

Sektion 6: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Moderator:innen: Marion Döll (PH Oberösterreich), Magdalena Michalak (FAU Erlangen-Nürnberg)

Sprachliche Bildung und Förderung stehen unter starkem politischem Einfluss, v.a. Innen- und Außenpolitik, Migrations- und Bildungspolitik sind für das Arbeits- und Forschungsfeld von großer Bedeutung. Seit der Zeit der Gastarbeiter:innenanwerbung in den 1960er Jahren determiniert das Politische die pädagogischen Arbeiten mit Menschen mit Deutsch als Zweitsprache sowie die Ausbildung von Lehrkräften, die mit Menschen mit Deutsch als Zweitsprache arbeiten, an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Nicht selten bestehen dabei zum Teil erhebliche Dissonanzen zwischen pädagogischen und sprachdidaktischen Anliegen auf der einen und politischen Interessen auf der anderen Seite. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und (bildungs-)politische Vorgaben beeinflussen die Möglichkeiten und Grenzen der Sprachbildung entscheidend, sie bestimmen einerseits z.B. die ständig variierende Größe und Zusammensetzung von Lerngruppen sowie Sprachbildungsziele und nehmen andererseits Einfluss auf die Curricula der Lehrer:innenbildung.

Der Themenschwerpunkt „Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache“ lädt dazu ein, sich vor diesem Hintergrund mit verschiedenen Aspekten von Politik auseinanderzusetzen und in interdisziplinäre Diskussionen zu treten. Im Rahmen der Sektion werden die Themen Sprachbildung, Sprachdiagnose, Spracherwerb, Literalität und Diskriminierung im Kontext von Bildungs-, Schul- und Migrationspolitik beleuchtet und diskutiert.

Montag, 19.9.2022

- 10.15-10.30 Einführung durch die Moderator:innen
- 10.30-11.15 **Anja Binazer / Valentina Cristante / Verena Wecker:** Zweitsprachvermittlung und Zweitspracherwerb während der COVID-19-Pandemie: Auswirkungen von Schulschließungen und Distanzlernen auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache
- 11.15-12.00 **Michael Hofer-Robinson:** Werte und Integration – Die Konstruktion von Werten, Subjekten und Wirklichkeit in DaZ-Lehrmaterialien
- 12.00-12.45 **Johannes Köck:** Potentiale und (Un-)Möglichkeiten rassismuskritischer Lehre im DaF/DaZ- Unterricht
- 14.00-14.45 **Petra Gretsch / Gabriele Kniffka / Markus Linnemann / Birgit Vogt / Jürgen Wilbert / Markus Willmann:** Die (schul-)politische Dimension der Sprachdiagnostik
- 14.45-15.30 **Verena Blaschitz:** Anforderungen an schulische Sprachdiagnostik bei Deutsch als Zweitsprache: Das Screening „MIKA-D“ im österreichischen Schulsystem im Vergleich
- 15.30-15.45 Bei Bedarf: Zusätzliche und abschließende Diskussion

Dienstag, 20.9.2022

- 10.15-11.00 **Sophie Begon:** Neu zugewandert, DaZ-Lerner*in, Hörbehinderung – Zur sprachlichen Bildung einer heterogenen Lernendengruppe
- 11.00-11.45 **Aline Meili:** Bimodale Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Was Texte gehörloser Schreiber*innen über das Zusammenspiel von Gebärdensprache und Lautsprache verraten
- 11.45-12.30 **Anne Lorenz:** Zum Einfluss des Erstschriftsystems auf den Zweitschifterwerb - Erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Entwicklung von Vokalschreibungen im bilingual deutsch-französischen Kontext

Mittwoch, 21.9.2022

- 10.15-11.00 **Jeanette Hoffmann:** Vielstimmig erzählende Bilderbücher in mehrsprachigen Kontexten Südtirols
- 11.00-11.45 **Hannes Schweiger:** Literarisches Lernen als normreflexives Lernen in der postmigrantischen Schule
- 11.45-12.30 **Anna Fiona Weiß / Ulrike Domahs / Kathrin Siebold / Tanja Rinker:** Ist das wirklich schwer? Die Schwierigkeit komplexer sprachlicher Phänomene auf dem Prüfstand

Anja Binazer (Leibniz Universität Hannover), **Valentina Cristante** (Goethe-Universität Frankfurt) **Verena Wecker** (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Zweitsprachvermittlung und Zweitspracherwerb während der COVID-19-Pandemie:
Auswirkungen von Schulschließungen und Distanzlernen auf das Lehren und Lernen von
Deutsch als Zweitsprache

Im Frühjahr 2020 waren aufgrund der COVID-19-Pandemie Schulen überwiegend geschlossen, der Lehrstoff war im Distanzunterricht zu vermitteln. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Auswirkungen diese Schulschließungen und der damit einhergehende abrupte Wechsel vom Präsenz- in den Distanzunterricht auf die Gestaltung des DaZ-Unterrichts und die Lernentwicklung der betroffenen Schüler:innen hatte.

DaZ-Schüler:innen leben in Deutschland überdurchschnittlich häufig in Familien mit vergleichsweise niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. z.B. Lokhande, 2016). Wie erste Analysen zum Distanzunterricht während der Covid-19-Pandemie zeigen, waren Schüler:innen aus Familien mit vergleichsweise niedrigem sozioökonomischen Status besonders benachteiligt, was u.a. auf eine mangelnde technische Ausstattung, begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie sowie beengte Räumlichkeiten, die ein konzentriertes Arbeiten erschweren, zurückgeführt werden kann (Hammerstein et al., 2021, Züchner & Jäkel, 2021). Es ist deshalb zu vermuten, dass diese Umstände, zusammen mit einem Distanzunterricht, in dem für den Sprachunterricht wichtige Aspekte wie Interaktion und qualitativ hochwertiger Input nicht wie üblich berücksichtigt wurden, zu einer Veränderung a) der Unterrichtsformate, b) der Unterrichtsmethoden, c) der behandelten Kompetenzbereiche und d) des Lernzuwachses geführt haben.

Um diese Annahmen zu überprüfen, haben wir eine online-Fragebogenstudie unter DaZ-Lehrkräften (N=258) durchgeführt und sie zum Umfang, zur Form, zu didaktischen Prinzipien und zu Kompetenzbereichen der schulischen Zweitsprachvermittlung sowie zur Lernentwicklung der DaZ-Schüler:innen während der Covid-19-Pandemie befragt. Die Daten zeigen, dass

- a) im Distanzunterricht signifikant häufiger mit asynchronen als synchronen Formaten gearbeitet wurde,
- b) am kommunikativen Ansatz ausgerichtete Methoden im Distanzunterricht signifikant seltener eingesetzt wurden als im Präsenzunterricht vor und nach den Schulschließungen,
- c) Kompetenzbereiche, die der mündlichen Sprachverwendung zuzuordnen sind, im Distanzunterricht signifikant seltener berücksichtigt wurden als Kompetenzbereiche der Schriftlichkeit,
- d) Lehrkräfte die Sprachentwicklung ihrer Schüler:innen von März bis Oktober 2020 signifikant häufiger in den mündlichen Kompetenzen als in den schriftlichen Kompetenzen als stagnierend oder gar rückläufig einschätzen.

Wir führen die Ergebnisse a) – c) darauf zurück, dass viele Lehrkräfte und Schüler:innen zu Beginn der Schulschließungen nicht mit Onlineunterricht vertraut waren und oft auch die nötige technische Ausstattung fehlte. Ergebnis d) gründet unseres Erachtens auch in der drastischen Reduktion des für den Spracherwerb notwendigen qualitativ hochwertigen Inputs und der direkten Interaktion in der Zielsprache.

Literatur:

Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. SVR. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf (zuletzt abgerufen am 31.3.2022)

Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-a systematic review. *Frontiers in Psychology – Educational Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289> (zuletzt aufgerufen am 31.3.2022).

Züchner, I. & Jäkel, H. R. (2021). Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 479-502.

Kontakt: anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de; cristante@em.uni-frankfurt.de; verena.wecker@uni-muenster.de

Montag, 19.9.2022

11.15-12.00

Michael Hofer-Robinson (University College Cork)

Titel Werte und Integration – Die Konstruktion von Werten, Subjekten und Wirklichkeit in DaZ-Lehrmaterialien

Mit dem neuen österreichischen Integrationsgesetz aus dem Jahr 2017 wurden Werte- und Orientierungskurse gesetzlich verankert, womit die Vermittlung von ‚Werte- und Orientierungswissen‘ an Migrant*innen Einzug in DaZ-Kurse hielt. Auf der Grundlage mangelhafter Curricula (Demmig, 2020; Daase, 2020) wurden bestehende DaZ-Lehrwerke erweitert, die Lehrende bei der Vermittlung der neuen Inhalte unterstützen. Häufig sind Lehrende nicht auf die Anforderungen von Wertevermittlung vorbereitet (vgl. Fornoff, 2018) und können sich aus Zeitgründen nur bedingt darauf vorbereiten, weswegen den neuen Lehrmaterialien als leitendem Medium eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird.

DaZ-Lehrwerke können als „Manifestationen gesellschaftlicher Entwicklung“ (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, 1037) angesehen werden, die Art und Weise, wie das Land, Menschen und Werte präsentiert werden, sagt etwas über das politisch-dominante Selbstverständnis und die Verfassung der Gesellschaft aus. Lehrwerke bilden dabei keine Wirklichkeit ab, sondern sind Resultat eines stark kontrollierten und regulierenden Prozesses, durch den „ein spezifisches Wissen in hochselektiver Weise von zahlreichen Akteuren konstruiert wird, das von unterschiedlichen Interessen durchdrungen ist“ (Höhne, 2003, 64). Es wird angenommen, dass durch den Besuch eines Integrationskurses Lernende „nicht allgemein in eine abstrakte gesellschaftliche Logik integriert, sondern mit dem expliziten Wissen [...] Modelle sozialer Ordnung vermittelt, praktisch eingeübt und auf diese Art Subjekte formiert [werden]“ (ebd., 80).

In meinem Beitrag stelle ich die Ergebnisse der diskursanalytisch informierten Auseinandersetzung (Höhne, 2010) mit den Werte- und Orientierungsmaterialien sowie den Lehrerhandreichungen von drei Lehrwerken vor. Daraus werden Spuren zu einem dominanten Wertediskurs einerseits und zu einem politischen Integrationsdiskurs andererseits erkundet. Eine Analyse von Lehrbüchern kann Fragen des konkreten Einsatzes zwar nicht beantworten,

da Lehrmaterialien von Lehrenden kaum linear nach Vorgaben des Lehrerhandbuchs abgearbeitet werden. Die Analyse betrachtet aber, wie Werte in den Materialien konstruiert werden, wie Lernende (und Lehrende) durch die Lehrmaterialien adressiert werden, welche Vorstellungen von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Subjekten darin konstruiert werden und welche Positionen Lernenden in der Gesellschaft angeregt werden. Unter Einnahme einer migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril, 2016), die eine macht- und hegemoniekritische Befragung pädagogischer Zusammenhänge in der Migrationsgesellschaft ermöglicht, wird analysiert, inwiefern Lehrmaterialien gesellschaftliche ‚Wir‘-, ‚Nicht-Wir‘-Konstruktionen (re-)produzieren. Zudem wird über Möglichkeiten einer Verschiebung dieser Konstruktionen und einer Reduktion dieser Binarität nachgedacht.

