

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 1 (April 2011)

Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik

Anja Wildemann

Institut für Geistes- und Kulturwissenschaften
Didaktik der deutschen Sprache
Universität Vechta
Driverstraße 22
D - 49377 Vechta
Tel.: 04441 15-603
Fax: 04441 15-459 (Sekretariat)
Mail: anja.wildemann@uni-vechta.de

*Der Punkt ist nicht die Herkunft, oder wo man wohnt.
Es ist der Blick. Man findet die ganze Welt in Meßkirch.
Aber es darf eben auch nicht weniger sein als die Welt.*

Navid Kermani

Abstract. Durch nationale und internationale Migrationsbewegungen – vor allem hin zu den urbanen Zentren – verändern sich sprachliche und kulturelle Ausdrucksformen innerhalb von Gesellschaften, Gruppen und Einzelpersonen so maßgeblich, dass die einst umrissenen Grenzen zunehmend durchlässig werden. Ein Beispiel für die weitreichende Wirkung multilingualer Großstadtphänomene ist die Kiez-Sprache. Ihre Erscheinungsformen lassen sich nicht nur über die Großstadt hinaus beobachten, sondern führen zudem zu literarischen Ästhetisierungsformen, wie am Beispiel der Kanak Sprak zu sehen ist. Transkulturalität und gelebte Mehrsprachigkeit können von der inländischen Deutschdidaktik nicht länger unbeachtet bleiben. In dem Beitrag wird zunächst ein Transkulturalitätsbegriff vor dem Hintergrund von Migration und Mehrsprachigkeit in Bezug zu jugendsprachlichen Erscheinungsformen in den Großstädten und literarischen Umsetzungen entworfen, um anschließend ein Modell einer transkulturellen Deutschdidaktik zu etablieren.

Due to national and international migration – mainly away from the country and towards urban centres – linguistic expressions and cultural habits are continuously changing in our society. This development clearly leads to increased linguistic and cultural overlap. One example illustrating this “multilingual metropolis phenomenon” is the neighbourhood language. Its forms of appearance can not only be encountered in larger cities and beyond; it also leads to literary changes and the development of special aesthetic genres such as the “Kanak Sprak”. In this context it is obvious that transculturality and everyday multilingualism can no longer be ignored by didactics of German as the first language. Against the background of metropolitan youth language in multilingual and multicultural settings and its literary realization, the following contribution will first focus on the term ‘transculturality’. Subsequently a model for a transcultural German didactics will be established.

Schlagwörter: Transkulturalität, Kiez-Sprache, Ethnolekte, Jugendsprache, Kultur der Vielfalt, transkulturelle Deutschdidaktik

1. Einleitung

In einer zunehmend globalisierten Welt erfüllt die Kommunikation zwischen den Kulturen eine wichtige soziale, politische und wirtschaftliche Funktion. Durch nationale und internationale Migrationsbewegungen – vor allem hin zu den urbanen Zentren – verändern sich sprachliche und kulturelle Ausdrucksformen innerhalb von Gesellschaften, Gruppen und Einzelpersonen so maßgeblich, dass die einst umrissenen Grenzen zunehmend durchlässig werden. Insbesondere die Dynamisierung kultureller Veränderungen, die zumeist von den Metropolen ausgeht, aber auch Auswirkungen auf marginale Lebensräume hat, erfordert die Bereitschaft zur Aufgabe des in Deutschland lange tradierten nationalstaatlichen Monokulturalismus zugunsten eines Kulturverständnisses, welches Diversität zur Grundlage hat.

Ein Beispiel für die weitreichende Wirkung multilingualer Großstadtphänomene ist die Kiez-Sprache, an der deutlich wird, dass es eine sprachlich-kulturelle Bewegung gibt, die von den urbanen Zentren ausgeht. Ihre Erscheinungsformen lassen sich nicht nur über die Großstadt hinaus beobachten, sondern führen zudem zu literarischen Ästhetisierungsformen, wie am Beispiel der Kanak Sprak zu sehen ist. Transkulturalität und gelebte Mehrsprachigkeit sind in Europa und weltweit der Normalfall und können von der inländischen Deutschdidaktik nicht länger unbeachtet bleiben. Sie muss sich im Hinblick auf ihre gegenwärtige und zukünftige Funktion neu definieren und dabei internationale Migrationsbewegungen und die damit verbundenen Forderungen der europäischen Sprachenpolitik als Ausgangspunkt für ihre Legitimation nehmen.

In dem Beitrag wird zunächst ein Transkulturalitätsbegriff vor dem Hintergrund von Migration und Mehrsprachigkeit in Bezug zu jugendsprachlichen Erscheinungsformen in den Großstädten und literarischen Umsetzungen entworfen, um anschließend ein Modell einer transkulturellen Deutschdidaktik zu etablieren.

2. Sprachen und Kulturen der Großstadt

Am 05. September 2009 wurde im deutschen Fernsehen das längste Experiment der Fernsehgeschichte gezeigt. Von Samstag 6.00 Uhr bis Sonntag 6.00 Uhr strahlten das *RBB-Fernsehen* und der deutsch-französische Kulturkanal *Arte* das Stadtporträt "24h Stunden Berlin" aus.¹ Dort wurden ganz unterschiedliche Einblicke in den Alltag von Menschen gegeben, die in Berlin leben. Wenn man dieses Portrait durch eine multikulturelle Brille betrachtet, wird die Vielfalt, die sich in einem solch urbanen Zentrum findet, deutlich. Dies drückt sich aus in heterogenen Lebensweisen, Einstellungen, Möglichkeiten, Sprachen, Chancen und Wünschen der Menschen.

