

**Literatur und Kultur
im herkunftssprachlichen
Unterricht**

**Literatura i kultura
w nauczaniu
języków odziedziczonych**

Barbara Stolarczyk
Christoph Merkelbach
(Hg.)

Polnisch als Fremd- und Zweitsprache, Band 7



**Literatur und Kultur
im herkunftssprachlichen Unterricht**

**Literatura i kultura
w nauczaniu języków odziedziczonych**

Barbara Stolarczyk
Christoph Merkelbach
(Hg.)

Shaker Verlag
Düren 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Grafik Design und DTP: Kama Jackowska
www.jackowska-studio.com

Copyright Shaker Verlag 2022

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen
oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungs-
anlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-8398-9
ISSN 2365-9726

Shaker Verlag GmbH, Am Langen Graben 15a, 52353 Düren
T: 0049 2421 / 99011 0, F: 0049 2421 / 99011 9
www.shaker.de

Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung
der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Kooperationpartner:



EUROPA-UNIVERSITÄT
VIADRINA
FRANKFURT (ODER)



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Inhaltsverzeichnis / Spis treści

- 5 **Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach** – Vorwort
- 9 **Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach** – Przedmowa
- 13 **Rotraut Fischer** – Literatur und Identität. Ein Versuch über Literatur im interkulturellen Unterricht
- 28 **Bärbel Kühn** – Klassik trifft Migrationsliteratur. Zum Bedeutungsverlust von Literatur in der Sprachendidaktik – nicht nur an Sprachenzentren
- 39 **Dorota Okońska & Heike Roll** – Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke und literarische Texte im Herkunftssprachenunterricht
- 63 **Erkan Gürsoy** – Herkunftssprachlichen Unterricht und Deutschunterricht koordinieren – sprachliche Handlungen in mehrsprachigen Bilderbüchern in der Grundschule
- 78 **Ewa Krauss** – Lesetagebuch als Förderinstrument im HSU. Einblicke in den praktischen Einsatz im Unterricht
- 102 **Peter Konerding & Charlotte Schmidt** – Literatur- und Kulturvermittlung im herkunftssprachlichen Arabischunterricht
- 129 **Ewa Bağtajska-Miglus** – Teksty literackie i paraliterackie w nauczaniu języka polskiego w ramach kursów języka specjalistycznego. Głos w dyskusji
- 134 **Dita Vogel** – Sprachenprüfung als Alternative zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache – ein Reformvorschlag

Der vorliegende Band ist der siebte in der Reihe „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“. Er enthält die Beiträge der Tagung „Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht“, die am 2. und 3. Juli 2021 vom Herkunftssprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt online ausgerichtet wurde. Dabei handelte es sich um eine Folgekonferenz der Konferenzreihe, die sich mit der Situation des Polnischunterrichts in Deutschland, Polen und Europa auseinandersetzt und im Rahmen der Zusammenarbeit der Sprachenzentren der TU Darmstadt und der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) an beiden Orten jährlich abwechselnd veranstaltet wird.

Wie immer ging es uns darum, uns sprachenübergreifend auszutauschen und gemeinsam an aktuellen Fragestellungen zu arbeiten, wobei diesmal der herkunftssprachliche Unterricht Polnisch nur eines der Themen war. Die Tagung richtete sich an einen breiten Kreis von Personen aus Lehre und Forschung, die sich mit Polnisch, Russisch, Türkisch und Arabisch als Herkunftssprachen befassen. Auch die nächste Konferenz aus dieser Reihe, die in Frankfurt (Oder) vom 23. bis 24.09.2022 organisiert und dem Thema Nachbarsprache gewidmet wird, steckt einen breiteren Rahmen ab, indem sie sich nicht nur auf die deutsch-polnische Grenzregion beschränken wird.

Die Praxis im Bereich der Herkunftssprachen ist in deutschen Bildungseinrichtungen unüberschaubar und in ihrer Gesamtheit nicht greifbar, umso wichtiger ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Herkunftssprachen. Diese Tagung hatte den Anspruch, neuere Erkenntnisse aus der Herkunftssprachenforschung zu präsentieren und in einen sprachenübergreifenden Diskurs zu stellen, um zum einen forschungsbasierte Ansätze und Konzepte für die Didaktik und Methodik des herkunftssprachlichen Unterrichts zu generieren, und somit einen Beitrag zur weiteren Ausarbeitung der ressourcenorientierten Herkunftssprachendidaktik zu leisten. Zum anderen bot sie einen geeigneten Raum für Forschende und Lehrende, um in einen Austausch zu treten.

Mit dem Schwerpunkt „Literatur und Kultur“ wollten wir den häufig unterschätzten, dafür umso kreativeren und individuelleren Zugang zur Sprache in den Blick nehmen, denn die Literatur ermöglicht es den Lernenden, die Kultur des Herkunftslandes durch literarische Texte kennen und verstehen zu lernen. Darüber hinaus fördert sie mit Werken, u.a. aus der Migrationsliteratur, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Aus didaktisch-methodischer Sicht standen die Vorstellung und die Erarbeitung von Aufgabentypen im Hinblick auf die Literatur- und Kulturvermittlung im Mittelpunkt – sprachübergreifende Beispielaufgaben also, die für die Literaturvermittlung besonders geeignet sind und gleichzeitig die Heterogenität der zu unterrichtenden Lernergruppen in den Fokus stellen. Dadurch leisten wir einen wichtigen Beitrag zum binnendifferenzierten Lehren und Lernen im Kontext der Herkunftssprachen.

Umso mehr freuen wir uns, Ihnen acht einschlägige Beiträge präsentieren zu können. Sie lassen sich in folgende drei Bereiche unterteilen: Literatur und Identität, sprachendidaktische Einsatzmöglichkeiten in Form von Literatur- und Kulturprojekten sowie die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im bildungspolitischen Kontext.

Auf die enge Relation zwischen Literatur und Identität verweist **Rotraut Fischer**, indem sie Literatur in einem Sprachenunterricht für unverzichtbar hält und postuliert, die Literatur sei ein Laboratorium der Selbstwerdung. Ihr zufolge bietet Literatur Freiräume für einführendes und identifikatorisches Lesen. Dadurch entstehen Gespräche, in denen die eigenen Lektüre-Erfahrungen ernst genommen und bearbeitet, sowie die Fähigkeit zu Empathie und zu ästhetischer Kompetenz herausgebildet werden können.

Auch **Bärbel Kühn** sieht Literatur als Medium zur Identitätsbildung und bedauert zugleich den Bedeutungsverlust von Literatur sowohl in der universitären als auch bereits schon in der schulischen Sprachendidaktik. Die Autorin plädiert entschieden für den Einsatz von Literatur und liefert exemplarische Texte von Autorinnen und Autoren, die sich aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte mit Sprache und Identität auseinandersetzen.

Dorota Okońska und **Heike Roll** widmen sich in ihrem Beitrag dem Potenzial des sprachlich-ästhetischen Lernens, das im Kontext von Museumbesuchen entsteht. Am Beispiel eines HSU-Projektes für Polnisch und Russisch zeigen die Autorinnen ein Konzept handlungs- und projektorientierter Lehr-Lernszenarien, und gehen der Frage nach, wie die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst und literarischen Texten eine ganzheitliche, multimodale Form der sprachlichen Bildung fördern und eine identitätsstiftende Wirkung entfalten kann.

Die Ganzheitlichkeit liegt auch dem Beitrag von **Erkan Gürsoy** zugrunde. Er plädiert für einen fächerverbindenden bzw. koordinierenden Deutsch- und herkunftssprachlichen Unterricht und schlägt ein Konzept mit mehrsprachigen Bilderbüchern vor, die im herkunftssprachlichen Unterricht und im Deutschunterricht in der Grundschule zum Lerngegenstand werden und eine Koordination beider Fächer mit dem Fokus auf literarisches und sprachliches Lernen ermöglichen.

Ewa Krauss befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Lesetagebuch als Förderinstrument im HSU und liefert Einblicke in dessen praktischen Einsatz im Unterricht. Im Rahmen einer Aktionsforschungsmaßnahme wurden Schülerinnen und Schüler einer bilingualen deutsch-polnischen Schule in Berlin in die Arbeit mit einem Lesetagebuch eingeführt und didaktisch begleitet. Die Autorin beschreibt den Versuch, eine reale Unterrichtspraxis abzubilden, sie mit einigen literaturdidaktischen Überlegungen abzugleichen, um abschließend Empfehlungen für weitere Vorgehensweisen zu formulieren.

Peter Konerding und **Charlotte Schmidt** diskutieren die aktuelle Lage der Literatur- und Kulturvermittlung im herkunftssprachlichen Arabischunterricht. Sie stellen dabei fest, dass der Einsatz kultureller und literarischer Realitäten entweder als positiver Stimulus und kreatives Werkzeug zum Erwerb sprachlicher Mittel betrachtet oder als vollständig vom Spracherwerbsprozess entkoppeltes Lernziel formuliert wird. Vor diesem Hintergrund schlagen sie theoretisch fundierte Unterrichtskonzepte zur Erzählliteratur und zum Film vor, die beide Herangehensweisen in sich vereinen.

Ewa Bałajewska-Miglus fokussiert in ihrem Beitrag den Einsatz literarischer und paraliterarischer Texte im fortgeschrittenen Polnischunterricht im universitären Kontext. Sie befasst sich mit den Fragen, weshalb und welche literarischen Texte behandelt und auf welche Weise sie in den Sprachenunterricht integriert werden können, damit geforderte akademische Fertigkeiten trainiert werden können.

Dita Vogel bespricht ihren Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen, den sie 2020 beim Rat für Migration vorgelegt hat. Sie geht von einer prinzipiellen Gleichstellung aller Sprachen aus und schlägt einen erweiterten Rechtsanspruch auf Sprachenprüfungen vor. Dahinter steht die Grundidee, dass für den ersten Schulabschluss Kompetenzen in zwei Sprachen und für das Abitur in drei Sprachen ausreichen, währenddessen alle Sprachen, die zu bestimmende Mindestkriterien erfüllen, für Schulabschlüsse anerkannt und geprüft werden sollten. Dies könnte zur Sichtbarmachung aller sprachlichen Kompetenzen führen, u.a. der Herkunftssprachen, und Zunahme deren gesellschaftlichen Prestiges.

Durch diese breite Ausrichtung der Konferenz war es uns möglich, das Polnische nicht isoliert zu betrachten, sondern in einen breiten aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu setzen und sprach- und kulturübergreifend auf die bereits existierenden Potenziale und Kompetenzen aufmerksam zu machen.

An dieser Stelle laden wir herzlich alle Interessierten ein, Forschungsbeiträge oder bewährte Umsetzungen, laufende Projekte sowie neue Ideen aus der Praxis in dieser Reihe vorzustellen. Bitte sprechen Sie uns an.

Wir bedanken uns bei allen Personen, die die Tagung mit ihren Beiträgen und Diskussionen bereichert haben sowie bei allen Autorinnen und Autoren, die durch die Einreichung ihrer Texte die Veröffentlichung dieses Bandes ermöglichten:

Dziękujemy

Спасибо

Teşekkürler

شكرا لكم

Ferner gilt unser Dank Frau Anna Zinserling von der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte für die verwaltungstechnische Betreuung des Projekts sowie der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, aus deren Mitteln die Tagung und dieser Tagungsband finanziert wurden.

Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach

Przedmowa

Niniejszy tom jest siódmym z serii Polnisch als Fremd- und Zweitsprache. Zawiera wykłady wygłoszone na konferencji „Literatura i kultura w nauczaniu języków odziedziczonych” zorganizowanej w trybie zdalnym w lipcu 2021r. przez Centrum Języków Odziedziczonych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Konferencja ta była kolejną z cyklu konferencji, poświęconych sytuacji nauczania języka polskiego w Niemczech, Polsce i Europie, organizowanych corocznie w ramach współpracy z Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą.

Jak zawsze naszym celem była wymiana myśli i wspólna praca nad zagadnieniami wśród nauczycieli różnych języków, przy czym tym razem język polski jako język odziedziczony był jednym z tematów. Konferencja skierowana była do szerokiego grona osób zajmujących się dydaktyką i badaniami naukowymi w zakresie języków odziedziczonych, tj. polskiego, rosyjskiego, tureckiego i arabskiego. Kolejna konferencja z tego cyklu, która odbędzie się we Frankfurcie nad Odrą w dniach 23-24 września 2022 r., poświęcona będzie językom sąsiada, nie ograniczając się do pogranicza polsko-niemieckiego.

Sytuację dot. praktycznej nauki języków odziedziczonych w szkolnictwie niemieckim trudno opisać i przejrzeć przedstawić, dlatego też niezmiernie ważne są badania naukowe w tej dziedzinie. Nadrzędnym celem konferencji było zatem zaprezentowanie najnowszych wyników badań nad językami odziedziczonymi i umieszczenie ich w międzyjęzykowym dyskursie, aby stworzyć metody i koncepcje dla dydaktyki i metodyki nauczania języków odziedziczonych, a tym samym przyczynić się do dalszego rozwoju tej dziedziny. Poza tym konferencja stanowiła przestrzeń dla wymiany wśród naukowców i nauczycieli.

Wybierając temat „Literatura i kultura”, chcieliśmy przyjrzeć się często niedocenianemu, ale z całą pewnością kreatywnemu i indywidualnemu podejściu do języka, gdyż literatura umożliwia uczącym się poznanie i zrozumienie kultury kraju pochodzenia. Ponadto wspomaga budowanie własnej tożsamości, m.in. dzięki utworom literatury migracyjnej.

Z perspektywy dydaktyczno-metodycznej w centrum rozważań znajdowała się analiza przykładowych typów zadań szczególnie przydatnych w nauczaniu literatury, a jednocześnie uwzględniających heterogeniczność grup uczących się. Takie praktyczne podejście jest szczególnie cenne przy tworzeniu programów w nauczyniu zorientowanych na heterogeniczność w kontekście języków odziedziczonych.

Z ogromną przyjemnością prezentujemy Państwu osiem artykułów, które można zakwalifikować do trzech obszarów: literatura i tożsamość, możliwości zastosowania glottodydaktyki w projektach literacko-kulturowych oraz wielojęzyczność w kontekście polityki edukacyjnej.

Rotraut Fischer nawiązuje do ścisłego związku między literaturą a tożsamością, uznając literaturę za swoiste laboratorium samorozwoju i element niezbędny w nauczaniu języków obcych. Według autorki literatura umożliwia lekturę empatyczną i identyfikacyjną. W ten sposób powstaje przestrzeń dla własnych doświadczeń czytelnicznych, co sprzyja rozwojowi empatii i wzmacnia kompetencje estetyczne danej osoby i grupy uczących się

Również **Bärbel Kühn** postrzega literaturę jako medium kształtowania tożsamości i zdecydowanie opowiada się za wykorzystaniem literatury w nauczaniu języka. Autorka podaje przykładowe teksty autorów, którzy – wykorzystując własną historię migracyjną – zajmują się językiem i tożsamością. Jednocześnie ubolewa nad utratą znaczenia literatury w dydaktyce języków obcych na uniwersytecie i w szkole.

Dorota Okońska i **Heike Roll** skupiają się na potencjale nauczania językowo-estetycznego, powstającego w trakcie projektów muzealnych. Na przykładzie projektu muzealnego dla języka polskiego i rosyjskiego jako odziedziczonego autorki prezentują scenariusze wykorzystujące zadanie zorientowane na działanie i metodę projektu, analizując jednocześnie, w jaki sposób praca z dziełami sztuki i tekstami literackimi może wpłynąć na holistyczną, multimodalną formę kształcenia językowego i budowanie tożsamości uczących się.

Holistycznemu podejściu uwagę poświęca również **Erkan Gürsoy**. Przedstawiając interdyscyplinarne, względnie skoordynowane nauczanie języka niemieckiego i języka odziedziczonego, proponuje koncepcję z wykorzystaniem wielojęzycznych książek obrazkowych. W szkole podstawowej stanowią one fundament w nauczaniu języka odziedziczonego i niemieckiego i umożliwiają koordynację obu przedmiotów z naciskiem na równoczesne kształcenie literackie i językowe.

W swoim artykule **Ewa Krauss** zajmuje się dziennikiem lektur jako narzędziem na lekcjach języka odziedziczonego i przedstawia wnioski dotyczące jego praktycznego zastosowania w klasie. Wykorzystując metodę action research, uczniowie polskoniemieckiej szkoły w Berlinie pracowali z dziennikiem lektur. Autorka przedstawia rzeczywiste działania lekcyjne, porównuje je z wybranymi teoriami dydaktycznymi, na koniec formułując zalecenia odnośnie stosowania tego instrumentu pracy.

Peter Konerding i **Charlotte Schmidt** omawiają aktualną sytuację nauczania literatury i kultury na lekcjach języka arabskiego jako odziedziczonego. Stwierdzają, że wykorzystanie realiów kulturowych i literackich postrzega się albo jako pozytywny bodziec i twórcze narzędzie do przyswajania zasobów językowych, albo uważa się

je za przedmiot nauczania całkowicie oderwany od procesu przyswajania języka. Na tym tle proponują teoretycznie uzasadnione koncepcje nauczania literatury i filmu, które łączą oba podejścia.

W swoim artykule **Ewa Bagfajewska-Miglus** koncentruje się na wykorzystaniu tekstów literackich i paraliterackich na zaawansowanych kursach języka polskiego w szkolnictwie wyższym. Podejmuje próbę odpowiedzi na pytania o cel ich używania i podejście do tekstów tego typu oraz sposób ich integracji w proces przyswajania języka, tak aby wykształcić wymagane umiejętności akademickie.

Dita Vogel omawia projekt reformy w zakresie egzaminów szkolnych, który przedłożyła Radzie ds. Migracji (Rat für Migration) w 2020 roku. Ma on na celu zmniejszenie dyskryminacji wśród osób dorastających w środowisku wielojęzycznym. Autorka wychodzi z założenia, że wszystkie języki są z zasady równe i proponuje rozszerzenie prawa do składania egzaminów językowych o języki spoza szkolnej podstawy programowej. Oznacza to uznawalność wszystkich języków, które spełniają określone kryteria, a nie tylko szkolnych, co w konsekwencji mogłoby prowadzić do wyeksponowania różnorodnych kompetencji językowych, w tym języków ojczystych i przez to do wzrostu ich prestiżu społecznego.

Ten szeroki wachlarz tematów umożliwił nam postrzeganie języka polskiego w aktualnym kontekście społecznym i uwidocznili istniejące już potencjały i kompetencje powstające w interakcji między językami i kulturami.

Osoby zainteresowane serdecznie zapraszamy do przedstawienia w naszej serii swoich artykułów naukowych lub sprawdzonych rozwiązań praktycznych bądź projektów oraz nowych pomysłów.

Dziękujemy wszystkim osobom, które wzbogaciły konferencję swoimi wystąpieniami oraz wszystkim autorkom i autorom, dzięki którym publikacja tego tomu stała się możliwa:

Dziękujemy

Спасибо

Teşekkürler

شكرا لكم

Dziękujemy również pani Annie Zinserling z Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech za wsparcie administracyjne projektu oraz Pełnomocniczcze Rządu Federalnego ds. Kultury i Mediów za finansowe wsparcie konferencji i niniejszego tomu pokonferencyjnego.

Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach

Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke und literarische Texte im Herkunftssprachenunterricht

Dorota Okońska & Heike Roll

Die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst und literarischen Texten regt eine ganzheitliche, multimodale Form der sprachlichen Bildung an, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. Ein besonderes Potential des ästhetischen Lernens besteht darin, verschiedene Sinne zu aktivieren, die (Selbst-)Aufmerksamkeit und Vorstellungskraft der Lernenden zu bündeln und eine authentische Kommunikation über das bildnerische und/oder literarische Werk in den sprachlichen Lernprozess einzubinden. Die Kooperation mit dem außerschulischen Lernort Museum ermöglicht neue Erfahrungsräume, ebenso die Konzeption handlungs- und projektorientierter Lehr-Lernszenarien, die Herkunftssprachen als Ressource nutzen und bei der Auswahl der Bilder und Texte identitätsrelevante und kulturelle Aspekte berücksichtigen. Der Beitrag stellt praxisnah Konzepte und Materialien vor, die sprachlich-künstlerische Lernprozesse anregen. Im Sinne eines fächerübergreifenden Ansatzes gilt es Schnittstellen aufzuzeigen, an denen der herkunftssprachliche Unterricht mit anderen Fächern koordiniert werden kann.

1. Einleitung

Für die Frage, wie mehrsprachige Literalität als Bildungsziel entwickelt und als Ressource für fachliche sowie auch persönlichkeitsbildende Verstehens- und Lernprozesse ausgebaut werden kann, ist der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) von hoher Relevanz. Literalität umfasst in einem auf Teilhabe ausgerichteten Verständnis nicht nur basale Schreib- und Lesetechniken in den Herkunftssprachen, sondern darüber hinaus die Fähigkeit zum produktiven und rezeptiven Umgang mit textuellen, symbolisch geprägten Ausdrucksformen. Die Anbahnung einer sprachübergreifenden symbolischen Kompetenz¹ kann dazu beitragen, die „poetischen,

1 Nach Kramsch (2009) eignen sich literarische Texte in besonderer Weise für das Verständnis von Komplexität, Ambiguitätstoleranz und das Erkennen der Bedeutungshaftigkeit formaler und ästhetischer Aspekte von Sprache.

gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (Kramsch 2009: 36). Gerade die Verbindung von literarischen Texten und Bildern bietet im Sinne eines sprachlich-ästhetischen Lernens (unter Einbezug des außerschulischen Lernorts Museums)², so die Ausgangsannahme des vorliegenden Beitrags, ein hohes didaktisches Potential um die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Sprache(n) zu verstehen und mit verschiedenen, auch multimodalen, Ausdrucksformen spielerisch umzugehen.

Die Forderung, den Herkunftssprachenunterricht aufzuwerten und gleichberechtigt mit dem Regelunterricht zu verzahnen, besteht schon seit Jahrzehnten (s. BA-GIV 1985; Reich 2018). Entsprechende Modelle, wie sie mit Vorschlägen für ein Gesamtsprachencurriculum vorliegen (vgl. Ehlich 2017; Hufeisen 2011), wurden bislang nicht umgesetzt. Gründe dafür liegen zum einen darin, dass nach wie vor nur wenige Bundesländer den HSU in ihr Regelangebot integriert haben (vgl. Mediendienst Integration 2019). Wo dies der Fall ist, erschweren schulorganisatorische Bedingungen wie jahrgangs- und schulübergreifende Gruppen oder das Angebot in Randzeiten die Kooperation mit den Lehrkräften des Regelunterrichts (vgl. Haller 2021). Zum anderen sind die heterogenen sprachlichen Profile und Motivationslagen der Schüler:innen zu berücksichtigen. Schüler:innen, die in zweiter oder dritter Generation in Deutschland aufwachsen, bringen häufig eine im familiären Kontext erworbene dialektal oder regional erworbene mündliche Varietät der Herkunftssprache mit (u.a. Brehmer & Mehlhorn 2018: 28f.; Cantone-Altıntaş 2019). Mehrsprachige Literalität anzubahnen setzt daher voraus, das Spannungsverhältnis von standardsprachlicher Norm und individuell mündlicher Varietät als Kontinuum zu verstehen (vgl. Kagan & Dillon 2001) und davon ausgehend den schriftkulturellen, literaten Sprachausbau als Horizont einer Herkunftssprachendidaktik anzusteuern.

Hägi-Mead (2020) hat den Ausdruck „Hierseinssprache“ in den kontrovers geführten Diskurs um den Begriff der Herkunftssprache eingebracht. Kritisiert wird, dass „Herkunft“ eine statische, auf ein postuliertes Herkunftsland gerichtete Zuweisung vornimmt (so auch Küppers & Schroeder 2017; Dirim 2015) und damit eine Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft markiert. Der Fokus auf das „Hiersein“ betont die Frage nach der curricularen Gestaltung eines progressiven, de-marginalisierten HSU (vgl. Gürsoy 2021; Reich 2018): Welche Gegenstände und Lernformen sind geeignet, um eine Passung zu dem lebensweltlichen, in Teilen heterogenen Sprachenrepertoire der Lernenden herzustellen? Der herkunftssprachliche Unterricht ist, so Reich 2018, ein Angebot einer „persönlichen Wahlsprache“, die „Ausdruck einer differenzierenden Selbstbestimmung“ ist (Reich 2018: 294). Die Inhalte sollen daher die interaktionsorientierte Sprachverwendung in Familie und Alltag aufgreifen, aber auch die schriftkulturelle Dimension der jeweiligen Sprache

² Vgl. hierzu auch die Projekte zur Umsetzung des herkunftssprachlichen Unterrichts (Türkisch, Spanisch und Italienisch) an Kölner Museen (ZMI 2014).

anbahnen, insbesondere durch Literatur, Kunst, authentische Medientexte. Dass viele Eltern dem herkunftssprachlichen Unterricht positiv gegenüberstehen und als Akteure und Bildungspartner zu gewinnen sind, zeigen auch vorliegende Studien, u.a. Brehmer & Mehlhorn 2018. Daraus ergibt sich eine mehrperspektivische Zielstellung: Zum einen die curriculare, koordinierte Einbindung des HSU in den Regelunterricht (vgl. Gürsoy & Roll 2018), zum anderen eine Sozialraumorientierung, wie sie als eine Leitlinie im Konzept des handlungsorientierten und lernendenzentrierten außerschulischen Lernens gilt (vgl. Diersen & Paschold 2020).

In Nordrhein-Westfalen³ sind diese Zielsetzungen im Erlass zum Herkunftssprachlichen Unterricht formuliert:

Der Herkunftssprachliche Unterricht ergänzt mit in der Regel fünf Wochenstunden den Unterricht. Er soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganzttag, verknüpft werden (BASS 13-61 Nr. 2, 1.2.).

Als außerschulischer Lernort, der einen authentischen, inhaltsbezogenen Sprachgebrauch anregt, steht das Kunstmuseum zur Wahl. Die Bedingungen unterscheiden sich von anderen außerschulischen Settings (wie z.B. einem Fußballstadion oder einem Wochenmarkt) insbesondere dadurch, dass museale Räume vorstrukturierte Lernorte mit festen Regeln und architektonischen Vorgaben sind. Für viele Schülerinnen und Schülern ist der museale Raum ein neues, vielfach unbekanntes Terrain, das es gemeinsam mit der Lerngruppe zu entdecken gilt.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst knapp die sprach- und wahrnehmungstheoretischen Grundlagen des sprachdidaktischen Projekts *Sprache durch Kunst* (vgl. Roll et al. 2017) erläutert. Im zweiten Schritt werden exemplarische Lehr- und Lernformen für sprachlich-ästhetisches Lernen zum Thema „Farbe und Wahrnehmung“ im HSU vorgestellt. Zusammenfassend gilt es Bedingungen zu identifizieren, die für den Einsatz von Kunst und Literatur im HSU in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort Museum relevant sind.

2. Das Essener Projekt „*Sprache durch Kunst*“ – ästhetisches Lernen im Zusammenspiel von Schule und Museum

Der Einsatz von Bildern und Kunstwerken in der Sprachendidaktik ist bereits Gegenstand vielfältiger, in Teilen auch in Kooperation mit der Kunstpädagogik entwi-

³ Schulen entscheiden über das sprachliche Angebot: Zur Einrichtung von Lerngruppen müssen in der Primarstufe mindestens 15 Schüler:innen, in der Sekundarstufe mindestens 18 Schüler:innen angemeldet sein. Stand 2022 wird in NRW Unterricht in 25 Sprachen angeboten, im Jahr 20/21 verzeichnet die Schulstatistik insgesamt 104.358 Lernende bei 1006 Stellen für herkunftssprachliche Lehrkräfte (vgl. BASS NRW, 13-61 Nr. 2).

ckelter Didaktisierungsvorschläge (u.a. Abraham & Sowa 2016; Rottmann & Wicke 2015; Hecke & Surkamp 2010). Gemeinsam ist ihnen die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst eine ganzheitliche Form der sprachlich-kulturellen Bildung ermöglicht, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativ-gestaltendem Lernen beruht. Für die Fremdsprachendidaktik ist der Mehrwert eines solchen inhaltsorientierten CLIL-Ansatzes⁴, also der Verbindung von Fremdsprachen- und Sachfachlernen in einer immersiven (Fremd-)Sprachenlernumgebung, vielfach belegt (vgl. Haataja & Wicke 2018). In der angloamerikanischen Fachliteratur zum HSU wird die authentische, inhaltsorientierte Arbeit mit Medien und Texten im Sinne eines „macro-approach“ ebenfalls als lernförderlich beschrieben (vgl. Kagan & Dillon 2001; im Überblick Mehlhorn & Rutzen 2021).

Durch die Kombination von Kunst und Literatur werden unterschiedliche Kanäle des Lernens *mit allen Sinnen* aktiviert: Es geht darum, die ‚Leiblichkeit‘ als Dimension des Lernens zu nutzen (*aisthesis* bedeutet wörtlich übersetzt sinnliche Wahrnehmung). Ästhetische Lehr-Lernformen, die Phantasie und Kreativität anregen, können innere Bilder und Vorstellungen beim Betrachten des Kunstwerks aktivieren und dadurch individuelle Erfahrungen und Emotionen einbeziehen: Sei es durch szenisches Spiel, Standbilder, kreatives Schreiben oder auch bildnerisch-gestalterische Übungen mit unterschiedlichen Materialien (wie Ton, Papier oder Farbe).⁵ In Phasen der kooperativen Gruppenarbeit regt das Gespräch über Kunstwerke dazu an, eigene Ideen und Analysen mit anderen auszutauschen (vgl. Abraham 2014).

Im Essener Projekt *Sprache durch Kunst*⁶ wurden in Kooperation von Schule, Museum und Universität modellhaft Lernszenarien und Lehr-Lernmaterialien zur systematischen Umsetzung einer sprachlich-ästhetischen Bildung entwickelt (vgl. Roll et al. 2017).⁷ Die Lehr-Lerneinheiten gliedern sich nach übergeordneten Themen, deren Bausteine variiert und für unterschiedliche Zielgruppen adaptiert werden können. Für den HSU bieten sich unterschiedliche Herangehensweisen an: Ein mehrsprachiger Ansatz im Museum bzw. im Klassenzimmer im Sinne eines Translinguagings und ein bilingualer Ansatz, der Deutsch im Museum und die Herkunftss-

4 Das Akronym CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning*.

5 vgl. auch Roll 2017.

6 Die Kooperation zwischen dem Museum Folkwang Essen und der Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, wurde von 2011 bis 2015 von der Stiftung Mercator gefördert.

7 Sie richten sich an Lerner:innen aller Schulformen, insbesondere aber an sprachlich und kulturell heterogene Gruppen im Inland (DaZ) sowie auch im Ausland (DaF). Weitere Zielgruppen sind Studierende der Germanistik, des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF), der Fremd- und Herkunftssprachendidaktik (FSU/HSU), des Fachs Kunst sowie der Kunstvermittlung (in Museen).

sprache im HSU vorsieht.⁸ Die zugrunde gelegten Themen sind: Museum und Kunst; Porträt und Darstellung; Skulptur und Körpersprache; Rolle und Spiel; Dialog, Kultur und Zeichen; Fläche und Raum; Bildgedichte; Farbe und Wahrnehmung; Expression, Skulptur und Transformation; Linie und Bewegung; Abstraktion und Ausdruck; Museum und Architektur; Farbe und Wirkung.

Didaktisch wichtig ist dabei der Dreischritt des (1) kunstpädagogisch angeleiteten Wahrnehmens und Erlebens ‚vor‘ einem Gemälde, einer Skulptur oder einer Installation im musealen Raum, (2) des sprachlichen Austauschs darüber und (3) der künstlerisch-praktischen Arbeit in den Werkräumen. Dabei hat die Evaluation des Projekts *Sprache durch Kunst* ergeben⁹, dass Lernzuwachs insbesondere dann erfolgt, wenn vorbereitend oder im Anschluss an den Museumsbesuch auch im Klassenunterricht handlungsorientierte und kreative Aufgaben und Übungen stattfinden, bei denen die sprachlichen Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Grammatik und Wortschatz in vielfältiger Weise systematisch aktiviert und gefördert werden. Ein weiterer Gelingensfaktor ist der wiederholte Museumsbesuch: Etwa nach dem dritten Museumsbesuch bewegten sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler freier und zeigten sich offener gegenüber den Kunstwerken.

Dass die Elemente aus dem Baukasten *Sprache durch Kunst* auch für den HSU adaptiert werden können, zeigt die im folgenden Kapitel vorgestellte Pilotierung.

3. Farbe und Wahrnehmung – Entwicklung und Erprobung exemplarischer Unterrichtsreihen für den HSU

Wie lässt sich sprachlich-ästhetisches Lernen unter den spezifischen Bedingungen des HSU in Kooperation mit einem Museum umsetzen? Im Rahmen eines kollaborativen Entwicklungsdesigns (HSU-Lehrkräfte, museale Kunstvermittlung, Sprachdidaktik) wurden mit den Kunstmuseen Krefeld¹⁰ exemplarische Einheiten entwickelt, die auf weitere Sprachen und andere Museen übertragen werden können.

8 In Kooperation mit Pinar Oğuzkan wurden im Rahmen des Lehramtsstudiengangs Turkistik an der Universität Duisburg-Essen einzelne Einheiten in das Türkische übersetzt, um auf dieser Grundlage einen bilingualen Ansatz deutsch-türkisch für den türkischsprachigen Herkunftssprachenunterricht zu entwickeln.

9 Das Projekt wurde unter Einsatz von teilnehmender Beobachtung, Expert:inneninterviews und Videographien evaluiert (vgl. Bittner et al. 2015).

10 Die Kunstmuseen umfassen drei Spielstätten, das Kaiser *Wilhelm Museum* in der Krefelder Innenstadt, die Dependancen *Haus Lange* und *Haus Esters* in Krefeld Bockum (<https://kunstmuseenkrefeld.de>). Wir danken Thomas Janzen (Leiter der Abteilung Bildung und Vermittlung) für die Durchführung des Workshops. Den Lehrkräften Frau Katarzyna Walthert (Polnisch) und Frau Oksana Thom (Russisch) danken wir herzlich für das Engagement, aktiv an der Entwicklung und Erprobung teilzunehmen.

Im Folgenden werden die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung vorgestellt und die eingesetzten Materialien hinsichtlich ihrer Umsetzung in der schulischen und musealen Lehr-Lernsituation reflektiert. Es handelt sich um ein exploratives Setting der Aktionsforschung, in das teilnehmende Beobachtungen, die Analyse der Produkte und Rückmeldungen der Schüler:innen und der Lehrkräfte einfließen. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen konnte kein Museumsbesuch durchgeführt werden, vielmehr fand die Umsetzung nur im Klassenraum (Polnischunterricht) und bei einem digitalen Museumsbesuch (Russischunterricht) statt.

Bei der Analyse der Kernlehrpläne zum HSU für die Jahrgänge 5 und 6 (NRW) lässt sich als Themenfeld der Umgang mit Texten und Medien identifizieren:

Die Schülerinnen und Schüler können einfache Texte erlesen, die unterhalten, die informieren und die anregen, etwas Bestimmtes zu tun.

Sie haben einen ersten Zugang zur literarischen Tradition des Herkunftslandes und können ein Kinder- oder Jugendbuch lesen (Bildungsministerium NRW 2000: 67).

Zur Fertigkeit des Schreibens werden folgende Kompetenzen angegeben:

Sie [die Schülerinnen und Schüler] können Texte schreiben, die unterhaltsam erzählen, die über etwas sachlich informieren und die andere veranlassen sollen, etwas Bestimmtes zu tun.

Sie können mit Schriftsprache auch spielerisch und experimentell umgehen (Bildungsministerium NRW 2000: 66).

Auf der Grundlage der Lehr- und Lernmaterialien *Sprache durch Kunst* wurde als thematischer Rahmen „Farbe und Wahrnehmung“ und „Bildgedichte“ bestimmt (vgl. Roll et al. 2017: 88-106). Die Bedeutung, Symbolik und Wirkung von Farben sind kulturell und gesellschaftlich geprägt; zur Farbenlehre und Farbpsychologie liegt ein breites interdisziplinäres Forschungsfeld vor. Daher bietet das Themenfeld zahlreiche Ansatzpunkte für sprachlich-ästhetisches und symbolisches Lernen. In den verschiedenen Sprachen sind Farben häufig mit unterschiedlichen Bedeutungen und Assoziationen konnotiert, die sich in Ausdrücken und festen Wendungen niederschlagen.

Im Rahmen der geplanten Unterrichtsreihe werden folgende Zielstellungen angestrebt:

- Schüler:innen erweitern ihre sprachlichen Kompetenzen insbesondere hinsichtlich des Farbvokabulars in Verbindung mit einer künstlerisch-ästhetischen Praxis,

- Schüler:innen setzen sich mit Kunstwerken und korrespondierenden Gedichten auseinander, die ihnen eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen ermöglichen,
- Schüler:innen orientieren sich an den im Gedicht verwendeten Attributen (Epi-theta), um deren Bedeutungspotential und Bildhaftigkeit zu erschließen,
- Schüler:innen lernen die Gedichtform Rondell¹¹ kennen; sie spielen und experimentieren mit der Schriftsprache, indem sie mithilfe von Textvorlagen eigene Gedichte verfassen (Schreiben nach vorgegebener Struktur),
- Schüler:innen erweitern über das performative Vortragen die eigene Sprach- und Ausdrucksfähigkeit; über die sprachsprecherische Inszenierung der eigenen Gedichte erfahren sie die Spezifika der gesprochenen Sprache (u.a. Artikulation, Tempo, Intonation, Modulation).

3.1 Rahmenbedingungen, Inhalte und sprachlich-ästhetische Übungsformen im herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch

Rahmenbedingungen

Beteiligt an der Lerngruppe waren insgesamt 14 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 4 bis 9 aus unterschiedlichen Grund- und Realschulen und einem Gymnasium, deren sprachliches Repertoire aufgrund ihrer unterschiedlichen Erwerbsbiografien ein breites Kontinuum an Sprech- und Schreibfähigkeiten aufwies. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Gruppe erforderten binnendifferenzierende Ansätze. Der Unterricht fand einmal in der Woche in den Abendstunden im Umfang von 2,5 Stunden statt, für die Durchführung der Unterrichtsreihe wurden drei aufeinanderfolgende Sitzungen eingeplant. Pandemiebedingt mussten alle Unterrichtseinheiten in der Schule umgesetzt werden (Frühjahr 2021), ein Museumsbesuch war nicht möglich.

Inhalte und Übungsformen

Übergeordnete Ziele der Einheit waren die Auseinandersetzung und Sensibilisierung für die Wahrnehmung unterschiedlicher Farbtöne und die Erarbeitung eines differenzierten polnischen Farbwortschatzes. Die Schüler:innen sollten im Sinne des ästhetischen Zugangs erleben, dass Farben das Erscheinungsbild einer Person,

11 Das Rondell ist eine Gedichtform, die aus 8 Zeilen besteht, wobei Zeile 1, 4 und 7 gleich sind und ebenso Zeile 2 und 8 übereinstimmen (vgl. Böttcher 2010: 100). Der Versaufbau des Gedichtes wird vorgegeben. Die ausgewählte Gedichtzeile wird in die Zeile 1 (A) eingetragen. Die nächsten Verse werden von den Schüler:innen selbst gedichtet. Dabei werden in die Zeilen mit der jeweils gleichen Zahl/dem jeweils gleichen Buchstaben immer die gleichen Verse eingetragen. So gibt es dreimal den Vers 1 (A) und zweimal den Vers 2 (B), in denen jeweils der gleiche Inhalt steht.

eines bestimmten Gegenstandes oder einer Stimmung ausdrücken können und dass sprachliche Gestaltungsformen (Epitheton)¹² Themen und Eigenschaften hervorheben. Weiterhin wurde mit den Schüler:innen reflektiert, dass mit Farbbegriffen subjektive Sinneseindrücke und Gefühle von Personen expressiv zum Ausdruck kommen und dass diese von der Alltagssprache abweichenden Ausdrucksweisen Elemente der poetischen Sprache sind. Beispielhaft lassen sich Redewendungen mit Farbbezeichnungen im Polnischen und im Deutschen vergleichen. Hier einige Beispiele zu Phraseologismen:

blaues Blut (in den Adern haben)	der blaue Planet	blaue Bohnen ugs.
<adliger Abkunft sein> → = mieć w żyłach niebieską / błękitną krew <mieć szlacheckie pochodzenie>	<die Erde> → ≠ zielona planeta <ziemia>	<milit. Gewehrkugeln> → ∅ <pociski karabinowe>

(Szczęk 2017: 11)

Ein entscheidender didaktischer Schritt – der auch die Kreativität der Lehrkraft anregt – ist die Auswahl eines Kunstwerks und eines korrespondierenden literarischen Textes. Die Kunstwerke sollen neben vertrauten Elementen auch Momente des Ungewohnten beinhalten. Denn eine besondere Chance des ästhetischen Lernens besteht gerade darin, sich mit mehrdeutigen und irritierenden Erfahrungen bei der visuellen Begegnung mit Kunstwerken auseinanderzusetzen, routinisierte, verfestigte Sehgewohnheiten bewusst zu machen und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen zu erreichen (vgl. Spinner 2002). Eine Fundgrube ist die Sammlung des Museum Folkwang¹³, da in der ursprünglichen Planung die Bildbetrachtung vor dem originalen Kunstwerk stattfinden sollte. Die Wahl fiel auf den in Vitebsk (heutiges Belarus) geborenen, 1922 nach Frankreich emigrierten Künstler Marc Chagall (1887-1985), der in seinem Werk unterschiedliche stilistische Einflüsse zu einer eigenen, in Teilen surrealen Farb- und Formensprache verarbeitet (russische Volkskunst, jüdische Mythologie, fauvistische und kubistische Elemente). In den Bildern tauschen verschiedene, farblich oft rot und blau markierte Symbole immer wieder auf, wie der Hähne, Engel, Rabbiner, ein Liebespaar, schwerelos fliegende Menschen und Motive aus der Zirkuswelt. Im Surrealismus und auch in Chagalls Werk spielen das Unbewusste und der Traum eine zentrale Rolle (vgl. u.a. Walther & Metzger 2012; Höpler 1998).

12 Epitheton als rhetorisches Mittel wird an dieser Stelle nicht explizit als Fachvokabular eingeführt. Vielmehr geht es darum, den Schüler:innen zu erklären, dass es sich um die nähere Bestimmung eines Wortes handelt mit Hilfe von Adjektiven, die als Attribute verwendet werden.

13 Museum Folkwang online unter: <https://www.museum-folkwang.de>

Die Verbindung von Traum und Farbe wird daher als Kernidee für die Unterrichtseinheit gewählt und in folgenden fünf Schritten erarbeitet:¹⁴

- (1.) Einführung und Vorentlastung durch Gespräch über Träume
- (2.) Vortragen des Gedichtes „*Snów dobrych życzenia*“ („Träume gute Wünsche“) durch die Lehrkraft und fragengeleitete Aneignung und Analyse des Gedichts
- (3.) künstlerische Gestaltung eines eigenen Bildes
- (4.) Vorstellung von Marc Chagall, Betrachtung ausgewählter Bilder des Künstlers
- (5.) Verfassen eines eigenen Rondells zu einem der Bilder auf der Grundlage des Gedichtes „*Snów dobrych życzenia*“ („Träume gute Wünsche“)

Im Folgenden werden die Schritte genauer dargestellt:

(1) Zur Einführung der Unterrichtsreihe werden mit den Schüler:innen folgende Fragen mündlich erarbeitet:

- *Czym są sny? Jakie są sny? (Was sind Träume? Welche Träume gibt es?)*
- *Jak przygotowujesz się do snu? Jakie zwyczaje towarzyszą ci, kiedy kładziesz się spać? (Wie bereitest du dich auf den Schlaf vor? Welche Rituale gibt es abends bei dir zu Hause?)*
- *O czym lubisz śnić? Jakie są kształty przedmiotów, które pojawiają się w twoich snach? Jak one się poruszają? (Wovon träumst du gerne? Welche Formen haben die Gegenstände/Objekte, die in deinen Träumen vorkommen? Wie bewegen sie sich?)*
- *Jakie kolory pojawiają się w twoich snach? Co jest w tych kolorach specjalnego? (Welche Farben kommen in deinen Träumen vor? Was ist das Besondere an den Farben?)*

Diese Fragen zielen darauf, das Vorwissen zum Farbwortschatz zu aktivieren und an die Alltagserfahrungen, den familiären Sprachgebrauch der Schüler:innen anzuknüpfen. Um das genaue Beschreiben anzuregen, werden Adjektive gesucht, die die äußeren Eigenschaften und Dimensionen von Traumobjekten genau beschreiben, sowie Bewegungsverbene, um die Bewegungsformen einzelner Objekte präzise zu benennen (z.B. *magiczne stworzenia/magische Kreaturen, szkaradny/abscheulich, unosić się/schweben, ognisty/feurig*). Die Beiträge der Schüler:innen werden an der Tafel festgehalten und gemeinsam kategorisiert. Durch die Kategorisierung

¹⁴ Die Erarbeitung der Schritte erfolgte in Anlehnung an die Vermittlungspraxis im Rahmen von *Sprache durch Kunst*, in dem ein Wechsel zwischen den Gesprächen und Wahrnehmungs- und Sprachübungen vor den Originalen in den Ausstellungsräumen, der künstlerisch-praktischen Arbeit in den Werkräumen und vor- und nachbereitenden Sprachübungen in der Schule stattgefunden hat (vgl. Museum Folkwang – Methodenbox 2015 und Lehr- und Lernmaterialien *Sprache durch Kunst* Roll et al. 2017).

der Farben in z.B. *dunkle – helle, leuchtende – düstere, kraftvolle – blasse* Farben wird bei den Schüler:innen u.a. das Bewusstsein für eine Differenzierung der Farbtöne geschaffen.

(2) Im Anschluss folgt die Arbeit mit dem lyrischen Text. In Korrespondenz zum Thema Traum wird das Gedicht von Stanisław Grochowiak „*Snów dobrych życzenia*“ („*Träume gute Wünsche*“) ausgewählt. Nach dem Prinzip vom Hörverstehen zum Lesen (vgl. Mehlhorn & Runtzen 2021) wird das Gedicht zunächst mündlich durch die Lehrkraft vorgetragen. Durch die symbolische Sprache der Bilder werden innere Bilder und Emotionen bei den Schüler:innen erzeugt. Damit das Zuhören für die Schüler:innen zu einem Spracherlebnis wird, bei dem sie den Worten nachspüren können, wird großer Wert auf die Lebendigkeit der Darstellung und die Betonung der beschreibenden Adjektive gelegt.

Das Gedicht wird ein zweites Mal vorgetragen. Die Schüler:innen erhalten im Vorfeld eine Kopie des Gedichtes und können jetzt in ihrer eigenen Textfassung still mitlesen:

„*Snów dobrych życzenia*

Otwieram złotą furtkę snu:
Cóż za tą furtką? – Białe jaśminy...
Księżniczka z koszykiem zbiera jeżyny
To tam to tu.

Jeżyn są grona czarne jak noce,

Niebieskie kwiaty stoją przy drodze,
Lis ścieżkę omiata płomienną kitą,
Nad trawą bocian stoi obmytą
Rosą czy deszczem? Ja sprawę tą
Zostawiam snom, co wam się śnią...

Otwieram złotą furtkę snu:
Cóż za tą furtką? – Potężny zamek
Zamknięty na tysiąc tajemnych klamek,
Przeciwno złu.

„*Träume gute Wünsche*“

*Ich öffne das goldene Traumtor:
Was ist hinter diesem Tor? – Weiße Jas-
mine ...
Die Prinzessin mit dem Korb sammelt die
Brombeeren
Mal dort mal hier.*

*Ein Haufen der Brombeeren ist schwarz
wie Nächte*

*Blaue Blumen stehen an der Straße,
Der Fuchs fegt den Weg mit feurigem
Schwanz,
Ein Storch steht über dem Gras gewaschen
von Tau oder Regen? Diese Angelegen-
heit (Ereignis)
Überlasse ich den Träumen, die ihr
träumt ...*

*Ich öffne das goldene Traumtor:
Was ist hinter diesem Tor? – Ein mächt-
iges Schloss
An tausend geheimen Türgriffen ver-
schlossen,
Gegen das Böse.*

Straże was strzegą, na strzelistych wieżach

Konie dyszące w żelaznych pancerzach

Książę choć dobry dzieciom dobrotliwy

Któremu służą potworki i dziwy:

Jakie? Pytacie. Ja sprawę tą

Zostawiam snom, co wam się śnią...

Die Wachen bewachen euch, auf emporstrebenden Türmen

Pferde in eiserner Rüstung keuchend

Der Prinz freundlich zu den Kindern, gütig

Ihm dienen Monster und Wunder:

Welche? Diese Angelegenheit (Ereignis)

Überlasse ich den Träumen, die ihr träumt ...

(Übersetzung: D.O.)

Stanisław Grochowiak (1977)¹⁵

Anschließend werden für die Schüler:innen neue Wörter und besondere Betonungen besprochen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welches Gefühl sich beim Hören und Lesen des Gedichtes entwickelt hat. Im gemeinsam geführten anschließenden Gespräch (Erzählkreis) wird mit den Schüler:innen das Gedicht auf verschiedenen Ebenen erarbeitet (vgl. Platforma edukacyjna Ministerstwa Edukacji i Nauki), im Vordergrund steht das Enträtseln poetischer Bilder des Gedichtes:

1. Jak rozumiesz tytuł tego wiersza? Dla ułatwienia spróbuj przeczytać wyrazy w innej kolejności!	1. Wie verstehst du den Titel dieses Gedichts? Versuche der Einfachheit halber, die Wörter in einer anderen Reihenfolge zu lesen!
2. O czym opowiada ten wiersz?	2. Worum geht es in diesem Gedicht?
3. Co widać za „złotą furtką snu”, o której mowa w wierszu? Podkreśl i przeczytaj odpowiednie (zaznaczone) fragmenty tekstu.	3. Was ist hinter dem im Gedicht erwähnten „goldenen Schlaftor“ zu sehen? Unterstreiche und lese die relevanten (markierten) Textstellen.
4. Co oznaczają słowa: „Ja sprawę tą – Zostawiam snom, co wam się śnią...”	4. Was bedeuten die Worte: „Diese Angelegenheit (Ereignis) überlasse ich den Träumen, die ihr träumt...”
5. Wskaż w wierszu określenia nazywające kolory: nazwa koloru:.... + co może mieć taka barwę?	5. Suche in dem Gedicht nach Begriffen, die die Farben benennen: Farbe: + was kann eine solche Farbe haben?

¹⁵ Vgl. Stanisław Grochowiak (1977): Białą bażant. Warszawa, 8-9.

<p>6. Dopisz do podanych słów rymujące się wyrazy. Znajdziesz je w wierszu:</p> <p>noce – jeżyny – obmytą – klamek – złu – pancerzach – dziwy –</p>	<p>6. Füge Reimwörter zu den vorgegebenen Wörtern hinzu. Du findest sie im Gedicht:</p> <p>Nächte – Brombeeren – gewaschen – Türgriffe – böse – Rüstung – Wunder –</p>
---	--

(3) Mit der letzten Frage wird der Bezug zur eigenen Lebenswelt der Schüler:innen hergestellt:

- *Co widzisz, kiedy otwierasz „złotą furtkę snu”? (Was siehst du, wenn du das „goldene Traumtor“ öffnest?)*

Im Sinne des didaktischen Dreischritts „Wahrnehmen – sprachlich handeln – gestalten“ (vgl. Roll 2017) können die Schüler:innen ihren eigenen Traum malerisch umsetzen.

Die Beispiele illustrieren die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Empfindungen der Schüler:innen:

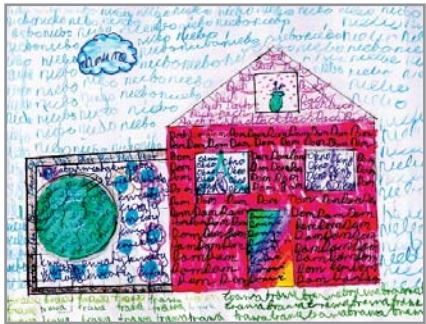
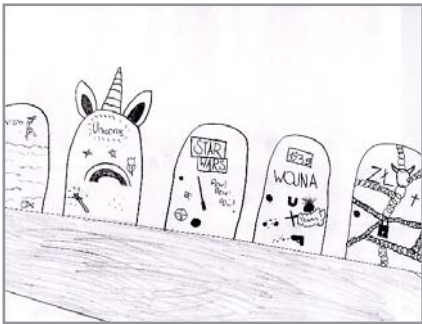


Abb. 1: Zeichnungen der Schüler:innen

(4) In einer kurzen Präsentation wird den Schüler:innen der Künstler Marc Chagall (1887-1985) vorgestellt, der auch als malender ‚Poet‘ bezeichnet wird.

Chagalls Kunstwerke enthalten, wie oben bereits erwähnt, viele Bildzeichen (Symbole), insbesondere biblische Bildzeichen, aber auch eine Farbsymbolik, die den Schüler:innen unbekannt ist und die gemeinsam mit ihnen erforscht und entdeckt werden kann (vgl. Goldmann 1995). Chagalls Malerei bietet eine ‚traumhafte‘ Gelegenheit die symbolischen Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern, auch wenn

im Rahmen des HSU nur einige Symbole behandelt werden können.¹⁶ Lernen die Schüler:innen die entsprechenden Bildzeichen zu interpretieren, werden sie Chagalls Gemälde mit anderen Augen sehen. Die Darstellung der Biografie von Chagall sowie die kunsthistorischen Informationen schaffen eine fächerübergreifende Verbindung zwischen HSU und Kunstunterricht.¹⁷ Die Impulse, die von dem Künstler (seiner Biografie) und seiner Werke ausgehen können, sind im Sinne des kulturellen Erfahrungsfeldes zu verstehen.¹⁸

Die Biografie von Chagall wird den Schüler:innen anhand einer selbst erstellten Power Point Präsentation nähergebracht. Hierbei markieren die Schüler:innen Chagalls Aufenthaltsorte auf der Weltkarte und betrachten Fotografien aus der Kindheit des Künstlers. Anhand einzelner Kunstwerke werden die dort dargestellten Motive-Bildsymbole genau betrachtet. Gerade vor dem Hintergrund der Biografie lassen sich wiederkehrende Motive (wie z.B. russische Volkskunst, jüdische Mythologie oder das wiederkehrende Motiv von Frau Bella Rosenfeld als Symbol gelebter Liebe) besser erklären.

Als Entlastung für die folgende Mindmap-Übung wird zunächst mit den Schüler:innen *Le Grand Cirque (Der große Zirkus 1956)* von Chagall genauer betrachtet. Hierbei wird das Bild über Beamer projiziert und in das Spiel *Ich-sehe-was-was-du-nicht-siehst...* eingebunden. Hierbei ist es wichtig den Schüler:innen während des Spiels genügend Zeit und Raum für eine subjektive Betrachtungsweise zu geben, indem Gegenstände genau beschrieben und erraten werden, gleichzeitig Fragen wie *Was sehe ich? Wie sehe ich es? Nach welchen Assoziationen kann ich das, was ich sehe, einordnen und interpretieren?* formuliert und beantwortet werden können. Die Schüler:innen werden gebeten den neu erworbenen Wortschatz zu verwenden: Farbwortschatz, beschreibende Adjektive für die Darstellung der Formen und die Bewegungsverbren.

16 Bei der Bildbetrachtung im HSU geht es nicht um Vermittlung von (kunsthistorischem) Expertenwissen. Zwar sollte die Lehrkraft einige Informationen über das Bild haben; der HSU zielt jedoch darauf, den Austausch und die Verständigung über etwas anzuregen, was für alle Beteiligten ungewohnt ist. Eine fachliche Vertiefung kann durch die Kooperation mit dem Museum und dem Kunstunterricht erreicht werden.

17 Hier bietet sich eine Zusammenarbeit der HSU- und der Kunstlehrkraft an. Beim Besuch des Museums kann sich die HSU-Lehrkraft an die Mitarbeiter:innen der Abteilung Bildung und Vermittlung wenden und die Führung/den Workshop in Zusammenarbeit/Absprache mit den Kunstvermittler:innen durchführen (s. die Umsetzung im Russischunterricht: virtueller Museumsgang mit dem Kunstvermittler).

18 Gemeint ist damit das Erfahrungsfeld „*Kulturelle Tradition und Praxis*“, in dem der Schwerpunkt auf dem künstlerisch-ästhetischen Bereich und der Gestaltung kultureller Praxis durch die Projekte der Lerngruppe liegt (vgl. Bildungsministerium 2000: 19).

Nach dem im Plenum durchgeführten Spiel werden die Schüler:innen in 2-er/3-er Gruppen eingeteilt und setzen sich gezielt mit einem selbstgewählten Bild¹⁹ von Chagall auseinander. Als Kopien werden folgende Bilder angeboten: *Über der Stadt (1914-1918)*, *Monstres Notre Dame 1954*, *Champs de mars (Marsfeld) 1954/55*, *L'Opera 1954*, *Die gelbe Sonne 1968*. Die Übung zielt darauf, die Motive auf dem Gemälde zu entdecken und in Form von Nomen, Verben und Adjektiven zu versprachlichen und aufzuschreiben. Um eine möglichst große Differenzierung und Erweiterung des Wortschatzes zu erreichen, werden die Ergebnisse der Gruppen in Form von Mindmaps im Plenum vorgestellt und um Beiträge anderer Schüler:innen ergänzt.

(5) Im letzten Schritt schreiben die Schüler:innen ein Rondell, dessen Struktur zunächst im Plenum vorgestellt wird: Es besteht aus 8 Verszeilen, wobei die Zeile *„Otwieram złotą furtkę snu“* (*„Ich öffne das goldene Traumtor“*) Ausgangspunkt für Struktur und Gestaltung ist. Die Kürze und die Struktur der Gedichtform erlauben allen Schüler:innen sich aktiv an dem Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Beim Schreiben werden die Schüler:innen angeregt, ihre Vorstellungen von der Nacht in Bezug auf die dargestellten Figuren und Farben in das Gedicht einzubringen.

Folgende Aufgabenstellung wurde den Kindern gestellt:

<p>Z wiersza <i>„Snów dobrych życzenia“</i> wybraliśmy dla ciebie/was jeden wers: <i>„Otwieram złotą furtkę snu“</i></p> <p>Od tego wersu zacznij/zacznijcie pisać twój/wasz własny wiersz – Rondell.</p>	<p>Aus dem Gedicht <i>„Snów dobrych życzenia“</i> haben wir eine Zeile für dich/euch ausgewählt: <i>„Ich öffne das goldene Traumtor“</i></p> <p>Beginne/beginnt mit diesem Vers, dein/euer eigenes Gedicht – Rondell zu schreiben.</p>
<p>Wybierz/Wybijcie jeden z obrazów Marca Chagalla, który tobie/wam się najbardziej podoba. Do tego obrazu napisz/napiszcie wiersz – Rondell!</p>	<p>Wähle/Wählt eines der Bilder von Marc Chagall, das dir/euch am besten gefällt. Zu diesem Bild schreibe/schreibt dein/euer Rondell.</p>
<p>Wyobraź/Wyobraźcie sobie, twoja/wasza złota furtka snu otwiera się, a za nią pojawia się jeden z obrazów Marca Chagalla.</p>	<p>Stelle dir/stellt euch vor, dein/euer goldenes Traumtor öffnet sich und dahinter erscheint eines der Bilder von Marc Chagall.</p>

¹⁹ Es wurden hauptsächlich Kunstwerke aus der Sammlung des Museum Folkwang gewählt. Vgl. hierzu Chagall in der Online Sammlung unter: <http://sammlung-online.museum-folkwang.de/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=artist&objectId=799&viewType=detailView> [letzter Zugriff: 24.01.2022].

<ul style="list-style-type: none"> • Jakie osoby/figury/przedmioty spotykasz/spotykanie? • Gdzie one są? • Jakie mają kolory? • Jak te figury na ciebie/was wpływają? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Personen/Gestalten/Gegenständen begegnest du/begegnet ihr? • Wo befinden sie sich? • Welche Farben haben sie? • Wie wirken sie auf dich/euch?
Napisz/napiszcie to w swoim/waszym wierszu.	Schreib/schreibt das in deinem/eurem Gedicht auf.

