

NICOLE MARX & SIBEL YILDIZ

Mehrsprachigkeit hat Mehrwert!

Ein Projekt für Seiteneinsteiger der 7.–8. Klassen

Die Fähigkeit, Texte selbstständig zu produzieren, wird Seiteneinsteigern allzu oft aberkannt. Dabei können viele schon in mehreren Sprachen kreative Texte mündlich sowie schriftlich produzieren.

Häufig kreist der Diskurs um Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger (Schülerinnen und Schüler, die bereits in ihren Heimatländern zur Schule gegangen sind, und nun in Deutschland leben) um deren fehlende Kenntnisse und Kompetenzen. Zu schwach seien ihre Deutschkenntnisse, zu gering ihre Erfahrungen im deutschen Schulsystem, um dieses erfolgreich zu bestehen. Die-

se anhaltende Fokussierung auf Defizite, die auch den betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht verborgen bleibt, kann sich auf die Lern- und Integrationsmotivation negativ auswirken. Genauso problematisch: Eine stark monolingual-deutschsprachige Ausrichtung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Vorbereitungsklassen missachtet Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung, die die Vorteile von bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen für bekannte sowie für neu zu lernende Sprachen längst nachgewiesen hat. Diese Erkenntnisse sind mitunter ein Grund, warum „Erfahrungen der Mehrsprachigkeit“ nicht nur in den KMK-Vorgaben, sondern auch in fast allen Ländercurricula für das Fach Deutsch als besonders positiver Einflussfaktor für die Entwicklung „vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“ hervorgehoben werden (KMK 2004, 7). Schließlich sollen auch die Familiensprachen, in denen neu zugewanderte Schüler bereits literalisiert wurden, die Chance zur Weiterentfaltung erhalten.

Der Einbezug von Erst-, Familien- und Fremdsprachen in den Unterricht birgt viel Potenzial für eine sprachen- und fächerübergreifende Entwicklung literaler Kompetenzen. Im Folgenden wird ein kreatives Schreibmodell vorgestellt,

das auf den Ausbau von mehrsprachigen Schreibfähigkeiten von neuzugewanderten Schülern zielt.

INTENTIONEN

Angesichts der komprimierten Zeit, die dem Deutschunterricht zur Verfügung steht, der großen Lernaufgabe, die Neuzugewanderten gestellt wird, und der Tatsache, dass dem literalen Ausbau weiterer Erst- und Familiensprachen i. d. R. kein Raum im schulischen Curriculum eingeräumt wird, erscheint eine Förderung mehrsprachiger Kompetenzen schwierig. Lerneinheiten müssen in den Regelunterricht integriert werden und diesem zugleich dienlich sein. Deswegen verortet sich das Unterrichtsmodell curricular im Bildungsplan für das Fach Deutsch, es sollen aber andere Fächer beteiligt werden – u. a. auch die erste Fremdsprache Englisch, weitere Fremdsprachen, Herkunftssprachen sowie gestaltende Kunst. Didaktisches Ziel ist die gemeinsame Herstellung einer narrativ kohärenten, mehrsprachigen, multilinearen Erzählung im Klassenverband, die anschließend im Buchformat gedruckt wird. Pädagogisches Ziel ist die Würdigung der Sprachen der Autorinnen und Autoren. Curriculares Ziel ist der Ausbau sprach- und somit auch

7. – 8. Schuljahr, Alter ca. 13 bis 15 Jahre

Dauer: ab 8 Unterrichtsstunden

Das Unterrichtsmodell setzt grundlegende Schreibfertigkeiten voraus. Idealerweise lernen die Schülerinnen und Schüler seit mindestens einem halben Jahr Deutsch, unter bestimmten Voraussetzungen können auch Schülerinnen und Schüler mit geringeren Deutschkenntnissen mitmachen. Das Projekt zielt einerseits auf die Entwicklung von Schreibfähigkeiten, die für alle Sprachen relevant sind, andererseits auf eine Würdigung der Sprachen, die die Beteiligten mitbringen. In Gruppen verfassen die Schüler Erzählungen in mehreren Sprachen. Da es innerhalb der Geschichten Wahlmöglichkeiten gibt, kann man sich aussuchen, welche Episoden in welchen Sprachen geschrieben und gelesen werden. So ergeben sich, je nach gewählter Sprache, unterschiedliche Geschichten.

