rassismuskritischen Perspektiven im Hinblick auf die schulpädagogische Praxis entstanden, zu wiederholen.

Daniela Rechling, Selma Mujic

Stereotype bearbeiten und neue Sichtweisen erschließen durch Fragen und (im) Gespräch

Von der Tatsache ausgehend, dass wir keine neutralen Personen sind, sondern verstrickt in gesellschaftliche Machtverhältnisse, stellt sich die Frage, wo und wie sich diese Verstrickungen (auch) im Unterrichtskontext/im pädagogischen Handeln zeigen. Wir werden in diesem Workshop darauf hinschauen, wann und wo wir (Kursleiter_innen) im Unterrichtskontext stereotypisieren. Der Vorschlag, den wir hier machen, ist, sich dieser dringenden Auseinandersetzung frage-weise zu stellen. Die (vorgegebenen) Fragen sind ebenso wenig neutral wie wir als Personen, sondern geben bewusst eine bestimmte Richtung – die Richtung der Antworten bereits vor, wobei es darum geht, fixe und fixierende Blickwinkel durch Fragestellungen zu verschieben und neue Blickwinkel zu eröffnen auf festsitzende ‚alte Fragen und Antworten‘. Ein kritisches Nachdenken zu initiieren, indem fragend – in Frage gestellt wird – neue Fragen auf-machend. Es ist die Möglichkeit, frage-weise auf unterschiedliche Zusammenhänge im Feld von DaZ hinzuschauen, in dialogischen Austausch zu treten, die Perspektive zu wechseln und zu verschieben – das eigene Handeln zu be-fragen und die Effekte der Verwobenheiten in Kontexte von Macht und Herrschaft in den Blick zu nehmen. Wir werden uns also an einer Reihe vorbereiteter Fragen aufreißern und abarbeiten, um im gemeinsamen Nachdenken und Dialog darüber neue Sichtweisen zu erkennen und zu erschließen.

Würden Sie zustimmen > In Österreich ist Deutsch mittlerweile ein Instrument der Fremdenpolizei...? Was bedeutet strukturelle Diskriminierung in Beispielen?

Wem wird ‚ethnische Zugehörigkeit/Migrationshintergrund‘ zugeschrieben? Mit welchen Wirkungen? Wem nicht? Warum?

Wie will ich als Unterrichtende_r von Anderen (Kursteilnehmer_innen, Kolleg_innen ...) gesehen werden, und wie sehe ich mich selbst?

In welcher Rolle/Funktion sehen Sie sich, wenn Sie unterrichten?

Welche Bezeichnung trifft warum auf Sie zu: Kursleiterin/Lehrerin/Trainerin...?

Was machen Sie im Unterricht? > erklären/moderieren/unterstützen...?

Wie möchten Sie als Lehrperson (von Lehrpersonen) nicht angesprochen/adressiert werden?

Welche Bilder über Kursteilnehmer_innen haben Sie im Kopf? Woher kommen diese Bilder? Wie kommen sie zustande?

Wie wird in Ihrer Organisation über Kursteilnehmer_innen gesprochen?

Erinnern Sie sich an Situationen, in welchen sie aufgrund eines Akzentes ein bestimmtes Bild über die mit Akzent sprechende Person im Kopf hatten? Welches Bild war das? Beschreiben Sie dieses Bild. Welcher Akzent? Welche Wirkungen haben unterschiedliche Akzente? Macht es einen Unterschied, je nachdem mit welchem Akzent gesprochen wird? Warum wird zwischen Akzent und Dialekt-Umgangssprache unterschieden? Mit welchen Effekten? Was haben Dialekt/Umgangssprache mit Zugehörigkeit(-sordnungen) zu tun?

Was fällt Ihnen zu folgenden Aussagen, die in Bezug auf Deutsch-Unterricht gemacht wurden, ein? ‚They want to teach us their living.‘ / ‚Sie glauben, dass wir nicht viel wissen.‘

Erinnern Sie sich an Situationen in Schul-, Kurs-, (Aus-)Bildungskontexten, in welchen Sie sich unwohl/nicht ernstgenommen/privilegiert.... gefühlt haben. Un-Wissenheit unterstellt? Wie wurden Sie in diesen Situationen angesprochen/adressiert? Wie erklären/interpretieren Sie das Zustandekommen dieser Situationen? Wie haben Sie reagiert?

Erinnern Sie sich an Situationen, wo Sie sich von zu viel Erklärung er-drückt... gefühlt haben.

Erinnern Sie sich an Situationen im Bildungskontext, die sich mit dem Gefühl verbinden, zum Schweigen gebracht worden zu sein.

Erinnern Sie sich an Situationen im Deutschkurs-Kontext, in welchen Kursteilnehmer_innen Widerwillen/Kritik/Widerstand etc. geäußert haben. Aufgrund welcher Adressierungen? Mit welchen Effekten? Wie haben Sie reagiert? Wie haben sich Widerstände etc. gezeigt?

Warum sind Widerstände nicht immer als solche erkennbar? Gibt es Räume, Kritik an



Methoden/Inhalten/Methoden zu äußern, zu kommunizieren, besprechbar zu machen?

Welche Bedingungen braucht es damit Widerstände/Kritik etc. überhaupt sichtbar/benennbar werden können?

Welche Inhalte/Themen/Methoden im Unterrichtskontext haben nicht funktioniert? Wie erklären Sie sich das?

Welche Fragen werden im Unterrichtskontext immer gestellt? Warum? An wen?

Woher nehmen wir Unterrichtende das Wissen um die relevanten Themen? Für wen sind die Themen relevant? Wer bestimmt, was relevant ist für wen?

Erinnern Sie sich an Situationen, in welchen Sie sich kleingemacht, als Kind behandelt... ohnmächtig... zum Schweigen verurteilt... gefühlt haben? Über Inhalte/Methoden? Was bedeutet das in Bezug auf den eigenen Unterricht? Was lernen Sie daraus?

Was sind typische Deutsch-Themen? Wie unterscheiden sich DaF- von DaZ-Themen? Sind dieser Einteilung/Unterscheidung möglicherweise Stereotype eingeschrieben? Welche? Wie kommt es dazu?

Renate Riedner

Universität Leipzig / Universität Jena

„Authentizität“ und „Künstlichkeit“ in der Fremdsprachendidaktik – kritische Revision und Plädoyer für eine Umkehrung der Verhältnisse

„Authentizität“ stellt seit der kommunikativen Wende einen der zentralen Begriffe der Fremdsprachendidaktik dar, der sich gleichermaßen auf die Beschaffenheit von Unterrichtsmaterialien und Texten wie auf die Anforderungen bezieht, die an Unterrichtspraktiken und Kommunikationssituationen gestellt werden. Kern des fremdsprachendidaktischen Authentizitätsbegriffs bildete dabei die Abgrenzung zwischen einer als „künstlich“ und lebensfern apostrophierten Unterrichtsmethodik und Sprachverwendung und der Idee einer lebensnahen Alltagskommunikation, auf die der Fremdsprachenerwerb sich in immer stärkerem Maße richten sollte. Dass sich mit der Forderung nach Authentizität trotz ihrer alltagslogischen Evidenz auch eine spezifische Problematik verbindet, wird nicht zuletzt aus der Tatsache deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht als Lehr-/Lernkonstellation per definitionem ein gezielt arrangiertes und damit grundlegend artifizielles Unternehmen darstellt. Ob und wie außerschulische sprachliche Kommunikation in den Unterricht hineingeholt werden kann, welche Art von Interaktion unter den Bedingungen von Unterricht überhaupt als authentisch bezeichnet werden kann und welche Probleme sich im Zusammenhang einer unterrichtlichen Kommunikation ergeben, in der Sprache gleichzeitig Medium und Gegenstand des Lernens bildet, sind Fragen, die im wissenschaftlichen Diskurs der Fremdsprachendidaktik dementsprechend auch wiederholt diskutiert wurden. Die der Rede von „authentischen Texten“ bzw. von „authentischer Sprachverwendung“ inhärente paradoxe Spannung zwischen der grundlegenden Vermitteltheit jeder Form von Sprachverwendung und der Idee eines „unmittelbare[n] und unvermittelte[n] Ausdruck[s] eines, wie auch immer gearteten unveräußerlichen (im strikt wörtlichen Sinne) Wesensgehalt [sic!]“ (Funk; Krämer 2011: 8) geriet dabei allerdings bisher ebensowenig in den Blick, wie die Frage nach den komplexen Funktionen und Implikationen, die sich mit der „Zauberformel“ der Authentizität (Weller 1992: 118) im fremdsprachendidaktischen Diskurs am Schnittpunkt von wissenschaftlicher Reflexion, Anwendungsbezug und Vermarktungsinteressen verbinden.

Ziel des geplanten Beitrags ist es zum einen, den fremdsprachendidaktischen Diskurs der „Authentizität“ auf die Funktionen und Implikationen der Begriffsverwendung hin einer kritischen Revision zu unterziehen. Gleichzeitig soll die Analyse als Basis für Überlegungen zu einem (experimentellen) fremdsprachendidaktischen Konzept dienen, das unter dem Stichwort einer „Didaktik der Literarizität“ (Dobstadt; Riedner 2013 und 2014) gerade nicht darauf abzielt, die den verschiedenen Formen der Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht inhärente „Künstlichkeit“ bzw. „Arrangiertheit“ hinter dem Versprechen der „Authentizität“ zu verdecken, sondern diese ernst nimmt, indem sie nach der spezifischen Leistung eines „Fokus auf die Form“ (Kramersch 2006) für die Fremdsprachendidaktik fragt.

Literatur:

- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (2011): Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In: Funk, Wolfgang; Krämer, Lucia (Hg.): Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion. Bielefeld: transkript, 99-116.
- Decke-Cornill, Helene (2004): Die Kategorie der Authentizität im mediendidaktischen Diskurs der Fremdsprachendidaktik. In: Bosenius, Petra; Donnerstag, Jürgen (Hg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. Frankfurt a. Main: Lang, 17-27.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 207-217.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): „Dann machen Sie doch mal etwas anderes.“ - Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, S. 17-31.
- Funk, Wolfgang; Krämer, Lucia (2011): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion. Bielefeld: transkript, 7-23.
- Grißhaber, Wilhelm (1987): Authentisches und zitierendes Handeln Band 2: Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr.
- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90 H. 2, 249–252.

Weller, Franz-Rudolf (1992): Wie authentisch ist „idiomatisches Französisch“? In: Fremdsprachen



Kersten Sven Roth

Universität Düsseldorf

Sprache als Spielraum, Sprache als Grenze.

Plädoyer für eine einstellungsorientierte DaZ-Forschung

Fast noch mehr als die DaF- und andere Sprachdidaktiken ist die DaZ-Didaktik strikt kompetenzorientiert. Ihre von den gesellschaftlichen Institutionen vorgegebene normative Grundlage lautet: Die DaZ-Sprecher müssen ein Maß an sprachlicher Kompetenz erlangen, dass ihnen die Partizipation an allen gesellschaftlichen Bereichen und Funktionen ermöglicht. Europaweit definierte Kompetenzstandards übertragen diese Prämisse in operationale Zielvorgaben für den Unterricht. Der Beitrag will reflektieren: Ist „Kompetenz“ als Messlatte für einen im individuellen und im gesellschaftlichen Sinne erfolgreichen DaZ-Unterricht tatsächlich die einzig mögliche? Ist sie überhaupt die Berechtigte? Geht die Gleichung, der zufolge ein bestimmtes Maß an sprachlicher Kompetenz ein bestimmtes Maß an sprachlich realisierter Partizipation bedeutet, wirklich auf? Wie wahrscheinlich ist es, dass DaZ-Sprecher, denen die deutsche Sprache als staatlich-gesellschaftliche Anforderung, als etwas „Äußerliches“ – hart gesprochen – „ausgezwungen“ wurde, als ein komplexes und bedrohliches Geflecht voller Fallstricke und Grenzen, nicht als ein verheißungsvoller Spielraum voller Handlungsmöglichkeiten, die so erworbenen Kompetenzen zur souveränen gesellschaftlichen Partizipation nutzen?

Der Beitrag plädiert vor diesem Hintergrund für eine stärker einstellungsorientierte DaZ-Forschung, die fragt: Wie verändert der schulische und außerschulische Deutschunterricht bei DaZ-Schülerinnen und -Schülern deren Einstellungen zur Sprache im Allgemeinen, zur deutschen Sprache im Besonderen und damit auch zur eigenen Erstsprache? Ausgehend von der allgemein-pädagogischen Binsenwahrheit, dass Kompetenzen nur fruchtbar sein können, wenn die Lernenden ihnen mit einer positiven Einstellung begegnen, werden in aller Vorläufigkeit Berechtigung und Voraussetzungen einer solchen einstellungsorientierten DaZ-Didaktik diskutiert und der Versuch unternommen, den drängendsten Forschungsbedarf aus linguistischer Sicht zu skizzieren.



Hannes Schweiger

Universität Wien / Universität Graz

Die Überwindung des natio-ethno-kulturellen Paradigmas – eine Utopie?

Für den amtlich deutschsprachigen Raum sind migrationsgesellschaftliche Verhältnisse kennzeichnend, die für die DaZ-Unterrichtspraxis bestimmend sind, und schon lange werden im Feld DaF Perspektiven favorisiert, die Regionen in den Mittelpunkt rücken und nationale Grenzen überschreiten. Und trotzdem ist das nationale bzw. nationalkulturelle Paradigma nach wie vor äußerst wirkmächtig, wie ein Blick in aktuelle Lehrwerke und Lehrmaterialien zeigt, insbesondere im Bereich Landeskunde.

Die kritische Reflexion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, ihrer Bedingungen und machtvollen Effekte, ist eines der zentralen migrationspädagogischen Anliegen und von hoher Relevanz für den Sprachunterricht in den DACH-Migrationsgesellschaften. Aber auch für den DaF-Unterricht ist die Auseinandersetzung mit national bzw. nationalkulturell geprägten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von zentralem Interesse im Hinblick auf die Vermittlung der Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raumes und die Schärfung eines differenzierten Blicks, der nicht homogenisierend oder essentialisierend wirkt.

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist eine Analyse aktueller Lehrwerke und Lehrmaterialien im Hinblick auf die Bilder, die sie von DACH konstruieren und vermitteln. Dabei werden sowohl migrationspädagogische Fragestellungen diskutiert als auch kulturwissenschaftliche Perspektiven eröffnet. Vor diesem Hintergrund wird in einem weiteren Schritt die Frage ins Zentrum gerückt, welchen Beitrag der Sprachunterricht, verstanden als Verschränkung von sprachbezogenem und kultur- bzw. gesellschaftsbezogenem Lernen, zu einer nachhaltigen Reflexion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen leisten kann. Wie lassen sich diese Zugehörigkeitsordnungen im Unterricht nicht nur thematisieren, sondern auch in Frage stellen, mit dem Ziel ihrer Überwindung? Welchen Platz kann eine derartige Zielsetzung im DaF- und DaZ-Unterricht überhaupt haben und welche Position nimmt dabei die Lehrkraft ein? Der sprachen- und kulturpolitische Rahmen, wie er in Deutschland, Österreich und der Schweiz jeweils anders gefasst ist, wird ebenso reflektiert wie institutionenpolitische Überlegungen, etwa im Hinblick auf die Rolle der nationalen Fachverbände für DaF, des Internationalen Deutschlehrer_innenverbands oder des Österreichischen Integrationsfonds. Welche Selbstverortungen sind angesichts wirkungsvoller institutioneller und politischer Rahmenbedingungen überhaupt möglich? Welche Implikationen hat das Ziel einer Überwindung natio-ethno-kultureller Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster für die Entwicklung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, für die Aus- und Fortbildung sowie für die konkrete Unterrichtspraxis? Welche transformativen Wirkungen kann eine derartige Perspektive für die Fächer DaF und DaZ entfalten?

Die Überlegungen, die in diesem Vortrag angestellt werden, sollen sowohl auf den DaF- als auch DaZ-Bereich bezogen werden, ist doch ein differenzierter Blick auf den amtlich deutschsprachigen Raum unter Vermeidung von Essentialisierungen, Homogenisierungen und stereotypen Simplifizierungen Anliegen der Migrationspädagogik ebenso wie eines kulturwissenschaftlich fundierten Unterrichts.



Nina Simon

Rassismuskritische universitäre Lehrer_innen(aus)bildung unter besonderer Berücksichtigung theaterpädagogischer Methoden

Die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehende Beforschung von Bildungsprozessen soll einer (potentiellen) Annäherung an mögliche Konsequenzen für theaterpädagogische Rassismuskritik in der universitären Lehrer_innen(aus)bildung dienen. Dabei geht es weder darum, einen Beitrag zu einer „Welt ohne Rassismus“ zu leisten, noch darum, die von Rassismus „Betroffenen“ zu „retten“, sondern vielmehr um den Erwerb einer rassismuskritischen Einstellung, die sowohl den Ansatz der Kritischen Weißseinsforschung als auch den Empowerment-Ansatz beinhaltet und sich nicht in eine Logik, in der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft als handelnde Subjekte nach Möglichkeiten suchen, mit (objektivierten) „Fremden“ besser umzugehen, einordnen lässt, sondern auf eine kritische Reflexion des Fremdheitsdiskurses zielt, im Zuge derer Lernen über die eigene Position und nicht Lernen über „die_den_das (vermeintlich) Andere_n“ im Vordergrund steht.¹ Da der Themenkomplex Rassismuskritik ein sowohl inner- als auch außeruniversitär interdisziplinäres Feld darstellt, ist diese Untersuchung ebenfalls interdisziplinär angelegt und an den Schnittstellen der Pädagogik, der Zweitsprach-Didaktik und der Deutsch-Didaktik verortet.

Letztere sind vor allem deshalb von Relevanz, weil die Beschäftigung mit Literatur und Sprache vielfältige Möglichkeiten zur Reflexion von Werten bietet und die Gefahr besteht, einer Reproduktion rassistischer Muster (z. B. in Form von Kulturalisierungen) bei Absenz einer rassismuskritischen Perspektive Vorschub zu leisten. Um herauszufinden, was in universitären Seminaren für Lehramtsstudierende, die Rassismuskritik und Theaterpädagogik miteinander kombinieren, passiert (und was daraus über „Chancen“ und „Risiken“ dieser Kombination gelernt werden kann), wurden und werden Seminare, deren inhaltliche Schwerpunkte Rassismus, (Post-/)Kolonialismus, Werteerziehung, Literatur(unterricht), Migration und rassismuskritische Theorie(n) wie der Critical-Whiteness- und der Empowerment-Ansatz darstellen und im Rahmen derer theaterpädagogische Methoden auf Grundlage verschiedener Materialien (wie literarischen Texten, Film- und Bildmaterial) erprobt und anschließend kritisch reflektiert werden, konzipiert und durchgeführt. Anhand des empirischen Materials (u.a. narrative Interviews und Schreibaufträge), das im Rahmen bzw. im Anschluss an die (bisher) zwei universitären Seminare gewonnen wurde, sollen ausgewählte Topoi (z. B. Abwehrprozesse) mittels einer stark reflexiv ausgerichteten Grounded Theory, die u.a. stets die Beschränktheit der Perspektive einer weißen Lehrenden und Forschenden an einer weißen Universität mitdenkt, reflektiert und theoretisiert werden. Außerdem sollen Überlegungen zu unterschiedlichen Lehrenden-Konstellationen angestellt werden: Während das erste Seminar von einer weißen Lehrenden geleitet wurde, wurde das zweite Seminar von einer weißen und einer Schwarzen Lehrenden angeboten. Die Gruppe der Studierenden des zweiten Seminars wurde im zweiten Drittel in eine Schwarze und eine weiße Gruppe geteilt, um u.a. herauszufinden, ob Phänomene wie „Überidentifikation“² und „Illoyalität“³ nur in „gemischten“ oder auch in „homogen“ Schwarzen/weißen (Studierenden-) Gruppenkonstellationen entstehen.

¹ s. Mecheril, Paul: *Verfremdungseffekte. Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur*, in: *Verstehen, Beschreiben, Interpretieren. Methodische und methodologische Fragestellungen empirischer und theoretischer Forschung der International und In terkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, hg. v. Sabine Hornberg u.a., Münster: Waxmann 2008, S. 7.

² weiße Studierende begreifen sich als so „solidarisch“, dass sie sich selbst als Schwarz bezeichnen/begreifen

³ schwarze Studierende schließen sich Aussagen weißer Studierender, die Rassismus dethematisieren, an

Lesya Skintey

Universität Bielefeld

Forschungsethische Aspekte bei der teilnehmenden Beobachtung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben mit DaZ

Bei der teilnehmenden Beobachtung spielt die Frage des Feldzugangs eine wichtige Rolle. Nach Lapassade gehören zum Aushandeln des Zugangs zum Forschungsfeld immer zwei Prozesse: Zum einen soll der offizielle Zugang zu den zu untersuchenden Institutionen, Personen etc. ausgehandelt werden, zum anderen soll der persönliche Zugang zu den Akteuren im Feld gewonnen werden (Lapassade 2007, 43). Zu dieser zweiten Aktivität zählen die Beziehungsgestaltung und das Schaffen einer Vertrauensbasis zwischen Forschenden und Beforschten.

Diese zwei Prozesse des Feldzugangs stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Am Beispiel des laufenden Dissertationsprojektes zur Erforschung von kommunikativen Strategien bei drei- bis vierjährigen Kindern, die im Kindergarten Deutsch als Zweitsprache erlernen, werden die Prozesse des Feldzugangs thematisiert. Verschiedene Rollen(-zuschreibungen) und gegenseitige Erwartungen von Forscherin, Kitaleitung, ErzieherInnen, Eltern und Kindern sollen dabei rekonstruiert werden. Insbesondere die Gestaltung des Kind-Forscherin-Verhältnisses und ihre Konsequenzen für den Beobachtungs- und Forschungsprozess stehen im Fokus des Beitrags. Anschließend sollen auch solche Aspekte wie Erwachsenenzentriertheit und Autoritätsverhältnis in der Forschung mit mehrsprachigen Kindern aus der Perspektive der ethnographischen Kindheitsforschung diskutiert werden.

Literatur:

Lapassade, Georges (2007): Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen. In: Weigand, Gabriele; Hess, Remi (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 39-61.



Arata Takeda

Universität Paderborn

Konsequenzen von Kulturalismus. Sozialkritische Zugänge zum Fachbereich Deutsch als Zweitsprache

Spätestens seit Theodor W. Adornos Feststellung im Jahre 1955, dass an die Stelle des verpönten Ausdrucks ‚Rasse‘ das vornehme Wort ‚Kultur‘ trete, und Frantz Fanons Bemerkung im Jahre darauf, dass der biologisch verstandene Rassismus sich in einen kulturellen Rassismus verwandele, sind allen voran die Sozial- und Kulturwissenschaften gefragt, für diese postkoloniale Praxis der Diskriminierung angemessene Formen von Benennung, Beschreibung und Bewertung zu entwickeln. Begriffe wie ‚kultureller Rassismus‘ oder ‚Rassismus ohne Rassen‘, die im Zuge der letzten Jahrzehnte über die Rassismusforschung hinaus in Gebrauch gekommen sind, erweisen sich dabei in letzter Instanz als wenig hilfreich, da sie in genau derselben Weise sich auf das historische Rassendenken beziehen, wie die von ihnen bezeichnete Praxis darauf zurückgreift: nicht biologisch, sondern strukturell. Der Rassismusvorwurf an eine Praxis der Diskriminierung, die weder sich auf Rasse beruft noch irgend von Rasse spricht, läuft selbst Gefahr, in überspannter Polemik aufzugehen. Aus sprachlich-rhetorischer Sicht handelt es sich beim Begriff ‚kultureller Rassismus‘ um ein Oxymoron, genauso wie der Begriff ‚biologischer Rassismus‘ einen Pleonasmus darstellt. Was Not tut, ist Kritik und mithin ein reflektierter Zugriff, der die gewandelte Praxis der Diskriminierung sinngerecht und sachgemäß erfasst. Der vorliegende Beitrag schlägt dazu eine eingehende Theoriebildung zum Begriff ‚Kulturalismus‘ vor und will versuchen, dessen Formen, Inhalte und Folgen in der Einwanderungsgesellschaft systematisch zu erörtern. Auf den so erarbeiteten begrifflichen Grundlagen sollen sozialkritische Zugänge zum Fachbereich Deutsch als Zweitsprache diskutiert werden, dem als integrativer Forschungs- und Lehrpraxis die Aufgabe zukommt, jede Form von Kulturalismus entschieden zu bekämpfen.

Nadja Thoma

Universität Wien

Für die Forschung (un)interessant? Theoretische und methodologische Infragestellungen aus der Perspektive der rekonstruktiven Sprachbiographieforschung

Bisherige Arbeiten zum Thema Sprachbiographie nehmen vorwiegend Spracherwerbs- und Sprachlerngeschichten von Personen in den Blick, deren Sprachigkeit sich von der jeweiligen Mehrheit unterscheidet. Den größten Teil machen dabei Arbeiten zu Sprecher*innen von Migrationssprachen und sog. *heritage languages* aus (einige wenige Arbeiten gibt es auch zu Personen, denen sog. ‚Sprachstörungen‘ attestiert wurden).

Der geplante Beitrag stellt eine vielen Studien zugrunde gelegte normative Annahme in Frage, nämlich dass monolingualer Spracherwerb *qua natura* ‚unproblematisch‘ und ‚geradlinig‘ sei, mehrsprachiger Spracherwerb hingegen potentiell problematisch – oder, wenn nicht, dann außergewöhnlich und besonders hervorhebenswert.

Am Beispiel von Interviewmaterial aus einem biographietheoretischen Projekt wird in einem ersten Schritt der Bedeutung von Sprache(n) in der biographischen Eigenlogik erzählender Subjekte nachgegangen. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Implikationen die bisherigen Ergebnisse der Studie für die Konstruktion von Samples und von Forschungsdesigns im Bereich der Sprachbiographieforschung insgesamt haben.



Anja Wildemann

Universität Koblenz-Landau

Wenn die Erstsprache die Zweitsprache ist, oder umgekehrt!?

In der Fachdidaktik wird zwischen Lerner/innen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache unterschieden. Folgt man Ahrenholz (2014), so liegt dann ein Zweitspracherwerb vor, wenn der primäre Erstspracherwerb als abgeschlossen gilt, was in der Regel zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr der Fall ist. Im Hinblick auf Erwerbsverläufe, die nacheinander stattfinden, mag diese Gleichung zutreffen. Was ist aber mit den Lerner/innen, die vorwiegend in ihrer vermeintlichen Zweitsprache, dem Deutschen, sozialisiert sind? Die großen Large-Scale-Studien belegen, dass die Mehrheit der dort untersuchten Schüler/innen sowohl in Deutschland geboren als auch einen deutschsprachigen Kindergarten besucht und damit bereits frühzeitig Kontakt zur deutschen Sprache hat (vgl. u.a. Stanat u.a.2012). Auch eine eigene Erhebung, in der Sprachprofile von 513 Drittklässler/innen, davon 284 mehrsprachige, erstellt wurden, kommt zu diesem Resultat (vgl. Wildemann u.a. 2014). Hinzu kommt, dass mehrsprachige Lerner/innen oftmals nicht in ihrer „Erstsprache“ alphabetisiert sind. Was bedeuten derartige gesellschaftliche und migrationsspezifische Veränderungen für Forschung und Didaktik? Sind multiple Sprachkompetenzen Start- und Zielperspektive der gesamtsprachlichen Bildung, ist es erforderlich, die Sprachnormen an den jeweils beherrschten Sprachen anzusetzen. Dabei lohnt sich ein Blick in das Innenleben der Sprachenlerner/innen (vgl. Hoodgarzadeh 2010). Deshalb werden in einer zweiten Erhebung mehrsprachige Grundschul Kinder gefragt, wie sie sich selbst als Sprachenlerner erleben. Die Erkenntnisse aus beiden Studien geben uns Auskunft über Deutsch und andere Sprachen in Gesellschaft, Schule und kindlicher Erfahrungswelt.

Literatur:

- Ahrenholz, B. (2014a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I.: Deutsch als Zweitsprache. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3. korr. Auflage, S. 3-16.
- Hoodgarzadeh, M. (2010): Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst. Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte. In: Deutsch als Zweitsprache – Zeitschrift des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. 3/2010. S. 37-48.
- Stanat, P./ Pant, H. A./ Böhme, K./ Richter, D. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Wildemann, A./Reich, H.H./Bien, L./Akbulut, M. (2014): Die Sprache muss die Norm sein. Profilanalytische Auswertung von zweisprachigen Sprachproben am Ende von Klasse 3. Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2014 in Basel. <https://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/mit/profs/wildemann/projekte/deutsch/publikationen-vortraege/basel/view>.