

Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft (Editorial)

Die Frage danach, wie sich in der postmigrantischen Gesellschaft unterrichtliches Lehren und Lernen in der Schule gestalten und entwickeln lässt, ist allemal nicht spezifisch für den Deutschunterricht. Zugleich aber ist es von allen Unterrichtsfächern im schulischen Kanon ganz gewiss das Fach Deutsch, dem hier besondere Verantwortung für Bildungsprozesse zukommt. Denn in dem Sprachraum, in dem das Deutsche die Mehrheitssprache ist und in dessen Bildungseinrichtungen „Deutschunterricht“ veranstaltet wird, ist nach wie vor das sprachliche und literarische Lernen aller Schüler*innen zu gewährleisten. Gegenwärtiger „Deutschunterricht“ wird aber in einer Gesellschaft erteilt, die längst nicht mehr nur eine Sprache spricht und deren Wandel in eine heterogene Grundstruktur auch den Bildungssektor in kontinuierlicher und diskontinuierlicher Weise verändert hat. Kontinuität besteht insbesondere in dem seit dem 19. Jahrhundert existierenden dreiegegliederten Schulwesen in Deutschland und in einem mehr oder weniger stabilen Fächerkanon aus Unterrichtsfächern wie „Deutsch“, „Mathematik“, „Englisch“, „Biologie“, „Kunst“ etc. Was auf Seiten der äußeren Strukturen stabil scheint, wird indes in der Migrationsrealität herausgefordert und in Frage gestellt von einem Diskontinuitätsbereich mit Eruptionsgewalt: einer Heterogenität der Schüler*innenschaft in stetig sich wandelnder Erweiterung. Aus diesem Grund erscheint in Anlehnung an den soziologischen Diskurs der Ausdruck von der postmigrantischen Bildungsrealität angemessen. Das Attribut meint nicht, dass die Migration abgeschlossen ist, sondern richtet sich vielmehr darauf, dass nach erfolgter Migration die sozialen und politischen Transformationen ebenso wie die damit verbundenen Konflikte den Bildungssektor und besonders die Sprachlichkeit der Bildung nicht unberührt lassen.

Als Kernfach des allgemeinbildenden Schulwesens hat das Fach „Deutsch“ in weitreichendem und umfassendem Sinn eine Schlüsselfunktion, weil es mit Lehr- und Lernprozessen des Lesens und Schreibens, Hörens und Sprechens die Teilhabe am kulturellen Reichtum der Gesellschaft ermöglichen soll. Wenn jedes dritte Mitglied dieser Gesellschaft Migrationsgeschichten als familialen Bezugspunkt angibt (vgl. Foroutan 2014) und mithin die Identitätsbezüge sich wandeln, wenn Benennungsprobleme (Wie werden zugewanderte Menschen bezeichnet? Zugewanderte? Migrant*innen, Ausländer*innen etc.?) Diskurstraditionen und Machtverhältnisse markieren, wenn soziale Barrieren und Ausschlussmechanismen die postmigrantischen Bildungsprozesse prägen, dann fragt sich, in welcher Weise die Aufgaben des Deutschunterrichts beibehalten bzw. geändert werden müssen.

Eine mögliche Kontinuität könnte darin bestehen, dass ausgehend von den Strukturierungen Hermann Helmers (1966) bis hin zu den Bildungsstandards die ‚Handlungsfelder‘ des Deutschunterrichts *Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen* heißen. Beständigkeit ist diesen Feldern zueigen, weil auf ihnen in ihrer Getrenntheit wie Verwobenheit an der Erweiterung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten aller Lernenden gearbeitet werden muss. Diskontinuitäten ergeben

sich indes auf diesen Feldern dann, wenn die interkulturellen Verschiebungen im Bildungssektor der Gesellschaft von heterogenen Bildungsbiografien und Erfahrungen mit unterschiedlichen Schulsystemen und Lernkulturen geprägt sind. Für die Analyse und das Verständnis der Veränderungen in der postmigrantischen Gesellschaft ist bedeutsam, dass die damit verbundenen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse und Regulationsformen nachholend stattfinden müssen. *Nachholend* deshalb, weil die entstandenen demografischen Verschiebungen nicht rückgängig gemacht werden können, sondern in einer pluralen und antirassistischen Gesellschaft anerkannt werden.