- **Material 1**, S. 50: Vorüberlegungen für die Geschichte
- **Material 2**, S. 51: Fortführung der Geschichte
- **Material 3**, S. 51: Alternative Planung der Gruppenarbeit

Gemeine Entführung – Hund Hasso ist weg!



Kap. 2

Der Detektiv Berger untersucht das Schloss. Es ist aber nicht kaputt. Vielleicht hat ein Angestellter das Schloss aufgesperrt und dann wieder verschlossen. Neben dem Zwinger lag ein Stück roter Stoff. Die Videokamera hat sicherlich alles aufgenommen. Wenn der Detektiv die Videos anschauen soll, gehe zu Seite 59.

If the detective should ask the neighbors, go to page 39.

S. 39

Detective Berger goes to the neighbours to ask if they seen maybe that night someone wearing a red dress. [...]

S. 59

Detektiv Berger schaut sich alle Videos an. Doch niemand ist in jener Nacht in Hassos Zwinger reingegangen. [...]

Ausschnitt aus einer kollaborativen multilinenen Geschichte (Fehler im Original)

Lesende zur Erkenntnis gelangen, dass die Beherrschung von mehr Sprachen als *nur* Deutsch zu mehr Handlungsoptionen auch außerhalb des Unterrichts führt. Wenn Deutsch somit als eine Sprache unter vielen anderen behandelt wird, wird die schulische Hierarchie des Wissens dekonstruiert und neu definiert.

UNTERRICHT

Bei dem Unterrichtsmodell handelt es sich um Einheiten, für die jeweils ca. zwei Unterrichtsstunden angedacht sind. Nach jedem Block ist eine Szene vervollständigt. In der jeweils nächsten Doppelstunde wird der bisher geschriebene Text(strang) zuerst diskutiert und dann revidiert, bevor an der nächsten Szene weitergearbeitet wird.

Vorbereitung

In den Wochen vor der Durchführung des Unterrichtsmodells wird in die Arbeit mit mehrsprachigen Texten eingeführt, z. B. durch das gemeinsame Lesen von zwei- und mehrsprachigen Geschichten, gerne auch im Fremdsprachenunterricht. Ebenfalls wird auf das i. d. R. bereits im Grundschulalter eingeführte Textmuster „Erzählen“ eingegangen; dies verläuft am sinnvollsten, wenn die Textmusterspezifik in Kombination mit den besprochenen zwei- und mehrsprachigen Geschichten reflektiert wird. Schließlich sollten auch unterschiedliche Textformen aufgegriffen werden; für das Unterrichtsmodell sind insbesondere multilineare Geschichten von Inte-

fächerübergreifender (narrativ-) schriftlicher Kompetenzen.

Diese Ziele werden durch die besondere Ausrichtung der Geschichte angegangen. So werden die kreativen und sprachlichen Kompetenzen der Beteiligten durch die Erstellung mehrerer, sich nach und nach ergänzender Handlungsstränge ausgeschöpft. Es wird eine multilineare Geschichte im Stil der englischsprachigen *Choose Your Own Adventure*-Bücher aufgebaut (beispielhaft siehe Materialien und Internetmaterialien; für ein interessantes Online-Projekt im Fach Deutsch, Anskait 2012). Ganz besonders dabei: Die Handlungsstränge sind nicht immer auf Deutsch verfasst. Sprachenspezifische Autorengruppen planen und verfassen unterschiedliche Szenen, die dann je nach Sprachenkompetenzen der Lesenden gewählt werden können.

Mit dem Unterrichtsmodell wird die Entwicklung diverser, zum Teil genreunabhängiger Fähigkeiten

unterstützt. Erstens sollen Schülerinnen und Schüler sprachenübergreifende Schreibfähigkeiten auf- und ausbauen. Hierzu gehören die Erarbeitung narrativer Textmakrostrukturen und die Durchführung und Reflexion rekursiver Schreibeilhandlungen wie Planen, Formulieren und Revidieren (s. a. Pohl 2017). Dass dies sprachenübergreifend unterstützend wirkt, ist für den schulischen Schreibunterricht belegt – sofern es ausreichend Übungsgelegenheiten gibt (s. Cummins 2000, S. 15).