Das Beispiel Berlin zeigt uns, dass die vermeintlichen kulturellen Grenzen längst nicht mehr so klar zu fassen sind, wie es uns die derzeitige Diskussion um Integration und Bildungserfolg suggerieren möchte. Innerhalb eines umrissenen Gebietes leben Menschen, die sich zum einen in ihren Lebensweisen und -entwürfen derart unterscheiden und zum anderen eigene Lebenskontexte schaffen, sodass es zunehmend zu einer Mischung kultureller und sprachlicher Phänomene kommt bzw. diese neu etabliert werden. Die migrationsbedingten gesellschaftlichen Änderungen vollziehen sich dabei vorwiegend in Mikrokosmen, in denen sich die Menschen alltäglich aufhalten. Dazu gehören beispielsweise die multiethnischen Wohnviertel Berlins, in denen Jugendliche mit unterschiedlichen Sprachen aufeinander treffen. Sie haben sich eine eigene Sprache geschaffen, die sich aus Elementen ihrer Erstsprachen, einer Variation aus den verschiedenen vorhandenen Sprachen (Ethnolekten), dem Deutschen als weiterer Sprache und jugendsprachlichen Ausdrücken zusammensetzt (siehe Abb. 1) – im Übrigen eine Erscheinungsform, die europaweit zu beobachten ist (cf. Keim 2008; Wiese 2006: 248).

Evident ist die Mehrdimensionalität von Kiez-Sprache, also einer Sprache, die sich von anderen Jugendsprachen darin unterscheidet, dass sie maßgeblich durch den ungesteuerten Zweitspracherwerb beeinflusst ist. Hinzu kommen aber auch die Einflüsse aus den verschiedenen Erstsprachen und schließlich die daraus entstehenden Ethnolekte, die sich aus dem Kontakt mit anderen Sprachgruppen entwickeln. Die Kiez-Sprache junger Heranwachsender ist somit eine jugendsprachliche Varietät, die in multiethnischen und multilingualen Kontexten entstanden ist und sich vor allem in urbanen Zentren entwickelt hat. Dass es sich dabei nicht ausschließlich um eine migrantensprachliche Er-

Anja Wildemann (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>.

scheinungsform handelt, sondern auch von vermeintlich einsprachig deutschen Kindern und Jugendlichen realisiert wird, hat Dirim für den schulischen Kontext beschrieben (cf. Dirim 1998).

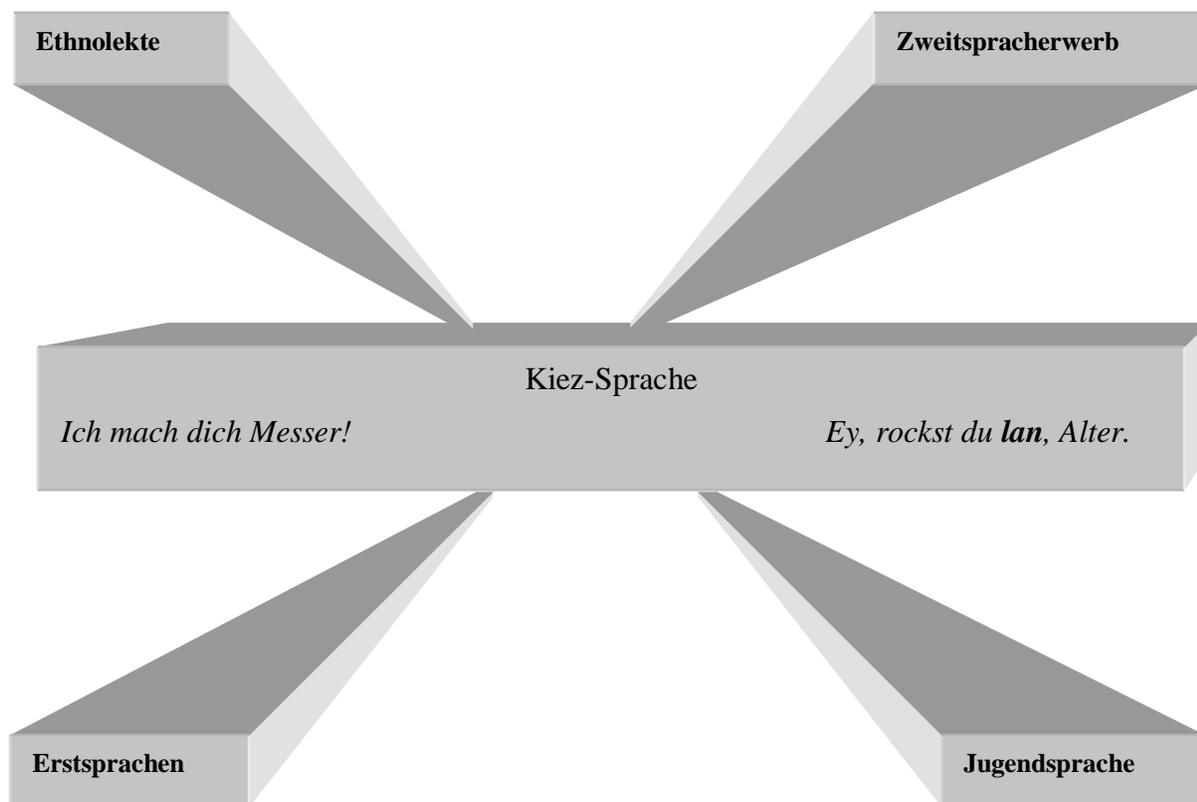


Abb. 1: Kiez-Sprache und ihre Einflussgrößen

Ich schließe mit einem Beispiel aus der Literatur an, welches die Kiez-Sprache oder hier bezeichnet als Kanak Sprak als Ausgangspunkt für eine literar-ästhetische Umsetzung nimmt. Der Auszug aus der Erzählung Tarkans (siehe Abb. 2) zeigt, dass Kanak Sprak kein sprachliches Nirwana darstellt, sondern bestimmten Gestaltungsmerkmalen folgt, die ethnolektal determiniert sind. Deutlich wird daran auch der Zusammenhang zwischen primären Ethnolekten, die von jugendlichen Sprechern multiethnischer Herkunft realisiert werden, und sekundären Ethnolekten als eine Transformation primärer Ethnolekte durch die (Print-) Medien (cf. Auer 2003: 255ff).