Literatur:

Daase, A. (2020). *Fachgutachten für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien zu den Qualitätsstandards in den Curricula für die österreichischen Integrationskurse*. https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten_Curricula_Integrationsfonds_Daase.pdf

Demmig, S. (2020). *Gutachten/Expertise zu den ÖIF-Curricula für die Erwachsenenbildung in Deutsch als Zweitsprache*. https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten_Curricula_Integrationsfonds_Demmig.pdf

Fornoff, R. (2018). *Migration, Demokratie, Werte. Materialien Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*. <https://doi.org/10.17875/gup2018-1127>

Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Höhne, T. (2010). Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis*. (423-455). Verlag für Sozialwissenschaften.

Krumm, H.-J. & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In G. Helbig et al (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (1029-1041). De Gruyter.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik - ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, (8-30). Beltz.

Kontakt: michael.hofer.robinson@gmail.com

Montag, 19.9.2022

12.00-12:45

Johannes Köck (Universität Wien)

Potentiale und (Un-)Möglichkeiten rassismuskritischer Lehre im DaF/DaZ- Unterricht

Der geplante Vortrag will am Fall des Deutschen als Fremdsprache das Durchdringungsein der Didaktik von Politik verdeutlichen und Antworten auf die Frage suchen, in welcher Weise Methoden in verschiedenen Unterrichtskontexten adaptierbar sind, damit sich herrschaftskritische (Unterrichts-)Räume entfalten können. Als Ausgangspunkt dient das im Wintersemester 2021/22 an der Masaryk Universität Brno abgehaltene germanistische Seminar Rassismustheorie und -kritik, anhand dessen die Möglichkeiten und Potentiale

rassismuskritischer (DaF-)Arbeit illustriert werden sollen. Durch die migrationspädagogische Analyse des Kurs-Materials, z.B. Didaktisierungen, Unterrichtsbeobachtungen und Reflexionstexte der 11 Teilnehmenden, werden Aushandlungen zur Frage „Was ist eigentlich Rassismus?“ und die Konstruktion von „Rasse“ rekonstruiert. Zudem wird die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlicher (fremdsprachlicher) Sekundärliteratur und die Produktivmachung von Konflikten und Kontroversen, die im Kurs stattgefunden haben, diskutiert.

Anschließend gehe ich der für meinen Vortrag zentralen Frage nach, welche Impulse und Handlungsofferten aus dem rassismuskritischen DaF-Unterricht für DaZ-Kurse mit Jugendlichen und Erwachsenen in Österreich ausgehen können. Anknüpfend an die Perspektive der Migrationspädagogik (Mecheril, 2010) wird diskutiert, inwiefern in Deutschkursen sowohl der Umgang mit wissenschaftlichen Texten erprobt als auch eine Teilhabemöglichkeit von Lernenden im Sinne von Diskursfähigkeit innerhalb lebensrelevanter, gesellschaftlicher Themen geschaffen werden kann. Ziel ist eine rassismuskritische Pädagogik als produktiver Ansatz für eine emanzipatorische oder empowernde Unterrichtspraxis, in welcher Lernende mit unterschiedlichen Lebens- und Unterrichtswirklichkeiten unterschiedliche Rassismuserfahrungen thematisieren und produktiv machen können und in welcher Lehrende Haltungen einnehmen, die Sensibilisierung und Thematisierung ermöglichen (vgl. Oueslati, 2019: 4 & maiz, o.D.). Abschließend werden erste Impulse und Fragen illustrieren, wie ein Übergang vom Seminaregegenstand „Rassismuskritik“ hin zu einer rassismuskritischen Didaktik als Querschnittsaufgabe von Deutschunterricht gestaltet werden kann.

Literatur:

maiz (o.D.), *maiz Forschung*: <https://www.maiz.at/de/bereiche/maiz-forschung> [31.3.2022]

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (7-22) Beltz.

Oueslati, R. M. (2019). *Umriss einer rassismuskritischen Didaktik*.

<https://li.hamburg.de/contentblob/14369998/00236ac8733d8da0fc413809d4fa60b2/data/pdf-didaktik.pdf>

Kontakt: a0806562@unet.univie.ac.at

Montag, 19.9.2022

14.00-14:45

Petra Gretsch (PH Freiburg), **Gabriele Kniffka** (PH Freiburg), **Markus Linnemann** (Universität Koblenz), **Birgit Vogt** (Universität Koblenz), **Jürgen Wilbert** (Universität Potsdam), **Markus Willmann** (PH Freiburg)

Die (schul-)politische Dimension der Sprachdiagnostik

Sprachkompetenz ist ein Schlüssel zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Diskursen in modernen hochlitteralisierten Gesellschaften. Mangelnde Sprachkompetenz schränkt die Möglichkeiten politischer Handlungsfähigkeit ein und steht dem Desiderat der

Chancengleichheit und sozialen Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft entgegen: Ein Ziel schulischer Bildung sollte demnach der Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen sein.

Das vorliegende Projekt geht der Frage nach, wie sprachliche Bildung in heterogenen / inklusiven Klassen gezielt unterstützt werden kann. Ausgangspunkt zielführender Intervention(en) sollte dabei eine valide Diagnostik bilden. In diesem Zusammenhang sind zwei Faktoren zu berücksichtigen: (i) Eine adäquate Diagnostik literater Sprachkompetenz von Lernenden, welche ressourcenschonend in den Unterricht integrierbar ist, ist bislang ein Desiderat. Testinstrumente zur Messung des Sprachstands wie LiSe-DaZ sind aufgrund ihres hohen Aufwands unökonomisch und daher für die Unterrichtsbegleitung ungeeignet. (ii) Schulleistungstests wie Vergleichsarbeiten (VERA) werden in regelmäßigen Abständen als Vollerhebungen eingesetzt, doch verfolgen diese Testinstrumente keinen förderdiagnostischen Zweck, wenngleich sie in der alltäglichen Schulpraxis in Ermangelung alltagsnaher Alternativen oft für diagnostische Zwecke eingesetzt werden. Dies ist höchst kritisch zu betrachten, da auf der Grundlage einer unreflektierten Verwendung von Testergebnissen Entscheidungen von großer Tragweite getroffen werden, z.B. Schullaufbahnentscheidungen (Shohamy et al., 2019).

Diese Umstände machen deutlich, dass es dringend einer ressourcenangepassten und zielklaren Sprachstandsdiagnostik für den Bereich des literaten Sprachausbaus bedarf, welche die Voraussetzung für eine passgenaue Gestaltung von Unterricht bildet. Wird sie als Lernverlaufsdiagnostik eingesetzt, kann ein ressourcenorientierterer Blick auf Lernende und Unterricht genommen werden – im besten Falle sichtbar und erfahrbar sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden. Literater Sprachausbau ist – im Sinne eines Scaffolding-Ansatzes – dabei Aufgabe aller Fächer. Die Einschätzung des Sprachstandes ist mit Bezug auf fach- und bildungssprachliche Kompetenzen vorzunehmen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit einerseits fach(sprach)liche C-Tests, die dem Kriterium der Ökonomie genügen, und standardisierte Beobachtungsverfahren andererseits valide Ergebnisse zur Diagnose bildungs-/fachsprachlicher Kompetenzen liefern können. Dieses komplementäre Vorgehen vereint eine handhabbare Diagnostik und anschlussfähige Förderprozesse (Forschungsprojekt SiKLedu) im Bewusstsein, dass diagnostische Verfahren nur dann nützen, wenn sie zu einem unterrichtlichen Mehrwert und nicht zu institutions-induzierter Diskriminierung führen (Gomolla & Radtke 2009).

Literatur:

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shohamy, E, Or, I. G. & May, S. (2019). *Language Testing and Assessment*. Springer.

Kontakt: carina.winzen@ph-freiburg.de; bbocht@uni-koblenz.de; petra.gretsch@ph-freiburg.de; gabriele.kniffka@ph-freiburg.de; mlinnemann@uni-koblenz.de; jwilbert@uni-potsdam.de

Verena Blaschitz (Universität Wien)

Anforderungen an schulische Sprachdiagnostik bei Deutsch als Zweitsprache: Das Screening „MIKA-D“ im österreichischen Schulsystem im Vergleich

Seit dem Schuljahr 2018/2019 sind in Österreich auch Deutschkenntnisse ein Kriterium für die Schulreife. Zur Feststellung der Deutschkenntnisse von (Vor-)Schulkindern wurde im April 2019 vom BMBWF das verpflichtend einzusetzende Verfahren „MIKA-D“ („Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“) eingeführt. Bei „MIKA-D“ handelt es sich um ein Screening, auf dessen Basis die Zuteilung zu den ebenfalls im Schuljahr 2018/2019 etablierten separaten Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen erfolgt. Außerdem wird anhand der „MIKA-D“-Ergebnisse entschieden, ob Kinder, die bereits eine Deutschförderklasse besuchen, in die Regelklasse wechseln und damit am regulären Unterricht teilnehmen können.

Nachdem „MIKA-D“ in der Version für die Primarstufe ein Jahr lang sowohl für Vorschulkinder und Kinder in der Primarstufe, aber auch für Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe angewendet wurde, gab das BMBWF im Jahr 2020 eine eigene Version für die Sekundarstufe heraus. Ein Jahr später, im Jänner 2021, wurde als freiwilliges Zusatzangebot für Schulleiter*innen die dritte Version, „MIKA-O“ („Orientierung“), eingeführt, die im Rahmen der Schuleinschreibung der „Erstabklärung“ in drei Minuten dient und ein „Vorausscheiden von Kindern“ (BMBWF 2020) mit ausreichenden Deutschkenntnissen ermöglichen soll.

„MIKA-D“ ist für die weitere Bildungslaufbahn „höchst relevant“ (Glaboniat 2020, 66) und ein sog. *High stake*-Test, also ein Verfahren, das mit weitreichenden bildungsbiografischen Konsequenzen verbunden sein kann. Allerdings zeigt sich, dass „MIKA-D“ nur mangelhaft (sprach-)wissenschaftlich fundiert ist und mit aller Wahrscheinlichkeit die Hauptgütekriterien psychometrischer Tests (Objektivität, Validität, Reliabilität) nicht erfüllt.

Im Vortrag werden generelle Anforderungen an schulische Sprachdiagnostik diskutiert und die Spezifität von Screenings und ihr Einsatz im Schulbereich erörtert. Anschließend werden die verschiedenen Versionen von MIKA-D kurz vorgestellt und hinsichtlich ihrer Kriterien, ihrer Durchführung und ihrer Auswertung kritisch beleuchtet und mit anderen sprachdiagnostischen Verfahren verglichen.

Literatur:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Informationen zum freiwilligen Einsatz des Instruments MIKA-Orientierung im Rahmen der Schulreifefeststellung ab Jänner 2021*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html

Glaboniat, M. (2020). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. In *Informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule (IDE)* 4, 61-73.

Kontakt: verena.blaschitz@univie.ac.at

Sophie Begon (Universität zu Köln)

Neu zugewandert, DaZ-Lerner*in, Hörbehinderung – Zur sprachlichen Bildung einer heterogenen Lernendengruppe

Die Lernausgangslage neu zugewanderter Schüler*innen mit Hörbehinderung ist komplex. In der Regel stellt bereits der Erstspracherwerb für gehörlose und schwerhörige Lernende eine große Herausforderung dar – unabhängig davon, ob er in Laut- und/oder Gebärdensprache erfolgt – und die Sprachenprofile und -kompetenzen sind sehr heterogen (Hennies & Hintermair, 2020; Kaul, 2018; Ludwig & Kaul, 2018). Bei neu Zugewanderten kommt häufig eine geringe medizinische und pädagogische Unterstützung in ihren jeweiligen Herkunftsländern hinzu (z.B. Becker & Bowen 2018, Prawiro-Atmodjo et al., 2020). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sich auch zweitsprachliche Lernprozesse in der Laut- und der Gebärdensprache des Aufnahmelandes als sehr komplex und vielschichtig gestalten – insbesondere, wenn sie bimodal (akustisch mit Laut- und visuell mit Gebärdensprache) erfolgen. Erste Untersuchungen im internationalen Raum berichten große Herausforderungen bei der Beschulung und insbesondere der sprachlichen Bildung (z.B. Becker & Juche 2018, Becker & Bowen 2018, Prawiro-Atmodjo et al., 2020). Die Lernendengruppe wird aktuell in verschiedenen Beschulungsmodellen (v.a. integrativ) unterrichtet, ohne dass jedoch Forschungserkenntnisse zu deren Spracherwerb und -entwicklung oder zu wirksamen Unterrichtsmaßnahmen vorliegen.

Diese Problemlage ist Ausgangspunkt für die vorgestellte Studie, der die Forschungsfrage „Wie ist die sprachliche Bildung neu zugewanderter Schüler*innen mit Hörbehinderung gestaltet?“ zu Grunde liegt. Ziel war es, einen Einblick in die gegenwärtige Situation der Beschulung und des Sprachunterrichts dieser Lernenden zu gewinnen. Mit Hilfe leitfadengestützter Interviews wurden im April/Mai 2021 sieben aktiv unterrichtende Sonderpädagog*innen an Schulen in NRW befragt, die bereits über erste Erfahrungen in der Arbeit mit der Schüler*innengruppe verfügten. Aufgrund der explorativen Ausrichtung und des Mangels an bereits bestehenden Daten wurde die Grounded-Theory-Methodologie (z.B. Glaser & Strauss, 2005) für die Datenauswertung ausgewählt. Kodiert wurden die Interviewdaten in einem dreistufigen Verfahren aus Offenem, Axialem und Selektivem Kodieren (Breuer et al., 2019).

Der Vortrag präsentiert die erarbeitete Grounded Theory und ihre Implikationen für Forschung und Schulpraxis. Die Untersuchungsergebnisse zeigen: Der Unterrichtsalltag mit der Zielgruppe stellt die Lehrkräfte vor ungleich große Herausforderungen. Die Pädagog*innen sind z.T. hochgradig verunsichert, liegen ihnen weder Informationen zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung dieser Schüler*innen vor noch Diagnostikinstrumente, um diese für die Lernendengruppe zu schätzen. Erschwerend hinzu kommt ein Mangel an geeigneten Sprachlehr-/lernmaterialien. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit (1) von Forschung zu Spracherwerb und -entwicklung neu zugewanderter Schüler*innen mit Hörbehinderung, (2) Diagnoseinstrumenten und wirksamen Interventionen sowie (3) einer Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung.

Literatur:

Becker, C. & Juche H. (2018). Hörgeschädigte Schüler mit Fluchthintergrund an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Hören und Kommunikation‘. In *Hörgeschädigtenpädagogik. o.Jg.(1)*, 6-14.

Becker, S. & Bowen. S. (2018). Service providers' perspective on the education of students who are deaf or hard of hearing and english learners. In *American Annals of the Deaf, Jg. 163(3)*, 356-373.

Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* (2. Aufl). Huber.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis.* (4. Aufl.). Springer.

Hennies, J. & Hintermair M. (2020). Sprachentwicklung, Diagnostik und Förderung bei Kindern mit Hörschädigung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter.* (415-434). Springer Verlag.

Kaul, T. (2018). Gebärdenspracherwerb. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören.* (76-82). Kohlhammer.

Ludwig, K. & Kaul. T. (2018). Lautspracherwerb. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören.* (67-77). Kohlhammer.

Prawiro-Atmodjo, P., Elsendoorn, B., Reedijk, H. & Maas, M. (2020). *Educating DHH migrant children.*
<https://www.kentalis.com/moment/migrant-study>

Kontakt: sophie.begon@uni-koeln.de

Dienstag, 20.9.2022

11:00-11:45

Aline Meili (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Bimodale Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Was Texte gehörloser Schreiber*innen über das Zusammenspiel von Gebärdensprache und Lautsprache verraten

In literalen Gesellschaften bestimmt die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, mitunter massgeblich über die politische, soziale und kulturelle Teilhabe. Für gehörlose Personen ist die Schrift eine doppelte Herausforderung: Als schriftlose Minderheitensprachen verfügen Gebärdensprachen über keine Gebrauchsschrift, weshalb gehörlose Signer*innen die Schrift der umgebenden Lautsprache verwenden. Da sich diese in struktureller Hinsicht grundlegend von der Gebärdensprache unterscheidet, entspricht der Schriftspracherwerb gehörloser Lernender vielmehr einem Schriftzweitspracherwerb (vgl. Wagener 2018). Schriftliche Textproduktionen gehörloser Signer*innen sind daher aus mehreren Perspektiven von Bedeutung: Aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung bieten sie einen Einblick in Prozesse des bimodal bilingualen Spracherwerbs, bei dem eine Laut- und eine Gebärdensprache involviert sind. Aus sprachdidaktischer Perspektive stellt sich in der Folge die Frage zur erfolgreichen Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen für gehörlose Schüler*innen. Während v. a. im englischen Sprachraum (vgl. u. a. Easterbrooks & Dostal, 2021) aber auch in Deutschland (vgl. u. a. Becker, 2020; Plaza-Pust, 2016) der Diskurs zu bimodaler Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, fehlten in der Schweiz bislang entsprechende Untersuchungen. Die Studie begegnet diesem Desiderat und fokussiert das Schreiben bimodal bilingualer Schüler*innen auf den Sekundarstufen I und II. In enger

Zusammenarbeit mit drei Gehörlosenschulen wurden im Rahmen einer qualitativen Korpusanalyse sprachliche Merkmale in den Texten der gehörlosen Schreiber*innen fokussiert, um diese Ergebnisse anschliessend für die Unterrichtspraxis aufzubereiten. Ein besonderer Mehrwert dieser Studie bietet die direkte Vergleichbarkeit der laut- und gebärdensprachlichen Daten: Die Schüler*innen produzierten für die Untersuchung sowohl schriftliche als auch gebärdete (Video-)Texte. Dadurch war es möglich, cross-modale Transferprozesse zu eruieren und deren didaktisches Potential für den (Schrift-)Sprachunterricht gehörloser Lernender aufzuzeigen (u. a. in den Bereichen der Informationsstruktur und der Textorganisation). In Anlehnung an Erkenntnisse aus der lautsprachlichen Schreibforschung kann es auch für bimodale Lernende sinnvoll sein, diese Transferprozesse didaktisch anzuleiten. Damit dies gelingen kann, bedarf es u. a. einer Sensibilisierung der mehrheitlich hörenden Lehrpersonen für die Besonderheiten und deren Ursachen im Schreiben bimodal bilingualer Schüler*innen. Eine entsprechend bimodal orientierte Schreibdidaktik setzt jedoch auch die politische Akzeptanz der Gebärdensprache als vollwertige Sprache voraus: eine Voraussetzung, die in der Schweiz auf nationaler Ebene noch immer nicht gegeben ist.

Literatur:

Becker, C. (2020). Literalität in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. Mediales Gebärden und Schriftsprache in der bimodal-bilingualen Bildung. In *Das ZEICHEN* 116 (460-473).

Easterbrooks, S. R. & Dostal, H. M. (2021). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Oxford University Press.

Plaza-Pust, C. (2016). *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*. De Gruyter.

Wagener, I. (2018). *Schriftsprache als Zweitsprache. Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache*. Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: aline.meili@fhnw.ch

Dienstag, 20.9.2022

11:45-12:30

Anne Lorenz (Universität Leipzig)

Zum Einfluss des Erstschriftsystems auf den Zweitschrifterwerb – Erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Entwicklung von Vokalschreibungen im bilingual deutsch-französischen Kontext

Mit dem Erwerb des deutschen Schriftsystems erlangen Kinder u. a. Einsichten in das phonographische Prinzip, aber auch in die anderen strukturgebenden Prinzipien der deutschen Schriftsprache (vgl. Bredel et al., 2011). Erwerben sie eine weitere alphabetische Schriftsprache, wird deutlich, dass diese Prinzipien oder deren Ausprägung in der zweiten Schriftsprache abweichend sind (vgl. Noack & Weth, 2012). Für den deutsch-französischen Kontext beispielhaft sind Vokale, welche durch unterschiedliche Grapheme verschriftet

werden, bspw. /u/ als <u> im Dt. und <ou> im Frz. Es stellen sich hier die grundsätzlichen Fragen, welche auch leitend für das vorgestellte Promotionsprojekt sind: Wie gehen Kinder mit diesen Abweichungen um? Nutzen sie ihre schriftsprachlichen Ressourcen aus dem Erstschrifterwerb auch für Schreibungen im zweiten Schriftsystem oder bilden sie eventuell eigene Schriftsystemregeln ihrer Lerner:innensprache, der sogenannten Interlanguage, aus? Und wie verändern sich diese Schreibprozesse im Verlauf des mehrsprachigen Schrifterwerbs? Für die Beantwortung der Fragen wurden Kinder der Grundschule des Deutsch-Französischen Bildungszentrums Leipzig über drei Jahre untersucht. Die Hauptdaten umfassen französische Schreibungen auf Wort-, Satz- und Textebene. Sie werden u. a. flankiert von der Erhebung der Rechtschreibkompetenzen auf Deutsch anhand der HSP, durch Unterrichtsbeobachtungen und der Erfassung sprachbiographischer Informationen der Kinder.

Der Vortrag bietet Einblick in die Datenauswertung mittels Interlanguage-Analyse, im Zuge derer ein eigenes Kategoriensystem entwickelt wurde, um die Kinderschreibungen u. a. dem graphematischen Lösungsraum (vgl. Neef, 2012) des Deutschen und/oder Französischen zuordnen zu können. Leitend wird im Vortrag zwei Fragen nachgegangen: Wie lassen sich die Vokalschreibungen der Kinder systematisch kategorisieren? Und welche Prozesse im mehrsprachigen Schrifterwerb werden durch diese ersten longitudinalen Ergebnisse bereits sichtbar?

Das Projekt leistet relevante Grundlagenforschung im Bereich der Mehrschriftigkeit, wodurch vertiefte Erkenntnisse zu mehrsprachigen Schrifterwerbsprozessen in der Primarstufe und speziell im deutsch-französischen Kontext gewonnen werden. Da auch bildungspolitisch noch weitgehend die Annahme vertreten wird, die zeitige Einführung eines zweiten Schriftsystems in der Grundschule führe zur negativen Beeinflussung oder gar Störung des Erstschrifterwerbs, können die Ergebnisse des Projektes dazu beitragen, dieses bildungspolitische Spannungsverhältnis zu klären.