Zweitens werden sprachenabhängige Merkmale wie unter anderem Satzstrukturen, Wortschatz und Morphologie geübt. Und schließlich sollen sich Schreibende auf inhaltlich sinnvolle Weise mit den Sprachen, die sie bereits erworben oder erlernt haben bzw. lernen, schriftlich beschäftigen und in der Mehrsprachigkeit einen echten kommunikativen Mehrwert erleben. Denn letztendlich sollen Autorinnen und Autoren sowie

resse. So könnte eine kurze, tägliche Vorleseinheit, die eine solche Geschichte behandelt, Schülerinnen und Schüler für das Prinzip sensibilisieren.

Zudem müssen die äußeren Bedingungen durch die Hauptlehrkraft organisiert werden. Hierzu gehört u. a. die Beteiligung weiterer Fächer (auch, aber nicht nur, der Fremdsprachenfächer) sowie die Gewinnung von Eltern, die während der Kleingruppenarbeitsphasen insbesondere beim Verfassen von nichtdeutschsprachigen Szenen unterstützen können. Wichtig ist zudem, dass die Lehrperson weiß, welche Sprachen die jeweiligen Schüler bereits erworben oder gelernt haben – dies hat später eine Auswirkung auf mögliche Gruppenzusammensetzungen.

Gemeinsame Entwicklung der ersten Szene

In einer ersten Doppelstunde entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung der beteiligten Lehrperson(en) für einen möglichen Rezipientenkreis sowie einen Handlungsrahmen (Material 1). Dabei soll die Geschichte möglichst eine mehrsprachige Normalität im Lebensraum der Beteiligten darstellen. In Bremen wählte eine Projektklasse eine Detektivgeschichte („Hund gestohlen!“); ebenso möglich wären Titel wie „Unser Klassenlehrer, der geheime Superheld“ oder „Verloren in [Stadtname]“. Bei eher schwächeren Lerngruppen kann das Thema durch einen Bildimpuls unterstützt werden.

Gemeinsam im Klassenverbund werden dann das Setting und die Hauptfigur(en) beschlossen sowie die erste Szene der Geschichte geplant. Hilfreich sind dabei Fragen wie: *Welche unerwarteten Ereignisse könnten vorkommen? Welche möglichen Auswege oder Lösungen könnte es dafür geben?* Gemeinsam wird die erste Szene – sie muss nicht sehr lang sein – formuliert. Zeit für eine anschließende Überarbeitungsphase soll eingeräumt werden. Wichtig dabei: Die Lehrkraft modelliert Techniken des durchgehenden Planens und des Überarbeitens, die dann in den weiteren Projektphasen eine ebenso große Rolle spielen. Gute Hinweise und Materialien zu diesen Phasen sind in **PRAXIS DEUTSCH** 239 (2013) und 223 (2010) zu finden.

Am Ende des Handlungsstrangs wird, wie nach jeder Szene, die Hauptfigur vor eine Entscheidung gestellt, die meist (aber nicht notgedrungen) dichotom ist. Dabei kann es um die Wahl eines Weges oder einer Handlung gehen. Der Clou dabei: Die Weiterführung der Geschichte kann in einer anderen Sprache erfolgen. Personen, die beide angebotenen Sprachen der Handlungsstränge lesen und verstehen können, können zwischen beiden Optionen wählen; Lesende mit nur einer Sprache haben keine Wahlfreiheit. Das kann so aussehen:

Wenn Tine sich entscheiden soll, dem Dieb nachzulaufen, gehe zu Seite 14.

If Tine decides to call the police, go to page 22.

Fortführung der Geschichte

Bei diesem ersten Entscheidungsschritt teilt sich der Kurs in Gruppen auf, die für jeweils einen Erzählstrang eine weiterführende Szene planen. Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Sprachkonstellationen bilden jeweils eine Gruppe. Dies kann beliebig oft durchgeführt werden, je nach Kurszusammensetzung sind etwa

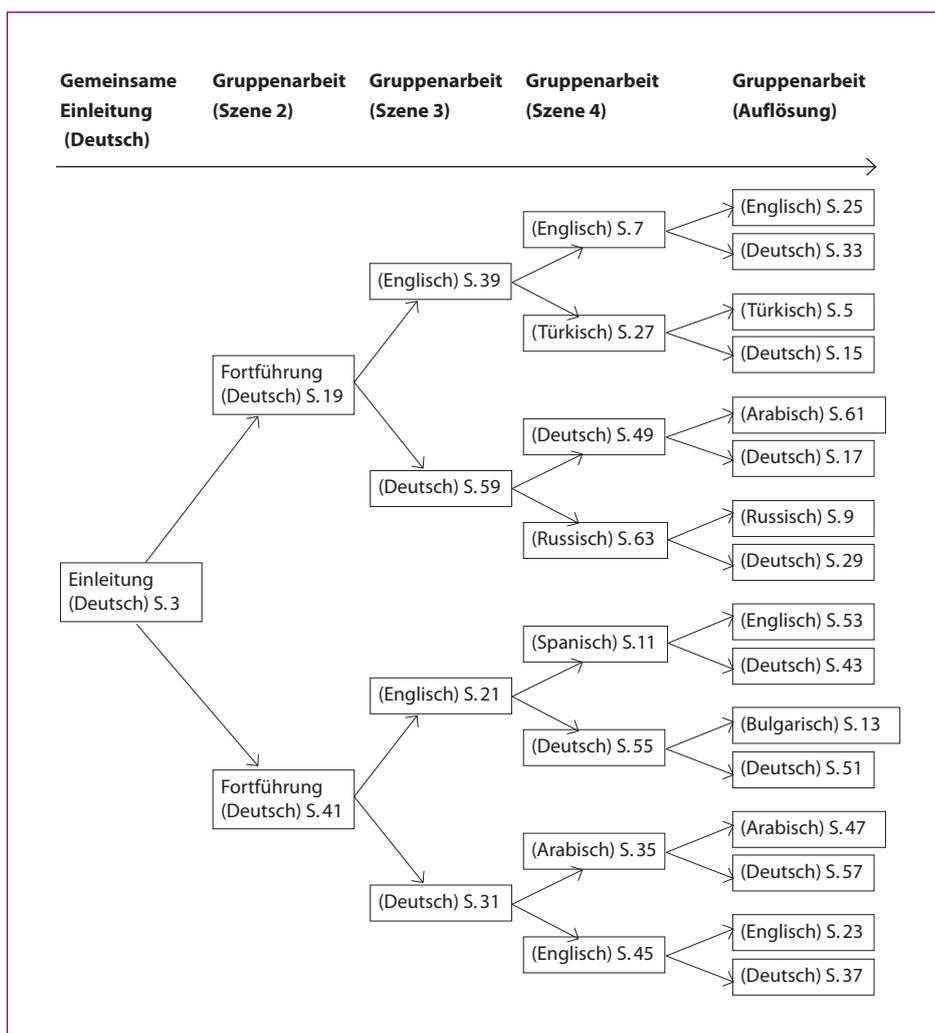


Abb. 1: Beispielhafte Planung der Gruppenarbeit im mehrsprachigen Buchprojekt bei fünf Szenen und dichotomen Entscheidungen (alle Sprachen außer Deutsch sind austauschbar)

vier Szenen i. d. R. ausreichend, bei schwächeren Gruppen oder weniger Zeit auch drei. Wichtig ist, dass der narrative Bogen in Form des bisherigen Handlungsverlaufs stets zuerst gelesen und bearbeitet wird, sodass der Text kohärent bleibt und ein zufriedenstellender Abschluss entsteht (siehe Abb. 1).

Jede Doppelstunde wird zunächst damit eingeleitet, dass die Autorinnen und Autoren die bereits entwickelten Handlungsstränge von ihrer Vorgängergruppe wieder lesen, bevor sie sich weitere Handlungen überlegen. Hilfreich sind hier Leitfragen, die die Planung der narrativen Struktur unterstützen (Material 2). Da viele Schülerinnen und Schüler hiermit oft trotzdem Probleme haben, ist es ebenfalls förderlich, wenn für jede Gruppe eine Lehrperson oder ein Erwachsener die Gruppenarbeit unterstützt und begleitet.

Im weiteren Verlauf wird die Geschichte fortgesetzt. Dies kann in unterschiedlichen Fächern durchgeführt werden. Wichtig für das Erreichen der Ziele ist erstens, dass mindestens ein Handlungsstrang nur auf Deutsch ist. Somit können Personen, die nur Deutsch lesen, trotzdem die Geschichte (wenn auch mit weniger Handlungsoptionen) abschließen. Ebenfalls wichtig ist eine (visuell) kreative Phase, bei der Bilder zu den Geschichten gezeichnet und gemalt werden. Und drittens dürfen Überarbeitungsphasen nicht aus Zeitmangel entfallen – diese sind eine wichtige Gelegenheit, eigene und fremde Texte zu reflektieren, zu bewerten und zu verbessern. Sie können auf unterschiedliche Weise gestaltet werden, jedoch sollte der Fokus auf einigen wenigen Aspekten liegen; am wichtigsten sind die inhaltliche Kohärenz beim Übergang zwischen den Szenen sowie die logische Progression und anschließende Auflösung der Geschichte.

Bei der letzten Szene ist alternativ möglich, dass jede/r Schüler/in eine eigene Auflösung, anschließend an die vorletzte Szene, schreibt.

Die genaue Ausgestaltung sollte abhängig von Klassenzusammensetzung und äußeren Faktoren von der Lehrkraft entschieden werden.

Abschluss des Unterrichtsmodells

Abschließend müssen die unterschiedlichen Handlungsstränge eingeordnet und die Verweise zugeordnet werden. Dabei beginnt das Buch immer mit der ersten Szene – alle anderen sind durchmischt. Es ist sinnvoll, die Optionen immer auf ungeraden Seiten zu platzieren, um Raum für Illustrationen auf der gegenüberliegenden, linken Seite zu lassen. Bei dichotomen Entscheidungen werden bei fünf Szenen daher 62 Seiten benötigt, bei vier Szenen 30; bei trichotomen Entscheidungen und vier Szenen (wobei die letzte nur der Auflösung dient) muss mit 44 Seiten geplant werden. Beispiele für mögliche sprachliche Aufteilungen befinden sich in **Abb. 1 und Material 3**.

Das Endprodukt soll im Buchformat vorliegen. Dies kann dann nach Hause mitgenommen werden – und Eltern und Geschwistern ermöglichen, die Familiensprache in den schulischen Arbeiten des Kindes wiederzuentdecken.

Umgang mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

Das Unterrichtsmodell eignet sich am besten für Klassen, in denen mehrere Teilnehmende unterschiedliche Familiensprachen sprechen. In Bremen wurde das Projekt z. B. in einem Wahlpflichtkurs durchgeführt, an dem kürzlich Zugewanderte, vor zwei bis sechs Jahren Zugewanderte und in Deutschland Geborene mit insgesamt 11 Familiensprachen – darunter auch Deutsch – teilnahmen.

Manche dieser Kinder haben ausgeprägte mündliche, jedoch wenige schriftliche Kompetenzen in den involvierten Sprachen. Wenn bei Neuzugewanderten

nicht auf ausreichende schriftliche Fähigkeiten in der Erst- oder Zweitsprache zurückgegriffen werden kann, kann zunächst eine mündliche Version der Szene angefertigt werden. Im Anschluss verschriftlichen Personen mit entsprechenden Kenntnissen (ältere Geschwister, Eltern, Lehrkräfte, andere Schülerinnen und Schüler) die Szene. Bei in der Schule vertretenen Sprachfächern ist es ebenfalls hilfreich, wenn die jeweilige Lehrkraft unterstützen kann.

Ungeachtet welche Sprachen einbezogen werden: Das Unterrichtsmodell funktioniert am besten, wenn Autorinnen und Autoren selbst über die Auswahl möglicher Sprachen in den Handlungssträngen und über deren inhaltliche Ausgestaltung entscheiden können. Somit erhalten sie nicht nur die Gelegenheit, ihre Sprach- und Schreibkompetenzen in den ihnen bekannten Sprachen weiter auszubauen, sie lernen außerdem, wie sie sich literale Muster auch sprachenübergreifend zu eigen machen können.