Nimm den Sonntag

Nimm den Sonntag, nimm all die schmierigen zombietoten und einfach und durch und durch beknackten sonntage, ein einziger tag in der woche, und man könnte meinen, daß das schon in ordnung geht, wenn eins von sieben eben grütze is und nix taugt, man is aber doch 'n allroundmänneken mit vollen guten herrgottssiebtagen, die man mit guter macht ausschöpfen kann, nur is da der olle teutsche Sonntag vor und vermasset dir eitel sonnenschein. [...]

Tarkan, 28, Müllkutscher

Abb. 2: Quelle: Zaimoglu 1999: 123

In der Mitte der 1990er Jahre hat Feridun Zaimoglu damit Aufsehen erregt, das er die Kanak Sprak von der Straße in die literarischen Salons geholt hat. Er selbst spricht dabei von „*Mißtönen am Rande der Gesellschaft*“ – so der Un-

Anja Wildemann (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>.

tertitel des Buches – und offenbart damit ein kontroverses, bis dahin kaum beachtetes Gesellschaftsbild. Mit der Etablierung des „Türkendeutschen“ oder der Kiez-Sprache als literarisches „Genre“ ist es Feridun Zaimoglu gelungen, die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftliche und sprachliche Situation der in Deutschland lebenden türkisch-deutschen Mitbürger/-innen zu lenken. Eine der Folgen davon sind Versuche, die (migranten-)sprachlichen Identitäten neu zu definieren. Diese Initiative geht von den ‚Betroffenen‘ selbst aus (cf. Engin & Olsen 2009: 3f), indem diese sich zunehmend gegen die von Außen an sie herangetragenen Zuschreibungen zur Wehr setzen und eigene Umschreibungen für ihre sprachliche Situation zu finden versuchen. Das kommt u.a. durch Bezeichnungen wie *DeuKisch* (cf. ebd.) oder *Deufars* (cf. Hoodgarzadeh i.D.) zum Ausdruck.

Die linguistischen Besonderheiten multiethnischer und multilingualer Sprachproduktionen Jugendlicher hat unter anderen die Soziolinguistin Wiese herausgearbeitet. Sie beschreibt für die Kiez-Sprache Jugendlicher sprachliche Charakteristika, die eine Abweichung vom Standarddeutschen beinhalten, wie z.B. morpho-syntaktische Reduktionen, insbesondere in Bezug auf Nominalphrasen (cf. Wiese 2006: 254). Hinzu kommen lexikalische Reduktionen in den Subkategorien der Verben. Hier betrifft das besonders die Verben *sagen* und *gucken* (ebd.), die von den jugendlichen Sprechern und Sprecherinnen transitiv und intransitiv verwendet werden. Die so entstehenden Neukonstruktionen sind in erster Linie pragmatisch intendiert, d.h. sprachstrukturelle Besonderheiten in Ausdrücken wie *„isch geh Schule“* werden durch ihre produktive Umsetzbarkeit im Hier und Jetzt determiniert. Dabei weisen die kiezsprachlichen Äußerungen systematische Ähnlichkeiten auf, die weder als Lerner Sprache, noch als Fossilierung angesehen werden können; vielmehr verfügen sie über eigenständige grammatische Konstruktionen (cf. Bücker 2007; Keim 2008; Wiese 2006,.) die sich aus dem in Abbildung 1 dargestellten sprachlichen Beziehungsgeflecht entwickeln. Entsprechend kommt Wiese nach eingehender Analyse der kiezsprachlichen Äußerungen Jugendlicher zu folgendem Fazit:

Kiez-Sprache ist damit gegenüber dem Standarddeutschen nicht als lediglich grammatisch defizitär anzusehen, sondern weist eine sprachliche Produktivität auf, die sich nicht nur an der Integration nicht-nativer lexikalischer Elemente und der Entstehung neuer Partikeln, also auf lexikalischer Seite zeigt, sondern ebenso im grammatischen System (Wiese 2006: 269).

3. Sprachen und Kulturen im Klassenzimmer – Attitüden

Ausgehend von einer „Kultur der Vielfalt“, die hier lediglich exemplarisch an der Stadt Berlin aufgezeigt wurde, stellt man sich als Wissenschaftlerin, die zudem in der Lehrer(innen)ausbildung tätig ist, die Frage: Wie wird diese Vielfalt von Lehrerinnen und Lehrern, die ihr ja tagtäglich begegnen, wahrgenommen und eingeschätzt? Und noch dezidierter: Welche Haltungen und welches Wissen bringen unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit? Entsprechend wurden Germanistikstudierende in Berlin, Hamburg und Vechta zu ihren Kenntnissen und Vorstellungen zu mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern befragt. Drei Antwortenbeispiele (siehe Abb. 3) sollen an dieser Stelle die Diskrepanz zwischen wissenschaftstheoretischer Expertise und den individuellen Attitüden veranschaulichen.

Häufig sind die Kinder nur mit Literatur ihrer Muttersprache in Kontakt gekommen. Schwierig wird es, wenn bei den Kindern zu Hause kein Deutsch gesprochen wird (wenn sie also nur in der Schule mit deutscher Schrift in Kontakt kommen).

Kinder aus bildungsnahen Familien haben vorschulische Lese- und Schreiberfahrungen, während mehrsprachige Kinder aus bildungsfernen Familien keine/wenige Lese- und Schreiberfahrungen besitzen.