Literatur:

Bredel, U./Furhop, N./Noack, C. (2012). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

Neef, M. (2012). Graphematics as part of a modular theory of phonographic writing systems. In *Writing Systems Research* 4(2), 214-228.

Noack, C. & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – ein Forschungsüberblick. In W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. (15-34). Filibach.

Kontakt: anne.lorenz@uni-leipzig.de

Jeanette Hoffmann (Freie Universität Bozen)

Vielstimmig erzählende Bilderbücher in mehrsprachigen Kontexten Südtirols

Die Region Südtirol in Norditalien zeichnet sich aus durch ihre historische und migrationsbedingte innere und äußere Mehrsprachigkeit. Neben den Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch sind viele weitere Sprachen und Dialekte in der Bevölkerung und somit auch in den Bildungseinrichtungen vorhanden (Glück et al. 2019). Die Separierung der Sprachgruppen in deutsch- und italienischsprachige Kindergärten und Grundschulen (einzig die ladinischen Bildungsinstitutionen sind mehrsprachig) ist historisch-politisch bedingt und spiegelt sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wider. Gleichzeitig wird die Zweisprachigkeit (deutsch-italienisch) für die Arbeit im öffentlichen Bereich vorausgesetzt und ermöglicht, dass alle Pädagog*innen sich in beiden Sprachen bewegen können. Dennoch sind Unterrichtssprache und Literatúrauswahl durch Einsprachigkeit geprägt.

In diesem komplex mehrsprachigen Kontext ist die Studie *IMAGO, Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* angesiedelt. Durch die Auswahl eines vielstimmig erzählenden Angebots an Bilderbüchern sollen Möglichkeitsräume für vielsprachige Umgangsweisen mit diesen geschaffen werden. Theoretische Bezugspunkte sind Narrativität, Materialität und Mehrsprachigkeit (Franceschini 2011); methodologisch ist die Studie in der rekonstruktiven Sozialforschung verortet und fokussiert mit der *key incident* Analyse (Kroon & Sturm 2002) einzelne Schlüsselstellen, die grundlegende Strukturen in sozialen Kontexten aufdecken. Durch ethnographische Beobachtungen und fokussierte Interviews mit Kindern und Pädagog*innen werden erzählspezifische Handlungspraktiken hypothesengenerierend rekonstruiert. Leitend ist die Forschungsfrage, wie mehrsprachige, gereimte und textlose Bilderbücher von Kindern in einem mehrsprachigen Kontext in Kindergarten und Grundschule rezipiert werden und inwieweit sie zum sprachlichen und literarischen Lernen beitragen (Ommundson et al. 2022). Im Vortrag werden erste Einblicke in den Kontext der Rezeptionspraktiken an einer deutschsprachigen Grundschule gegeben.

Literatur:

Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344–355.

Glück, A., Leonardi, M.M.V. & Riehl, C.M. (2019). Südtirol. In: R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Narr Francke Attempto, 245–280.

Kroon, S. & Sturm, J. (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Schneider Hohengehren, 96–114.

Ommundson, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.). (2022). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge.

Kontakt: jeanette.hoffmann@unibz.it

Hannes Schweiger (Universität Wien)

Literarisches Lernen als normreflexives Lernen in der postmigrantischen Schule

Den Ausgangspunkt des Vortrags bildet die Frage, wie das didaktische Potential von Literatur für die Auseinandersetzung mit Fragen der (sprachlichen) Zugehörigkeit in einer postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan, 2019) genutzt werden kann. Dabei wird insofern eine Verbindung zwischen literarischem und sprachlichem Lernen geschaffen, als die Infragestellung von standardsprachlichen Normen in den Mittelpunkt gestellt wird und gerade jene Texte herangezogen werden, die sich in ihrer ästhetischen Gestaltung diesen Normen widersetzen und sie brechen. Grundlage sind Texte von Tomer Gardi (Broken German, 2016; Eine runde Sache, 2021) und die von ihnen ausgelöste Diskussion über die Legitimität derartiger Normabweichungen, die von der Literaturkritik entweder als Ausweis mangelnder Kompetenz in der deutschen Sprache oder als kreatives und selbstreflexives Spiel mit sprachlichen Normen verstanden werden.

Vom Fall Gardi ausgehend werden auch andere Beispiele literarischen Schreibens herangezogen, die Abweichungen von der standardsprachlichen Norm durch ihre ästhetischen Verfahren thematisieren, beispielsweise Ernst Jandls Texte in so genannter heruntergekommener Sprache (vgl. Hammerschmid & Neundlinger, 2008). In der Arbeit mit diesen Texten im Unterricht werden Fragen wie die folgenden aufgeworfen: Welche Zuschreibungen sind mit Sprachformen verbunden, die von der Standardsprache abweichen? Wer definiert sprachliche Normen? Wie verändern sich sprachliche Normen in der postmigrantischen Gesellschaft? Es geht somit in der normreflexiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten auch um Fragen der Ermöglichung sprachlicher Teilhabe in der Migrationsgesellschaft.

Die skizzierten Fragen werden im Vortrag zunächst in den deutschdidaktischen Diskurs mit Blick auf die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen, ihren machtvollen Effekten und Zuschreibungen eingebettet. Dabei wird an Heidi Rösch (2017) und ihre Vorschläge für die Arbeit mit literarischen Texten zur Förderung von *literature awareness* und *critical language awareness* in einer mehrsprachigen, migrationsgesellschaftlich geprägten Schule angeknüpft und ein Beitrag zu einer postmigrantischen Literaturdidaktik im Sinne Nazli Hodaies (Hodaie, 2022a, 2022b) zu leisten versucht. Im nächsten Schritt wird das Forschungsdesign einer Pilotstudie präsentiert und begründet, in der mit Texten von Gardi, Jandl und Tawada im Deutschunterricht gearbeitet wird. In der qualitativen Pilotstudie wurden videogestützte Audioaufzeichnungen von Gruppendiskussionen von Schüler*innen über die Texte, Produkte der kreativen Auseinandersetzung mit den Texten mittels generativen Schreibens und reflexive Texte der Schüler*innen in Form von Lektüreprotokollen erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet. Die Pilotstudie liefert empirische Befunde für die normreflexiven Lernprozesse, die mit Hilfe von literarischen Texten und ihrem Spiel mit sprachlichen Normen initiiert werden.

Literatur:

Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.

Hammerschmid, M. & Neundlinger, H. (2008). *von einen sprachen. Poetologische Untersuchungen zum Werk Ernst Jandls*. Studienverlag.

Hodaie, N. (2022a): Der postmigrantische Literaturunterricht. In R. Behrendt & P. Söhnke (Hrsg.), *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven*. (133-148). Schneider Hohengehren (in Druck).

Hodaie, N. (2022b): *Literaturunterricht der Migrationsgesellschaft – Grundzüge einer postmigrantischen Literaturdidaktik*. Online-Eröffnungsvortrag im Rahmen der „Tage der Literaturdidaktik 2022: Sprachreflexiv, mehrsprachig und inklusiv: Literarisches Lernen in der Schule der Migrationsgesellschaft“ (11.-12. Februar 2022), Universität Wien und Pädagogische Hochschule Wien.

Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Metzler.

Kontakt: hannes.schweiger@univie.ac.at

Mittwoch, 21.9.2022

11:45-12:30

Anna Fiona Weiß (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), **Ulrike Domahs** (Philipps-Universität Marburg), **Kathrin Siebold** (Philipps-Universität Marburg), **Tanja Rinker** (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

Ist das wirklich schwer? Die Schwierigkeit komplexer sprachlicher Phänomene auf dem Prüfstand

Besonders in der Lesedidaktik sehen sich Lehrende immer wieder mit der Frage konfrontiert, welche sprachlichen Phänomene des Deutschen für ein- und mehrsprachige Lernende schwierig sind bzw. wie diese vereinfacht werden können. Dabei haben sich bestimmte Schwierigkeitshierarchien etabliert (*polity*), wie sie sich etwa – basierend auf den Kompetenzskalen des GER – in bestimmten Grammatikprogressionen fremdsprachendidaktischer Materialien für die Niveaustufen A1 bis C2 zeigen (vgl. Müller & Siebold 2021) oder im Ratgeber für Leichte Sprache in inklusiven Lehr-/Lernkontexten (vgl. Bredel & Maaß 2017). Auch die sogenannte Bildungssprache wird häufig mit besonderen sprachlichen Anforderungen assoziiert, etwa durch die Verwendung des Passivs oder den Gebrauch von Nominalisierungen (Feilke, 2012; Gogolin & Duarte, 2016).

Während diese sprachlichen Hierarchien häufig intuitiv oder erfahrungsbasiert Anwendung im unterrichtlichen Kontext finden und auch in der Forschung die Grundlage sprachdidaktischer Ansätze darstellen, fehlen aber bislang umfassende empirische Nachweise für diese Hierarchien. Sind also bestimmte sprachliche Phänomene tatsächlich schwerer zu verarbeiten als andere? Dies ist die zentrale Frage, der wir anhand einer Untersuchung komplexer sprachlicher Strukturen mit einem Blickbewegungsexperiment nachgegangen sind.

Konkret haben wir die Verarbeitung bestimmter sprachlicher Phänomene durch deutsche L1-Sprecher:innen sowie fortgeschrittene Deutschlernende mit Chinesisch als L1 in den Blick genommen. Gegenstand waren drei komplexe sprachliche Strukturen, die in der Praxis häufig mit besonderen Erwerbsschwierigkeiten verknüpft werden:

- a) Nominalisierungen (vs. Verbalisierungen)
- b) Genitivattribute (vs. Präpositionalphrasen)
- c) Passiv (vs. Aktiv)

In der Blickbewegungsstudie wurden den Proband:innen Sätze mit den genannten Phänomenen dargeboten und in Bezug auf Blickdauer und Lesezeit mit den alternativen Strukturen verglichen. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass

- a) Nominalisierungen prinzipiell schwieriger zu verarbeiten sind als Verbalisierungen, dieser Effekt jedoch bei den chinesischen Sprecher:innen deutlicher ausgeprägt ist.
- b) Genitivattribute mit Kasusmarkierung für deutsche L1-Sprecher:innen tendenziell leichter zu verarbeiten sind als entsprechende Präpositionalphrasen, bei den chinesischen Sprecher:innen jedoch ein gegenteiliger Effekt zu beobachten ist.
- c) Passivkonstruktionen bei den deutschen L1-Sprecher:innen mit höheren, bei den chinesischen Sprecher:innen hingegen mit geringeren Verarbeitungskosten verbunden sind als Aktivkonstruktionen.

Damit validieren diese Ergebnisse teilweise bisherige Annahmen, weisen aber auch auf kontraintuitive Befunde hin, etwa beim Passiv. Die Studie zeigt, dass es notwendig ist, die impliziten oder expliziten Annahmen über die Anforderungen sprachlicher Phänomene empirisch zu überprüfen und ggf. zu revidieren.

Literatur:

Bredel, U. & Maaß, C. (2017). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Empfehlungen für die Praxis*. Dudenverlag.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch 233* (4-13).

Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. (478-499). de Gruyter.

Siebold, K. und Müller, J. (2021). Sprachlich sensibel = sprachlich simpel? Reflexionen über ein dynamisches und entwicklungsorientiertes Inklusionsverständnis im sprachsensiblen Fachunterricht. In A. Großhauser, A. Köpfer, H. Siegismund (Hrsg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. (212-232). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Kontakt: annafiona.weiss@ku.de