Vor diesem Hintergrund fragt es sich, ob im Deutschunterricht der Postmigrationsgesellschaft *Sprechen* eigentlich noch *Deutsch sprechen* heißt und welcher Status dem Deutschen als Unterrichtssprache und Zielsprache zukommt. Ähnliches gilt für das *Schreiben*, das beispielsweise in den Bildungsstandards als textbezogenes und materialgestütztes Schreiben erscheint und vermeintlich ‚neutral‘ gegenüber ‚Texten‘ formuliert ist, obwohl doch Texte – in ihrer Materialität und Präsenz – interkulturell auf unterschiedliche Zeichenpraxen verweisen und transkulturellen Perspektiven unterliegen. Eben diese transkulturellen Perspektiven sind es auch, die insbesondere für das literarische *Lesen* Kanonfragen dringlich werden lassen. Welche gemeinsamen literarischen Erfahrungen sollen Lerner*innen einer postmigrationsgesellschaftlichen Alterskohorte vermittelt werden? Sind beispielsweise Borcherts Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“, Dürrenmatts „Besuch der alten Dame“ oder Goethes „Faust“ noch schulkanonfähig? Ferner fragt sich, wie unterschiedliche Praktiken des *Sprechens* und *Hörens* in einem Deutschunterricht, der Sprache als kulturelles Kapital versteht, sich an Schüler*innen richten kann, deren Alltag von Praktiken translingualen Handelns geprägt ist.

Die Fragen, die sich aus den genannten Gründen stellen, betreffen den Deutschunterricht insgesamt, und das heißt sowohl die Lernverhältnisse als auch die Lerngegenstände. Für die Sprachlichkeit des Deutschunterrichts ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer umfassenden didaktischen Rekonstruktion. Die Dringlichkeit dieser Aufgabe ist seit langem bekannt, spätestens seit Ingrid Gogolins Kritik am „monolingualen Habitus“ des Deutschunterrichts in den 1990er Jahren (Gogolin 1994). Geschehen ist seither wenig. Denn noch immer versteht sich der Deutschunterricht nicht als Sprachunterricht – obwohl die Gesamtheit seiner Lernziele, Gegenstände und Arbeitsfelder auf die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Wer Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, muss sich in der Regel mit außerunterrichtlichen Förderangeboten begnügen, die im Nachmittagsangebot der Schulen vorhanden sind oder auch nicht. Diese sicherlich gutgemeinte, aber letztlich nur kompensatorische Strategie marginalisiert all diejenigen, die im Begriff sind, die deutsche Sprache zu erlernen oder mit sprachlichen Defiziten in den Deutschunterricht kommen.

Dass die Deutschdidaktik sich für diese Problemlage zu sensibilisieren beginnt, belegt die seit mehreren Jahren geführte Diskussion um den Begriff der „Bildungssprache“. Sie zeugt vom wachsenden Bewusstsein für den sprachlichen Bildungsauftrag des Faches Deutsch und von dem vereinten Bemühen, für alle Lernenden Zugänge zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe zu eröffnen. Gleichzeitig wirft seine theoretische Fundierung eine Reihe von Fragen auf, die noch immer auf eine Antwort warten: Ist Bildungssprache ein Register innerhalb der Landessprache? Kann sprachliche Bildung also auf eine Phraseologie, syntaktische Muster und einen Bildungswortschatz reduziert werden? Welche Rolle spielt dann der Literaturunterricht für die sprachliche Bildung? Ist es beispielsweise zielführend, im Deutschunterricht kinder- und jugendliterarische Texte zu lesen, die sich an der Mündlichkeit des Alltags orientiert? Die weitgehend ungeklärte Problematik der sprachlichen Bildung im Deutschunterricht reicht aber noch weiter und betrifft die Legitimation des Faches. Zu fragen wäre nämlich auch, inwiefern der Deutschunterricht in seiner gegenwärtigen Form ein institutionalisiertes Beispiel für diejenigen Praktiken darstellt, die nach Inci Dirim und Doris Pokitsch (2018) unter das Verdikt des „Linguizismus“ fallen. Denn es ist zu diskutieren, ob der Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft nicht auch an der Durchsetzung hegemonialer Sprach- und Kulturansprüche beteiligt ist. Die migrationspädagogische Kritik an der Bildungssprache (vgl. Mecheril/Quehl 2006 sowie Thoma/Knappik 2015) wird von der Deutschdidaktik bislang zu wenig zur Kenntnis

genommen. Zu den eher übersehenen Diskursanstößen gehört überdies die von Utz Maas aufgezeigte Perspektive des „republikanischen Projekts“ (Maas 2008, 139), mit der auf die Chancen eines Unterrichts in der Landessprache hingewiesen wird, die sich auftun, wenn dieser von den unterschiedlichen gesprochenen Varietäten des Deutschen aus Zugänge zu den literaten Registern der Schriftsprache ermöglicht (vgl. Haueis/Lösener 2022).

Ein Deutschunterricht, der für *alle* Lerner*innen einen durchgängigen und individuell angepassten Sprachausbau von der ersten Klasse an bis zum Ende der Schulzeit anstrebt, täte gut daran, Lernverhältnisse und Lerngegenstände konsequent auf die Verhältnisse der postmigrantischen Gesellschaft zu beziehen und sich empfänglich zu machen für ihre Diskurse.

Die Autor*innen unseres Heftes greifen diese Herausforderungen und Fragen auf unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen auf. *Michael Becker-Mrotzek* beleuchtet in seinem Beitrag die Herausforderungen, vor denen der Deutschunterricht aufgrund der sprachlichen und kulturellen Heterogenität unserer Gesellschaft steht. Der Beitrag stellt Ergebnisse aus der Forschung vor, die den Ursachen mangelnder sprachlicher Kompetenzen und unzureichender Lese- und Schreibfähigkeiten vieler Kinder und Jugendlichen nachgehen und gibt einen Überblick über neuere didaktische Förderkonzepte.