Literatur

- Anskeit, Nadine: WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: vwh 2012, S. 13–46.
- Cummins, Jim: Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In: Benholz, Claudia/Kniffka, Gabriele/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Münster: Waxmann 2010, S. 13–23.
- Pohl, Thorsten: Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann 2017, S. 89–108.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Berlin: 2004.

Vorüberlegungen für die Geschichte

1. Bevor ihr beginnt, die Geschichte zu schreiben, diskutiert gemeinsam die folgenden Fragen!

- (1) Wer soll die Geschichte lesen?
- (2) Was für eine Geschichte wollt ihr schreiben? (z.B. eine Detektivgeschichte? eine Erlebnisgeschichte? ...)
- (3) Welches Problem gilt es, in der Geschichte zu lösen?
- (4) Wer ist die Hauptfigur? (Wenn es mehr als eine gibt: Wer sind die Hauptfiguren?)
- (5) Was könnte alles passieren?

2. Überlegt euch dann einen guten Titel für eure gemeinsame Geschichte.

3. Welche unerwarteten Ereignisse könnten vorkommen? Welche möglichen Auswege oder Lösungen könnte es dafür geben?

4. Wollt ihr die Geschichte beginnen? Dann überlegt euch genau, wie sie anfängt. Wie beginnen andere Geschichten, die ihr kennt? Ihr könnt ganz unterschiedliche Anfangsätze wählen – seid kreativ! Einige Beispiele:

- „Oh nein!“ ruft Anna. „Das Geburtstagsgeschenk für meine Mutter habe ich komplett vergessen!“
- Der Detektiv untersucht das Schloss. Es ist aber nicht kaputt.
- ...

5. In eurer Geschichte kann der Leser für die Hauptfigur immer wieder eine Entscheidung treffen. Bei solchen „multilinearen“ Geschichten wird meistens die Tempusform des *Präsens* genutzt. Schreibt eure Geschichte daher im *Präsens*!

6. Am Ende der Szene muss die Hauptfigur immer eine Entscheidung treffen. Der Leser soll dann auswählen, was die Hauptfigur als nächstes macht. Das könnt ihr unterschiedlich einleiten – zum Beispiel:

- Wenn [Name der Hauptfigur] besser [*einschlafen, zum Fußballspiel gehen, Superman rufen...*] soll, gehe zur Seite
- If [Name] should [*go to sleep, go to the football game, call Superman...*], then go to page ...
- Если (имя) должен / должна лучше (*заснуть, пойти на футбол, позвать супермена...*), откройте страницу...
- Eğer [başroldeki isimin] daha iyi [*uykuya dalması, futbol maçına gitmesi, Süpermen'i çağırması*] gerekiyorsa, nolu sayfaya git.
- ...

Fortführung der Geschichte

1. Bevor ihr beginnt, die Geschichte weiterzuschreiben, lest die ersten Teile der Geschichte und diskutiert gemeinsam die folgenden Fragen!

- (1) Für wen ist die Geschichte geschrieben? Passt sie zum Leser?
- (2) Wer ist die Hauptfigur? (Wenn es mehr als eine gibt: Wer sind die Hauptfiguren?)
- (3) Was ist bisher passiert?
- (4) Welches Problem muss die Hauptfigur jetzt lösen?
- (5) Was könnte jetzt alles passieren?

2. Plant nun die nächste Szene. Vergesst nicht, dass die Entscheidung, die die Hauptfigur trifft, zu einem ungewöhnlichen Ausgang führen kann! Vergesst auch nicht, dass die Geschichte noch weiter geschrieben wird – beendet die Geschichte daher nicht!

3. Ihr könnt diese Szene mit einer Wiederholung von der Entscheidung beginnen, zum Beispiel:

[Name der Hauptfigur] geht zum Fußballspiel. ...

4. Am Ende eurer Szene muss die Hauptfigur wieder eine Entscheidung zwischen unterschiedlichen Handlungen treffen.

Alternative Planung der Gruppenarbeit (für Lehrpersonen)

Beispielhafte Planung der Gruppenarbeit im mehrsprachigen Buchprojekt bei vier Szenen und trichotomen Entscheidungen (alle Sprachen außer Deutsch sind austauschbar)