Nichts Konkretes, ich denke aber, dass Kinder deren Eltern kein oder nur wenig Deutsch sprechen von diesen im Vorschulalter bei der Lese- und Schreiberfahrung in Bezug auf die deutsche Sprache wenig Unterstützung bekommen können.

Abb. 3: Antworten von Germanistikstudierenden (Lehramt) auf die Frage „Was wissen Sie über vorschulische Lese- und Schreiberfahrungen mehrsprachiger Kinder?“

Deutlich wird an den hier exemplarisch abgebildeten Antworten zukünftiger Lehrer/-innen, dass ihre subjektiven Theorien und Haltungen gegenüber ihrem tatsächlichen Wissen über Mehrsprachigkeit dominieren. So erschreckend diese Aussagen sind, so nachvollziehbar werden sie, wenn man einmal danach fragt, inwieweit heutige Lehramtsstudierende in ihrer universitären Ausbildung auf den professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität vorbereitet werden. Wiederum exemplarisch verweise ich hier auf Antworten einer Studierendengruppe aus Vechta zu der Frage „*Wurden Sie in Ihrem Studium bislang auf den Unterricht mit DaZ-Kindern vorbereitet?*“

	Ja	Gar nicht
Anzahl (n= 63)	6	57
%	9,5	90,5

Tab. 1: Befragung von Studierenden der Universität Vechta.

Danach haben sich lediglich 9,5 Prozent der Studierenden in ihrem Studium mit dem Unterricht mit zwei- und mehrsprachigen Lerner/-innen auseinandergesetzt. Demgegenüber wurden 90,5 Prozent bislang in keiner Weise auf diese Anforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes – um mit den KMK-Empfehlungen von 2008 zu sprechen – vorbereitet. Hier besteht also ein deutliches Missverhältnis zwischen den Anforderungen an den Beruf bzw. an das Fach und den tatsächlichen Ausbildungsleistungen, die an Universitäten erbracht werden.²

Nachvollziehbar werden diese Befunde auch dann, wenn man sich einmal näher mit dem in der Deutschdidaktik präferierten Kulturbegriff auseinandersetzt. Denn in der Deutschdidaktik herrscht bis heute ein Kulturbegriff, der von einem „monolingualen Habitus“ – um mit Gogolin zu sprechen – und nationalen Machtansprüchen geprägt ist. Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenraum wurde und wird in erster Linie als Problem betrachtet. Trotz zahlreicher Veröffentlichungen und Plädoyers Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen und für den eigenen Unterricht zu nutzen (cf. u.a., Büchner 2006; Dirim 2009; Roth 2006; Röhner 2006), wird hierzulande mehrheitlich ein Deutschunterricht realisiert, der im klassischen Sinne als Muttersprachenunterricht konzipiert ist und damit zweit- und mehrsprachige Lerner/-innen zu „Problemfällen“ macht. Dieses Bild zeigt sich vor allem in Lehrerfortbildungen, in denen es vorwiegend darum geht rezeptartige Lösungen zu finden (cf. Wildemann 2008: 17). Bis heute zeigt sich somit das Fortleben der Ideologie der Einsprachigkeit, die Roth im Hinblick auf das hiesige Bildungswesen diagnostiziert, das damit defizit- und nicht ressourcenorientiert konzipiert ist: „Der babylonische Turm der Sprachenverwirrung als Symbol eines radikalen Polyglottismus ist somit eine Konstruktion der Macht; Einsprachigkeit ist eine historisch gewachsene Ideologie zur Durchsetzung staatlicher Homogenität“ (Roth 2006: 11).

Festzuhalten ist, dass, wenn man die Entwicklungslinie in der Deutschdidaktik im 20. und 21. Jahrhundert verfolgt, mehr als deutlich wird, dass der Deutschunterricht nach wie vor ein Muttersprachenunterricht ist oder wenigstens das, was einmal darunter verstanden wurde. Obwohl Zwei- und Mehrsprachigkeit zunehmend in den Fokus genommen wird, befinden wir uns derzeit m.E. in Deutschland in bildungspolitischer und fachdidaktischer Hinsicht zwischen einem nach wie vor dominanten Muttersprachenunterricht und vereinzelt Ansätzen einer interkulturellen Deutschdidaktik. Während aber die Deutschdidaktik ihre interkulturelle Öffnung noch feiert, wird sie hingegen längst vom kulturtheoretischen Diskurs überrollt, der Kultur unter Aspekten wie Transdifferenz, Transkulturalität und Hybridität definiert. Wir sind noch weit entfernt von einer transkulturellen Deutschdidaktik, wie sie von Wintersteiner mit seiner „*Poetik der Verschiedenheit*“ (cf. Wintersteiner 2006a, b) für die Literaturdidaktik bereits vorgeschlagen und von Rösch (cf. u.a. Rösch 2000, 2001) konzeptionell für die Deutschdidaktik umgesetzt wird. Noch wird unter Bezeichnungen wie „Interkulturelles Lernen“ (Holzbrecher 2008), „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (Luchtenberg 1994) oder „Interkulturelle Sprachdidaktik“ (cf. Roche 2001), Interkulturalität zu zwei-dimensional diskutiert. Diesen Ansätzen liegt die Auffassung zugrunde, dass es im Rahmen der interkulturellen Perspektive vornehmlich um das Verstehen des Eigenen und des Fremden oder Anderen geht, wobei von einander abgrenzbaren Daseinsformen ausgegangen wird. Nur vereinzelt scheint auch in der Deutschdidaktik eine Loslösung

Anja Wildemann (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>.

vom eindimensionalen Kulturbegriff zu erfolgen und sich ein Konstrukt von Kulturen durchzusetzen, das individuell, flexibel und quer verlaufend gedacht werden muss und nach dem sich das Miteinander der Individuen nicht mehr interkulturell, sondern transkulturell gestaltet.