Im Beitrag von *Inci Dirim* und *Nina Simon* wird aus einer linguizismus- und subjektivierungskritischen Perspektive das Konzept des „Native Speakers“ als Bezugsgröße für die Konstruktion didaktischer Konzeptbildung kritisiert. Analysiert werden von den Autorinnen in diesem Zusammenhang insbesondere der Diskurs um das „österreichische Deutsch“ sowie die Konsequenzen, die dieser für den Deutschunterricht in einer globalisierten und migrationsbedingt heterogenen Gesellschaft hat.

Julie A. Panagiotopoulou und *Magdalena Knappik* stellen in ihrem Beitrag das seit 2019 laufende Lehr- und Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeit als soziale Praxis in Vorbereitungsklassen in NRW“ vor. Die Autorinnen geben Einblicke in die Auswertung von Daten aus einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Feldstudie an einem Gymnasium zum dort herrschenden „Englischverbot“ in Vorbereitungsklassen, an die sich Überlegungen zu den exkludierenden Effekten dieser Maßnahme anschließen.

Nora von Dewitz, *Ina-Maria Maahs* und *Daniela Wamhoff* geben in ihrem Beitrag Einblicke in Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie, in der mehrsprachige, in Deutschland aufgewachsene ebenso wie neu zugewanderte Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule befragt wurden. Dabei kommen unter anderem Strategien und Praktiken in den Blick, die die Befragten in unterschiedlichen Kontexten einsetzen, um ihre sprachlichen Möglichkeiten zu nutzen und zu erweitern.

Ausgehend von einem Fallbeispiel aus dem Deutschunterricht in einer zweiten Grundschulklasse zeigt *Hanna Sauerborn* in ihrem Beitrag, wie das Scaffolding-Konzept von Gibbons (2015) für das sprachliche Lernen in heterogenen Lerngruppen konkretisiert werden kann. Beleuchtet wird von ihr auch die Frage, welche Rolle dabei Formen des Translanguaging spielen können.

Aus dem MIKS-Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung“ berichtet *Imke Lange* in ihrem Beitrag. Das Fortbildungs- und Qualifizierungskonzept des Projekts unterstützt Lehrkräfte dabei, es Schüler*innen zu ermöglichen, ihre Herkunftssprachen als Ressource im Unterricht zu nutzen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Übersetzungspraktiken, die dabei zum Einsatz kommen, und auf deren Einschätzung durch die Lehrkräfte.

Michael Hofmann geht in seinen Überlegungen der Frage nach, welche literarischen Texte der Literaturunterricht in der Postmigrationsgesellschaft benötigt. Er entwickelt erste Vorschläge für einen Kanon der „neuen Weltliteratur“, der nationale Konzepte transzendiert und in dem auch Erfahrungen der aktuellen Migrationsbewegungen literarisch reflektiert werden.

Die Rubrik „Forum Literalitätsforschung“ ist in diesem Heft mit zwei Beiträgen vertreten. *Veronika Österbauer*, *Wolfgang Schörkhuber*, *Helga Längauer-Hohengaßner* und *Alexander Steiger* stellen eine Studie vor, in der Texte von Schüler*innen des 8. Jahrgangs hinsichtlich der

Textmerkmale zur emotionalen Involvierung und deren konkretes Involvierungspotential untersucht werden. Durch die Nutzung von sowohl holistischen als auch analytischen Ratingverfahren gelingt es, ein bisher kaum untersuchtes Textphänomen bei erzählenden Texten von Schüler*innen genauer zu analysieren. Die Entwicklung von lesebezogenen Deutungsmustern bzw. Deutungsmusterderivaten am Übergang von Schule zur Universität steht im Fokus des Beitrags von *Jennifer Witte*. Die Datenbasis sind narrative Interviews, in welchen die Autorin über den Längsschnitt eine zunehmende Dichotomisierung der Deutungsmuster rekonstruieren kann.

Iris Kruse und Hans Lösener

für die Redaktion von „Leseräume“
Barbara Geist, Sarah Jagemann, Magdalena Kißling,
Kirsten Schindler, Marcus Steinbrenner, Karin Vach,
Maja Wiprächtiger-Geppert und Steffen Volz

Literaturverzeichnis

- Dirim, Inci / Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘ In: Roth, Kersten Sven / Schramm, Karen / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. OBST, H. 93, S. 13–32.
- Foroutan, Naika (2014): Narrationen von Nationen – oder: Wie erzählt man nationale Identität in Deutschland neu? In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh, S. 176–199.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Helmers, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett.
- Lösener, Hans / Haueis, Eduard (2022): Die sprechbare Schrift. Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. Berlin: Lang.
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2006) (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (2015) (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript.