

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
7. Jahrgang 2020**

Sprachliche Vielfalt

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe**
7. Jahrgang 2020

Gesellschaftliche und schulische Diversität als Herausforderung und Problem oder als Chance und Möglichkeit? Die Ausgabe „Sprachliche Vielfalt“ des Bildungsjournals **Dialog** der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe setzt sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Profilschwerpunkt Mehrsprachliche Bildung und Bilinguales Lehren und Lernen/CLIL auseinander. Die Autorinnen und Autoren zeigen anhand konkreter Beispiele auf, wie mehrsprachliche Bildung in Schule und Hochschule eingebracht und umgesetzt werden kann, wenn sprachliche Vielfalt und Unterschiede ernst genommen werden. In fünf Beiträgen beleuchten neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe auch Beitragende anderer Hochschulen aus dem In- und Ausland sprachliche Vielfalt in bildungsrelevanten Kontexten.

In der Rubrik IM FOKUS gibt es Berichte zu drei weiteren Projekten der Hochschule, die sich auf ganz unterschiedliche Art mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigen. In der Rubrik PERSPEKTIVEN informieren wir Sie über zahlreiche aktuelle Publikationen aus den unterschiedlichsten Disziplinen.

In der Rubrik NACHGEFRAGT sprechen wir mit dem interkulturellen Theaterpädagogen Rusen Kartaloglu über seine Theaterprojekte an Schulen und seiner Begegnung mit sprachlicher Vielfalt in der Schule, im Theater und im Hochschulseminar.

SPRACHLICHE VIELFALT

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit dem DIALOG Heft ‚Sprachliche Vielfalt‘ wollen wir ein weiteres Mal auf einen der Profilschwerpunkte unserer Hochschule schauen: Mehrsprachliche Bildung und Bilinguales Lehren und Lernen/CLIL. Nachdem 2015 (Heft 2:1) bereits das Thema Mehrsprachigkeit in den Fokus genommen wurde, – seinerzeit mit Blick auf Bilinguales Lehren und Lernen – soll mit dieser Ausgabe der Schwerpunkt auf mehrsprachliche Bildung gesetzt werden. Gesellschaftliche und in Folge dessen auch schulische Diversität ist eine der großen Herausforderungen unserer Zeit. Dies wird auch und gerade in der Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen und deren Varietäten in unserem Alltag deutlich. Allerdings verbinden sich damit nicht nur Herausforderungen und Probleme, sondern auch und gerade zahlreiche Chancen und Möglichkeiten, die wir hier nicht nur ins Gedächtnis rufen, sondern mithilfe konkreter Beispiele aufzeigen wollen. Wir freuen uns, fünf unterschiedliche Beiträge präsentieren zu können, die trotz ihrer Vielfalt doch einen gemeinsamen Nenner haben: sprachliche Vielfalt in bildungsrelevanten Kontexten zu beleuchten. Um dieser Vielfalt noch mehr Gewicht zu geben, haben wir neben Autorinnen und Autoren der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe auch Beitragende anderer Hochschulen aus dem In- und Ausland gewinnen können.

Den Anfang macht Heidi Rösch. Die Germanistin versucht der Mehrsprachigkeit in poetischen Werken nachzuspüren. Sie interessiert sich hierbei in erster Linie für aktuelle sprachliche Formen, welche in der Migrationsliteratur entstanden sind und gleichzeitig (trans-)linguale gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegeln bzw. dort ästhetisch ausgestaltet werden. Dies wird am Beispiel der Gegenwartsliteratur und in Bezugnahme auf historische Werke verdeutlicht. Dabei vermag sie aufzuzeigen, dass dies letztendlich ein altbekanntes Phänomen darstellt, welches allerdings nichts an Relevanz verloren hat.

Im zweiten Beitrag stellen Nicole Bachor-Pfeff und Emmanuel Breite ein aktuelles Erasmus+ Projekt vor, das sich mit dem hochaktuellen Konzept der *Language Awareness* (Sprachbewusstheit) auseinandersetzt. In diesem tri-nationalen Vorhaben geht es darum, Bewusstheit für Lexik und deren Gebrauch zu entwickeln. Dies konkretisieren die beiden Deutschdidaktiker die Deutschdidaktikerin und der Deutschdidaktiker anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels, welches auf dem bekannten Bilderbuch „Sinan und Felix“ von Aygen-Sibel Celik beruht.

Der dritte Beitrag stammt aus der Feder von Götz Schwab, der sich – ganz im Sinne seiner Profession – mit der Rolle der englischen Sprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt. Anhand von fünf ausgewählten Szenarien werden unterschiedliche Kontexte beleuchtet und ausgelotet. Dabei geht es um verschiedene Perspektiven auf die scheinbar allgegenwärtige Vorherrschaft des Englischen und um das, was wir im positiven Sinne daraus machen können.

Einen etwas anderen Blickwinkel auf das Thema zeigen Mary McGroarty und Meghan Moran von unserer Partneruniversität NAU (Northern Arizona University) in Flagstaff. Mit ihrem Beitrag „Multilingualism in Arizona: Inertia, innovation and inspiration“ (Mehrsprachigkeit in Arizona: Trägheit, Innovation und Inspiration) geben sie Einblicke in einen Teil der USA, der nicht nur durch die große Anzahl an spanischsprachigen Einwohnerinnen und Einwohnern – Eingewanderte wie Einheimische – sondern auch eine Vielzahl an indigenen Gruppen geprägt ist.

Abschließend stellt Nazli Hodaie (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) ein Forschungsvorhaben dar, in welchem mit schulischer Mehrsprachigkeit auf andere Art und Weise umgegangen werden soll. Ziel des Projekts „Sprachliche Superdiversität gestalten“ ist es, schulische Mehrsprachigkeit neu zu denken und dabei ein so genann-

tes Schulsprachprofil zu erstellen, welches die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt hat und migrationsbedingte sprachliche Vielfalt und Unterschiede ernst nimmt.

IM FOKUS stellen wir drei konkrete Beispiele vor, die sich auf ganz unterschiedliche Arten mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Beim Projekt ‚CultureShake‘ von Annette Deschner geht es um transdisziplinäre Ansätze wie sprachliche Diversität in Europa gelebt und schulisch ausgestaltet werden kann. Beate Laudenberg beschäftigt sich mit der Frage nach der Übersetzbarkeit von Namen in Bilderbüchern vor dem Hintergrund einer immer globaler werdenden Welt an Kinderliteratur. Claudia Wiepke stellt in ihrem Beitrag das Konzept einer *Summer School* vor und illustriert dies anhand eines von ihr durchgeführten einwöchigen Projektseminars an der National Linguistischen Universität (NLU) in Kiew/ Ukraine zum Thema ‚Unternehmertum und Interkulturalität‘.

In der Rubrik PERSPEKTIVEN informieren wir Sie wie immer über aktuelle Publikationen aus unserer Hochschule. Hier wird einmal mehr deutlich, welch großartiges Potenzial an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu finden ist und was Lehrende – meist jenseits der Hochschulöffentlichkeit – an wissenschaftlichem (und publizistischem) Engagement zeigen.

In der Rubrik NACHGEFRAGT sprechen wir abschließend mit dem interkulturellen Theaterpädagogen Rusen Kartaloglu über seine Theaterprojekte an Schulen und seiner Begegnung mit sprachlicher Vielfalt in der Schule, im Theater und im Hochschulseminar.



**PROF. DR. KLAUS PETER RIPPE UND
PROF. DR. GÖTZ SCHWAB**

Inhalt

8



48



56



40

SEITE 4

Editorial

SEITE 8

SPRACHLICHE VIELFALT

SEITE 10

Poetische Mehrsprachigkeit

SEITE 16

MeLA – ein trinationales
Projekt zu Language
Awareness in allen Fächern

SEITE 22

Die Rolle des Englischen als
Lingua Franca im Kontext
von Mehrsprachigkeit und
Interkultureller Bildung –
Ausgewählte Überlegungen
anhand von 5 Szenarien

SEITE 28

Multilingualism in
Arizona: Inertia, innovation,
inspiration

SEITE 34

Mehrsprachigkeit und
Schule neu denken –
Schulische Mehrsprachig-
keit im superdiversen
Raum

SEITE 40

IM FOKUS

SEITE 48

PERSPEKTIVEN

SEITE 56

NACHGEFRAGT bei
Rusen Kartaloglu, interkul-
tureller Theaterpädagoge
und Mitbegründer der
Gruppe Tiyatro Diyalog

UMSCHLAG KLAPPE HINTEN

Impressum



SPRACHLICHE VIELFALT

HEIDI RÖSCH

Poetische Mehrsprachigkeit

ABSTRACT

In dem Beitrag wird versucht, der Mehrsprachigkeit in poetischen Werken auf die Spur zu kommen. Dabei interessieren vor allem aktuelle Formen, die in der Migrationsliteratur entstehen, gleichzeitig aber auch Entwicklungen in der Migrationsgesellschaft wie eine translinguale Praxis im Umgang mit der deutschen und migrantischen Sprache widerspiegeln und ästhetisch gestalten. Grob wird zwischen expliziter und impliziter Mehrsprachigkeit unterschieden: Explizite Mehrsprachigkeit basiert auf der Verwendung von mindestens zwei unterschiedlichen Sprache, während implizite Mehrsprachigkeit darauf verweist, dass mindestens eine andere Sprache im Hintergrund mitzudenken ist. Wie das genau passiert, wird am Beispiel der Gegenwartsliteratur mit Rückgriffen auf historische Werke exemplifiziert, um deutlich zu machen, dass das Phänomen so neu gar nicht ist.

This paper attempts to uncover multilingualism in poetic works. Of particular interest are current expressions of multilingualism in migration literature. At the same time, developments in the German migration society such as translingual practices are examined to discover how the German and migrant languages mirror each other in aesthetic creation. A general distinction is made between explicit and implicit multilingualism. Explicit multilingualism specifies the use of at least two different languages while implicit multilingualism indicates that at least one underlying language can be perceived at work in the background. How this exactly comes to be will be exemplified through contemporary literature with references to historical works showing that the phenomenon is nothing particularly new.

MEHRSPRACHIGKEIT

Mehrsprachigkeit kann sich auf innere Mehrsprachigkeit beziehen, wenn es um Dialekte, Sozio- oder Ethnolekte, Jugendsprache oder andere Sprachregister geht, oder auf äußere Mehrsprachigkeit, wenn unterschiedliche Sprachen wie z.B. Deutsch, Spanisch oder Arabisch beteiligt sind. Diese Form der Mehrsprachigkeit steht hier im Fokus. Poetische Mehrsprachigkeit verweist zunächst auf literarische Werke, die in unterschiedlichen Sprachfassungen vorliegen. Doch sie bezieht auch solche Werke ein, die Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene thematisieren oder als Gestaltungselement nutzen – wie José Oliver (1991: 29), der in seinem Gedicht

skurrile Begegnung über die Grammatik der spanischen Sprache nachdenkt und abschließend „die Nuancen der esel“ benennt:

soy poeta
por eso soy burro
soy europeo
por eso soy asno
soy peruano
por eso soy mula

Dieses Verfahren nenne ich *integrative Mehrsprachigkeit*, denn es findet keine Übersetzung statt, so dass die Rezipierenden selbst klären müssen, wie Poet, Europäer und Peruaner mit den verschiedenen Ausdrücken für Esel zusammenhängen. Da es sich um Nuancen eines Begriffs innerhalb des Spanischen handelt, verweist dies auf innere Mehrsprachigkeit derselben Sprache und gleichzeitig auf eine *interlinguale Reflexion* der Herrschaftsverhältnisse von Sprache/n, die sich in der Registerwahl ausdrückt, aber am Eselsein nichts ändert.

Weiter verbreitet sind Formen der *additiven Mehrsprachigkeit* in Übersetzungen bzw. Translationen von Werken in andere Sprachen. Translation betont, dass es nicht nur um den sprachlichen Transfer geht, sondern um Sprach- und Kulturvermittlung, wobei es verschiedene Möglichkeiten gibt, v.a. mit kulturellen Transferaspekten umzugehen. Sie können ignoriert werden, um Übersetzungen nicht als solche erkennbar zu machen, wodurch die Ausgangsliteratur an die Zielsprache, -kultur und -literatur angepasst wird. Sie können aber auch beibehalten werden, um die Ausgangssprache, -kultur und -literatur sichtbar zu machen und so eine Begegnung mit der fremdliterarischen Herkunft des übersetzten Werks zu unterstützen.

TRANSLATIONEN

Übersetzungen bzw. Translationen können als parallele Fassungen in getrennten Werken oder als *Paralleliübersetzung* (Eder 2009) von zwei oder mehr Sprachfassungen in einem Werk gestaltet werden. Seltener sind *Parallelschöpfungen*, die durch die Eigenübersetzung bzw. das Verfassen von zwei Sprachfassungen durch die Autorin oder den Autor entstehen (Eder 2009). Dazwischen liegen Translationen, an denen die Autorin oder der Autor mitgewirkt hat, was zeigt, wie schwierig diese Unterscheidung sein kann.



Viele internationale, v.a. aber englischsprachige Bestseller der Kinderliteratur liegen mittlerweile auch in Migrationssprachen vor. Bilderbücher mit wenig Textumfang integrieren zum Teil verschiedene Übersetzungen in einem Werk, so dass jede Seite mehrere „Parallelübersetzungen“ enthält.

Umgekehrt gibt es nur wenige migrationssprachliche Originale in deutscher oder englischer Sprache, was als Beleg für die weltweit verbreitete Dominanzliteratur gelten kann. So sind viele Bilderbücher zum Thema Flucht als deutsch-arabische Parallelübersetzung gestaltet, bei denen Deutsch oder eine andere europäische Sprache die Originalsprache ist.

Interessant ist auch die Translation von textfreien Bilderbüchern und *Graphic Novels*. Diese gelten in dem Sinn als mehrsprachig, als sie (angeblich) international verstanden werden, was nur bedingt richtig ist, denn auch Bilder sind kulturell determiniert, sodass auch das Lesen der piktoralen Sprache ähnlich wie das der geschriebenen Sprache erworben werden muss. Da auch textfreie pikturale Erzählungen einen Titel haben, lässt sich daran die Problematik der Translation im Allgemeinen skizzieren:

Das bekannte textfreie Bilderbuch von Shaun Tan (2006) heißt im australischen Original und der US-amerikanischen Fassung *The Arrival*. Die deutsche Fassung wählt dagegen den Titel *Ein neues Land* (2008). Erzählt wird die ökonomisch bedingte Migration eines Mannes und seiner Familie. Dieser kommt zwar in ein neues Land, doch es geht nicht um dieses neue Land, sondern darum, wie Migrantinnen und Migranten diese Ankunft erleben, sich gegenseitig unterstützen und schließlich die Familie nachholen. Dadurch wirkt die deutsche Übersetzung verfälschend, denn sie suggeriert ein eventuell sogar touristisches Erleben eines neuen Landes, während die Ankunft das Bleiben einschließt.



Das im Prinzip ebenfalls textfreie slowenische Bilderbuch *Deček in hiša* von Maja Kastelic (2015), was „Der Junge und das Haus“ bedeutet, heißt in der deutschen Übersetzung von Matthias Göritz (2016) *Luftigruß*, was in einer altertümlichen, nicht mehr gebräuchlichen Schrift geschrieben ist und daher die Handlung in eine – wenn auch nicht allzu ferne – Vergangenheit verlegt. Auf dem Originaltitelbild steht der Junge vor einem Haus in einer städtischen Umgebung. Die Katze, die ihm im Buch den Weg durch das Haus zu einem Mädchen auf dem Dachboden weist, sitzt auf einem Hausdach im Vordergrund. In der deutschen Fassung sind nur der Junge mit der Katze, aber keine Häu-

ser, zu sehen. Er trägt Zeichnungen in der Hand, die er im Laufe der Handlung auf dem Weg zu dem Mädchen findet, mit ihr zu Papierfliegern faltet und fliegen lässt. Die deutsche Titelgestaltung, die den Jungen mit den Papierfliegern ins Zentrum rückt, kennzeichnet das Bilderbuch deutlicher als Kinderbuch und nimmt ihm das Geheimnisvolle.

Zur Kompensation enthält die deutsche Fassung im Unterschied zum Original ein Gedicht von Aleš Šteger zu geheimnisvollen Häusern in Städten und verbalisiert so die auf dem slowenischen Originaltitel städtische und durch die Lichtgestaltung geheimnisvolle Umgebung. Es ist am Ende der Erzählung auf den Bildern des Umschlages der Originalfassung abgedruckt.

Die Bilder, die die Handlung erzählen, sind in beiden Fassungen identisch. Allerdings sind die schriftlichen Hinweise an den Wänden, auf dem Fußboden, auf Büchern, an Treppen etc. im Original slowenisch und in der deutschen Fassung deutsch. Für nicht slowenisch Kompetente wird erst durch die Übersetzung offensichtlich, dass dieses textfreie Bilderbuch durchaus Texte verwendet, aber nicht als Erzählsprache, sondern als Beiwerk zur piktoralen Erzählung.

Der Comic *Rolling Blackouts* von Sarah Glidden (2016), den Ulrich Pröfrock unter dem Titel *Im Schatten des Krieges* ins Deutsche übertragen hat, enthält Reportagen aus Syrien, Irak und der Türkei. Zwei junge US-Amerikanerinnen und ein US-Amerikaner wollen sich vor Ort ein Bild über die Folgen des Krieges machen, in den ihre Regierung, aber auch einer der Drei als Soldat involviert waren. Im Zentrum stehen die unterschiedlichen Perspektiven der Drei: Sie erstellen eine Reportage und die zweite der beiden Frauen dokumentiert diese Reise.

Interessant ist, wie die Kommunikation zwischen der US-amerikanischen Interviewerin, der geflüchteten Interviewten und der Dolmetscherin illustriert wird (Glidden/Pröfrock 2016: 387). Die Originalaussagen werden in der mittleren Bildreihe – als Sprechblase der Geflüchteten – von der Sprechblase der Dolmetscherin zwar verdeckt, sind aber durch die bildliche Andeutung einer zweiten Sprechblase permanent vorhanden. Auf diese Weise wird implizite Mehrsprachigkeit visualisiert. In der unteren Bildreihe wendet sich die Geflüchtete in Arabisch direkt an die Interviewerin, die Dolmetscherin mischt sich in Arabisch kurz ein und schweigt danach. Die Geflüchtete spricht in Arabisch weiter. Dadurch setzt die Übersetzung aus und die Originalsprache rückt in den Vordergrund, so dass auf der Handlungsebene aus Mehrsprachigkeit Einsprachigkeit und auf der Bildebene die Mehrsprachigkeit in Form der arabischen Schriftzeichen explizit hervortritt. Dies ist ein Beispiel für eine integrative Fassung expliziter Mehrsprachigkeit.

IMPLIZITE MEHRSPRACHIGKEIT

Die zunächst in Frankreich erschienene translinguale Kriminalerzählung *Las adventures des inspector Cabillot* von Diego Marani wurde dort auf Französisch als „Le premier



livre en europante“ (1999) angepriesen. Die Wiederauflage in Großbritannien verzichtet darauf und titelt nur „in europanto“.

Die Erzählung beginnt folgendermaßen: „Was eine frigid morning van Octubre in Brussel. [...] Op der 50th floor des Europeane Polizei Tower [...]“ (Marani 2012: Anfang)

Erzählt wird von Inspector Cabillot, der einen Kriminalfall löst, bei dem finnische Nationalisten Finnisch als einzige Sprache in der Europäischen Union durchsetzen wollen. Dagegen steht „Europanto“ – eine translinguale Sprache auf Grundlage von Englisch und Französisch mit einem

Schuss Deutsch, Spanisch und Italienisch, angereichert mit Flämisches. Damit ist das satirisch überzeichnete Werk linguizismuskritisch, da es sich gegen Einsprachigkeit und abgrenzbare Sprachen stellt und eine Sprache des Hybriden, der translingualen Praxis erschafft. Da die Gegenspieler finnische Nationalisten und nicht einfach Finnen sind, steht dahinter nicht Finnenfeindlichkeit, sondern eine allgemeine Kritik an Nationalisten aller europäischen Sprachen.

Tomer Gardi geht einen anderen Weg. Er schreibt einen Roman in *broken german* (2016) und beginnt so: „Drei Kin-

der steigen von eine U-Bahn aus. Eine heisst Amadou, eine Radili, eine heisst Mehmet. [...] Im U-Bahn steht Mehmet, sein Hand hochgestreckt, hält sich zum Stange.“ (Gardi 2016, Anfang)

Es geht um einen Israeli, der mit seiner Mutter Berlin besucht. Verfolgt werden zwei Erzählstränge: Migration und Rassismus sowie die deutsch-jüdische Geschichte. Dabei spielt auch der Holocaust eine Rolle, aber vielmehr geht es darum, die Zukunft Deutschlands nach dem Holocaust neu zu gestalten. So wird das Goethe-Institut in Kafka-Institut umbenannt – zu Ehren eines jüdischen, in der deutschsprachigen Minderheit in Prag lebenden Autors. Zur Eröffnung wird eine Rede an die „Geerte Herren von die Akademie“ gehalten, eine intertextuelle Anlehnung an Franz Kafkas *Ein Bericht für eine Akademie* (1919), die mit ähnlichen Worten beginnt, von der erzwungen, überlebensnotwendigen Anpassungsleistung eines Affen an die menschliche Gesellschaft berichtet und damit das koloniale Selbstverständnis und die rassistische Arroganz der „hohen Herren von der Akademie“ kritisiert.

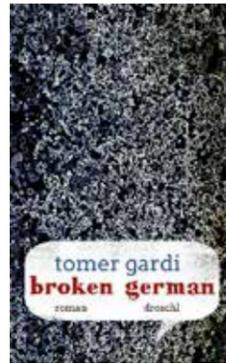
Auch dieses Werk trägt satirische Züge, ist intertextuell, rassistus- und linguizismuskritisch, weil es mit der Sprachnorm bricht und gebrochenes Deutsch als durchgängige Literatursprache, die auch die Figurenrede umfasst, etabliert. Das haben auch schon Autorinnen und Autoren vor Tomer Gardi praktiziert, doch bisher nur auf der Ebene der Figurenrede, nicht als die einzige und durchgängige Erzählsprache.

Tomer Gardi hat beim Klagenfurter Bachmann-Preis (2016) einen Auszug gelesen, was die Jurorinnen und Juroren zu der Frage bewegen hat: Darf man in einer Sprache schreiben, in der man sich nur unperfekt ausdrücken kann? Die Kommentare der Jurorinnen und Juroren bewegten sich zwischen „alles ein großes Verwechslungsspiel“ über die Frage „Welche Einwanderungsbedingungen hat Sprache?“ bis hin zu „charmante Boshaftigkeit“ und „poetisches Pidgin“. Klaus Kastberger, der Tomer Gardi eingeladen hatte, äußert die berechtigte Kritik an seinen Kolleginnen und Kollegen: „In Klagenfurt [...] wurde Selektion an einem Text betrieben, dessen Thema die Selektion ist. Gerade so aber wurde in der Rezeption, die sie gefunden hat, die Form des Textes zum Politikum“ (Kastberger 2016: 2).

Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang daran, dass Goethes Werk seinen zeitgenössischen Kritikern wegen der Vulgarismen z.B. in dem Drama „Götz von Berlichingen“ und wegen seiner vielen Fehler als Zeichen des Sprachverfalls galt (Detering 2014: 196). Auch Kafkas Werk wurde in den 1960er-Jahren aufgrund seiner „Spracharmut“ diskutiert, während er selbst seine Sprache als „Prager Deutsch“ (Kafka 1974: 78) bezeichnet.

Tomer Gardi (2016) selbst kommentiert in einem Interview der Tiroler Tageszeitung die Sprache seines Romans, der mittlerweile als Hörspiel- und Theaterfassung vorliegt: „Klar ist für mich, dass ich die Geschichten, die ich in „broken german“ erzähle, nur auf Deutsch erzählen konnte. Auf Hebräisch oder Englisch hätte es nicht funktioniert. Jede Geschichte hat ihre Sprache. Deutsch ist für mich eine Möglichkeit, eine neue Geschichte zu erzählen, eine, die ich selbst noch nicht kenne und die es mir ermöglicht, mich selbst neu kennen zu lernen. Das hat tatsächlich etwas mit

Identität zu tun: Wenn ich deutsch spreche oder schreibe, bin ich ein anderer.“ (Gardi 2016) In der Perspektive auf seine „unbroken“ deutsch-schreibenden Kolleginnen und Kollegen sagt er: „Also keine Angst. Ich nehme keiner Deutsche Literat seine Arbeit weg. Und deshalb musste ich das Jüdische Museum Besenkammer Tür aufmachen. Für die schwarze Arbeit. Ins deutsche Sprache. Und weil so sind wir Schriftsteller. Wir machen geschlossene Besenkammer Türe auf.“ (Gardi 2016) Und – so möchte ich ergänzen – finden dort eine Leiche, die viel mit der deutschen Nazi-Vergangenheit zu tun hat.



FAZIT

Zusammenfassend lässt sich poetische Mehrsprachigkeit folgendermaßen darstellen:

explizite Mehrsprachigkeit				implizite Mehrsprachigkeit	
additive Mehrsprachigkeit		integrative Mehrsprachigkeit		z.B. DaZ als Literatursprache	
Parallel-übersetzung	Parallel-schöpfung	Glossar, Paraphrase	multi-inter-translingual	Figurenrede	Erzählsprache

Integrative Mehrsprachigkeit verwendet mehrere Sprachen, meist gibt es eine Hauptsprache und eine oder weitere andere Sprachen werden integriert, ohne dass diese Passagen übersetzt werden. Ihre Bedeutung lässt sich kontextuell durch Paraphrasierung, selten auch durch ein Glossar, erschließen. Zu unterscheiden sind multi-, inter- oder translinguale Gestaltungsformen: „Multi“ steht für ein Nebeneinander, „inter“ für eine Reflexion des (Herrschafts-)Verhältnisses und „trans“ für die Vermischung von Sprachen.

Implizite Mehrsprachigkeit kommt in zunächst einsprachig erscheinenden Texten vor, in denen „die Wirkungen sprachlicher Fremdheitsbestimmtheit zumindest strukturell ablesbar sind“ (Schmeling 2004: 222). Ein Hinweis auf implizite Mehrsprachigkeit ist die Verwendung eines Dialekts, einer Pidgin-Variante, Deutsch als Zweitsprache oder Formen der Sprachmischung entweder in der Figurenrede oder aber als Erzählsprache, was deutlich seltener vorkommt.

Dabei sind mindestens die Übergänge von integrativer und impliziter Mehrsprachigkeit fließend und es stellt sich die Frage nach der Funktion solcher Kategorisierungen, die der Dynamik und Interaktion von Sprache, Sprachen und Mehrsprachigkeit in gewisser Weise entgegenstehen. Sie

können aber für die Vielfältigkeit poetischer Mehrsprachigkeit sensibilisieren und den Blick für eine Literatur jenseits der immer noch als Regelfall konstruierten national-sprachlichen Literatur schärfen.

Bedeutet das nun „Broken German“ oder „Europanto“ für alle? Sicher nicht, denn Literatur ist Fiktion, sie bildet nicht die Realität ab, sondern geht mit Realitäten um, sie spielt damit, spiegelt sie, zerlegt sie, verfremdet sie und setzt sie anders zusammen. Gleichzeitig ist Literatur Sprache, sie nutzt und gestaltet Sprache und auch Mehrsprachigkeit, sie spielt damit, spiegelt sie, zerlegt sie, verfremdet sie und setzt sie anders zusammen. Schließlich ist Literatur Kommunikation, sie nutzt und gestaltet Kommunikation, auch multi-, inter- oder transkulturelle Kommunikation, sie spielt damit, spiegelt sie, zerlegt sie, verfremdet sie und setzt sie anders zusammen. Und das alles mit den und durch ihre Rezipierenden. Denn ohne Rezeption ist Literatur sinnlos. ■



PROF. DR. HEIDI RÖSCH IST PROFESSORIN FÜR INTERKULTURELLE LITERATURWISSENSCHAFT UND LITERATURDIDAKTIK AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. DAVOR HAT SIE AN DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT BERLIN GEARBEITET UND WAR GAST- BZW.

VERTRETUNGSPROFESSORIN AN UNIVERSITÄTEN IN CHINA UND DER TU DRESDEN. SIE HAT ÜBER MIGRATIONSLITERATUR PROMOVIERT UND MIT EINER ARBEIT ÜBER RASSISMUS IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR HABILITIERT. NEBEN IHREM ENGAGEMENT IM LEHRAMTSSTUDIUM HAT SIE DEN MASTERSTUDIENGANG „INTERKULTURELLE BILDUNG, MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT“ MIT AUFGEBAUT UND 10 JAHRE GELEITET. AUSSERDEM WAR SIE NEUN JAHRE DEKANIN DER FAKULTÄT FÜR SPRACH-, LITERATUR- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN. IHRE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND: DEUTSCHUNTERRICHT UND LEHRKRÄFTEBILDUNG IN DER MIGRATIONS-GESELLSCHAFT, LITERATURE UND LANGUAGE AWARENESS (LILA), POETISCHE MEHRSPRACHIGKEIT SOWIE MEHR SPRACHLICHE BILDUNG IM KONTEXT VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND MIGRATIONSMEHRSPRACHIGKEIT.



LITERATUR

BACHMANN-PREIS (2016). Jurydiskussion zu Tomer Gardi [https://bachmannpreis.orf.at/stories/2783362/; 4.1.2019].

DETERING, HEINRICH (2014). Märkische Rübchen gemischt mit Kastanien. Wohin geht die sprachliche Reise? In: *Forschung & Lehre* 21, H. 3: 194-197.

EDER, ULRIKE (2009). Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens.

GARDI, TOMER (2016). Auf Deutsch bin ich ein anderer. Interview in der Tiroler Tageszeitung Onlineausgabe vom 21.11.2016. Verfügbar unter: https://www.tt.com/kultur/literatur/12284301/tomer-gardi-auf-deutsch-bin-ich-ein-anderer; letzter Zugriff 5.6.2017.

KAFKA, FRANZ (1974). Briefe an Ottla und die Familie. Hg. v. Hartmut Binder u. Klaus Wagenbach. Frankfurt/M.: S. Fischer.

KASTBERGER, KLAUS (2016). Migration und Literatur: Wir schaffen wir das! In: *Die Zeit* vom 19.8.2016 [https://www.zeit.de/kultur/literatur/2016-08/literatur-migration-tomer-gardi-broken-german; 12.12.2018].

RÖSCH, HEIDI (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013: 143-168.

SCHMELING, MANFRED (2004). Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron: 221-235.

PRIMÄRWERKE

GARDI, TOMER (2016). Broken German. Graz: Droschl.

GLIDDEN, SARAH / ULRICH PRÖFROCK (Übersetzer) (2016). Im Schatten des Krieges: Reportagen aus Syrien, Irak und der Türkei. Berlin: Reprodukt.

GLIDDEN, SARAH (2016). Rolling Blackouts. Dispatches from Turkey, Syria, and Iraq. Montreal (Kanada): Drawn and Quarterly.

KAFKA, FRANZ (1919). Ein Bericht für eine Akademie. EV 1919. Verfügbar unter: http://gutenberg.spiegel.de/buch/franz-kafka-erz-161/25; letzter Zugriff 8.8.2019.

KASTELIC, MAJA (2015). Deček in Hiša. Ljubljana: Mladinska.

KASTELIC, MAJA / GÖRITZ, MATTHIAS (Übersetzer) (2016). Luftgruß. Zürich: Bohem Press.

MARANI, DIEGO (1999). Las aventuras des inspector Cabilloy. Le premier livre en europanto. Paris/F: Mazarine.

MARANI, DIEGO (2012). Las Adventures des Inspector Cabilloy. In *Europanto*. Sawtry/GB: Dedalus.

OLIVER, JOSÉ F.A. (1991). Vater unser in Lima. Tübingen: heliopolis.

TAN, SHAUN (2006/2007). The Arrival. Melbourne (Australia): Lothian Children's Books 2006; London (UK): Hodder Children Books 2006; New York Arthur A. Levine Books.

TAN, SHAUN (2008). Ein neues Land. Hamburg: Carlsen.

MeLA – ein trinationales Projekt zu Language Awareness in allen Fächern

ABSTRACT

Vorgestellt wird das trinationale MeLA-Projekt mit Fokus auf den Lexical-Awareness-Ansatz. LexA hat zum Ziel, Bewusstheit für Lexik und deren Gebrauch zu entwickeln, was an einer Planungsmaske für lexikbewussten Unterricht und einem Unterrichtsbeispiel gezeigt wird.

The trinational project MeLa is presented with a focus on the “Lexical-awareness Approach” (LexA) used to develop awareness of lexis and its use. In order to illustrate this, a framework for planning lexis-aware lessons together with an example of lexis-aware teaching will be shown.

MeLA – EIN TRINATIONALES PROJEKT ZU LANGUAGE AWARENESS IN ALLEN FÄCHERN

Das trinationale Erasmus+Projekt „Mehr-sprachliche Bildung – Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer“ (MeLA) wurde an drei Standorten – Karlsruhe, Graz und Luxemburg – durchgeführt. Es basiert auf einem Konzept von mehr-sprachlicher Bildung im Sinne eines Mehr an sprachlicher Bildung im Unterricht – daher der Bindestrich, der v.a. als Forderung verstanden werden soll.

MEHRSPRACHIGKEIT – LANGUAGE AWARENESS – SPRACH/EN/BEWUSSTHEIT

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* erscheint in wissenschaftlichen Texten oft als Multi- oder Plurilingualität, wobei beides häufig synonym verwendet wird. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001: 17) wird Plurilingualität in (gesellschaftliche) Vielsprachigkeit und (individuelle) Mehrsprachigkeit differenziert. Wir verwenden ausschließlich den Begriff Mehrsprachigkeit und fokussieren damit beides, sowohl die gesellschaftliche Ebene, was mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte berührt, als auch die individuelle Ebene, was zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache führt.

Language Awareness als didaktisches Konzept sprachlicher Bildung wurde Ende der 1970er-Jahre in Großbritannien

als Reaktion auf die migrationsbedingten Herausforderungen, die im Unterricht beobachtbar waren, entwickelt. Nachdem sich seither dieser Begriff vielfältiger Übersetzungen erfreute, definierte die Association of Language Awareness ihn als „explizites Wissen über Sprache, bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlehren, -lernen und Sprachgebrauch“ (Association of Language Awareness 2012). Mit den unterschiedlichen Übersetzungen gehen natürlich unterschiedliche Definitionen und Schwerpunktsetzungen einher.

Im MeLA-Projekt wurde Language Awareness als Sprach/en/bewusstheit (Rösch 2015) definiert und der Language-Awareness-Ansatz auf einer lehrerinnen- und lehrerbildenden und unterrichtspraktischen Ebene konkretisiert. Das Konzept Sprach/en/bewusstheit wurde von Heidi Rösch entwickelt und bislang als Sprach(en)bewusstheit (Rösch 2015, Rösch/Bachor-Pfeff 2018: 276-278) in der Schreibung mit Klammern statt mit Schrägstrichen publiziert. Im LexA-Projekt haben wir uns für die Schrägstrich-Schreibung entschieden, was orthographisch zwar heikel ist, aber mehr Aufmerksamkeit schafft und den Plural nicht einfach einklammert.

Die vier bekannten Ebenen der Language Awareness nach Luchtenberg (2010, vgl. Abb.1) berücksichtigen zum einen die Bildungssprache Deutsch als Erst- und Zweitsprache, zum anderen Mehrsprachigkeit als migrationsgesellschaftliches Faktum. Dabei gilt es in einem integrativen Ansatz, die Interdependenzen von Sprachen und Kulturen in ihren individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen in den Blick zu nehmen und Schule als Raum translingualer Praxis und deren Reflexion, im Sinn der performativen Ebene, zu sehen.

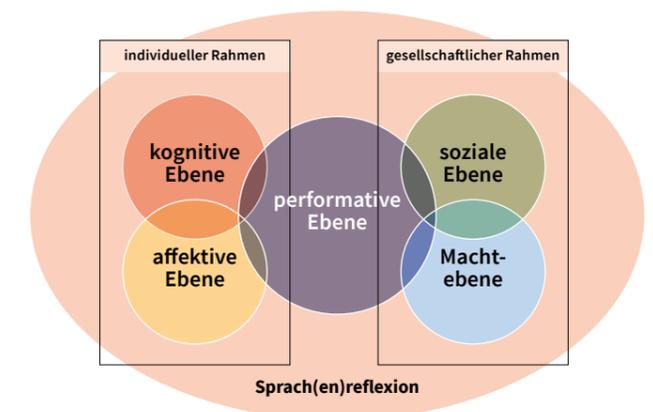


ABB.1: EBENEN DER LANGUAGE AWARENESS IN ANLEHNUNG AN LUCHTENBERG 2010



DREI TEILPROJEKTE – LUXEMBURG, GRAZ UND KARLSRUHE

Während das luxemburgische Teilprojekt die Language Awareness von mehrsprachigen Lehrkräften untersuchte und dabei auf ihre individuellen Sprachbiographien und Sprachkonzepte im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Handeln fokussierte, wurde im Grazer Teilprojekt der Language-Awareness-Ansatz durch ein didaktisches Modell zur Förderung von Literalität im Fachunterricht konkretisiert, in dem das Argumentieren im Mittelpunkt stand. Im Karlsruher Teilprojekt rückte der Wortschatz ins Zentrum sprachlicher Aufmerksamkeit. Darüber hinaus fokussierte jedes Teilprojekt unterschiedliche Zielgruppen: Die Österreicher konzentrierten sich neben der Entwicklung und Evaluation ihres didaktischen Modells auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für verschiedene Schulstufen und Fächer. Das Luxemburger Teilprojekt wertete Interviews mit Lehrkräften aus. Das Karlsruher Teilprojekt stellte die Fortbildung von Lehrkräften ins Zentrum, entwickelte ein Professionalisierungsmodell und, dies ergänzend, einige exemplarische Unterrichtsmaterialien.

Der gemeinsame Fokus war, bei Lehrkräften die Bewusstheit und das Vermögen zu schaffen, mehrsprachliche Bildung über die gesamte Schulzeit, in allen Fächern und unter Rekurs auf das sprachliche „Repertoire“ (Gumperz 1964) von Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

LEXICAL AWARENESS (LEXA)

Der Language-Awareness-Ansatz wurde hinsichtlich mehrsprachiger Zugänge zu Lexical Awareness (LexA) konkretisiert und findet über mehrsprachliche Wortschatzarbeit Anwendung im Unterricht. LexA hat zum Ziel, Bewusstheit für Lexik zu entwickeln, anstelle der Annahme, dass unbewusstes Lernen zu (fachlicher) Lexik führen kann. Dies soll in erster Linie über eine bewusste Erweiterung der bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Konzepte (Engelkamp/Rummer 2001) hin zu fachsprachlichen Konzepten und deren Verwendung erreicht werden. Darüber hinaus soll Bewusstheit für die Problematik interlingualen Verstehenstransfers und für translinguale Praxis entstehen. Lexik wird daher unter verschiedenen Aspekten betrachtet: grammatischen, konzeptuellen, kollokativen/idiomatischen, sprachübergreifenden/-vergleichenden.

<p>Modul 1: Sensibilisierung für mehrsprachliche Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Begegnung mit Medien in einer den Teilnehmenden unbekanntem Sprache ✓ Migrationsmehrsprachigkeit in der Schule gestalten ✓ Streitgespräch: Mehrsprachigkeit im Unterricht <p>INDIVIDUELLE EBENE</p>	<p>Modul 2: Wissen über mehrsprachliche Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprache und Macht ✓ Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Schule und der Schüler_innen ✓ Deutsch als Zweitsprache <p>GESELLSCHAFTLICHE EBENE</p>
<p>Modul 3: LexA als Konzept mehrsprachlicher Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Language Awareness als Sprach/en/bewusstheit ✓ LexA als didaktisches Konzept: theoretische Rahmung ✓ LexA als didaktisches Konzept: Planungsmaske <p>PERFORMATIVE EBENE / UNTERRICHT</p>	

ABB.2: MODULE DES LEXA-PROFESSIONALISIERUNGSMODELLS

Dies zeigt sich an der abschließenden Konzeption eines Professionalisierungsmodells, das aus drei Modulen besteht: auf individueller Ebene geht es v.a. um die Sensibilisierung der Lehrkräfte, auf gesellschaftlicher Ebene geht es v.a. um das Wissen über Sprachen. Diese Inhalte fließen im dritten Modul in ein didaktisches Modell ein, das im Unterricht aller Fächer einsetzbar sein soll.

Unter <http://mela.ph-karlsruhe.de> stehen alle dazu entwickelten Materialien zum Download zur Verfügung.



ABB.3: SCREENSHOT DER MeLA-HOMPAGE

Im Zuge des LexA-Projekts entstand eine Planungsmaske, die Lehrkräfte dabei unterstützen soll, den Unterrichtsgegenstand aus einer globalen Perspektive zu betrachten. In dieser Planungsmaske sind die zentralen theoretischen Annahmen von LexA berücksichtigt, mithilfe derer exemplarisch Materialien für verschiedene Unterrichtseinheiten entwickelt wurden, die ebenfalls auf der Homepage kostenlos zum Download zur Verfügung gestellt werden. Mit den Unterrichtseinheiten „Wasser“ und „Wald“ werden Themen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich zur Verfügung gestellt, die Unterrichtseinheit „Sinan und Felix“ zeigt die didaktische Aufbereitung eines Bilderbuchs.

Eine Didaktisierung besteht aus zwei Materialarten: den Materialien für die Schülerinnen und Schüler sowie dem Begleitmaterial für Lehrkräfte. Die Materialien für die Schülerinnen und Schüler sind dazu geeignet, direkt für den Einsatz in der Klasse ausgedruckt zu werden. Das Begleitmaterial für Lehrkräfte umfasst die Planungsmaske zur jeweiligen Unterrichtseinheit und enthält wichtige Hinweise darauf, was bei der Durchführung beachtet werden sollte.

EXEMPLARISCHES UNTERRICHTSMATERIAL SINAN UND FELIX

Anhand des folgenden Beispiels, in dem das Bilderbuch *Sinan und Felix* von Aygen-Sibel Çelik (2007) für den Deutschunterricht didaktisch aufbereitet wurde, sollen die zentralen theoretischen Annahmen von LexA vorgestellt werden, die auch in der Planungsmaske berücksichtigt sind:

- Die drei KON-Dimensionen (s.u.) von LexA, d.h. Lexik wird im Zusammenhang von Kontext, Konzept und Konstruktion betrachtet.
- Language Awareness als ganzheitliches Lernen, d.h. Language Awareness wird auf der kognitiven, affektiven, sozialen Ebene und der Machtebene thematisiert.
- Language Awareness als Sprach/en/bewusstheit, d.h. LexA bezieht sich explizit auf die Migrationsgesellschaft und nimmt Mehrsprachigkeit als ein gesellschaftliches Faktum wahr.

Die drei Dimensionen Kontext, Konzept und Konstruktion (KON-Dimensionen), die dem Lexical-Awareness-Modell (LexA) zugrunde liegen, seien hier kurz erläutert: Der Kontext aktiviert Konzepte, also Wissensinhalte, die den sprachlichen Ausdrücken zugrunde liegen. An den sprachlichen Ausdruck können unterschiedliche Denotationen (konkrete Referenzen) und Konnotationen (mitschwingende, oft affektiv besetzte Nebenbedeutungen) gebunden oder mit ihm verschiedene Assoziationen verknüpft sein. Das im Kontext aktivierte Konzept lässt dann die Wahl einer oder mehrerer möglichen sprachlichen Konstruktionen zu. Die Wahl der Konstruktionen stellt einerseits die Konkretisierung des dem Ausdruck zugrundeliegenden Konzepts dar, andererseits wird sie durch das gemeinte Konzept bestimmt, beispielsweise im Straßenbau: „eine Brücke bauen“, aber im Sportunterricht: „eine Brücke schlagen“.

Das oben genannte Buch handelt von der Freundschaft zwischen Sinan und Felix und thematisiert unterschwellig auch den Zusammenhang von Sprache und Macht. Im Rahmen der Erzählung taucht wiederholt die Banane als Symbol der Freundschaft auf – sowohl auf sprachlicher als auch auf visueller Ebene. Dieses Symbol zeichnet sich durch eine gewisse Ambiguität aus, die aber nur in Erscheinung tritt, wenn man zwischen der deutschen und der türkischen Sprache *switcht*. Im Türkischen gibt es nämlich den Ausdruck, *bana ne!*, was so viel wie ‚Das ist mir egal!‘ bedeutet. Das Symbol der Banane entfaltet seine Wirkungskraft also erst im Dazwischen der Sprachen.



ABB.4: COVER SINAN UND FELIX VON AYGEN-SIBEL ÇELİK (2007)

Im Hinblick auf die drei KON-Dimensionen von Lexik zeigt sich, dass sich die Bedeutung von *Banane* also erst in einem bestimmten Kontext und in einer festgelegten Konstruktion spezifiziert. Nur in der Kombination ‚etwas ist jemandem völlig Banane‘ tritt das Wort *Banane* im Zusammenhang von Gleichgültigkeit und Unentschlossenheit auf. Umgekehrt tritt *Banane* nur in der Konstruktion ‚jemand/etwas wird völlig Banane‘ im Zusammenhang von Unbeherrschtheit und Wahnsinn auf. Losgelöst von diesen Kontexten und Konstruktionen kommt dem Wort *Banane* keine dieser Bedeutungen zu.



ABB.5: AUFGABE ZU DEN DREI KON-DIMENSIONEN

Betrachtet man die Entstehungsgeschichte dieser beiden Redensarten, so kann Language Awareness als ganzheitliches Lernen thematisiert werden:

- Es können weitere etymologische Untersuchungen vorgenommen werden.
- Es kann der Zusammenhang von Migration und der Entstehung neuer sprachlicher Ausdrücke in den Blick genommen werden.
- Es kann die Frage gestellt werden, warum sich Sprachen wie das Türkische nur in bestimmten Diskursen – wie hier im Alltagsdiskurs der Jugendlichen – entfalten können und in anderen – wie zum Beispiel in Bildungsdiskursen – wiederum nicht.

EVALUATION DES PROJEKTES

Die Auswertung der Professionalisierungsmaßnahmen und Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass Er- und Bekenntnisse zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten nicht ausreichen, um eine nachhaltige Handlungskompetenz auszubilden.

Lehrkräfte brauchen sprach/en/bewusste Planungskompetenz und ein Planungsinstrument, das mehrsprachliche Bildung konsequent auf der Ebene von DaZ und Mehrsprachigkeit realisiert. Das bedeutet auch, dass die Vermittlung von Kenntnissen über ein- und mehrsprachigen Spracherwerb in Studium, Aus- und Fortbildung viel stärker berücksichtigt werden muss. Dies ist eng an didaktische Konsequenzen und Abläufe geknüpft (wie beispielsweise die Steuerung des Unterrichts durch gezielte Input- und Output-Verfahren), die ebenfalls stärker in die Bewusstheit der (zukünftigen) Lehrkräfte rücken müssen.

Des Weiteren ist ein gezieltes Training von Verfahren und Strategien mehr-sprachlicher Bildung in realen, begleiteten und anschließend reflektierten Unterrichtssituationen nötig. Hieran schließen sich wissenschaftliche Begleitung, individuelles Coaching sowie die Gestaltung von Team-teaching in Sprach-Fach-Lernsettings an.

FORDERUNGEN AUS DEM PROJEKT

Die genannten Erkenntnisse können auch als Forderungen verstanden werden, die allerdings um eine gesellschaftliche Dimension ergänzt werden müssen, nämlich um die Reflexion von Mehrsprachigkeit als migrationsgesellschaftliches Faktum. Das bedeutet ebenso, dass Fachcurricula und Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne mehr-sprachlicher Bildung reformiert werden müssen, was auch Befragungen von über 40 Lehrkräften der Primarstufe und 180 Studierenden bzgl. Haltungen und Kenntnissen zu Mehrsprachigkeit und DaZ bestätigte, die 2018 im Rahmen einer Bachelorarbeit und eines Forschungspraktikums im Institut durchgeführt wurden. Denn Unterricht und Unterrichtsplanung stehen im Zentrum dieses Wirkungsfeldes. ■



ABB.6: FORDERUNGEN AUS DEN ERKENNTNISSEN DES MeLa-PROJEKTES



DR. PHIL. NICOLE BACHOR-PFEFF ARBEITETE BIS 2008 ALS LEHRERIN IN DER PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE. MITTLERWEILE ARBEITET SIE ALS AKADEMISCHE RÄTIN AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. SEIT 2009 ENTWICKELT UND BETREUT SIE PROJEKTE IN

KINDERTAGESEINRICHTUNGEN ZUR ENTWICKLUNG VON MEHRSPRACHIGER LITERACY, SOWIE KONZEPTE FÜR SOMMERSCHULEN DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG MIT SCHWERPUNKT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE.

IHRE LEHR- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE LIEGEN IM BEREICH DER SPRACHWISSENSCHAFT UND -DIDAKTIK, VORNEHMlich AUF DEN GEBIETEN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND WORTSCHATZERWERB. IN IHREN AKTUELLEN FORSCHUNGSARBEITEN BESCHÄFTIGT SIE SICH MIT DER ADAPTION VON LANGUAGE AWARENESS ANSÄTZEN FÜR DIE WORTSCHATZ- UND MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK. IN EINEM ERASMUS+ PROJEKT VON 2015-2018 ENTWICKELTE SIE NEBEN DEM LEXICAL-AWARENESS-MODELL FÜR SPRACHLICHE BILDUNG IM FACHUNTERRICHT EIN PROFESSIONALISIERUNGSKONZEPT FÜR LEHRKRÄFTE DER SEKUNDARSTUFE.



EMMANUEL BREITE IST DOKTORAND UND AKADEMISCHER MITARBEITER AM INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. NACH SEINEM STUDIUM FÜR DAS LEHRAMT DER SEKUNDARSTUFE I AN DER PÄDAGOGISCHEN

HOCHSCHULE KARLSRUHE FOLGTEN LEHRAUFTRÄGE IN DEN BEREICHEN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. VON 2016 BIS 2018 WAR ER ALS AKADEMISCHER MITARBEITER FÜR DAS WEITERBILDUNGSAN- GEBOT „DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE / DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAF/DAZ)“ VERANTWORTLICH, EBENSO WAR ER VON 2017 BIS 2018 IM ERASMUS+PROJEKT „MEHRSPRACHLICHE BILDUNG. LANGUAGE-AWARENESS-KONZEPTE IM UNTERRICHT ALLER FÄCHER“ (MeLa) TÄTIG. SEIT 2018 ERBRINGT ER IM RAHMEN EINER PROFES- SIONALISIERUNGSSTELLE SEINE LEHRE AM INSTI- TUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR. SEINE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE LIEGEN IN DEN BEREICHEN POSTSTRUKTURALISTISCHE LITERATURTHEORIE, KRITISCHE BILDUNGSTHEO- RIE UND SPRACHLICHE BILDUNG (MeLa).



LITERATUR

ENGELKAMP, JOHANNES; RUMMER, RALF (2001). Das mentale Lexikon: Ein Überblick. In: Cruse, D. Alan et al. (Hrsg.): Lexikologie/Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen - An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. Halbband 2. Berlin/New York: de Gruyter, 1713-1722.

EUROPARAT – RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

FRIETSCH, STEFANIE; BUGGER LEONIE; HUCK, ISABELLE (2018). Einschätzungen von Lehrkräften bzgl. ihrer Kompetenzen in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Forschungsbericht zum Forschungspraktikum im Studiengang Pädagogik der Kindheit, betreut von Nicole Bachor-Pfeff.

GUMPERZ, JOHN (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. American Anthropologist Volume 66. Blackwell Publishing Ltd. 137–153. (http://online.library.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66suppl_3.02a00100/epdf).

KEPPLER, RAHEL (2018). Überzeugungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zum Thema Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Bachelorarbeit betreut von Nicole Bachor-Pfeff.

LUCHTENBERG, SIGRID (2012). Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider, S. 107-117.

RÖSCH, HEIDI (2015). Sprach(en)bewusstheit als Sprachbildungskonzept. In: Dittman, Alina / Giblak, Beata / Witt, Moika (Hg.): Bildungsziel Mehrsprachigkeit – Towards the Aim of Education: Multilingualism. Leipzig: Universitätsverlag: 93-108.

RÖSCH, HEIDI / BACHOR-PFEFF, NICOLE (2018). Lexikalische Bewusstheit und mehr-sprachliche Wortschatzarbeit. In: Ricard Brede, Julia / Maak, Diana / Pliska, Enisa (Hg.): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Vielfältige Perspektiven. Beiträge zum 12. Workshop „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ (früher Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“). Stuttgart: Fillibach bei Klett: 271-288.



GÖTZ SCHWAB

Die Rolle des Englischen als *Lingua Franca* im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung – Ausgewählte Überlegungen anhand von 5 Szenarien

ABSTRACT

Der Beitrag spürt der Frage nach, welche Rolle Englisch im Bemühen um Mehrsprachigkeit und linguistische Diversifizierung spielen kann oder soll. Anhand von fünf Szenarien werden unterschiedliche Kontexte beleuchtet und ausgelotet. Dabei geht es um verschiedene Perspektiven auf ein bekanntes und auch schwieriges Phänomen – die Dominanz des Englischen im Konzert aller anderen Sprachen –, aber auch um das, was wir im positiven Sinne daraus gewinnen können.

This paper tries to examine the role of English in connection to the challenges of multilingualism and linguistic diversity. Five scenarios within assorted contexts will help shed light and provide new (and positive) insights into a well-known but still challenging phenomenon - the continued dominance of the English language.

SCENARIO 1 - ANSTELLE EINER EINLEITUNG

Morgens um 7.30 Uhr im Zug nach Karlsruhe. Neben als auch mir gegenüber sitzen zwei Studierende, offenbar auf dem Weg zum KIT. Die Beiden scheinen sich noch kaum zu kennen und beginnen ein Gespräch – auf Englisch, das sie recht flüssig beherrschen. Er ist wohl ein Ost-Asiate, sie vom indischen Subkontinent, vielleicht Pakistani. Sie tauschen sich über ihre ersten Eindrücke an einer deutschen Hochschule aus. Ich höre gespannt zu – gleichsam als *bystander* zwischen *overhearing* und *eavesdropping* im Sinne des Soziologen Ervin Goffman (1981). Irgendwann fragt er, ob sie

einen Freund hätte, worauf sie ihm signalisiert, dass diese Frage wohl nicht angemessen sei. Ein interkultureller Faux-pas – Funkstille und leider auch Ende meiner ethnographischen Mikrostudie.

Der englischen Sprache kommen in der heutigen Zeit viele Aufgaben zu. So dient sie zweifelsohne als Brücke zu gegenseitigen Kontaktaufnahmen und dem Austausch an Informationen. Überdies kann sie auch für eine interkulturelle Annäherung genutzt werden. Allerdings ist das kein Automatismus. Jenseits der sprachlichen Kompetenz einer *lingua franca* bedürfen Sprecherinnen und Sprecher noch anderer Fähigkeiten. Man nennt das Interkulturelle Kommunikative Kompetenz (vgl. Byram 1997, 2008). Diese muss gemeinsam mit den linguistischen Merkmalen einer Zielsprache erworben und eingeübt werden. Gerade in einer immer mehr zusammenwachsenden Welt kann dieser Funktion eine kaum zu unterschätzende Rolle zugewiesen werden. Nicht nur, aber auch beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache.

SCENARIO 2

Szenenwechsel: Eine High School in einem US-amerikanischen Reservat in Arizona: Hopi Junior/ Senior High. Der kleine indigene Stamm der Hopi hat dort seit 1986 seine erste und bisher einzige weiterführende Schule (www.hjshs.org, vgl. auch Beitrag von McGroarty / Moran in diesem Heft). Sie wird von allen Schülerinnen und Schülern der umliegenden Dörfer, welche verteilt auf drei Plateaus („Mesas“) liegen, besucht. Im Rahmen einer Exkursion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wird

uns ein Besuch an dieser, für unsere westlich-europäische Wahrnehmung doch recht ungewöhnlichen Institution, ermöglicht. Nach einer Einführung durch den Leiter (*superintendent*) – ein weißer US-Amerikaner – dürfen wir verschiedene Klassen besuchen. Ich hospitiere den Unterricht im Fach Hopi. Hopi? Ja, denn damit beschäftigt sich der Fremdsprachenunterricht dort, wobei Fremdsprache im Prinzip der völlig falsche Terminus ist. Hopi ist die offizielle Stammessprache, Englisch die *lingua franca* für die Kommunikation mit der Außenwelt. Im Gegensatz zu anderen indigenen Sprachen in den USA wie Navajo, Havasupai oder Cherokee ist Hopi jedoch eine vom Aussterben bedrohte Sprache – trotz aller Bemühungen um eine Revitalisierung (Coronel-Molina / McCarty 2016) und großem Interesse sowie der Faszination von wissenschaftlicher Seite (z.B. Whorf 1956; Malotki 1983; Seaman 1996; Hill 2002). Die Schülerinnen und Schüler der High School scheinen sich kaum noch für diese alte Sprache zu interessieren. Die Lehrerin, eine der wenigen indigenen Lehrkräfte an der Schule, tut sich sichtlich schwer, die Lernenden für die Sprache der Großeltern und Vorfahren zu interessieren. Englisch ist für die Jugendlichen das Tor zum Weg nach draußen, außerhalb des Reservats, wo sie ihre Zukunft sehen.

Englisch als Sprache nimmt hier die Rolle der individuellen Befreiung ein und ist doch Ausdruck jahrhundertlanger kolonialer Unterdrückung und somit einer kulturellen und linguistischen Dominanz, die allgegenwärtig zu sein scheint.



BILD 1 – HOPI HIGH

SZENARIO 3

Erneuter Szenenwechsel: ISP-Studierende beobachten mit ihrem Dozenten den Englischunterricht in einer 8. Klasse. Die unterrichtende Studentin arbeitet mit einem Hörtext aus dem Schulbuch, bei dem die Sprecherin Englisch mit indisch klingendem Akzent spricht. In der anschließenden Besprechung diskutiert die ISP-Gruppe, inwiefern das Beispiel wirklich als authentisches Englisch gelten kann. Immerhin ein Student erinnert sich an sein Englisch-Seminar, in dem die Autoren (Grimm / Meyer / Volkmann 2015) in ihrer Einführung zur Fremdsprachendidaktik von ELF, Englisch als *lingua franca*, sprechen. Im Zuge des oben erwähnten

Ansatzes Interkultureller Kommunikativer Kompetenz und einer erweiterten Sicht auf Sprachenlernende als *global citizens* (Byram 2008) muss auch die Rolle der Zielsprache überdacht werden. Englisch dient nicht mehr primär dazu, sich mit so genannten *natives* aus Großbritannien oder den USA zu unterhalten. Vielmehr kommt der Sprache die Aufgabe zu, in einem umfassenden Sinne mit all denen zu kommunizieren, die Zugang zu dieser Ressource haben – unabhängig davon, ob sie nun als Erst-, Zweit- oder Drittsprache gelernt wurde und vor allem auch unabhängig davon, an welchem Ort und unter welchen Umständen dies geschehen ist.



BILD 2 – ISB-STUDIERENDE

SZENARIO 4

Studierende aus Deutschland und Israel treffen sich online respektive virtuell, um zusammen verschiedene Aufgaben zu bearbeiten und dabei ein gemeinsames Produkt zu erstellen. Im Zentrum dieser Bemühungen steht eine Unterrichtseinheit zum interkulturellen, fremdsprachlichen Lernen in beiden Ländern. Die Studierenden aus Karlsruhe und Tel Aviv treffen sich einmal pro Woche, um mithilfe eines *video conferencing tools* vorwiegend in Kleingruppen zu kommunizieren. Man tastet sich zunächst ab, lernt sich besser kennen, fokussiert dann aber auch mehr und mehr auf die eigentlichen Aufgaben und generiert interessante Vorschläge, wie gemeinsame Lerninhalte aussehen könnten und wie diese auch gemeinsam in internationalen Kooperationen an Schulen zu vermitteln und zu erproben sind. Auf unserer Homepage www.telecollaboration.eu kann man sich das in Ruhe anschauen.

Im Laufe des Semesters müssen die Studierenden aber auch so manches Missverständnis, ja sogar Unverständnis auf der jeweils anderen Seite erleben und, wenn möglich, überwinden – möglichst ohne Eingreifen der Dozierenden. Obwohl beide Gruppen ausgesprochen sicher im Umgang mit der englischen Sprache sind, heißt das noch lange nicht, dass man einander auch versteht. Schnell rutscht man oder frau ins gängige Fahrwasser von Stereotypen, auch wenn das kaum jemand zugeben würde. Die englische Redewendung *Them or Us* bringt das recht treffend zum Ausdruck.



BILD 3 – ETP / GERMANY 3

Der Kurs *Teaching Intercultural Competence and New Media*, den Dr. Tina Waldman vom Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts in Tel Aviv und ich seit nun vier Jahren regelmäßig durchführen, gehört zum Projekt *Extended Telecollaborative Practice* (ETP), einer telekollaborativen Lehrkonzeption, die auf dem Ansatz *Telecollaboration 2.0* basiert (Guth / Helm 2010). Neben dem Ziel der Vermittlung digitaler Bildung – wir setzen sehr viele unterschiedliche Online-Tools ein – geht es in unserem gemeinsam geplanten und kollaborativ durchgeführten Kurs darum, Interkulturelle Bildung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu fördern und ganz real am eigenen Leib zu verspüren, was dies eigentlich bedeutet. Dass die Studierenden nebenbei an ihrer kommunikativen Kompetenz arbeiten, ist nicht nur erfreulich, sondern auch wünschenswert. Hier steht aber nicht mehr nur das Erlernen der Zielsprache und deren Kultur(en) im Fokus, vielmehr sollen Wege zur gegenseitigen Verständigung und dem Austausch über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg geebnet werden. Anstelle oder vielmehr als Erweiterung des *lingua franca* Begriffs wird häufig auch von *Englisch as an International Language* (EIF) oder *Global Language* (EGL) – im Gegensatz zu *English as a foreign language*, also Fremdsprache – gesprochen (Jenkins 2007, McKay 2018). Das sprachliche Vorbild des *native speakers*, des Muttersprachlers, steht nicht mehr im Vordergrund. Englisch wird vielmehr als prinzipiell „culturally neutral“ (ibid: 11) gesehen und betont gleichermaßen die Inhalte als auch die interaktionalen Abläufe kommunikativer Aushandlungsprozesse, ohne die linguistischen Wurzeln der einzelnen Sprecherinnen und

Sprecher zu verleugnen. Mit anderen Worten: die gemeinsame linguistische Ressource Englisch schließt andere sprachliche Zugänge nicht aus, sondern soll eine Bewusstheit für die Vielfalt an Sprachen und kulturellen Kontexten, sprich eine „Sprach(en)bewusstheit“ (Rösch / Bachor-Pfeff 2018: 276) schaffen. In der einschlägigen Literatur wird dies mit *language awareness* bezeichnet. Diese Plurilingualität ist ein besonderes Merkmal einer solchen internationalen Kollaboration und wird von den Partizipierenden wahrgenommen und respektiert. Das Lernen auf einer internationalen Bühne wie dieser wird geprägt durch Akteure, die zunehmend vielfältiger und bunter werden – nicht nur sprachlich.



BILD 4 – ETP / ISRAEL 3

SZENARIO 5 - EIN AUSBLICK

Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe im Jahre 2025. Neben sämtlichen Veranstaltungen im Europalehramt (die Fremdsprachen nicht eingerechnet) werden jedes Semester mindestens 10% aller Seminare quer über sämtliche Fächer und Studiengänge hinweg, insbesondere aber in den Bildungswissenschaften, auf Englisch oder Französisch wie auch anderen Sprache angeboten. Die Hochschule hat ein klares und für alle Studierenden erkennbares internationales Sprachprofil und fördert somit auch die Mehrsprachigkeit im Sinn sprachlicher und kultureller Diversität.

Warum das, wenn es doch vor allem ums Englische geht? Weil der Gebrauch des Englischen als *lingua franca*, so zeigen unterschiedliche Studien deutlich (vgl. Jenkins 2007), eben nicht andere Sprachen verdrängen muss und Mehrsprachigkeit verhindert – auch wenn, wie das Beispiel der Hopi zeigt, dies sehr wohl der Fall sein kann.

Das Konzept *English as a lingua franca* (ELF) respektive *English as an International Language* (EIL) trägt der Entwicklung hin zur Transkulturalität und Translingualität Rechnung (ibid). ELF/EIL/EGL eröffnet neue Möglichkeiten des interkulturellen Austausches und damit auch für die Bewusstheit für weitere Sprachen. Vor allem wird damit jedoch die Vielfalt verdeutlicht, die Sprecherinnen und Sprecher anderer Sprachen mitbringen. Wer das bei uns an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe erleben möchte, darf gerne einmal in den oben erwähnten Kurs zur Telekol-

laboration oder auch in eine Veranstaltung im Masterstudiengang Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit (IMM) schauen. Man/frau glaubt kaum, welche kulturelle und sprachliche Vielfalt gerade im IMM vorzufinden ist. Und wenn ich dann meine internationalen Gäste (z.B. aus Italien oder den USA) mit ins Seminar nehme, wird ganz selbstverständlich von allen Beteiligten ins Englische gewechselt und ein reger und faszinierender Austausch über sämtliche kulturellen und sprachlichen Grenzen hinweg beginnt. Der *lingua franca* sei Dank! ■



PROF. DR. GÖTZ SCHWAB IST SEIT 2013 PROFESSOR FÜR ENGLISCHE SPRACHWISSENSCHAFT UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK AM INSTITUT FÜR MEHRSPRACHIGKEIT, FACHBEREICH ENGLISCH, DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. NACH MEHRJÄHRIGER TÄTIGKEIT ALS

LEHRER AN EINER HAUPTSCHULE PROMOTIERT ER 2008 ZUM THEMA KONVERSATIONSANALYSE UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT. ZU SEINEN ARBEITS- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTEN GEHÖREN UNTERRICHTSFORSCHUNG AUS KONVERSATIONSANALYTISCHER PERSPEKTIVE (CA-SLA), BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT (CLIL), HETEROGENITÄT UND LERNSCHWACHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER, TELECOLLABORATION, ALS AUCH DIE THEORIE DER ENGLISCHEN SYNTAX. NEBEN ZAHLREICHEN ERASMUS PROJEKTEN KÜMMERT ER SICH MASSGEBLICH UM DIE INTERNATIONALISIERUNG DER HOCHSCHULE.

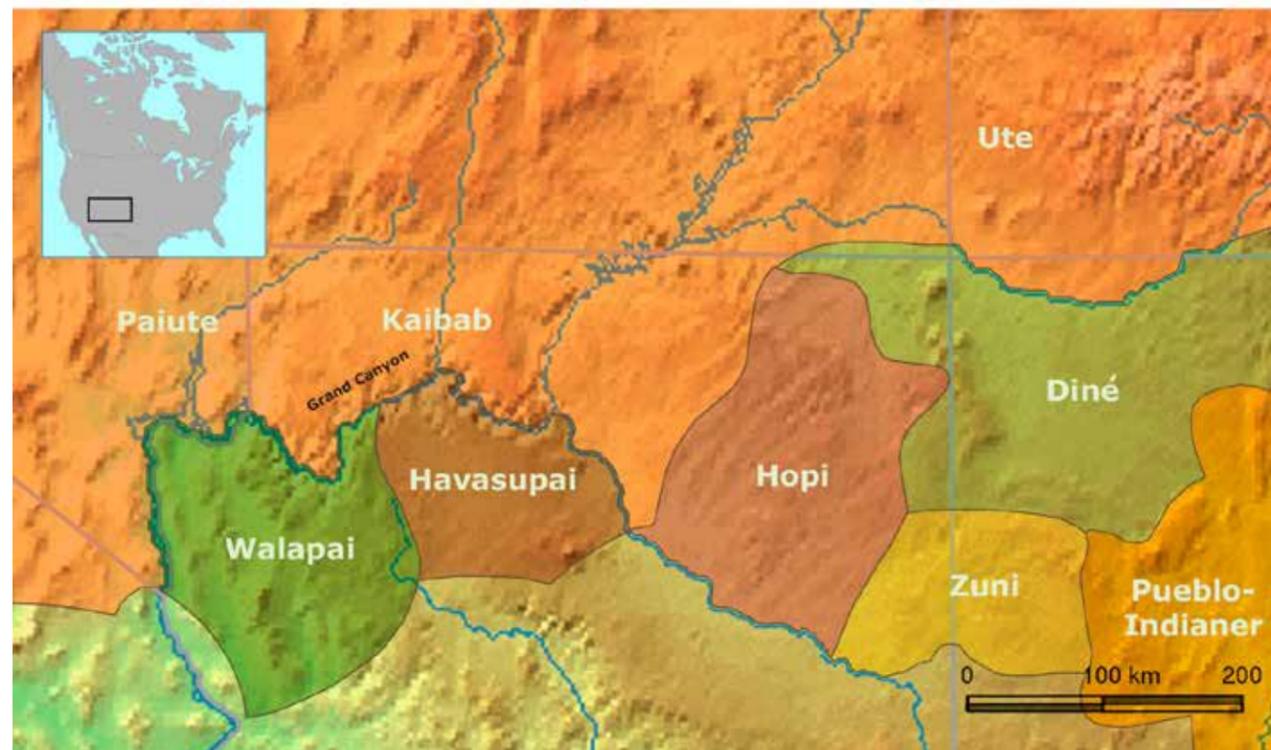


LITERATUR

- BYRAM, MICHAEL (1997).** Teaching and assessing intercultural communicative competence. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- BYRAM, MICHAEL; NICHOLS, ADAM; STEVENS, DAVID (2001).** Developing intercultural competence in practice. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- BYRAM, MICHAEL (2008).** From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- CORONEL-MOLINA, SERAFIN M; MCCARTY, TERESA L. (2016).** Indigenous language revitalization in the Americas, London: Routledge.
- GOFFMAN, ERVING (1981).** Forms of talk, Oxford: Blackwell.
- GRIMM, NANCY, MEYER, MICHAEL; VOLKMANN, LAURENZ (2015).** Teaching English, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- GUTH, SARAH; HELM, FRANCESCA (2010).** Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century. Bern: Peter Lang.
- HILL, KENNETH C. (2002).** On publishing the Hopi dictionary. In: Frawley, William; Hill, Kenneth C.; Munro, Pamela (Hrsg.). Making dictionaries: Preserving Indigenous languages of the Americas. Berkeley, Los Angeles, London: California University Press, S. 299-311.
- JENKINS, JENNIFER (2007).** English as a lingua franca: Attitude and identity, Oxford: Oxford University Press.
- MALOTKI, EKKEHART (1983).** Hopi time: A linguistic analysis of the temporal concepts in the Hopi language, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers.
- MCKAY, SANDRA LEE (2018).** English as an International language: What it is and what it means for pedagogy. In: RELC Journal, 49 (1). S. 9-23.
- RÖSCH, HEIDI; BACHOR-PFEFF, NICOLE (2018).** Lexikalische Bewusstheit und mehrsprachliche Wortschatzarbeit. In: Ricard Brede, Julia; Maak, Diana; Pliska, Enisa (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Vielfältige Perspektiven. Beiträge zum 12. Workshop „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ (früher Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“). Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 271-288.
- SEAMAN, P. DAVID; EKSTROM, JONATHAN O. (1985).** Hopi dictionary: Hopi-English, English-Hopi, grammatical appendix, Flagstaff: Northern Arizona University.
- WHORF, BENJAMIN LEE (1956).** Language, thought, and reality: selected writings of... (Edited by John B. Carroll.). Oxford: Technology Press of MIT.



Multilingualism in Arizona: Inertia, innovation, inspiration



ABSTRACT

In diesem kurzen Beitrag stellen wir die wichtigsten Aspekte eines zeitgemäßen Verständnisses von Multikulturalität vor, wie es im südwestlichen US-Bundesstaat Arizona gegenwärtig zu finden ist oder zumindest wünschenswert wäre. Hierbei wollen wir vor dem Hintergrund der aktuell vorherrschenden Gegebenheiten aufzeigen, wie Mehrsprachigkeit zu nutzen, zu entwickeln bzw. zu erhalten ist.

In this brief sketch, we present the main aspects of contemporary multilingualism, actual and aspirational, in the southwestern US state of Arizona. Our purpose is to illuminate some of the current conditions influencing the opportunities to develop, use, and maintain more than one language.

A few words about relevant historical and geographic factors: The territory that is now Arizona – arid terrain, with expanses of high and low deserts, mountains, cold winters in the high country, very hot summers, and limited water sources, many of them seasonal springs and rivers – has been inhabited for more than a millennium by indigenous groups, according to archaeological evidence. The first European attested in the state was Marcos de Niza, a Spanish friar, in 1539. Spanish settlements slowly become established, and were eventually considered part of Mexico. In the 19th century, tensions with settlers moving west from the growing United States mounted and led to the Mexican War, which Mexico lost. The bulk of Arizona’s present area (like California, Nevada, and Utah, and parts of New Mexico and Colorado) was ceded to the US in the 1848 Treaty of Guadalupe Hidalgo (which guaranteed the rights of Spanish speakers to continue to use their language, an agreement not uniformly honored across Arizona territory). Smaller sections of southern Arizona and southwestern New Mexico were granted to the US by the Treaty of Mesilla, which formalized the Gadsden Purchase and took effect in June, 1854. With many different native groups, long-established Hispanos in some areas, and newly arrived Anglos, potential for conflicts was considerable, and sometimes deadly (e.g., the 1871 Camp Grant Massacre, in which a loosely organized band of civilians – Hispanos, Papagos (now called O’odham), and Anglos killed over 100 Apaches, mostly women and children; Jacoby, 2008). Thus, despite

the numerically small populations, intergroup friction in the form of wars with Mexico and conflicts between and among residents with claims or interests in land, water, and later, mineral rights were not unusual. Arizona was the last of the 48 contiguous states admitted to the United States, on February 14, 1912.

Moving to current conditions, we find the same constellation of these historically relevant social groups, namely Native Americans, Mexican/Hispanics, and Anglos present in Arizona, but in different proportions. A recent population estimate for Arizona (US Commerce Department 2018) shows a total population just over seven million people. The category of “Race and Ethnic Origin”, while emphatically not, and not meant to be, a measure of bi- or monolingualism, provides initial information on approximate numbers of people in communities where multiple languages can be found. Of the seven million plus residents, 54.4% are white and not Hispanic (or ‘Anglo’, a term widespread in the southwest), 31.6% Hispanic or Latino, and 5.3% American Indian or Alaska Native, just slightly higher than the 5.1% of African American residents. Together, these four groups represent 96.4% of the state’s population. (We emphasize that census classifications can be problematic; only in 1990 was a category for persons of ‘mixed’ ethnic backgrounds included, and the category for ‘white’ was for decades a category chosen by many Hispanics.) Despite the clumsiness of these labels, the comparative percentages give us a basis for subsequent discussion. We will assume that members of the largest single group, Anglos, are likely to speak English; we further assume that those who are Hispanic or Latino may speak Spanish or English, or Spanish and English, to varying degrees; and that those who are American Indian or Alaska Native show even more varied linguistic profiles, with, generally, older community members more likely to speak their native language, usually now along with English, and younger members probably using mainly or only English for daily interactions. We now elaborate on the linguistic circumstances of the two largest ethnic groups where non-English languages are used.

HISPANIC/LATINX/MEXICAN RESIDENTS

The terms used to refer to those who speak Spanish have changed in recent decades and continue to evolve, and

there is no single term that is uniformly accurate for the entire US. Instead, the historic and present-day ties to different countries mean that one finds different groups of Spanish speakers predominate in various regions, Puerto Ricans along the East Coast and more recently in the Southeast, Cubans in Miami and other parts of Florida. However, in the Southwest, including Arizona, non-indigenous settlement from the 18th into the first third of the twentieth century has been dominated by people from Mexico. Over time and generation, many have learned English, and become bilingual to varying degrees; after four or five generations, they may use principally or only English. Until quite recently, what has kept communities in the Southwest linguistically distinctive was that new arrivals monolingual in Spanish kept coming continually and in large numbers to pursue better economic prospects. Some would return to Mexico after a period of work here; some might eventually settle somewhere in the Southwest; some would frequently go back and forth. Regular streams of Mexican emigrants from the same villages or towns to particular locations north of the US border became established over time as a function of growing familiarity of migrants with 'el Norte,' their skill sets, and the types of work available in different parts of the US.



Recall that most of Arizona had been part of Mexico; in the 18th and even more in the 19th centuries, Mexicans (along with Native Americans) already lived in what later became Arizona, so it is the Anglos who were the interlopers. What kind of work could European settlers find? Throughout the 19th and into the 20th century, Arizona had few large settlements; the economy was dominated by ranching (cattle and some sheep), agriculture (particularly but not only the raising of cotton), somewhat later, by copper mining, and, in the northern part of the state, lumbering. Each of these enterprises required workers who could put in long hours in physically demanding jobs. Completion of formal education and any but rudimentary literacy skills (in any language) mattered little.

In Arizona, as in other states in the Southwest, public education for students of Mexican background has been shaped by several factors. In the 19th and into the 20th centuries, the prevalence of jobs needing physical strength and stamina rather than formal instruction meant that modest levels of education would suffice. Ability to work hard superseded language skills in determining success. Some copper mining towns like Jerome, Arizona were en-

tirely dominated by Spanish speakers. In others, such as Bisbee, miners of Mexican and Mexican background worked together with European immigrants. (Readers may be intrigued by the film "Bisbee '17" (Greene, 2018), an imaginative re-creation of a 1917 copper mine strike which explores the heritage of social divisions resulting from the illegal deportation of striking miners to New Mexico.). Despite the stipulation permitting continued use of Spanish in the Treaty of Guadalupe Hidalgo, prejudice against Spanish and those who spoke became more common as more Anglos moved into the state. In large school districts, legal segregation of schools, with separate facilities for Mexican (and, where applicable, African American) students persisted into the 1950s and 1960s (Telles & Ortiz, 2008). In rural areas, the smaller number of children meant that separate schools were not feasible, but attitudes discouraging and/or disparaging use of Spanish were common.

In fact, efforts to prohibit use of Spanish in public schools, justified as an essential component of support for faster acquisition of English, resurfaced in 2000, when Proposition 203, also known as the Arizona English Education for the Children, was passed as a ballot initiative by 63% of Arizona voters (Heineke, 2017). Earlier this year, however, state legislation repealed the voter-approved policy (which was the last English-only holdout in the US), allowing for the reemergence of bilingual and dual-immersion K12 classes. Another influence on educational opportunities for Arizona students, especially in urban areas, has been the state's eagerness to promote creation of charter schools, which enable interest groups outside traditional public schools to apply to open a school with a specific curricular focus (McGroarty, 2013). It remains to be seen whether the enthusiasm for charter education will include any successful programs that genuinely promote bilingualism in English and any other language, Spanish included. However, perhaps the most urgent educational challenge in the state is the general unwillingness to support strong public education overall. Arizona routinely ranks in the lowest five of US states in per-pupil expenditure, and teacher salaries have remained low. Hence, teachers have little incentive to remain in under-resourced and overcrowded classrooms; many move to other states or leave the field. All of these have contributed to a social climate that has not been favorable for all children and youth including those from Mexican and Mexican American backgrounds, whether they speak Spanish, English, or both languages.

NATIVE AMERICAN / INDIGENOUS RESIDENTS

Arizona is home to a substantial portion of the largest Native American reservation in the United States, the Navajo Nation, which comprises nearly 70,000 km². While the Navajo tribe is the largest in terms of numbers, with more than 330,000 people, more than 16 other federally-recognized tribes live in the state (Fact Sheet). Some tribes have specially designated reservations where residents have semi-autonomous control of their domain, along with some aspects of state and federal governance. Many Native Amer-

icans live in Arizona's cities, often for job-related reasons, and may regularly travel between cities and reservations. Some Native Americans trace their heritage to Athabaskan groups; some are the descendants of Puebloan communities that thrived between 700-1300 CE, and the state is subsequently rich in archaeological evidence of their ancestral past. Many indigenous creation stories center around local geography, such as the Zuni belief that their ancestors emerged from a specific site in the Grand Canyon.



The label 'Native American' belies the great diversity of Arizona's indigenous peoples. Many continue to practice traditional pursuits, even while working in typical modern jobs. Many Navajo are well-known for their rugs, woven by hand from the wool of Churro Sheep, first imported by the Spanish, as well as finely made jewelry. Hopi too are skilled weavers of both cotton and wool. Indigenous riders have also earned fame for their successes in rodeo and other equine events such as traditional horse races.

Tribes differ in language as well as culture. Many tribes are making a concerted effort to keep their languages alive despite the hegemony of English. Navajo is currently the third most prevalent language in Arizona (behind English and Spanish), and Apache, Western Apache, Yavapai, Havasupai/Hualapai, Quechan/Yuma, Mohave, Maricopa, Cocopah, Hopi, Colorado River Numic, O'odham, Yaqui, and Halchidhoma all have notable numbers of speakers. In northern Arizona, Navajo and Hopi have been especially proactive with regard to language maintenance and revitalization. McCarty (2002) recounts the decades-long efforts of small rural community, Rough Rock, to build a school program where Navajo and English would be co-equal, and children and youth would speak, read, and write both languages well. A district in northeast Arizona serving principally Native American students sought ways to identify the levels of Navajo comprehension that young children could demonstrate on school entry (McGroarty, Beck, & Butler, 1995). An elementary school in Flagstaff, Puente de Hozho, allows students to complete one of two tracks: English/Spanish or English/Navajo. A Flagstaff high school has a nearby residence, Kinlani Dormitory, which houses students from tribal areas who attend school in town during the week. At Northern Arizona University (NAU), postsecondary students can minor in Navajo language or Navajo Secondary Education. With a smaller population and fewer fluent speakers, the Hopi language faces a greater struggle, but tribal members have worked hard in recent

years to keep it alive. A radio station broadcasts partially in Hopi, and the Hopi Lavayi Institute is an initiative which introduces non-Hopi speakers to the language through immersion. In 1998, the first Hopi dictionary was published, despite some tension about language ownership (see also Schwab this volume).

In the past, Native Americans were often sent to boarding schools away from their homelands. Additionally, some schools were established at religious missions on reservations. In boarding schools and some mission schools, students were discouraged from, and even punished for, speaking their native languages. Thus, as with Spanish in Arizona, there has been a long history of negative attitudes and censure for using languages other than English in schools. More recently, a cultural shift toward indigenous autonomy has led to more public schools established on tribal land. The first high school on Hopi tribal land opened its doors to students in 1986. With this expansion in accessibility to education, Native Americans have had more agency in making decisions regarding their (and their children's) schooling. Some Native Americans choose to go to local public schools on or near reservations; some go to boarding schools that are administered the Bureau of Indian Affairs; others may elect to attend schools beyond tribal areas, sometimes in special housing like Kinlani Dormitory. Native American students whose families live in towns and cities large enough to have multiple public schools may simply attend those.



INTERNATIONAL FACULTY / INTERNATIONAL STUDENTS

Hispanic and Native American students live throughout the state and together constitute just over a third of Arizona's 1,100,000 students in public elementary and secondary schools. Tertiary institutions in the state are also linguistically diverse; they include Hispanic and Native American students who are Arizona residents and, additionally, thousands of international faculty and students that work for, or enroll in, Arizona's colleges and universities. Tertiary students attend Arizona's universities through regular enrollment, Fulbright scholarships, study abroad initiatives, and partnerships between their home institu-

tions and Arizona universities. International students represent extremely varied linguistic and cultural groups; for example, in fall 2019, NAU enrolled 1,800 international students from more than 80 countries. Of this total, nearly 200 are Chinese, part of a Sino-American collaboration between the American Association of State Colleges and Universities (AASCU) and the China Center for International Education (CCIE). In what is commonly referred to as the 1+2+1 program, students earn a dual degree by attending NAU for their first year, returning to their Chinese institution for their 2nd and 3rd years, and finishing their final university year at NAU.

Each of the major public universities in Arizona (i.e., University of Arizona, Arizona State University, and NAU) has an intensive English program for students who need to improve English language skills prior to matriculating in university courses. At NAU, the Program in Intensive English has reading, writing, listening, speaking, computer-assisted language learning, reader's workshop, and content-based instruction classes throughout the academic year, as well as short-term programs during the summer. Demographics in intensive English programs vary greatly and depend on global politics and global current events. For example, a large contingent of Brazilian students came to NAU's Program in Intensive English prior to Brazil's hosting of the Olympics, and students from Saudi Arabia were numerous until regime change in that country discouraged educational exchanges in the United States.

Arizona State University, based in Tempe, Arizona, claims to be the #1 public university chosen by internationals, with an international student population of more than 10,000. Further, more than 700 faculty and scholars come from abroad to teach and/or conduct research at ASU. Visiting scholars and more permanent international faculty at ASU as well as at NAU bring not only a wealth of knowledge, but also varied cultural traditions, religious practices, and culinary arts. Often, family members integrate into the community as well. In northern Arizona, a private non-profit organization that teaches English skills to both native and nonnative English speakers, The Literacy Center, enrolls learners who are the spouses or other relatives of visiting international faculty.

In Arizona, Spanish and Native American languages have an active presence. Spanish is used widely in neighborhoods, stores, some job sites, and churches, and remains the most widely taught language (aside from English) in high schools. Arizona recently authorized public schools to grant secondary students the Seal of Biliteracy when they can demonstrate proficiency in Spanish (and other languages). However, no additional funding is provided, so this innovation, like so much, depends on districts' levels of teacher expertise and resources. Some native communities have established programs to revive, support, and revitalize indigenous languages, often by integrating the language into traditional cultural rituals and practices. A few like Rough Rock have gone further, redesigning entire curricula to develop language and literacy skills in two languages over the long term. Public attitudes towards the use of languages other than English remain mixed. In Ari-

zona public education, severe resource limitations constrain opportunities for innovative high-quality instruction. Nonetheless, in select communities, educators, families, and individuals have shown imagination, dedication, and persistence in devising ways to build, maintain, and advance multilingualism in and out of school. They inspire us. ■



MARY MCGROARTY IS PROFESSOR EMERITA AT NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY, FLAGSTAFF, AZ, USA, WHERE SHE WAS NAMED DISTINGUISHED PROFESSOR OF HUMANITIES IN 1996 AND WINNER OF THE TEACHING SCHOLAR AWARD IN 2006. A PAST PRESIDENT OF THE AMERICAN ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS AND FORMER EDITOR OF THE ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS), HER RESEARCH AND TEACHING INTERESTS INCLUDE LANGUAGE POLICY, PEDAGOGY, AND ASSESSMENT.



MEGHAN MORAN IS A LECTURER IN THE ENGLISH DEPARTMENT AT NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY. HER RESEARCH INTERESTS INCLUDE SPEECH PRODUCTION AND PERCEPTION, L2 PRONUNCIATION AND INTELLIGIBILITY, LANGUAGE PLANNING AND POLICY, LANGUAGE EDUCATION POLICY, AND LINGUISTIC DISCRIMINATION.



REFERENCES

- FACT SHEET (N.D.).** Retrieved 11 September, 2019 from <https://www.discovernavajo.com/fact-sheet.aspx>
- GREENE, ROBERT, DIRECTOR (2018)** "Bisbee '17." [Documentary].
- HEINEKE, AMY J. (2017).** Restrictive language policy in practice: English learners in Arizona. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- JACOBY, KARL (2008).** Shadows at Dawn: An Apache Massacre and the Violence of History. New York: Penguin Group.
- MCCARTY, TERESA L. (2001).** A Place to be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCGROARTY, MARY (2013).** Multiple Actors and Arenas in Evolving Language Policy. In J.W. Tollefson (ed.), Language Policies in Education: Critical Issues, 2nd edition, pp. 35–58. New York: Routledge.
- MCGROARTY, MARY; BECK, ANN; BUTLER, FRANCES (1995).** Policy issues in assessing indigenous languages: A Navajo Case. In: Applied Linguistics, Vol. 16 (3). S 323–343.
- TELLES, EDWARD E.; ORTIZ, VILMA (2008).** Generations of Exclusion: Mexican Americans, Assimilation, and Race. New York: Russell Sage Foundation.
- US COMMERCE DEPARTMENT (2018).** Population Estimates 2018. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/AZ/POP815217>. Accessed 8 Sept. 2019.



NAZLI HODAI

Mehrsprachigkeit und Schule neu denken – Schulische Mehrsprachigkeit im superdiversen Raum

ABSTRACT

Der Beitrag befasst sich mit dem Forschungsprojekt „Sprachliche Superdiversität gestalten: Erstellung von Schulsprachprofilen“, das sich zum Ziel setzt, mit schulischer Mehrsprachigkeit in neuer Weise umzugehen. Ausgangspunkt ist die veränderte sprachliche Gesamtlage im Zuge der Migrationsbewegungen, die neue Paradigmen im Umgang mit der Gestaltung von migrationsgesellschaftlicher (schulischer) Mehrsprachigkeit erfordert.

This paper presents the research project “Designing Language Superdiversity: Creation of School Language Profiles.” The project addresses a new approach to dealing with multilingualism in school. Due to changes in overall linguistic conditions resulting from migration movements, new paradigms are necessary to face multilingualism – especially in educational contexts.

Das Forschungsprojekt „Sprachliche Superdiversität gestalten: Erstellung von Schulsprachprofilen“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd untersucht, wie sich der Umgang mit der schulischen Mehrsprachigkeit neu gestalten lässt. Zentral ist dabei die vorhandene (sprachliche) „Superdiversität“ in der Migrationsgesellschaft (Vertovec, 2007), die andere Formen des Umgangs mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen erfordert. Einer „postmigrantischen“ (Foroutan et al., 2018) Perspektive folgend setzt das Forschungsprojekt vor diesem Hintergrund auf Partizipation. Dadurch werden möglichst viele einschlägige Akteure einbezogen und diesbezügliche Aushandlungsprozesse angestoßen. Im Folgenden werden theoretische Überlegungen vorgestellt, die das o.g. Forschungsprojekt fundieren. Ausgehend von einer kurzen Skizze der institutionellen Perspektive auf die Mehrsprachigkeit und der Kritik daran befasst sich der Beitrag weiter mit der Relevanz der postmigrantischen Perspektive in der superdiversen Migrationsgesellschaft.

Zudem wird der Stellenwert partizipativer Forschung für Beantwortung und Gestaltung migrationsgesellschaftlicher Fragestellungen in den Blick genommen. Es folgt anschließend eine theoretische Kontextualisierung des sog. Schulsprachprofils, bevor das methodische Vorgehen bei dessen Erstellung vorgestellt wird.

INSTITUTIONELLE PERSPEKTIVE AUF DIE SCHULISCHE MEHRSPRACHIGKEIT UND DIE KRITIK DARAN

Schulische Mehrsprachigkeit ist seit längerem vermehrt Gegenstand der Auseinandersetzung. In bildungsinstitutionellen Dokumenten (i.e. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz oder Lehr- und Bildungspläne u.a.) ist Mehrsprachigkeit mittlerweile in der Regel eine feste Größe; selten kommt ein Dokument damit aus, ohne darauf Bezug zu nehmen – wenn auch in der Summe äußerst dünn gesät.

Allerdings bleibt der bildungsinstitutionelle Umgang mit der Mehrsprachigkeit teilweise noch immer dichotomen Wahrnehmungs- und Darstellungsmustern verhaftet. So wird die schulische Mehrsprachigkeit zwar wahrgenommen und es gibt immer die Aufforderung, diese sei wertzuschätzen. Aber die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ wird nicht berücksichtigt, sondern die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit nur als die Summe mehrerer nebeneinander existierender Sprachen dargestellt. Folgendes Beispiel aus dem LehrplanPlus für die bayerische Grundschule liefert hierfür einen Beleg:

„Zur Familiensprache, auch zu ihrer Mundart, haben Kinder einen starken emotionalen Bezug. Durch die Einbeziehung der Familiensprache [...] in Unterricht und Schulleben erfahren Kinder eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen und Unterstützung in ihrer sprachlichen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In der Klassen- und Schulgemeinschaft schafft das Aufgreifen und Vergleichen von Elementen verschiedener Sprachen, Dialekte und Schriften

ein Interesse für Sprache, erhöht die Sprachbewusstheit, erweitert den persönlichen Lernhorizont und das Weltwissen aller Kinder.“ (LehrplanPlus Grundschule: Bildungs- und Erziehungsauftrag)

Ein wesentliches Problem dieser Darstellung liegt darin begründet, dass migrationsgesellschaftliche Spezifika der Sprachverwendung (auch und vor allem im Zusammenspiel mit der deutschen Sprache, z.B. bei Sprachmischungen) außer Acht bleiben. So entsteht ein Bild von Sprachen, die zwar nebeneinander existieren, jedoch miteinander nicht in Interaktion treten. Außerdem liegt solchen Aussagen immer noch die Annahme zugrunde, es handle sich bei der schulischen Mehrsprachigkeit – obwohl als Normalfall markiert – doch um eine Abweichung von der sprachlichen Norm, die mit der deutschen Sprache gesetzt ist:

„Sprache ermöglicht die kommunikative Teilhabe an einer Gemeinschaft. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist Voraussetzung für schulischen Erfolg und ihre Pflege nicht nur ein Anliegen des Faches Deutsch, sondern eine zentrale Aufgabe aller Fächer. Durch die Versprachlichung eigener und fremder Gedanken in Wort und Schrift fördern die Schülerinnen und Schüler die Begriffsentwicklung und festigen ihr Sprachhandeln. Sie halten die Regeln der Standardsprache als verbindlicher Norm ein, um verständlich und situationsangemessen kommunizieren zu können, und bedienen sich einer treffenden, angemessenen und wertschätzenden Ausdrucksweise.“ (LehrplanPlus Grundschule: Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele)

Eine weitere Besonderheit stellt die Tatsache dar, dass die Entscheidungsgewalt darüber, ob, inwiefern und wie Sprache(n) im schulischen Kontext Berücksichtigung finden, eindeutig bei der institutionellen Ebene liegt, wobei sie für eine bestimmte – durchaus ideologisch geprägte – Vorstellung der Mehrsprachigkeit plädiert und diese auch zulässt. Dies erweist sich wiederum aus zwei Perspektiven als problematisch:

Erstens: Es bleiben dabei andere Akteure in der Gestaltung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – z.B. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern – ungehört. Zweitens: Die oben genannte institutionelle Perspektive auf die Mehrsprachigkeit bildet keineswegs die tatsächliche migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die an sich bereits superdivers ist, ab.

Der Begriff der „Superdiversity“ (Superdiversität) plädiert begründet dafür, Migration und den Umgang damit neu zu denken. Der Begriff beschreibt den Wandel der internationalen Migration und dementsprechend der Bevölkerungsstruktur der Zuwanderungsländer seit den 1980er Jahren und geht in diesem Zusammenhang von einer Verschiebung im Migrationsmuster aus. Dieser Wandel zeichnet sich durch eine Vervielfältigung der Herkunfts- und Ankunfts-kontexte aus, wobei Migration heute in verhältnismäßig kleineren – und inhomogenen – Gruppen erfolgt. Abgesehen von diesem Wandel interessiert sich eine superdiverse Perspektive auch für die Diversifizierung der Diversität aufgrund der besonderen Konstellationen und Hybriditätsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Als ein

markantes Beispiel sei hier auf die Mehrsprachigkeit hingewiesen, die, wie oben erwähnt, aus dem differenzorientierten Blickwinkel lediglich als die Summe paarweise gegenübergestellter Nationalsprachen gedacht wird. Die superdiverse Perspektive erfasst hingegen jene Sprachmischungen – auch sprachliche Übergänge und Dynamiken –, die auf das Aufeinandertreffen diverser sprachlicher Konstellationen im Kontext der Migrationsgesellschaft zurückzuführen sind (vgl. Meissner & Vertovec, 2015; vgl. Gogolin, 2010).



ABB 1: SUPERDIVERSE MEHRSPRACHIGKEIT

(Sprachliche) Superdiversität erfordert andere Formen des Umgangs mit den migrationsgesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen. Dies steht im Einklang mit dem Begriff des Postmigrantischen. Analog zum Begriff des „Postkolonialen“ entstanden und auch verstanden, richtet er den Blick auf den migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandel, den er als Normalfall definiert. Die postmigrantische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse „suspendiert soziale Sortierungen, die auf kategorialen Klassifizierungen basieren, und rückt dafür hybride, mehrdeutige [...] Vielheiten ins Blickfeld, ohne jedoch Dominanzverhältnisse und strukturelle Barrieren zu übersehen“. Das ist „eine Denkart, die den Fokus auf gesellschaftliche Überlappungen, Überschneidungen und Verflechtungen richtet und gesellschaftliche Phänomene zusammendenkt, die gewöhnlich isoliert betrachtet werden“ (Yildiz, 2018, S.31).

Vor diesem Hintergrund – die migrationsgesellschaftliche Superdiversität und den postmigrantischen Umgang damit im Blick – scheint es nur konsequent zu sein, den Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Schule der Migrationsgesellschaft neu zu denken.

PARTIZIPATION IM UMGANG MIT SCHULISCHER MEHRSPRACHIGKEIT: ERSTELLUNG VON SCHULSPRACHPROFILIEN

Eine Möglichkeit hierzu bietet die partizipative Gestaltung des Umgangs mit schulischer Mehrsprachigkeit. Partizipativ bedeutet in diesem Zusammenhang, „die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich [zu] erforschen und [zu] beeinflussen“ (von Unger, 2014, S.1). Der Begriff der Partizipation ist insofern von zentraler Bedeutung, als er „sich sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen Akteuren an Forschung als auch auf Teilhabe an der Gesellschaft [bezieht]. Ein grundlegendes Anliegen der partizipativen Forschung ist es, durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.“ (ebd.).

Bei einer solchen Herangehensweise werden die Stimmen aller beteiligten Akteure gehört und in den Gestaltungsprozess eingebunden. Ein nicht zu unterschätzender Nebeneffekt ist hierbei die Öffnung diskursiver Räume, in denen das Themenfeld schulischer Mehrsprachigkeit aufgegriffen werden kann. Die Folge ist eine Situation, die in der Auseinandersetzung mit der schulischen Mehrsprachigkeit Sprachenvielfalt, Vielstimmigkeit und Multidiskursivität zulässt und somit genuin und in jeder Hinsicht heteroglossisch ist (vgl. Busch, 2013, S.10; der Begriff der Heteroglossie bezeichnet die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum der lebendigen Sprache und wird in der Beschäftigung mit sprachlichen Praktiken in multilingualen Kontexten in drei Richtungen – Multidiskursivität, Vielstimmigkeit und Sprachenvielfalt – differenziert).

Einen geeigneten Rahmen hierfür bietet die Erstellung eines Schulsprachprofils (vgl. ebd., S.170ff.). Das Konzept, das bisher lediglich an einigen wenigen bilingualen Schulen erprobt wurde, hat Potential, auf die sprachlich superdiverse Situation an deutschen Schulen übertragen zu werden.

Das Konzept des Schulsprachprofils basiert auf einer „räumlichen, ethnografischen Perspektive, die nicht Gesetzgebung, Curricula oder Sprachlehr- und Lernforschung als Ausgangspunkt nimmt, sondern die Mikroebene konkreter sprachlicher Interaktion“ (ebd., S.171):

„Dabei werden unterschiedliche Interaktionssituationen in den Blick genommen, die zusammen Lerngeschehen und Schulalltag ausmachen, und es werden sprachliche Ressourcen jener wahrgenommen, die als Schüler_innen, Lehrer_innen oder Eltern an der Konstitution des Raumes Schule teilhaben.“ (ebd.)

Neben dem Sprachgeschehen im Unterricht werden auch Pausengespräche, Schulweg und Schulumgebung einbezogen. Ziel ist es, sprachliche Alltagspraktiken sichtbar zu machen und zu reflektieren, Sprachhierarchien bewusst zu machen, sprachliche Aushandlungsprozesse anzustoßen und die sicht- und hörbar gewordenen Potentiale zu erkennen und für den Lernprozess nutzbar zu machen (vgl. ebd.). Von der momentan vorhandenen Praxis in der Wahrnehmung von und dem Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit unterscheidet sich diese Herangehensweise neben ihrem partizipativen sowie heteroglossischen Charakter auch darin, dass sie nicht reifizierend (Riehl, 2014, S.75) vorgeht. Das bedeutet, dass dadurch Sprachen im Kontext der Migrationsgesellschaft nicht vorab als klar abtrenn- und zählbar gekennzeichnet werden; vielmehr wird der Blick auf die tatsächliche und lebensweltliche Mehrsprachigkeit gelenkt. Somit ist nicht die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten sprachlichen Kategorien oder die Ermittlung von Defiziten das Ziel dieser Herangehensweise. Vielmehr macht sie ein sprachliches Gesamtrepertoire, das „nicht auf Begriffe wie Herkunfts- und Zielsprache zu reduzieren ist“, sichtbar (Busch, 2013, S.172). Eine solche Praxis wird der Erfassung und Gestaltung migrationsgesellschaftlicher sprachlicher Superdiversität aus der postmigrantischen Perspektive gerecht. Methodisch sind bei der Erstellung von Schulsprachprofilen folgende Schritte wichtig:

- „[Sprach(en)bezogene] Vorerhebungen zu den institutionellen Rahmenbedingungen und Erkundung des sozialen Umfelds der Schule [...]
- Workshops mit Gruppen von Schüler_innen, um die sprachlichen Ressourcen, die für sie bedeutsam sind, zur Geltung zu bringen. [...]
- Durchführung von Workshops mit Lehrer_innen und Eltern, um auch deren sprachliche Ressourcen, Bedürfnisse und Vorstellungen kennenzulernen.
- Erkunden der linguistic landscapes [...], also [jegliche] schriftliche Manifestation von Sprachen im Klassenzimmer, in der Schule und in der Schulumgebung [...]
- Ethnografische Beobachtung sprachlicher Interaktion im Schullalltag [im Unterricht, in der Pause, zwischen Lehrer_innen und Eltern, in der Schulverwaltung etc.]
- Überblick darüber, in welchen und für welche Sprachen Lehr- und Lernmaterialien und Bestände der Schulbibliothek vorhanden sind.“ (ebd., S.172f.)

Den letzten Schritt stellen die Aufbereitung und Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Schulgemeinschaft und das Erarbeiten eines standortspezifischen Schulsprachkonzeptes dar (vgl. ebd., S.173).

Die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd erstellt auf der Grundlage vorangehender Überlegungen in Kooperation mit einer Grundschule ein Schulsprachprofil. Das übergeordnete Ziel ist es dabei, ausgehend von den zunächst lokalen Einzelergebnissen, allgemein übertragbare Erkenntnisse über einen postmigrantisch perspektivierten Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule in der aktuellen Migrationsgesellschaft zu gewinnen. Dabei kann auch geprüft werden, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Schulalltag eingebunden werden könnte. Zugleich findet damit die postmigrantische Perspektive Eingang in die Debatten um die schulische Mehrsprachigkeit. ■



PROF. DR. NAZLI HODAIË IST AM INSTITUT FÜR SPRACHE UND LITERATUR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE SCHWÄBISCH GMÜND TÄTIG. NACH DEM STUDIUM DER NEUEREN DEUTSCHEN LITERATURWISSENSCHAFT UND IHRER DIDAKTIK ARBEITETE SIE ALS LEHRERIN FÜR DEUTSCH

SOWIE WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN AN DER TEHERAN-UNIVERSITÄT (IRAN) UND DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN. SEIT 2016 HAT SIE DIE PROFESSUR FÜR DEUTSCHE LITERATUR UND IHRE DIDAKTIK (SCHWERPUNKT HETEROGENITÄT UND INTERKULTURALITÄT) INNE. SIE IST AUSSERDEM MITGRÜNDERIN UND SPRECHERIN DES ZENTRUMS FÜR MIGRATIONS- UND INTEGRATIONSSTUDIEN „MIGRATION – GESELLSCHAFT – SCHULE“ (MIGS) AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE SCHWÄBISCH GMÜND.



LITERATUR

- BUSCH, BRIGITTA (2013).** Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- GOGOLIN, INGRID (2010).** Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. S. 529-547.
- FOROUTAN, NAIKA; KARAKAYALI, JULIANE; SPIELHAUS, RIEM (2018).** Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: Dies. (Hrsg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssystem, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 9-16.
- LEHRPLANPLUS GRUNDSCHULE. LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE GRUNDSCHULE (2014).** Download unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> (Stand: 26.10.2019).
- MEISSNER, FRAN; VERTOVEC, STEVEN (2015).** Comparing super-diversity. In: Ethnic and Racial Studies, 38 (4). S. 541-555.
- RIEHL, CLAUDIA MARIA (2014).** Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- UNGER, HELLA V. (2014).** Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- VERTOVEC, STEVEN (2007).** Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30 (6). S. 1024-1054.
- YILDIZ, EROL (2018).** Ideen zum Postmigrantischen. In: Foroutan, Naika; Karakayali, Juliane; Spielhaus, Riem (Hrsg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssystem, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 19-34.





IMFOKUS

CultureShake – gelebte Transdisziplinarität in Europa



AUSGANGSLAGE

Mehrsprachigkeit wird in dem Erasmus+Projekt „CultureShake – ein interkulturelles und multilinguales Lernprojekt“ nicht additiv im Sinne des Lernens von einzelnen Sprachen, wie z.B. im Fremdsprachenunterricht, verstanden. Wir haben mit dem transdisziplinären Ansatz (vgl. Dubielzig & Schaltegger 2004; Bergmann et al. 2010) eine neue Herangehensweise an das Thema gewählt, wobei nicht die Linguistik die Feder führt, sondern verschiedene Disziplinen sich für das Thema der Mehrsprachigkeit öffnen, neue Perspektiven einnehmen und diese in einen Austausch bringen, um andere Handlungsweisen zu generieren.

Im Rahmen der Antragsstellung von CultureShake (Projektdauer 2016 bis 2019) wurde 2015 nach der so genannten Flüchtlingswelle die Begegnung und der Umgang mit den Sprachen der neu angekommenen Geflüchteten in der europäischen Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen in Europa als lebensweltliches Problem identifiziert. Wie geht man mit diesen Sprachen im Alltag um? Welche Zugänge können wir in der schulischen Bildung hierfür eröffnen? Wie können diese Sprachen in die Sprachenvielfalt Europas integriert werden? Dies ist ein lebensweltliches Problem, da es nicht auf einem ausschließlich wissenschaftsinternen Diskurs beruht, sondern die Gesellschaft, Politik und Europa bewegt. In CultureShake wurde mit einer Vielfalt an Disziplinen gearbeitet: Theaterpädagogik, Linguistik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Literaturwissenschaft, Geschichts- und Geographiedidaktik, Soziologie, CLIL (Content and Language Integrated Learning), Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) sowie Mediendidaktik. Neben wissenschaftlichem Wissen wurde auch praktisches Wissen von Lehrkräften an Schulen in Europa eingebunden. Von diesen Disziplinen ausgehend wurde das Projektteam aus den folgenden Partnern zusammengestellt.

DIE PROJEKTPARTNER UND IHRE PRODUKTE

Dr. Annette Deschner vom Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe hatte die Projektleitung inne und steuerte den transdisziplinären Ablauf der Kommunikation aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Soziologie, CLIL, Geschichts-, Geographie- und Mediendidaktik und IKT.

Der Shakespeare Birthplace Trust in Stratford-upon-Avon trug Inhalt für CLIL, das „Shake“ in „CultureShake“, bei. Lisa Peter, Dozentin am Shakespeare Birthplace Trust, beteiligte sich mit Ihrer Expertise in Literaturwissenschaft und Theaterpädagogik und organisierte mit Kolleginnen Workshops im Bereich der Theaterpädagogik und eine Führung im Archiv des Shakespeare Birthplace Trust für Schülerinnen und Schüler. Zudem wurden Ausgaben der Stücke „Ein Sommernachtstraum“ und „Der Sturm“ in den beteiligten Muttersprachen bereitgestellt. So fand eine mehrsprachige geschichtsdidaktisch aufbereitete Archivarbeit statt, die sowohl in ein geographiedidaktisch erarbeitetes mehrsprachiges Geocaching als auch in ein mehrsprachiges Online-Wörterbuch mündete.

Dr. Mojca Kompara von der Primorska Universität in Koper, Slowenien, lieferte die linguistische Expertise und erstellte mit Hilfe des Unternehmens Amebis mit den Schülerinnen und Schülern im Projekt das o.g. mehrsprachige Online-Wörterbuch zu Shakespeare.

Alle Produkte wurden im transdisziplinären Austausch der Projektpartner erarbeitet. So konnte auch im Bereich der Mediendidaktik transdisziplinär gearbeitet werden. Die Praxis wurde durch die beiden Schulen im Projekt, das Friedrich-Wöhler Gymnasium Singen in Deutschland und The English School of Gothenburg in Schweden in das Projekt eingebracht. Besonders die English School of Gothenburg trug durch ihren internationalen Charakter und die dort gelebte und praktizierte Inklusion zu dem Projekt bei. So entstand hier mehrsprachiges Peer-Unterrichtsmaterial zu Shakespeare-Stücken von Schülerinnen und Schülern für Schülerinnen und Schüler. Unterstützt und begleitet wurde dies von den Lehrkräften und dem wissenschaftlichen Team. Bei den gewählten transdisziplinären Methoden war eines der Ziele, den Fachjargon der Disziplinen aufzubrechen und eine neue Sichtweise zu entwickeln, um an aktuellen Problemen gemeinsam zu arbeiten. Ein Beispiel hierfür ist der Begriff *Inklusion*, welcher in dem Projektteam eine mehrsprachige Deutung erfuhr.

Es geht bei einer transdisziplinären Arbeitsweise nicht nur darum, lebensweltliche Probleme zu identifizieren und zu bearbeiten, sondern die Diskussion und die Ergebnisse in die Gesellschaft einzubringen. So haben wir Stakeholder aus verschiedenen Bereichen und Ländern gewählt. Dies reichte von dem Religionspädagogischen Institut in Karlsruhe über die Anglo-Swedish Society und das Språkläranas Riksförbund Västra Sverige in Göteborg bis zu einer Schule in Neuseeland und dem Deakin College in Australien.

CultureShake hat also nicht nur Mehrsprachigkeit oder Shakespeare zum Gegenstand, sondern fokussiert sich auf den transdisziplinären Mix: Die Produkte wurden immer gemeinsam im Team erarbeitet. Diese Produkte lassen sich in einem neu verstandenen Schüleraustausch jenseits von bi-lingualen, bi-kulturellen und bi-nationalen Denkweisen in einem Europa der Vielfalt mit immer neuen Sprachen und Kulturen einsetzen. Einzelne Produkte oder Teile dieser lassen sich ebenfalls als Modul im Schulalltag umsetzen.

Neben dieser Erstellung von den oben beschriebenen Materialien, im Projekt „Produkte“ genannt, stand ein gelebtes Miteinander in Europa im Mittelpunkt des Projekts.



Dieses Miteinander drückt die Äußerung einer Geflüchteten aus Afghanistan in dem Projekt sehr gut aus: „In CultureShake fühle ich mich so normal mit meinen Sprachen.“

Zu „Mehr-Sprachigkeit“ konnten wir nicht nur durch die Thematik der Mehrsprachigkeit, sondern vor allem durch den innovativen transdisziplinären Ansatz im Bereich der Didaktik und Methodik beitragen.

WEITERE INFORMATIONEN

Die Produkte sind alle kostenlos im Downloadbereich der Projektseite <https://cultureshake.ph-karlsruhe.de/cusha/> abrufbar.



LITERATUR

DUBIELZIG, FRANK; SCHALTEGGER, STEFAN (2004). Methoden transdisziplinärer Forschung und Lehre: Ein zusammenfassender Überblick. Download unter http://www2.leuphana.de/umangement/csm/content/nama/downloads/download_publicationen/49-8downloadversion.pdf (Stand: 04.10.2019).

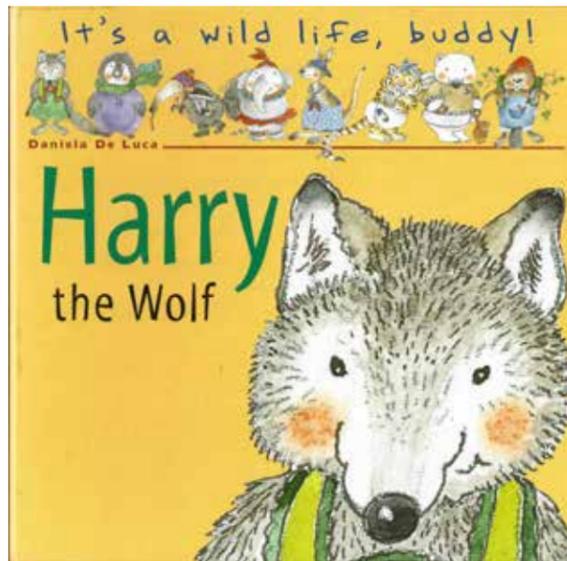
BERGMANN, MATTHIAS; JAHN, THOMAS; KNOBLOCH, TOBIAS; KROHN, WOLFGANG; POHL, CHRISTIAN; SCHRAMM, ENGELBERT (HRSG.) (2010). Methoden transdisziplinärer Forschung – Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt am Main: Campus.



KONTAKT

DR. ANNETTE DESCHNER, INSTITUT FÜR
TRANSDISZIPLINÄRE SOZIALWISSENSCHAFT
ANNETTE.DESCHNER@PH-KARLSRUHE.DE

Nomen est omen? – Zur Übersetzung von Namen am Beispiel eines Bilderbuchwolfs



Der Film „Bohemian Rhapsody“ (2018) zeigt den Aufstieg des Immigranten Farrokh Bulsara, der zwecks besserer Erfolgsaussichten seinen Namen ändert: Freddy Mercury ist nicht nur klangvoller Künstler-, sondern auch der rechtliche Name des Queen-Sängers, der bei seiner Wahl auf das gute Omen vertraute. Dieses Biopic bietet über die Namensänderung hinaus viel Stoff sowohl für transkulturelle als auch für translatorische Analysen. Beide Forschungsbereiche standen im Fokus der diesjährigen Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik an der Gutenberg Universität Mainz, deren in Gernersheim ansässiger Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft zu den weltweit größten Ausbildungsstätten für Übersetzer und Dolmetscherinnen zählt. Zum Thema „Übersetzen – Vermitteln – Repräsentieren“ wurden auf dem Kongress vom 25. bis 28. September 2019 Fallstricke des literarischen Übersetzens auch unter didaktischen Fragestellungen diskutiert.

Analog zur Entwicklung in der Forschung ist auch in der Fachdidaktik Deutsch eine verhaltene Hinwendung zur Übersetzungsthematik zu verzeichnen. Nicht dass übersetzte Literatur im Deutschunterricht keine Berücksichtigung fände – das Gegenteil ist nicht erst seit dem Einzug von Kinder- und Jugendliteratur in die Curricula der Fall. Die Tatsache aber, dass es sich um „Literatur aus zweiter Hand“ (Weinkauff/Josting 2013), somit nicht nur um einen sprachlichen, sondern auch um einen kulturellen Austausch handelt, wird in der Unterrichtspraxis kaum thematisiert. Dies könnte sich im Zuge der aktuellen (linguistischen) Mehrsprachigkeitsdidaktik ändern.

Lehramtsstudierende öffnen sich der Problematik, wenn sie erfahren, dass z.B. einer ihrer Kindheitshelden, nämlich „Michel in der Suppenschüssel“, im schwedischen Original Emil heißt („Emil i Lönneberga“). In diesem Fall wird die Namensänderung meist mit der Konkurrenz zu Erich Kästners „Emil und die Detektive“ erklärt. Eine Rolle dürfte darüber hinaus auch die kulturelle Anbindung an die Figur des deutschen Michel gespielt haben (da die schwedische Sprache keinen Ich-Laut kennt, hätte er dort Mikael geheißen). Häufig rühren die Vorbehalte von (künftigen) Lehrkräften, sich bzw. Schüler und Schülerinnen mit Übersetzungsphänomenen zu beschäftigen, aus der mangelnden Beherrschung von Fremdsprachen, die an deutschen Schulen nicht unterrichtet werden, her. Gut ausgebildete Lehrkräfte der Mutter- bzw. Erst- und Zweitsprachen verfügen über so viel Kenntnis zur Sprachsystematik, dass sie grundlegende Übersetzungsfragen in ihrem Unterricht – evtl. mithilfe von Online-Programmen oder wissenschaftlichen Einführungen wie „Ausländisch für Deutsche“ (Colombo-Scheffhold 2010) – berücksichtigen können.

Ein Beispiel mag illustrieren, dass translatorische Sprach- respektive Kultursensitivität sich auch schon über den Vergleich von Titel- bzw. Namensübersetzungen erkennen lässt, vor allem im kinderliterarischen Feld, da dort offensichtlich „erlaubt ist, was funktioniert“ (Jüngst 2018). In der Kinder- und insbesondere der Bilderbuchliteratur agieren häufig Tierfiguren, im Falle des Wolfes seit Jahrhunderten mit negativer Attribuierung. Bedingt durch die Rückkehr des biologischen Tieres einerseits und ökologischer Erkenntnisse andererseits boomt seit der Jahrtausendende die Wolfsliteratur in der Belletristik und im Sachbuchsektor gleichermaßen.

So wurde das hybride, d.h. Fiktion mit Fakten verbindende Bilderbuch „Harry the Wolf“ nach seinem Erscheinen 2005 aus dem Englischen in mehrere Sprachen übersetzt. Dass die Wolfsfigur einen Namen, dazu noch einen sehr verbreiteten, erhält, ist schon ungewöhnlich, dass dieser aber nicht – analog zu „Harry Potter“ – in den Übersetzungen (mit Ausnahme der italienischen: „Harry il lupo“) übernommen wird, bemerkenswert. Selbst für Grundschulkinde ist ersichtlich, dass die Namensänderung in der finnischen („Sami Susi“), der niederländischen („Wibo de Wolf“) und der spanischen Ausgabe („Lolo el lobo“) aus klanglichen Gründen erfolgt sein dürfte. Literarisches Wissen im weitesten Sinne vermitteln die Übersetzung ins Deutsche („Erik der Wolf“) und ins Französische („Igor le loup“). In Letztgenannter stammt der Name von einer fiktiven Wolfsfigur, die der Autor Geoffroy de Pennart in einer Bilderbuchserie hat sich entwickeln lassen, und zwar vom Wolf im Rudel zu Igor im Familienverbund. Die Reihe ist seit dem ersten Bilderbuch „Le loup est revenu!“ von 1994 inzwischen auf 14 Bände angewachsen und – den Übersetzungen zufolge – über Frankreich hinaus sehr beliebt. Vergleichbare Popularität hat in Deutschland die „Was-ist-was“-Reihe, in der 1997 erstmals ein Band zum Wolf erschien. Da dieser aus der Feder des berühmten Wolfsforschers Erik Zimen stammt, wurde der Vorname der deutschen Ausgabe des „Harry the Wolf“-Bilderbuchs wohl ihm zu Ehren gewählt. Dass der Wolf in der japanischen Übersetzung auch diesen Namen trägt („Ōkami no Erikku“),

Deutsch: Wolf	Afrikaans: Wolf	Albanisch: Ujk	Arabisch: ذئب > Dhī'b	Armenisch: Գայլ > Kayl	Baskisch: Otso
Bosnisch: Vuk	Brasilianisch: Lobo	Bulgarisch: Вълк > Vylk	Chinesisch: 狼 > Lang		
Dänisch: Ulv	Englisch: Wolf	Estnisch: Hunt	Finnisch: Susi	Französisch: Loup	Griechisch: λύκος > Lykos
Hebräisch: זָבֵל > Ze'ev	Hindi: बहिरा > Bhedija	Indonesisch: Serigala	Inuit: Amarak		
Isländisch: Úlfur	Italienisch: Lupo	Japanisch: 狼 > Ookami	Kroatisch: Vuk	Kurdisch: Gur	
Lateinisch: Lupus	Lettisch: Vilkas	Litauisch: Vilkas	Mazedonisch: ВУЛК > Wolk		
Malaysisch: Serigala	Mongolisch: хонь > Chon	Niederländisch: Wolf	Norwegisch: Ulv	Philippinisch/Tagalog: Lobo	
Persisch: گرگ > Gorg	Polnisch: Wilk	Portugiesisch: Lobo	Romanisch: Luf		
Rumänisch: Lup	Russisch: ВУЛК > Wolk	Schwedisch: Varg	Slowakisch: Vlk	Serbisch: ВУК > Wuk	Spanisch: Lobo
Swahili: Mbwa mwitu	Tamilisch: கழுநாயகம் > O-nai	Tschechisch: Vlk	Türkisch: Kurt		
Thailändisch: หมาป่า > Maa paa	Ukrainisch: ВОBK > Wovk	Ungarisch: Farkas	Vietnamesisch: Chó sói		
Yoruba/Nigeria: Kòrikò	Zulu/Südafrika, Lesotho: Impsi				

könnte an einem traditionsreichen Übersetzungsbrauch liegen, demgemäß nicht immer direkt aus der Sprache des Originals übersetzt wird. Über die im Finnischen und Japanischen abweichende Wortstellung im Titel hinaus ist mit der Thematisierung der Übersetzung eine Anbindung an ganz klassische, auch namenkundliche Inhalte des Sprach- und Literaturunterrichts möglich. Zudem eignen sich Bilderbücher besonders gut zur Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Dies ist auch eines der Ziele des European Network of Picturebook Research, dessen siebte internationale Tagung an der Western Norway University of Applied Sciences in Bergen zu „Verbal and Visual Strategies in Non-fiction Picturebooks“ zeitgleich zum eingangs genannten Kongress stattfand. In den beiden Tagungsbänden werden aufschlussreiche Kenntnisse zur Didaktik mehrsprachlicher Bildung zu erwarten sein.



LITERATUR

- DE LUCA, DANIELA.** Harry the Wolf. McRae Books 2005
- HUESLER, SILVIA.** Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen. Lehrmittelverlag Zürich 2004
- TAGUNGSPROGRAMM DER GESELLSCHAFT FÜR INTERKULTURELLE GERMANISTIK.** (<https://www.gig.uni-bayreuth.de/de/Tagungen/index.html>) „Übersetzen – Vermitteln – Repräsentieren“: https://converia.uni-mainz.de/frontend/index.php?page_id=2241&v=List&do=0&day=723
- TAGUNGSPROGRAMM DER INTERNATIONAL CONFERENCE IN THE EUROPEAN NETWORK OF PICTUREBOOK RESEARCH.** <https://www.hvl.no/en/research/conference/european-network-of-picturebook-research--the-7th-international-conference/>



KONTAKT

PD DR. BEATE LAUDENBERG, INSTITUT FÜR
DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR
BEATE.LAUDENBERG@PH-KARLSRUHE.DE

Summer School „Unternehmertum und Interkulturalität“ in der Ukraine



Das Institut für Ökonomie und ihre Didaktik führt jährlich eine Summer School in deutscher bzw. englischer Sprache an einer ausländischen (Kooperations-)Hochschule durch. 2019 reisten 10 Studierende der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe an die Nationale Linguistische Universität (NLU) in Kiew/ Ukraine und nahmen mit 15 ukrainischen Studierenden an dem deutschsprachigen Projektseminar „Unternehmertum und Interkulturalität“ teil. Die Studierenden der NLU studieren Deutsch als Hauptfach und Wirtschaft als Nebenfach an der Deutsch-Fakultät für Dolmetschen und Übersetzen.

Ausgangslage und Motivation für das Seminar sind die Forderungen nach einer stärkeren „Entrepreneurship Education“ sowie interkulturellen und inklusiven Bildung. In Deutschland wird seit vielen Jahren ein fehlender „Unternehmergeist“ bemängelt. Parallel steht Deutschland vor der Herausforderung, einer zunehmenden Vielfalt zu begegnen.

BESCHREIBUNG DER SUMMER SCHOOL

Die Studierenden entwickeln in einem einwöchigen Projektseminar in kulturgemischten Gruppen selbständig und schöpferisch anhand der Methode des Design Thinking eine unternehmerische Idee unter kulturspezifischen Aspekten. Mit dem Instrument des Business Model Canvas und anhand eines eigenen Projektmanagements konzipieren sie das unternehmerische Vorhaben kreativ, selbstverantwortlich und strukturiert. Sie analysieren Markt-, Produkt- und Kundenstruktur unterschiedlicher Kulturen, erkennen Marktrisiken und bewerten die Realisierbarkeit der Geschäftsidee. Sie wenden Kulturstandards in kulturell geprägten Situationen an, verhandeln erfolgreich mit fremden Kulturen, erkennen ihr Leistungspotenzial und reagieren angemessen auf kulturbedingte Verhaltensunterschiede in ökonomisch geprägten Situationen. Sie präsentieren

die Geschäftsidee im Plenum und vor einer Jury, beurteilen gegenseitig ihr Geschäftskonzept unter Anwendung von kulturellen Besonderheiten, dem Kundennutzen sowie der Realisierbarkeit. Daneben ist die Summerschool mit Exkursionen angereichert, in der die Studierenden die ausländischen örtlichen Schulen, die IHK oder junge Unternehmensgründerinnen und -gründer kennenlernen.

ZIELE DER SUMMERSCHOOL

BEITRAG ZUR ENTREPRENEURSHIP EDUCATION UND SENSIBILISIERUNG ZUR UNTERNEHMENSGRÜNDUNG

Das projekt- und handlungsorientierte Seminar leistet einen Beitrag zur Entrepreneurship Education für (Lehr-)Studierende. Durch die erfahrungsbezogene Arbeit in einem Gründungsprojekt, werden sie befähigt, entsprechende Maßnahmen und Projekte an Schulen systematisch zu verankern. Die zukünftigen Lehrkräfte werden zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einer handlungs- und projektorientierten Gründungserziehung an Schulen. Dies leistet einen Beitrag zur unternehmerischen Werteerziehung sowie zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern. Sie werden für eine mögliche unternehmerische Selbständigkeit sensibilisiert. Dadurch kann das Gründungsklima in der Region systematisch gestärkt werden.

LERNEN UND HANDELN IM FREMDSPRACHLICHEN KONTEXT

Das Projektseminar vereint Studierende, die Lehrkräfte, Übersetzerinnen und Dolmetscher sowie Fachkräfte in der freien Wirtschaft werden wollen. Alle Berufe setzen gegenwärtig neben den reinen Fachkenntnissen voraus, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger über Querschnittskompetenzen verfügen. Zu diesen Kompetenzen gehören Qualifikationen wie die kontextbezogene Anwendung von Fremdsprachen, Verhandlungstechniken, Entscheidungs-, Problemlösungs-, Diskussions- und Kooperationsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Kreativität und Frustrationstoleranz sowie Flexibilität, logisches und systematisches Denken in ökonomischen Zusammenhängen. Die Bedeutung und Vielzahl der überfachlichen Kompetenzen zeigt, dass sowohl im beruflichen Alltag Fremdsprachenanwendung vorausgesetzt wird, als auch, dass das Erlernen einer Fremdsprache neuen Anforderungen gegenüber steht. Ebenso wie zukünftigen Berufstätigen alleiniges Fachwissen nicht mehr ausreicht, genügt bei der Nutzung von Fremdsprachen im beruflichen Alltag nicht allein das Vokabular. Fremdsprachen sind im Kontext kompetenzorientierter, sowie realitäts- und praxisnaher Lehr-Lern-Arrangements einzubetten. Durch die Anwendung der methodischen Großform des Design Thinking steht das projektorientierte, agile, kreative und unternehmerische Lernen im Vordergrund. Die jeweilige Fremdsprache wird direkt in einem problemorientierten und fachbezogenen Anwendungskontext kompetenzorientiert erlernt.



FÖRDERUNG VON INTERNATIONALITÄT, INTERKULTURALITÄT UND INKLUSION

Durch das Seminar mit und an einer ausländischen (Kooperations-) Hochschule sammeln die Studierenden Auslands- und Kulturerfahrungen. Kulturstandards werden aufgrund der interkulturellen Gruppenarbeit direkt erfahrbar und die interkulturelle Kompetenz wird gestärkt. Die internationale Mobilität erlaubt es, unter interkulturellen Besonderheiten zu arbeiten. Neben der Bedeutung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und dem jeweiligen Austauschland erhalten die Studierenden durch die implementierten Schul-, Unternehmens- und IHK-Besuche Einblick in die politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen des jeweiligen Landes. Die Erfahrung im Umgang mit anderen Kulturen öffnet Lehrkräfte für eine positive Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen.

Die Projektleitungen der beiden Hochschulen (Nationale Linguistische Universität in Kiew und University of Humanities in Charkov) intensivieren die bestehende Hochschulkoooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Durch das gemeinsame Seminarprojekt konnten Projekte geplant werden, die in Drittmittelanträgen mündeten. Die Hochschulen verstetigen dadurch ihre internationale Kooperation und positionieren sich öffentlich als stark international kooperierende Hochschulen.



KONTAKT

PROF. DR. DR. H.C. CLAUDIA WIEPCKE,
INSTITUT FÜR ÖKONOMIE UND IHRE DIDAKTIK
CLAUDIA.WIEPCKE@PH-KARLSRUHE.DE





PERSPEKTIVEN



LAUDENBERG, BEATE / SPIEGEL, CARMEN (HRSG.) (2018):
Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht. Bd. 1: Primarstufe.

BALTMANNWEILER: SCHNEIDER HOHENGEHREN.



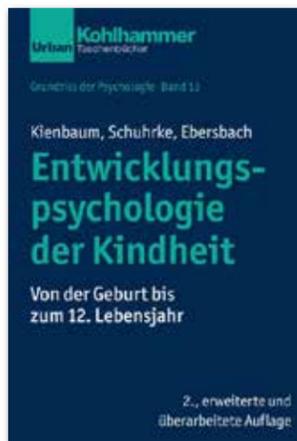
SPIEGEL, CARMEN / LAUDENBERG, BEATE (HRSG.) (2019):
Leistungsstarke und Begabte im Deutschunterricht. Bd. 2: Sekundarstufe.

BALTMANNWEILER: SCHNEIDER HOHENGEHREN.

Einen Anspruch auf Förderung haben nicht nur leistungsschwache Kinder und Jugendliche; auch (potentiell) leistungsstarke bzw. begabte Schüler und Schülerinnen benötigen Unterstützung und Anregung, um ihre Kompetenzen zu erweitern, ihre Kommunikation zu stärken, ihr Gespür für Sprache(n) und Sprachkunst zu vertiefen und ihren Zugang zu anspruchsvollen literarischen Werken und Sachbüchern auszuweiten. In enger Verbindung von Theorie und Praxis beschreiben die Beiträge der beiden Bände zum einen, wie sich Begabungen von Kindern und Jugendlichen, auch solchen mit Deutsch als Zweitsprache, in den verschiedenen Facetten des (Deutsch-) Unterrichts äußern; zum anderen konkretisieren sie inklusive bereichsspezifische Fördermöglichkeiten für Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht der Primar- und der Sekundarstufe.

PD DR. BEATE LAUDENBERG LEHRT LITERATURWISSENSCHAFT UND -DIDAKTIK AM INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE.

PROF. DR. CARMEN SPIEGEL LEHRT SPRACHWISSENSCHAFT UND -DIDAKTIK AM INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE.



JUTTA KIENBAUM, BETTINA SCHUHRKE UND MIRJAM EBERSBACH (2019):
Entwicklungspsychologie der Kindheit (2., erweiterte und überarbeitete Auflage).

STUTT GART: KOHLHAMMER.

Die Kindheit ist ein Abschnitt im menschlichen Leben, dem von jeher viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde und der auch aktuell – z. B. im Rahmen der Diskussionen um frühkindliche Bildung oder um elterliche Vernachlässigung – einen breiten Raum in der öffentlichen Diskussion einnimmt.

Die Entwicklungsprozesse, die in dem Lebensabschnitt stattfinden, der in diesem Buch behandelt wird, sind im Vergleich zu späteren Altersbereichen sehr augenfällig: Ob es sich um die Motorik, die Sprache, das Denken oder Fühlen handelt – alle Aspekte menschlichen

Lebens und Verhaltens wandeln sich im Verlauf der Kindheit enorm. Von den faszinierenden Prozessen, die sich in diesem Zeitraum beobachten lassen, handelt dieses Buch.

Es beschäftigt sich sowohl mit Fragen der allgemeinen (Wie entwickeln sich wann welche Fähigkeiten?) als auch der differentiellen Entwicklung (Wie entstehen Unterschiede zwischen Menschen?) von der Zeit vor der Geburt bis zum zwölften Lebensjahr. Das Anliegen der Autorinnen ist, einen knappen, aber fundierten Einblick in Fragestellungen, Methoden, Probleme und Erkenntnisse der kindlichen Entwicklung zu geben. Da die Erforschung der Kindheit mittlerweile immer mehr zu einem interdisziplinären Feld wird, wurden z. T. auch Aspekte aus anderen Wissenschaften (z. B. den Neurowissenschaften) aufgenommen. Jedes Kapitel zu einem bestimmten Funktionsbereich wird abgeschlossen durch ein sogenanntes Praxisthema, in dem für die professionelle Arbeit mit Kindern besonders bedeutsame Aspekte angesprochen werden. Dieser Bezug zur praktischen Arbeit wird ferner durch drei Kapitel aus der angewandten Entwicklungspsychologie verstärkt, die sich mit Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungspsychopathologie und Interventionsmaßnahmen beschäftigen.

Die 2. Auflage des Buches trägt dem ständig wachsenden Wissen in Bereich der Entwicklungspsychologie Rechnung. Sie wurde zudem um Lernfragen ergänzt, die die Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen.

Das Buch wendet sich an Studierende nicht nur der Psychologie, sondern auch der Lehramtsstudiengänge, der Erziehungswissenschaften, der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit sowie an interessierte Laien.

PROF. DR. JUTTA KIENBAUM IST AM INSTITUT FÜR PSYCHOLOGIE DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



WOLFGANG MENZEL (HRSG.) (2019):
Der Wanderer und der Weg.

HUSUM: HUSUM VERLAG. (=SICHTBARE ZEIT. JOURNAL DER WILHELM-LEHMANN-GESELLSCHAFT. 8.)

Seit ihrer Gründung 2004 gibt die Wilhelm-Lehmann-Gesellschaft in Eckernförde die Schriftenreihe "Sichtbare Zeit" heraus. Das inzwischen achte Heft spiegelt die aktuelle literarische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werk und Person des Eckernförder Dichters Wilhelm Lehmann (1882-1968). Es enthält zwei neue, Wilhelm Lehmann gewidmete Texte der Lyrikerin Ulrike Almut Sandig: die Printfassung einer multimedialen Performance auf Lehmanns Roman „Der Überläufer“ und das Gedicht „Rhapsodie vom Verlieren“. Beide stellte Sandig im Mai 2018 in Eckernförde vor, als sie den mit 10.000 Euro dotierten Wilhelm-Lehmann-Preis 2018 entgegennahm. Der Lyriker Jan Wagner hebt in seiner Laudatio das Liedhafte und die Weltzugewandtheit ihrer Lyrik hervor, die bei aller Anmut auch die politischen und gesellschaftlichen

Dunkelheiten benenne. (Die „Rhapsodie vom Verlieren“ wurde übrigens ins „Jahrbuch der Lyrik 2019“, Schöffling-Verlag, aufgenommen und gibt dort einem ganzen Kapitel den Namen).

Dokumentiert wird auch die Veranstaltungsreihe zur Ausstellung „Der Wanderer und der Weg“ im Stadtmuseum Eckernförde im Spätherbst 2018 anlässlich Lehmanns 50. Todestag. Mit dem Typus des Sonderlings in der deutschen Literaturgeschichte beschäftigt sich der Schriftsteller Stephan Wackwitz in seinem Essay „Klassiker des Eigensinns“.

In der Rubrik der wissenschaftlichen Beiträge vergleicht Sieglinde Grimm (Universität Köln) die Gartengedichte Andrew Marvels mit Lehmanns Naturlyrik, David Scrase (University of Vermont, USA) untersucht den Einfluss des schottischen Märchenerzählers George MacDonald auf Lehmanns erste Erzählung "Cardenio und Celine", Wolfgang Menzel (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) beleuchtet die Rolle Lehmanns während der NS-Zeit und der Karlsruher Biologe Peter Nick (KIT) weist auf eine Gemeinsamkeit von Poesie und Naturwissenschaft hin: die Kunst der Beobachtung.

DR. WOLFGANG MENZEL IST AM INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



ANKE REDECKER (2018):
Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant.

WEINHEIM/BASEL: BELTZ.

Wie lässt sich heute eine kritische Bildung charakterisieren, die historische Ansätze ernst nimmt und diese – wiederum kritisch – überschreitet? Angesetzt werden kann bei einem Begriff der pädagogischen Selbsttätigkeit, wie ihn der immer noch wenig bekannte Reformpädagoge Hugo Gaudig in seinem Konzept der Mädchenbildung vorstellt. Gaudigs

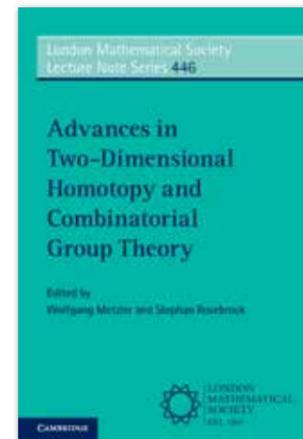
naturalistischer Impetus kann dabei – gezielt gendersensibel – begründungstheoretisch hinterfragt werden. Dieser Weg lässt sich über einen Bildungsbegriff ansteuern, der – im Sinne Marian Heitgers – auf eine sinn- und verantwortungsvolle Reflexion von Denken und Handeln in Lehr-Lern-Prozessen setzt.

Mit Käte Meyer-Drawe schließlich können in einer Phänomenologie der Fremdheit (nach-)postmoderne Schlaglichter auf die existenzielle Fragilität und Verletzlichkeit Lernender geworfen werden, wie sie zurzeit auch in migrations- und

inklusionspädagogischen Diskursen einen prominenten Platz finden. Was bedeutet kritische (prüfende, widerständige und reflexionsoffene) Bildung angesichts der Infragestellung des souveränen Menschen?

Leitend bei all diesen Überlegungen ist die Frage nach einem zeitgemäßen bildungstheoretischen Interpretationsansatz der Philosophie Kants, die von Gaudig weitgehend wenig kritisch reflektiert, von Heitger dialogtheoretisch und von Meyer-Drawe leibphänomenologisch aufgegriffen wird. Im Fokus dieser Kant-Interpretation steht die Frage, wie sich Heranwachsende zu – in Grenzen – autonomen Urteilssubjekten bilden können, ohne einer rigiden Bindung an entwicklungssteologische Normierungen und festgelegte Ablaufschemata (zum Beispiel im Sinne Jean Piagets kognitiver und Lawrence Kohlbergs moralischer Stufung) verhaftete zu sein.

PD DR. ANKE REDECKER VERTRITT SEIT OKTOBER 2019 DIE PROFESSUR FÜR INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK UND BILDUNGSGERECHTIGKEIT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. NACH IHRER PROMOTION IN PHILOSOPHIE FOLGTE DIE HABILITATION IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN AN DER UNIVERSITÄT BONN MIT DER VORGESTELLTEN UNTERSUCHUNG.



WOLFGANG METZLER, STEPHAN ROSEBROCK (HRSG.) (2018):

Advances in Two-Dimensional Homotopy and Combinatorial Group Theory. London Mathematical Society, Lecture Notes Series 446.

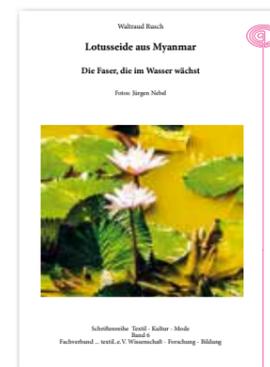
LONDON. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

In dem Buch geht es um niederdimensionale Homotopietheorie, insbesondere um 2-Komplexe und um kombinatorische Gruppentheorie. Speziell werden die Fortschritte der letzten 25 Jahre bezüglich einiger ungelöster Fragen in diesem Gebiet beschrieben. Es gibt einige sehr hartnäckige komplexe Probleme, die in hohen Dimensionen gelöst sind, aber in Dimension 2 sich bisher allen Lösungsversuchen widersetzen. Trotzdem gibt es Fort-

schritte, die es zu beschreiben lohnt.

Das erste Kapitel handelt von der $D(2)$ -Vermutung und der Realisierbarkeit algebraischer 2-Komplexe, also der geometrischen Realisierbarkeit von Kettenkomplexen. Kapitel 2 befasst sich mit der Andrews-Curtis Vermutung, die besagt, dass einfache Homotopieäquivalenz von 2-Komplexen mit 3-Austauschen realisierbar ist. In Kapitel 3 geht es um die Anwendung der topologischen Quantenfeldtheorie (TQFT) auf Invarianten niederdimensionaler Homotopie, speziell bei 2-Komplexen. TQFT ist eine Methode, bei der man bisher in der Topologie einige Erfolge erzielen konnte. Hier geht es um Anwendungen der TQFT auf niederdimensionale Komplexe. Kapitel 4 dreht sich um die Whitehead-Vermutung, dass Teilkomplexe sphärischer 2-Komplexe selbst sphärisch sind, mit einem Schwerpunkt auf Baumpräsentationen, die als Testfälle im endlichen Fall der Whitehead-Vermutung fungieren. Kapitel 5 behandelt Einbettungsfragen von 2-Komplexen in 3-Mannigfaltigkeiten mit einem neuen Beweis der Kneser-Milnor Zerlegung von 3-Mannigfaltigkeiten. Das Relatorenlückenproblem ist Inhalt von Kapitel 6. Man kennt nur unendliche Relatorenlücken, die in dem Kapitel auch beschrieben werden. Endliche Relatorenlücken sind bisher nicht bekannt. In Kapitel 7 wird zuletzt das Relatorenlückenproblem speziell bei freien Produkten betrachtet. In diesem Spezialfall gibt es Fortschritte, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

PD DR. STEPHAN ROSEBROCK IST AM INSTITUT FÜR MATHEMATIK UND INFORMATIK DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



WALTRAUD RUSCH (2019):

Lotusseide aus Myanmar. Die Faser, die im Wasser wächst. Band 6 der Schriftenreihe Textil – Kultur – Mode des Fachverbandes ...textil..e.V. Wissenschaft – Forschung – Bildung.

NORDERSTEDT: BOD.

Lotusseide ist eine der exotischsten Fasern in der Textiltechnologie. Ihr Aussehen ist wenig spektakulär und ähnelt dem des Leinens. Die Gewinnung ist seit Jahrhunderten mit den Traditionen des Alltagslebens in Myanmar verbunden. Während der Reisen im landschaftlich als auch kulturell anmutenden Myanmar war die Begegnung mit der Lotusseide am Inlesee ein herausragendes Ereignis. Es war der Autorin ein tiefes Anliegen die Kulturgeschichte der Lotusseide zu erfahren, zu erleben und zu erfassen. Die Globalisierung stoppt nicht vor Myanmar. Deshalb ist es so wichtig, über die Faser, die im Wasser wächst, zu berichten und deren kulturelle Bedeutung herauszuarbeiten, aber auch über die ökologischen und ökonomischen Veränderungen und Gefahren hinzuweisen.

Die Lotusseide ist ein Beispiel dafür, wie Bedeutung und Wertigkeit von Textilien im Alltag der Intha am Inlesee sichtbar werden. Einerseits ist es eine gewinnbringende Einnahmequelle zur Existenzsicherung, andererseits gehören die symbolträchtigen Rituale zu den sakralen Funktionen, die mit der Lotusseide verknüpft sind.

Es gibt zur Lotusseide kaum wissenschaftliches Material. Dies war ein Grund mehr, sich mit dieser Faser, ihrer Gewinnung, Bedeutung und bekleidungsphysiologischen Einordnung auseinanderzusetzen. Die Fasern, die per Hand aus dem Stängel gewonnen werden, sind sehr filigran. Die weitere Verarbeitung zu Garn und Stoff ist noch immer reine Handarbeit und findet in Familienbetrieben statt. Die Lotusfaser zeichnet sich durch eine unverwechselbare Morphologie aus. Als Textilie ist sie sehr leicht, atmungsaktiv, wasserabweisend, kühlend bei Hitze und wärmend bei Kälte.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse liegen hier in Wort und Bild vor.



WALTRAUD RUSCH (2018):

„... von der Lust und Liebe, mit den Händen etwas zu gestalten“. Puppen und Figuren der Künstlerin Maria Elisabeth Huber. Band 4 der Schriftenreihe Textil – Kultur – Mode des Fachverbandes ...textil..e.V. Wissenschaft – Forschung – Bildung.

NORDERSTEDT: BOD.

Zwischen 1988 und 2005 hat die Bildhauerin Maria Elisabeth Huber (1923-2017) etwa 70 Puppen und Figuren geschaffen. Die Unikate sind mit viel Anmut und Können ausdrucksvoll gestaltet. Die Arbeit an den Puppen ist für die Künstlerin nicht nur ein spielerisches Gestalten und Ausprobieren, sondern ein Formen von Material und Handeln mit Stoffen und Farben. Das Puppenmachen hatte immer einen Bezug zu ihrem Leben. Jede Puppe, jede Figur hat ihre eigene Geschichte, weshalb sie so und nicht anders geworden ist. Maria Elisabeth Huber studierte in München und Dresden während des Zweiten Weltkriegs Bildhauerei und Kunst und wirkte später u.a. als Kunstlehrerin. Der interpretative Zugang zu Werk und Biografie der Künstlerin resultiert aus drei intensiven Interviews, die bis kurz vor ihrem Tod von der Autorin mit ihr geführt wurden.

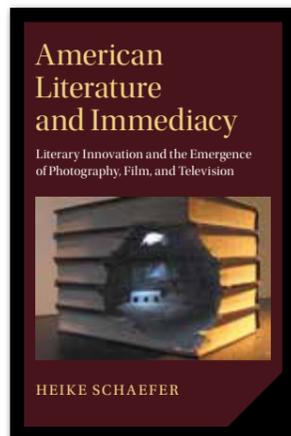
In diesem Buch werden die Werkstücke vorgestellt, kategorisiert, Themenfeldern zugeordnet, beschrieben und interpretiert. In der chronologischen Abfolge der Werkstücke erkennt man den handwerklichen Fortschritt und die wachsende künstlerische Expressivität.

„Puppen machen ist Lust und Liebe, mit den Händen etwas zu gestalten. Es kann ein Akt der Befreiung sein, wenn man durch die Puppen in immer neuen Variationen von sich und dem, was einen beschäftigt, erzählen kann. Puppen und Figuren können Augenblicke und Lebensgefühle bewahren und damit zum Spiegel des gelebten Lebens werden.“ (M.E.Huber)

Wenn es der einen oder anderen Puppe oder Figur gelingt, die Phantasie des Betrachters zu beflügeln, um die eigenen Geschichten zu erzählen, Erinnerungen wachzurufen, Interpretationen zu evozieren, dann können daraus Gespräche entstehen.

Die vorliegende Dokumentation macht das Werk der Künstlerin Maria Elisabeth Huber unabhängig von Raum und Zeit sichtbar und zeigt die inhaltliche und therapeutische Bedeutung von handwerklichem Können und künstlerischem Gestalten.

PROF. DR. WALTRAUD RUSCH IST AM INSTITUT FÜR ALLTAGSKULTUR UND GESUNDHEIT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



HEIKE SCHAEFER (2019):

American Literature and Immediacy: Literary Innovation and the Emergence of Photography, Film and Television.

CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

The search for immediacy, the desire to feel directly connected to people or events, has been a driving force in American literature and media culture for the past two centuries. This book offers the first in-depth study of literary immediacy effects. It shows how the heightened reality effects of photography, film, and television inspired American writers to create new literary forms that would enhance their readers' sense of immediate participation in the world. The study combines close readings of Emerson, Whitman, Stein, Dos Passos, Coover, Foster Wallace, and DeLillo with detailed considerations of visual media to

open up a new perspective on literary innovation and the ongoing cultural quest for increased immediacy. It argues that we can better understand how American literature develops when we consider experiments with literary form not only in literary and cultural contexts but also in relation to the emergence of new media, their immediacy effects, and the larger changes in social life that they manifest and provoke.



HEIKE SCHAEFER, ALEXANDER STARRE (HRSG.) (2019):

The Printed Book in Contemporary American Culture: Medium, Object, Metaphor.

NEW YORK: PALGRAVE MACMILLAN.

This essay collection explores the cultural functions that the printed book performs in the digital age. It examines how the use of and attitude toward the book form have changed in light of the digital transformation of American media culture. Situated at the crossroads of American studies, literary studies, book studies, and media studies, these essays show that a sustained focus on the medial and material formats of literary communication significantly expands our accustomed ways of doing cultural studies. Addressing the changing roles of authors, publishers, and readers while covering multiple bookish formats such as artists' books, bestselling novels, experimental fiction, and zines, this interdisciplinary volume introduces readers to current transatlantic conversations on the history and future of the printed book.

PROF. DR. HEIKE SCHAEFER IST AM INSTITUT FÜR MEHRSPRACHIGKEIT, ABTEILUNG ENGLISCH, DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



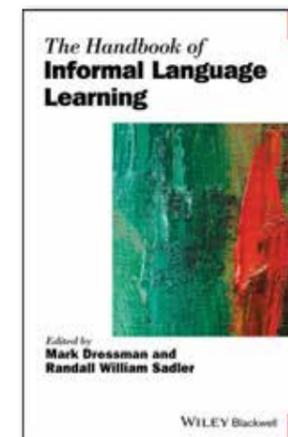
URSULA SCHUMACHER (HRSG.) (2019):

Abbrüche – Umbrüche – Aufbrüche. Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für Glaube und Kirche.

MÜNSTER: ASCHENDORFF.

Quo vadis, Kirche? Diese Frage stellt sich aktuell mit zunehmender Dringlichkeit, ereignet sich doch bereits seit Jahrzehnten ein sozialer und kultureller Wandel, der gravierende Konsequenzen für Situation und Selbstverständnis, Gestalten und Handlungsspielräume zeitgenössischer christlich geprägter Existenz mit sich bringt. Diese Konsequenzen beginnen sich erst zu entfalten und werden in den kommenden Jahrzehnten in signifikantem Ausmaß an Brisanz und Stoßkraft gewinnen – eine Gegenwartsanalyse, die eine intensivierte theologische Reflexion auf die daraus resultierenden Entwicklungen und Zukunftsszenarien notwendig erscheinen lässt.

PROF. DR. URSULA SCHUMACHER IST AM INSTITUT FÜR KATHOLISCHE THEOLOGIE DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.



MARK DRESSMAN, RANDALL WILLIAM SADLER (HRSG.) (2019):

The Handbook of Informal Language Learning. Reihe Blackwell Handbooks in Linguistics.

HOBOKEN, NJ: WILEY BLACKWELL.

Im Laufe einer Generation haben sich die Möglichkeiten, eine Fremdsprache zu lernen, extrem weiterentwickelt. Vorher bekam die Schülerin oder der Schüler meistens im Klassenzimmer Zugang zur Fremdsprache (Fachbuch, Audioaufnahmen, Fachkenntnisse des Lehrers). Heutzutage brauchen die Lernenden nur eine Internet-Verbindung, um Zugang zur authentischen Sprache zu bekommen. Der außerschulische Kontext bietet einen Reichtum an Aktivitäten, die wiederum in einer Vielzahl von Sprachen ausgeübt werden können. Zum Beispiel: Filme oder Fernsehen schauen, Videospiele

spielen, Chatrooms besuchen, Musik hören oder Artikel lesen. Teilnehmer an diesen Aktivitäten haben manchmal den expliziten Wunsch, ihre Fremdsprachenkompetenzen zu verbessern. Dabei geht es jedoch für viele in erster Linie um das Erreichen eines Ziels (z.B. ein Videospiele gewinnen) oder das Genießen einer Freizeitaktivität (z.B. einen Film schauen), egal in welcher Sprache diese Aktivität stattfindet. Die Nutzung einer Fremdsprache in solch einem Kontext – und die Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen – wird im sogenannten Forschungsfeld des Informal Language Learning untersucht.

„The Handbook of Informal Language Learning“ bietet eine umfassende Auseinandersetzung des globalen Sprachenlernens außerhalb der formalen Schulumgebung und untersucht das informelle Sprachenlernen sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht. Die Kapitel sind in sechs Abschnitte gegliedert und behandeln folgende Themen: Motivation, Linguistik, Kognition, Multimodalität, digitales Lernen, Spiele, Fanfiction, Mobilgeräte, Live-Kontakt und Tourismus / Studium im Ausland. Das Handbuch berichtet über Studien zum informellen Lernen in vier nationalen Kontexten, untersucht die Interaktionen zwischen informellem und formellem (in der Schule) Lernen und diskutiert die Zukunft des Sprachenlernens aus verschiedenen Perspektiven.

„The Handbook of Informal Language Learning“ wurde von einem renommierten Team internationaler Expertinnen und Experten auf ihrem jeweiligen Gebiet verfasst und ist ein einzigartiges Nachschlagewerk. Es besteht aus einer umfassenden Sammlung aktueller Forschungsbereiche, die sich mit den kulturellen und historischen Fällen des informellen Sprachenlernens sowie mit dem wachsenden Bereich des digitalen Sprachenlernens befassen.

MIT EINEM BEITRAG VON DR. MERYL KUSYK. SIE IST AM INSTITUT FÜR MEHRSPRACHIGKEIT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG.

Nachgefragt bei Rusen Kartaloglu

Rusen Kartaloglu ist interkultureller Theaterpädagoge mit der Gruppe Tiyatro Diyalog. Kartaloglu kam Anfang der 1990-er-Jahre aus Lörrach nach Karlsruhe. Er ist froh in Karlsruhe gelandet zu sein, hier fühlt er sich heute heimisch. Seine Entscheidung für das Theater fiel nach einer Aufführung mit einer Laiengruppe. Ab diesem Zeitpunkt wusste Rusen Kartaloglu, dass sein Herz für das Theater schlägt.



B: Guten Tag, Herr Kartaloglu. Wir freuen uns sehr, dass sie sich zum Interview bereit erklärt haben. Wir würden es gerne mit einer Frage zu Ihrer Person und Ihrem Lebenslauf eröffnen. Was hat Sie nach Karlsruhe geführt?

K: Nach Karlsruhe hat mich das geschäftliche Interesse geführt. Meine Familie hatte ein Geschäft – Gemüse und Lebensmittel – in Lörrach. Als mein Vater 1990 starb, sind mein Bruder und ich nach Karlsruhe umgezogen, da dies logistisch günstiger lag.

B: Wie kam es, dass Sie nun theaterpädagogisch arbeiten, welche Ausbildung, welchen Hintergrund haben Sie?

K: Nach ein paar Jahren in Karlsruhe (?): landete ich in einem Verein Türkischstämmiger aus der linken Bewegung. Dort gab es auch Theater, Folklore, Musikkurse usw. Ich habe gedacht, *wow, schön!* Und mit ein paar Freunden haben wir eine kleine Theatergruppe gegründet. So hat es angefangen, einfach um Spaß zu haben. Wir waren alle richtige Laien, wir hatten keine Ahnung.

B: Wann war das und wie kam es zu den ersten Auftritten?

K: Das war so um 1998 herum, kurz vor dem Millennium. **lacht** Wir traten an Vereinsabenden usw. auf. Darüber kamen wir mit Bluemix in der Südstadt in Kontakt, das war damals das einzige Kinder- und Jugendtheater in Karlsruhe. Dort haben wir die Möglichkeit bekommen, unser Stück zu proben und aufzuführen. Peter Gautel, er war der Künstlerische Leiter vom Jakobus Theater, war für uns sehr wich-

tig: Er stellte uns ein kleines Budget zur Verfügung, das wir für Kostüme und Bühnenbild ausgeben durften. Und dieses Projekt war viel erfolgreicher, als wir uns je hätten erträumen können.

B: Was für ein Stück war das?

K: Es war ein türkisches Stück mit kurzen deutschen Erklärungen zu den einzelnen Szenen. Es ging um gesellschaftliche Probleme von Frauen und Männern und Frauenunterdrückung. Aber wir spielten es sehr humoristisch. Bei der Premiere habe ich beim ersten Applaus geweint vor Freude. Zum ersten Mal hatte ich für etwas, das ich getan habe, Applaus anstatt Geld bekommen. Dieses Gefühl war so phänomenal, dass ich noch an diesem Abend zu meinem Bruder gesagt habe: „Du, ich werde irgendwann aufhören mit dem Geschäft und nur noch Theater machen.“ Ich war allerdings schon so an die 30, da hat er mich also nicht sehr ernst genommen. **lacht**

B: Und so kam es ... Sie haben das Theater zu ihrem Beruf gemacht.

K: Ja, ich war also nicht mehr der Jüngste, es war zu spät für ein Schauspielstudium oder so. Ich habe einfach nur Bücher genommen, gelesen und mich einfach – damals noch auf Türkisch – weitergebildet, Workshops besucht, egal wo, egal was: Volkshochschule, Theaterworkshop, ich bin hin. Da hatte ich sehr viele gute Lehrerinnen und Lehrer und irgendwann bekam ich von den Kursleiterinnen oder Kursleitern die ersten Angebote: „Ich habe ein

Projekt, würdest du da mitspielen?“ Dadurch hat sich mein Schauspiel natürlich sehr entwickelt.

B: Wie kamen Sie dann zur Theaterpädagogik?

K: Eigentlich ganz einfach: Ich mag Kinder sehr. Wenn ich mit Kindern arbeite, dann bin ich auch ein Kind. Ich spiele mit ihnen. Außerdem war ich überzeugt: Die Kinder mit Migrationshintergrund sind im Schulsystem häufig benachteiligt, damals noch mehr als heute. Sie bekommen nicht die Unterstützung von Zuhause, die ein deutsches Kind bekommt. So ungefähr habe ich damals gedacht. Also wollte ich diese Kinder, die ich sehr mag, mit Theater unterstützen. So hat es angefangen. Und dann bringt es natürlich auch viele Vorteile, denn, wenn man Kinder- und Jugendarbeit macht, bekommt man eher Förderung. So ergaben sich einige Projekte, bei denen jeder willkommen war. Es entstanden so interkulturelle Gruppen aus sowohl einheimischen Kindern als auch Kindern mit Migrationshintergrund. Da ist ein sehr schönes Mosaik entstanden.

B: Wie kam es zur Zusammenarbeit mit dem Badischen Staatstheater?

K: Eigentlich auch durch diese Liebe zu den Kindern. Ein türkischer Generalkonsul hatte seinen Sohn zu uns in die Gruppe geschickt, der hat dann bei uns Theater gespielt. Irgendwann rief der Vater mich an: „Hättest du Lust, am Badischen Staatstheater zu arbeiten?“ „Joa, muss ich mir überlegen“, habe ich gesagt. Da hatte ich schon Respekt, so ein riesen Apparat wie das Badische Staatstheater... Aber es

kam zu einem Termin mit dem damaligen Generalintendanten Achim Thorwald und dem Verwaltungsdirektor Wolfgang Sieber im Türkischen Konsulat. Die fragten mich nach meinem Werdegang, den ich ihnen sehr kabarettistisch erzählte: Ich sei einfach ein Mensch, der „learning by doing“ mache, und sich nach Bedarf entwickle: Ich konnte kein passendes Stück finden, also habe ich das Stück selbst geschrieben und seitdem bin ich ein Textautor. Ich konnte keinen Regisseur finden, also habe ich selbst Regie gemacht. Seitdem bin ich Regisseur. Ich wollte Theater spielen, seitdem spiele ich, also bin ich Schauspieler. Das fanden sie wohl sehr sympathisch, denn ich war ja auch kein Theaterpädagoge, es gab nur diese Verbindung: Ich mochte Kinder, ich war ein sozialer Mensch und hatte das Gefühl: durch das Mittel Theater kann ich Kinder sprachlich und auch persönlich entwickeln. Das war meine Ausgangssituation, und so kam ich zur Theaterpädagogik.

B: Wie kamen Sie mit Ihren Projekten in die Schulen? Wer stellte die Kontakte her?

K: Ein Mitarbeiter des Büros für Integration, der uns auch anderweitig sehr viel unterstützt hat, fragte damals bei der Pestalozzi-Schule an. Wir haben sogar das Projekt zusammen erstellt, er half bei den Projektanträgen usw. So kam es 2000 oder 2001 zum ersten Schulprojekt in der Pestalozzi-Schule. Da habe ich ein Jahr lang mit Schülerinnen und Schülern aus der sechsten und siebten Klasse geprobt und dann haben wir ein Stück aufgeführt. Beim



Badischen Staatstheater habe ich dann sofort eingeführt, dass wir Projekte in den Schulen machen. Über drei Jahre haben wir mit zwei Klassen der Nebenius-Grundschule in der Südstadt Projekte gemacht.

B: Sehen sie eine Wirkung ihrer Projekte in den Schulen, zum Beispiel Veränderungen im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, ihrer Arbeitsweise oder der Haltung zum Theater?

K: Als ich in der Nebenius-Grundschule anfang, habe ich tatsächlich von den Lehrerinnen die Lage der Kinder erfragt und diesbezüglich auch die Rollen verteilt. Ich habe bewusst die sogenannten schwachen Kinder in den Vordergrund gestellt, ihnen Hauptrollen gegeben. Natürlich habe ich auch ein bisschen nach anderen Kriterien ausgewählt, aber im Großen und Ganzen war das mein Prinzip. Und da gab es dann schon Probleme mit der Lehrerin, die meinte: „Nee, Rusen, also das Kind nicht.“ Ich habe gefragt: „Wieso nicht?“ „Ja, das ist doch schwach. Vielleicht kommt das Kind nicht mal zur Premiere.“ Ich dann: „Werden wir sehen.“ Ich habe bis jetzt noch kein Stück abgesagt. Es hat immer funktioniert. Und die Eltern, die zum Stück kommen, sind jedes Mal überglücklich, wenn sie ihr Kind auf der Bühne sehen.

B: Und diese Kinder, die dann wahrscheinlich zu ihrer eigenen Überraschung eine Hauptrolle bekommen haben, haben sie sich durch das Projekt verändert?

K: Man hat es in ihren Augen sehen: „Ich bin was. Ich schaff was!“ Es hat ihr Selbstbewusstsein ge-

stärkt. Ich bitte die Lehrerinnen und Lehrer jedes Mal um Berichte darüber, welche Veränderungen sie sehen, welche Schwierigkeiten es gab, was ihnen nicht gefallen hat, was wir besser machen können usw. Denn wir können noch so sehr das Gefühl haben, etwas gut gemacht zu haben, ob es wirklich gut war, weiß man ja selber nicht. Deswegen brauchen wir die Rückmeldungen, die sind für uns sehr wertvoll. Und ganz oft kam als Rückmeldung: Ja, bei diesem Kind hat es viel bewirkt, viel verändert, das Kind ist plötzlich wer, denn der Applaus macht's! Ich kann definitiv sagen, es hat wirklich eine große Wirkung bei einigen. Nicht bei allen, es ist kein Wundermittel. Aber den einen oder die andere trifft man wieder und sie sind wirklich anders, offener, umgänglicher. Mit Sicherheit erreichen wir sehr viel, sonst würde ich das ja nicht seit so vielen Jahren machen.

B: Die Theaterprojekte sind immer interkulturelle Projekte. Welche Erfahrungen haben Sie mit Mehrsprachigkeit gemacht?

K: Darf ich ein bisschen ausholen? Ich kann ein bisschen Italienisch, also „wie geht's? Was machst du so?“. Ich kann ein bisschen Arabisch. Türkisch ist meine Muttersprache. Dann natürlich Deutsch, und die englische und französische Sprache kann ich auch so ein bisschen, *Hallo* usw. Und ich kann in vielen Sprachen *Guten Morgen* und *Danke* sagen. Wenn ich ins Klassenzimmer komme, dann wollen die Kinder wissen, woher ich komme. Das ist spannend: Ich sehe italienisch aus für italienische Kinder, für türkische



Kinder sehe ich türkisch aus und für griechische griechisch. Auf die Frage "Woher kommst du?" antworte ich zuerst immer „Ich komme vom Mond“. **lacht** Und mache mir einen Spaß daraus: Wenn ich merke, dass ein Kind italienisch spricht, spreche ich Italienisch, beim türkischen Kind Türkisch. Im Endeffekt merken sie natürlich, dass ich aus der Türkei komme, dennoch ... Und einmal hörte ich von einer Lehrerin: „Man darf hier nicht türkisch reden im Klassenzimmer.“ Ich: „Wie bitte?“ „Ja, es ist leider verboten.“ Ich daraufhin: „Also dann soll derjenige, der das verboten hat, mir das sagen.“ Ich hätte meine Sachen gepackt und wäre gegangen. Ich bestand also darauf: „Ich werde weiter mit dem türkischen Kind Türkisch sprechen, mit dem italienischen Kind Italienisch, mit dem arabischen Kind Arabisch. Das zu verbieten ist doch nicht pädagogisch!“ Da kam dann nichts mehr und ich habe einfach so weitergemacht wie bisher. Aber in dieser Schule war Türkisch tatsächlich verboten. Ich fragte: „Also wie kann das sein? Rauchen ist verboten. Warum? Weil es ungesund und schlecht ist. Ist die Muttersprache ungesund oder ist sie etwas Schlechtes?“ Ich unterrichte ja auch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, da gibt es diese Diskussion auch manchmal, da sag ich immer: „Wenn du wissen willst, was die Kinder in ihrer Muttersprache sagen, bitte schön, dann musst du halt die Sprache lernen.“

So einfach geht das zwar nicht, aber es geht vielmehr um das Interesse, um Neugier. Und natürlich, die Kinder, die sind keine Engel, sie reden auch Schlechtes über einen. Aber es ist nicht richtig, wenn man ihnen etwas verbietet, was sie von ihrer Mutter, ihren Eltern haben. Englisch sprechen darfst du ja auch nicht verbieten. Ich verstehe das nicht, dadurch geht doch etwas in diesem Kind kaputt.

B. Wo sehen Sie die Vorteile von Mehrsprachigkeit? Für die einzelne Person, aber auch für das Zusammenleben?

K: Vorteile? Na, man lernt etwas. Ich war in einer deutsch-ukrainischen Tanzgruppe – „RaDUGa“. Um die Choreographien zu verstehen, musste ich lernen, wie man russisch zählt, außerdem habe ich das Wort *еще раз* gelernt, das heißt „nochmal“, „wiederholen“ **lacht** Es ist ganz einfach: Wenn ich Mehrsprachigkeit als Bereicherung sehe, dann ist es eine Bereicherung. Wenn ich es als Störfaktor sehe, dann ist es ein Störfaktor.

Beim Interview ist auch das Redaktionskommissionsmitglied Ralph Hansmann, Institut für Physik und technische Bildung, anwesend. Seine Töchter nahmen vor Jahren an einem der Theaterworkshops teil.

K (weiter): Es ist eine Frage der Einstellung. Zum Beispiel haben deine Töchter damals das Wort *eşek* auf Türkisch gelernt.

H: Wir auch!

K: Auch die Eltern!

B: Das bedeutet?

K: Esel. Im Stück gab es einen Esel. Ich mochte die Kinder sehr und nannte sie manchmal einfach: „Du eşek!“ Es ist eigentlich ein Schimpfwort, aber ich sage es umgekehrt. Wenn jemand jemanden bei uns sehr mag, sagt man auch diese negativen Worte. Auf die Betonung kommt es an. Und die Kinder haben so das Wort gelernt. *Eşek. Esel.*

H.: Wir haben alle gelernt. Und arkadaş ist der Freund.

K: Das war sehr wichtig damals, die Einstellung der Eltern. Die Eltern kamen zu den Proben und als wir Premiere hatten, waren alle da. Es war eine Freundschaft. Also ich sage immer, die Einstellung macht's! Deswegen fühle ich mich hier auch immer noch nicht als Deutscher. Denn in den 90-ern wurde uns von Politik und Presse das Gefühl gegeben: du bist nicht willkommen und deine Sprache auch nicht. Deshalb: Mehrsprachigkeit ist für mich das A und O. Deutschland ist ein Einwanderungsland und unsere Ohren müssen sich daran gewöhnen, auch Arabisch zu hören, Italienisch zu hören, Russisch, Vietnamesisch. Es darf für uns nicht fremd klingen.

B: Die Pädagogische Hochschule bildet die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer aus. Was sollte die Hochschule den angehenden jungen Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität vermitteln? Was wünschen Sie sich?

K: Ich habe ja das Glück, an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu unterrichten und habe dadurch die Möglichkeit, die werdenden Lehrerinnen und Lehrer kennenzulernen. Da bin ich sehr hoffnungsvoll, da kommt was. Was für unsere Generation noch fremd war, ist für sie selbstverständlich. Diese jungen Menschen sind viel offener für Mehrsprachigkeit, für Interkulturalität. Wir diskutieren oft über Multikultur, Interkulturalität und Transkultur. Gut, es gibt auch unter ihnen Menschen, die damit bisher kaum in Berührung kamen und eine etwas andere Einstellung haben. Aber alle sind offen für Diskussionen und den Dialog. Die Hausarbeiten, die ich zu lesen bekomme, machen mich wirklich sehr glücklich. Ich hätte höchstens am Schulsystem ein bisschen Kritik, aber das ist ja jetzt nicht das Thema.

B: Ich glaube, wir sind auch sehr glücklich, dass Sie die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer als so offen einschätzen – und dass diese von Ihnen lernen dürfen! Nun zur letzten Frage, die wir bisher allen Interviewpartnern gestellt haben: Was gefällt Ihnen an Karlsruhe, was macht Karlsruhe aus und wo würden Sie Karlsruhe gerne noch besser machen?

K: Also, die Baustellen abschaffen! **lacht** Ja, ich finde hier in Karlsruhe, in dieser Fächerstadt hat jeder einzelne Teil des Fächers seine eigene Farbe, wie ein Regenbogen. Karlsruhe ist schon immer interkulturell gewesen. Karlsruhe hat schon immer Migrantinnen und Migranten aufgenommen, die Karlsruher Geschichte ist voll davon. Ich finde, in Karlsruhe ist man einfach nicht fremd. So war es schon, als ich geschäftlich hierhergezogen bin, es

war für mich damals eine offene Großstadt. Mittlerweile würde ich mir allerdings wünschen, es hätte ein bisschen mehr Großstadt-Touch. Abends etwas mehr Möglichkeiten, dann wäre es noch besser. Aber so wie es ist, finde ich es schön. Die Lage auch. Mannheim, Stuttgart, Schwarzwald und Pfalz, selbst Elsass und Straßburg sind nah. Also ich lebe schon so lange hier und finde meine Heimat schön. Nur die Baustellen stören ...

B+H: Wir danken herzlich für das Gespräch.

Das Gespräch führten Kirsten Buttgerit und Ralph Hansmann.

Die mit von Rusen Kartaloglu ins Leben gerufene Theatergruppe Tiyatro Diyalog Karlsruhe bietet Workshops an Grund- und allen weiterbildenden Schulen an. Einfach unter www.tiyatrodialog.de das Angebot anschauen und Kontakt aufnehmen! Außerdem gibt es regelmäßig Theateraufführungen im Kulturzentrum Tempel.



Impressum

HERAUSGEBER Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **REDAKTIONSTEAM** Kirsten Buttgerit, Udo Grün, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe, außerdem für diese Ausgabe: Prof. Dr. Götz Schwab **REDAKTION UND KOORDINATION** Prof. Dr. Götz Schwab, Kirsten Buttgerit **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kirsten.buttgerit@vw.ph-karlsruhe.de **BILDNACHWEISE** Die Rechte der Bilder liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren. *Umschlag innen:* info@foto-fabry.de; S. 5; 26: Portrait Götz Schwab – Fotograf David Manherz; Klaus Peter Rippe – Fotograf Uli Deck; S. 8/9 u. S. 62/63: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Foto: T. Binz; S. 10, 13: Mit freundlicher Genehmigung zur Verfügung gestellt vom Verlag Reprodukt; S. 12: Die Bildrechte der Cover liegen bei den Verlagen Mladinska, Bohem Press und Mazarine; S. 15: Heidi Rösch, privat; S. 16: Graphik von Dirk Wagner; S. 17: Graphik von Dirk Wagner, Idee Projekt MeLA in Anlehnung an Luchtenberg 2010; S. 18u.: Graphik von Dirk Wagner, Idee Projekt MeLA, r.: Projekt MeLA; S. 19! Die Bildrechte der Cover liegen beim SchauHoer Verlag, Illustratorin Barbara Kotthues, r: Projekt MeLA; S. 20: Graphik von Dirk Wagner, Idee Projekt MeLA; S. 21: Nicole Bachor-Pfeff, Emmanuel Breite; S. 22, 39, 40/41; 48/49: info@foto-fabry.de; S. 24! Götz Schwab, r: university-study-group Photo by Brodie Vissers from Burst; S. 25! Götz Schwab, r: Efrat Harel; S. 28: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Grand_Canyon_Indians.png gemeinfrei erklärt durch <https://www.demis.nl/products/web-map-server/examples/>; S. 30: Pinterest: Saved from Bella Vida by Letty; S. 31! Mary McGroarty, r: <https://www.cometoclifton.com/history/labor-history.php>; S. 32: Mary McGroarty und Meghan Moran, privat; S. 34: Bild von Gerd Altmann auf Pixabay; S. 36, 37: Nazli Hodaie; S. 43: Projekt CultureShake, Foto: Andrew Potter; S. 44: © McRae Books; S. 45: © Lehrmittelverlag Zürich; S. 46/47: Claudia Wiepcke; S. 50-56: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 54 u. 57: Tiyyatro Diyalog, privat; S. 55, 56 u. 58: Familie Hansmann. Korrekturen Bildnachweis in DIALOG Jahrgang 2019: S. 270: https://commons.wikipedia.org/wiki/File:Albatros_at_Midway_Atoll_Refugee_%288080050729%29.jpg, Chris Jordan (via U.s. Fish and Wildlife Service Headquarters) / CC BY 20; S. 310: Graphik nach WRIGHT et al. 2003 **LAYOUT/GESTALTUNG** Wagner Rixin **DRUCK** Druckhaus Karlsruhe – Druck + Verlag Südwest **AUFLAGE** 1400 Exemplare

Dialog ist auf zertifiziertem Recyclingpapier von einem regionalen Zulieferer gedruckt.

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter

<https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen>

Aus dem Inhalt

SEITE 10 Poetische Mehrsprachigkeit SEITE 16 MeLa – ein trinationales Projekt zu Language Awareness in allen Fächern SEITE 22 Die Rolle des Englischen als *Lingua Franca* im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung – Ausgewählte Überlegungen anhand von 5 Szenarien SEITE 28 Multilingualism in Arizona: Inertia, innovation, inspiration SEITE 34 Mehrsprachigkeit und Schule neu denken – Schulische Mehrsprachigkeit im superdiversen Raum SEITE 40 IM FOKUS SEITE 48 PERSPEKTIVEN SEITE 56 NACHGEFRAGT bei Rusen Kartaloglu, interkultureller Theaterpädagogin und Mitbegründerin der Gruppe Tiyatro Diyalog