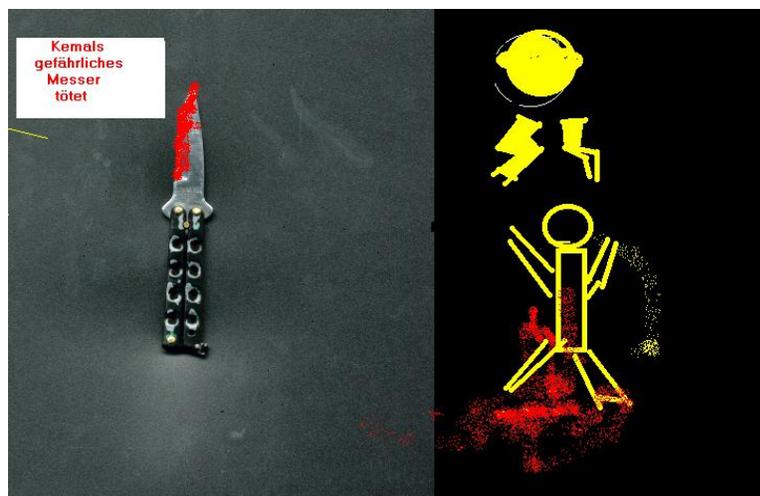
Ein Blick in die Literaturwissenschaft offenbart die Misere der Deutschdidaktik vollends, denn hier scheint die Diskussion um Begrifflichkeiten bereits überwunden und Interkulturalität fachwissenschaftlich verankert (cf. Leskovec 2009; Mecklenburg 2008). Der von Welsch geprägte Transkulturalitätsbegriff, mit dem das In- und Miteinander der Kulturen vieldimensional gedacht wird, wird folglich von Mecklenburg in Bezug auf die Literaturwissenschaft hinterfragt:

Das Misstrauen von Welsch gegenüber dem Begriff Interkulturalität, das seinen Alternativvorschlag der Transkulturalität motiviert, ist nur insofern berechtigt, als dieser Begriff, wie jeder andere auch, falsch verwendet werden kann. Dies ist dann der Fall, wenn man Übergänge und Überlappungen zwischen Kulturen vernachlässigt und falsche Vorstellungen von Homogenität reproduziert, insbesondere eine Koextension von Kultur, Nation und Sprache annimmt, wenn man ‚Fremdes‘ und ‚Eigenes‘ polarisiert, einer Kulturhermeneutik frönt, die das Neben-, Mit- und Ineinander der Kulturen relativistisch zu geschlossenen Kreisen erstarren lässt, und wenn man vermeintlich kulturdifferenten Wissenschaftspositionen mehr Aufmerksamkeit schenkt als wissenschaftlicher Transkulturalität (Mecklenburg 2008: 98).

Die Situation in der Deutschdidaktik stellt sich jedoch als eine ganz andere dar, werden hier doch die Pole des ‚Fremden‘ und des ‚Eigenen‘ weiterhin als Kristallisationspunkte für einen Deutschunterricht genommen, in dem es in erster Linie um das Selbst- und Fremdverstehen geht. Hinzu kommt, dass fast jedes Bundesland in den letzten Jahren eigene Richtlinien für einen so genannten DaZ-Unterricht entwickelt hat, der in den meisten Fällen als verdeckter Förderunterricht realisiert wird. Besonders bei Studierenden hält sich dadurch die Illusion aufrecht, es gäbe für mehrsprachige Kinder so etwas wie ein Unterrichtsfach DaZ, welches von eigens dafür ausgebildeten DaZ-Lehrkräften unterrichtet würde. Die Deutschdidaktik schürt also weiterhin mehrheitlich Vorstellungen von sprachlicher und kultureller Diversität als einen Missstand, den es zu beheben gilt. Hingegen wird eine Diskussion um sprachlich-kulturelle Zuschreibungen bis heute nicht wirklich geführt. Stattdessen wird der Begriff Interkulturalität allzu häufig unreflektiert im Sinne eines plattitüden Fremd- und Selbstverstehens übernommen und der Deutschunterricht als Spielfeld für pädagogisch intendiertes interkulturelles Lernen missverstanden. In der Deutschdidaktik ist es deshalb m.E. notwendig, bisherige Begrifflichkeiten aufzubrechen und in Frage zu stellen. Mit der von Welsch vorgeschlagenen Bezeichnung der Transkulturalität geschieht dies, denn damit werden Fachdidaktiker/-innen aufgefordert, ihr Verständnis eines Deutschunterrichts im Kontext von Migration zu hinterfragen und offen zu legen. Anders also als in der interkulturellen Literaturwissenschaft, ist es in der hiesigen Deutschdidaktik sehr wohl angebracht, die terminologische Diskussion, die ja nur an der Oberfläche eine terminologische ist, offensiv zu führen.

4. Sprachen und Kulturen im Klassenzimmer – Einsichten

Nachdem im vorigen Abschnitt vor allem die Haltungen zukünftiger Lehrer/-innen und die problematischen, weil undifferenzierten Positionen innerhalb der Deutschdidaktik erläutert wurden, soll nun ein Einblick in den Unterricht erfolgen. Mit dem Blick auf eine Schülerarbeit, die im Rahmen eines Unterrichtsprojektes von Maria Peters, welches sich an das Projekt *Netzkunst* von Leslie Hupert anlehnt, entstanden ist, möchte ich ein Beispiel einer unterrichtlichen Umsetzung geben, welche eine große Nähe zu den kiezsprachlichen Erscheinungsformen, wie sie Wiese beschreibt, aufweist. In dem Unterrichtsprojekt wurden Schüler/-innen dazu aufgefordert, zu einem ihnen bedeutsamen persönlichen Gegenstand mediale Er- und Verarbeitungsformen zu finden (cf. Dehn 2004: 89ff). Dabei geht es um das Zusammenspiel von gestalterischer und schriftlicher Präsentation.



Mit meinem Messer töte ich Menschen. Und es blutet doll und das tut weh und wenn man Glück hat überlebt man. Man kann auch sterben.

Abb. 4: Power-Point-Präsentation von Kemal, 3. Klasse (Folie 1: Bild, Folie 2: Text). Quelle: Dehn, et al. 2004.

Der entstandene Text ist sicherlich pädagogisch nicht unumstritten. Das wird immer wieder deutlich, wenn man ihn Studierenden und Lehrkräften präsentiert, die diesen aufgrund seines Inhaltes als äußerst brisant und bedrohlich wahrnehmen. Der sprachliche Duktus scheint sich am kiezsprachlichen Jargon zu orientieren. Die Bildinschrift „Kemals gefährliches Messer“ und der anschließende Text „Mit meinem Messer töte ich Menschen [...]“ zeigen eine Nähe zu den provozierenden Äußerungen jugendlicher Kiezsprachler/-innen. Wie nah Kemals Arbeit sich an der tatsächlich gelebten Kiez-Sprache und deren Inhalten bewegt, wird deutlich, wenn man seinen Text mit dem von Wiese analysierten ethnolektalen Sprachgebrauch jugendlicher Migranten in Berlin gegenüberstellt. Besonders die semantische Nähe zu der von Wiese (cf. 2006) eindrücklich beschriebenen Äußerung „*Ich mach dich Messer*“ im Sinne einer Bedrohung und Machtdemonstration, zeigt, dass Kemal mit der Wahl des Gegenstandes und seinem Text ähnliche Phantasien auszuleben versucht.

Unabhängig von seiner pädagogischen Dimension, muss man als Lehrer/-in jedoch danach fragen, was hier auf sprachlicher Ebene stattgefunden hat. Folgende Erklärungen lassen Kemals Werk in einem anderen Licht erscheinen:

- Kemal ist es gelungen, einen Text zu einem ihm persönlich bedeutsamen Gegenstand zu schreiben.
- Durch die mediale Er- und Bearbeitung schafft er es, Gegenstand und Text in Einklang zu bringen.
- Kemal nutzt die Macht von Sprache und Bild, um sich zu inszenieren.
- Ihm wird dabei die Möglichkeit gegeben, in einem sanktionsfreien Raum zu agieren. Es geht hier nicht um ethisch-moralische Erziehung, sondern um eine ästhetische Auseinandersetzung mit seinen Phantasien. Die Steigerung ins Extreme beinhaltet zugleich eine Distanzierung von seinen Inhalten.
- Dabei verschafft die gewählte Form der sprachlich-ästhetischen Annäherung die notwendige Distanz für sprachliche Wagnisse. Denn ein solches Wagnis geht Kemal hier eindeutig ein.

Ein Deutschunterricht, der Mehrsprachigkeit und Transkulturalität zum Ausgang und Inhalt macht, bedarf somit unterrichtlicher Umgangsweisen und anschließender Verstehensleistungen, die sich an den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausrichten und dabei transkulturelle Denkweisen etablieren, die nicht ab- oder ausgrenzend sind, sondern sich miteinander vernetzen und stets neu generieren. An dieser Stelle wäre die von Mecklenburg eingeforderte Transkulturalität bzw. Interkulturalität auf inhaltlicher Ebene gegeben.

5. Deutschdidaktik – transkulturell und transdisziplinär

Mit dem Transkulturalitätskonzept verbindet sich der Anspruch einer Zukunftsorientierung, in der ökonomische, politische und kulturelle Dimensionen erfasst sind (cf. Bolscho 2005: 31). Im Hinblick auf eine Neukonzeptualisierung der Bildung muss eine erste und grundlegende Konsequenz daraus nach Bolscho die Loslösung vom tradierten „Differenz-Konzept“ (ebd.: 35) sein. Einen solchen Weg beschreitet Wintersteiner für die Literaturdidaktik und konzipiert entlang des welsch'schen transkulturellen Kulturbegriffs seine „Poetik der Verschiedenheit“ (cf. Wintersteiner 2006b: 15). In Anlehnung an das von ihm vorgeschlagene Modell einer transkulturellen Literaturdidaktik (cf. Wintersteiner 2006a: 90), schlage ich für eine transkulturelle Deutschdidaktik ein noch umfassenderes Modell vor, welches neben den germanistischen Fachwissenschaften weitere Bezugsdisziplinen im Sinne einer Transdisziplinarität integriert (siehe Abb. 5).

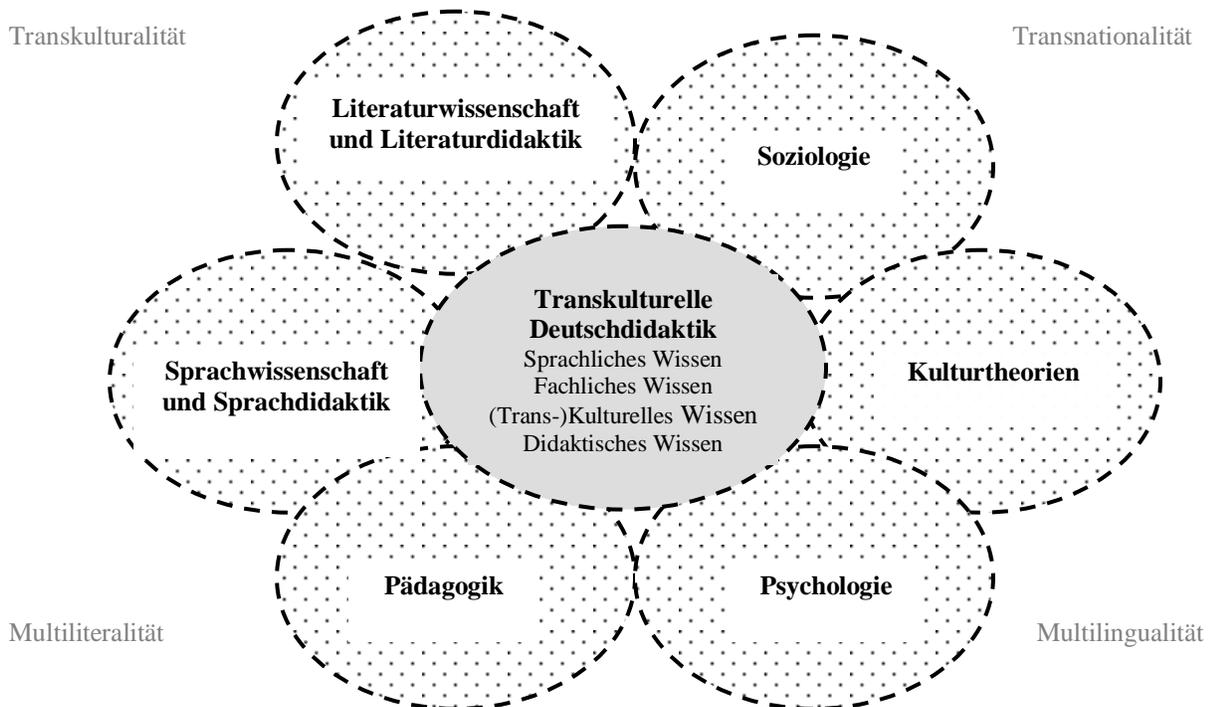


Abb. 5: Diskursives und transdisziplinäres Modell einer transkulturellen Deutschdidaktik

Im Zentrum eines solchen Modells steht eine transkulturelle Deutschdidaktik, die zugleich Ausgangspunkt und Zielperspektive ist. Die aufgeführten Bezugsdisziplinen sind hier nicht als Zulieferer von Fakten und Erkenntnissen zu verstehen. Vielmehr bleiben sie in ihrer Eigenständigkeit bestehen und sind zugleich durchlässig gegenüber allen anderen Disziplinen. Das Modell ist also transdisziplinär und offen im Sinne einer Prozesshaftigkeit. Es geht in dem Modell einer transkulturellen Deutschdidaktik somit vor allem um eine Vernetzung und einen gemeinsamen Bezugsrahmen – der immer vor dem Hintergrund von Transkulturalität, Transnationalität, Multilingualität und Multiliteralität gedacht werden muss.

Für die universitäre Ausbildung von Deutschlehrer/-innen lassen sich daraus vier Arbeitsbereiche ableiten, die im Zentrum des Modells abgebildet sind. Im Lernfeld „Sprachliches Wissen“ werden linguistische und literaturwissenschaftliche Phänomene der deutschen Sprache fokussiert. Neben der deutschen Sprache – als Ziel- und Bildungssprache in der Schule – erfolgt die Auseinandersetzung mit Aspekten von Sprachen zudem im Sinne einer kontrastiven Linguistik sowie einer international ausgerichteten Literaturwissenschaft. Als Beispiele wären hier die so ge-

nannte Migrantenliteratur und die ethnolektal determinierte Literatur als Teilbereiche der Literaturgeschichte zu nennen.

Das Lernfeld „Fachliches Wissen“ speist sich vor allem aus Fragen zum Sach-Fachunterricht und die dortige Verortung von Sprache(n), sowie sprachlicher Bildung in anderen Ländern. Dazu gehören auch Aspekte des Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterrichts – um hier nur einige zu nennen. Das Wissen um Kulturbegriffe und -geschichte bildet wiederum eine wesentliche Grundlage des Lernbereichs „Kulturelles Wissen“. Dazu gehören außerdem Kenntnisse zu Hintergründen von Migration und Zuwanderung, Einblicke in kulturelle Theorien im Hinblick auf deren Einfluss auf pädagogische Konzepte und nicht zuletzt eine Auseinandersetzung mit der eigenen (Trans-)Kulturalität und deren Bedeutung für die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit. Der vierte Lernbereich, das „Didaktische Wissen“ bleibt ein Kernelement einer transkulturellen Deutschdidaktik. Hier geht es um Theorien und Modelle didaktischen Handelns, eingebettet in die curricular definierten Arbeitsbereiche des Faches. Aber auch um Lehr- und Lernstrategien und damit verbunden um Unterrichtsformen, -methoden und -materialien. Diese und weitere Inhalte, die ich hier nicht alle im Einzelnen auführen werde, sind im Rahmen einer transkulturellen Deutschdidaktik auf heterogene und multilinguale Lernkontexte konzipiert, d.h. angehende Lehrer/-innen werden dazu befähigt, Deutschunterricht für einsprachig deutsche und mehrsprachige Lerner/-innen zu denken.³

Die in dem Modell aufgeführten Bezugsdisziplinen sind stets Teil einer transkulturellen Deutschdidaktik. Provokativ könnte man dem entgegenhalten, dass Lehramtsstudierende auch jetzt schon Veranstaltungen in der Literatur- und Sprachwissenschaft, der Pädagogik, Soziologie, den Fachdidaktiken usw. besuchen und fragen, was denn im Kontext einer transkulturellen Deutschdidaktik daran so neu ist. Tatsache ist jedoch, dass die einzelnen Disziplinen derzeit eher nebeneinander als miteinander existieren. Sie sind wie lose Fäden, die im Raum hängen, sich höchstens berühren, aber keinerlei Bezugspunkte herstellen. Das spiegelt sich auch in der Lehre wider, in der Einzeldisziplinen gelehrt werden, ohne deren Verwobenheit für die Studierenden sichtbar, erfahrbar, begreifbar – und damit für ihre berufliche Qualifikation nutzbar zu machen. Im Rahmen einer transkulturellen Deutschdidaktik geht es also darum, diese Fäden miteinander zu verbinden – sozusagen ein transdisziplinäres Gewebe herzustellen.

6. (Vorläufiges) Fazit

Ausgangspunkt meiner Überlegungen für die Etablierung einer transkulturellen Deutschdidaktik war eingangs die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Großstädten und deren Wirkungsweisen im Hinblick auf jugendliche Sprecher/-innen, die sich in mehrsprachigen Lebenskontexten bewegen sowie die Realisierung von kiezsprachlichen Ethnolekten in der Literatur als Ausdruck einer literarischen Transformation auf der einen und die schriftliche Umsetzung in Schülerarbeiten auf der anderen Seite. Die hier exemplarisch beschriebenen sprachlichen Varietäten entstehen im Kontext vom Multilingualität und Transkulturalität. Sie finden Einzug in die Schulen und damit auch in den Deutschunterricht, in dem ein professioneller, d.h. fachlich, didaktisch und ethisch angemessener Umgang zu erfolgen hat. Lehrkräfte müssen dafür entsprechend ausgebildet werden. Dabei stellt eine transkulturell und transdisziplinär verstandene Deutschdidaktik den Rahmen, innerhalb dessen sprachliche und kulturelle Diversität Unterrichtsprinzip und -gegenstand ist.

Literatur

- Auer, Peter (2003), „Türkenslang“: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Buhofer, Annelies Häcki (Hrsg.) (2003), *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, 255-264.
- Bolscho, Dietmar (2005), Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Asit (Hrsg.) (2005), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 29-38.
- Büchner, Inge (2006), Ist herkunftssprachlicher Unterricht noch aktuell? *Die Grundschulzeitschrift* 198: 06, 40-41.

Anja Wildemann (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>.

- Bücker, Tanja (2007), Ethnolektale Varietäten des Deutschen im Sprachgebrauch Jugendlicher. *Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion 09*. [Online: <http://noam.uni-muenster.de/SASI.08>. Januar 2011.]
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver & Peters, Maria (2004), *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Dirim, Inci (2009), „Zuhause sprechen wir deutsch und aramäisch.“ Befunde zu Migration und Sprache. In: Tillmann, Klaus-Jürgen & Wohne, Kerstin (Hrsg.) (2009), *Friedrich Jahresheft „Migration“*, 58-59.
- Dirim, Inci (1998), *Var mı lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.
- Engin, Havva & Olsen, Ralph (2009), Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Egin, Havva & Olsen, Ralph (Hrsg.) (2009), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1-17.
- Holzbrecher, Alfred (2008), Interkulturelles Lernen. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 118-130.
- Hoodgarzadeh, Mahzad (i.D.), *Meine Muttersprache ist eigentlich deutsch [...], aber meine echte Muttersprache ist türkisch*. In: Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Language Learning – Language Teaching. Prospects for Teacher Education across Europe. Peter Lang: Frankfurt a.M.
- Keim, Inken (2008)², *Die „türkischen Powergirls“*. *Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantengruppe in Mannheim*. Tübingen: Gunter Narr.
- Leskovec, Andrea (2009), *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (1994), Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In: Luchtenberg, Sigrid & Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (1994), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, 49-66.
- Mecklenburg, Norbert (2008), *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM Verlag.
- Pflaum, Stefan (2003), *Ich hab' mein Herz kompliziert oder Zahnwürste und Bratbürste*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Narr: Tübingen.
- Röhner, Charlotte (2006), Sprache(n)lernen im interkulturellen Kontext. Eine Herausforderung an Schule und Gesellschaft. *Die Grundschule* 198: 06, 4-8.
- Rösch, Heidi (2000), Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert & Wintersteiner, Werner (2000), *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck, Wien, München: STUDIEN-Verlag, 35-49.
- Rösch, Heidi (2001), Das interkulturelle Paradigma in der Deutschdidaktik und Pädagogik. In: Rosebrock, Cornelia & Fix, Martin (Hrsg.) (2001), *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Diskussionsforum Deutsch (Bd. 6). Baltmannsweiler: Schneider, 106-124.
- Roth, Hans-Joachim (2006), Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Becker-Mrotzek, Michael; Bredel, Ursula & Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4)*. Duisburg: Gilles & Franke, 11-14.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008*.
- Wiese, Heike (2006), „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache („Kanak Sprach“). *Linguistische Berichte*, 207: 06, 245-273.

Anja Wildemann (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>.

- Wildemann, Anja (2008), Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Lehrkräften. Konzeptionelle Überlegungen für eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Fachzeitschrift Deutsch als Zweitsprache* 04: 08, 13-23.
- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (2008), Plädoyer für eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: „*Kompetencii meshkulturnoj kommunikacii (Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation)*“. Staatliche Pädagogische Universität Shuyja, 35-51.
- Wintersteiner, Werner (2006a), *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006b), *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Zaimoglu, Feridun (1994), *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* (4. Aufl.). Rotbuch Verlag: Hamburg.

Anmerkungen

- ¹ Inzwischen ist das Berlinportrait auch als DVD mit einer Spieldauer von 1440 Minuten erschienen: „24h Berlin. Ein Tag im Leben“ Universal Music. 2009.
- ² Weitere Ergebnisse der Befragung untermauern die Tatsache, dass mehrsprachige Lernkontexte in der Ausbildung von Lehrkräften weder quantitativ noch qualitativ ins Gewicht fallen.
- ³ Siehe dazu auch Wildemann 2008.