Das exemplarisch abgebildete Gedicht²⁰ zeigt, wie kreativ eine der Schüler:innen mit der Sprache umgegangen ist. Während sie mit den wenigen, präzisen Worten ein Gefühl zu erzeugen versucht, bereitet ihr die genaue Benennung der Farbe der Ziege Schwierigkeiten²¹ (gemeint war eigentlich die Farbe/das Wort *flaschengrün/butelkowa zielen*). Ihre Unsicherheit bringt sie zum Ausdruck, indem sie hinter das Wort - grün - ein Fragezeichen stellt. Dies bringt sie später in ihrer Inszenierung sehr deutlich durch die Betonung der Wortes zum Ausdruck.

	<p>A (1) <i>Otwieram złotą furtkę snu</i> B (2) Przedemną ciemną Notre Dame. C (3) Na niej siedzi koza zielona? A (4) <i>Otwieram złotą furtkę snu</i> D (5) Widzę parę zakochaną E (6) Pani biała jak śnieg pan czarny jak noc. A (7) <i>Otwieram złotą furtkę snu</i> B (8) Przedemną ciemną Notre Dame.</p>
	<p>A (1) <i>Ich öffne das goldene Traumtor</i> B (2) Vor mir dunkle Notre Dame C (3) Darauf sitzt eine Ziege grün? A (4) <i>Ich öffne das goldene Traumtor</i> D (5) Ich sehe ein verliebtes Paar E (6) Die Frau weiß wie der Schnee, der Herr schwarz wie die Nacht. A (7) <i>Ich öffne das goldene Traumtor</i> B (8) Vor mir dunkle Notre Dame.</p>

Abb. 2: Chagall, Marc Les montres de Notre dame 1954. © VG Bild-Kunst, Bonn 2021

²⁰ Aus Datenschutzgründen wird das Gedicht in transkribierter Form dargestellt.

²¹ Die Schülerin selbst erzählte davon, nachdem im Plenum reflektiert worden war, was für die Schüler:innen leicht oder schwierig beim Schreiben der Gedichte war.

Im nächsten Schritt werden die erstellten Sprachkompositionen der Schüler:innen vertont. Bevor dies geschieht, erproben die Schüler:innen das Sprechtempo, die Lautstärke und den Klang ihrer Stimme. Übergeordnet ist das Ziel die eigene Stimme als Ausdruck der Stimmung des Bildes einzusetzen. Die Vertonung der Gedichte erfolgt in einem separaten Klassenraum. Die Probeaufnahmen werden den Kindern vorgespielt, damit sie selbst entdecken können, wie sie mit Betonung oder Pausen das Gedicht am besten zum Klingen bringen (vgl. Schulz 2013). Im Anschluss daran werden alle Gedichte zusammengeführt und im Plenum allen Schüler:innen vorgespielt. Dies ermöglicht den Schüler:innen ein konstruktives Feedback zu geben, im Weiteren schafft das gemeinsame Anhören der Texte Raum für die Anerkennung und Wertschätzung der künstlerischen Arbeit der Mitschüler:innen.

Unter den teilnehmenden Schüler:innen wurde eine abschließende Rückmeldung eingeholt. Dabei wurden vor allem Übungen, in denen die Schüler:innen gemeinsam (zu zweit/zu dritt) kreativ arbeiten konnten, sehr positiv bewertet.

3.2 Rahmenbedingungen, Inhalte und sprachlich-ästhetische Übungsformen im herkunftssprachlichen Unterricht Russisch

Rahmenbedingungen

Beteiligt an der Unterrichtsreihe waren zwei Lerngruppen mit je 11 und 9 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 4 bis 9 aus unterschiedlichen Grund- und Realschulen und einem Gymnasium. Ebenso wie im HSU Polnisch wies auch das sprachliche Repertoire dieser Gruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen Erwerbsbiografien ein breites Kontinuum an Sprech- und Schreibfähigkeiten auf. Die Durchführung der geplanten Einheit wurde für drei aufeinanderfolgende Sitzungen veranschlagt, eine davon fand in den Kunstmuseen Krefeld statt – allerdings pandemiebedingt in virtueller Form (Frühjahr 2021). Hervorzuheben ist hier die Frage der Sprachwahl: Im Museum erfolgte der Input durch den Kunstvermittler sowie die Interaktion im Werkgespräch auf Deutsch, die Vor- und Nachbereitung im virtuellen Klassenraum auf Russisch. Die bewusste bilinguale Gestaltung ist ein Schlüssel für außerschulisches Lernen im HSU, da in vielen Institutionen der Input nur auf Deutsch erfolgen kann. Allerdings hat eine zunehmende Zahl an Museen auch mehrsprachige Führungen im Angebot, die für den HSU angefordert werden können.

Inhalte und Übungsformen

Ziele auch dieser Einheit waren die Auseinandersetzung und Sensibilisierung für die Wahrnehmung unterschiedlicher Farbtöne und die Erarbeitung eines differenzierten russischen Farbvokabulars. Ausgewählt wurde ein Werk aus der Sammlung der Kunstmuseen Krefeld, das Gemälde *Sintflut I* (1912) von Wassily Kandinsky

(1866-1944).²² Geboren 1866 in Moskau, siedelte Kandinsky 1896 nach München um. 1911 gründete er mit Franz Marc die Künstlervereinigung „Der blaue Reiter“, 1912 erschien seine kunsttheoretische Schrift „Über das Geistige in der Kunst“. Die Werke aus dieser expressionistischen Phase gestalten eine vom Gegenstand gelöste Darstellung durch Farbe und Form, wobei Kandinsky eine vielfältige Farbsymbolik entwickelt. Als korrespondierendes Gedicht wurde das Gedicht *А вы могли бы?* (Könntet ihr denn?) von Vladimir Majakovskij (1913) ausgewählt, ein für die russische Literatur kanonisches Werk, das der russischen Avantgarde zuzuordnen ist (vgl. Bol’šuchin & Aleksandrova 2018). Hier erscheint erstmals das für den frühen Majakovskij kennzeichnende lyrische Ich (Я), das schöpferisch den Dingen des Alltags in kühnen Sprachbildern und Metaphern eine neue Bedeutung gibt.

Die Verbindung von Farbe und Wahrnehmung wird als Kernidee für die Unterrichtseinheit gewählt und in folgenden fünf Schritten erarbeitet (vgl. 3.1 Polnischunterricht):

- (1) Einführung durch ein virtuelles Werkgespräch im Museum
- (2) assoziative Wortschatzarbeit mit Farben
- (3) Vorstellung von Vladimir Majakovskij und der russischen Avantgarde, Vortragen des Gedichts *А вы могли бы?* (Könntet ihr das denn?)
- (4) Verfassen eines eigenen Rondells auf der Grundlage des Gedichts *А вы могли бы?* (Könntet ihr das denn?)
- (5) Gestaltung eines eigenen Bildes

Im Folgenden werden die Schritte genauer dargestellt:

(1) Die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk *Sintflut I* (1912) erfolgt als virtuelle Bildentdeckungsfahrt, die durch den musealen Kunstvermittler angeleitet wird. Die Schüler:innen und die Lehrkraft werden in einem Online-Format dazu geschaltet, der Kunstvermittler zeigt das Bild in der Totale und in einzelnen Ausschnitten, um eine gemeinsame Betrachtung in deutscher Sprache anzuleiten.

Zunächst betrachten die Schüler:innen eigenständig für eine Minute das Bild, um ein individuelles Perzept auszubilden. Aus wahrnehmungspsychologischer Sicht geht es darum, das Bild mit eigenen Erfahrungen und Empfindungen zu verknüpfen. Leitend sind die Fragen „*Was sehe ich? Was denke ich? Was fühle ich?*“ (vgl. auch Schoppe 2013: 60). Dann äußern sie ihre Seheindrücke (Assoziationen und Reaktionen auf die jeweiligen Farben), die der Kunstvermittler in einem Werkgespräch aufgreift und mit Informationen zu Künstler und Werk unterfüttert.

²² Siehe auch <https://kunstmuseenkefeld.de/de/Collection> [letzter Zugriff: 25.1.2021].



Abb. 3: Wassily Kandinsky, Sintflut I, 1912. Kunstmuseen Krefeld, Foto: Volker Döhne

(2) In der nächsten Sitzung im virtuellen Klassenraum wird das Thema Farbe mit einer assoziativen Wortschatzarbeit vertieft. Die Schüler:innen sammeln auf dem Whiteboard Farbnuancen nach folgendem Muster:

Temno-zelenyj kak trava letom, paporotnik (...)
 Dunkelgrün wie das Gras im Sommer, Farn
Krasnyj kak serdce, krov
 Rot wie das Herz, Blut (...)

Diese Übung ist eine Variante des seriellen Schreibens²³, das während eines Museumsbesuchs in der Form ausgeführt werden kann, dass farbige Blätter ausgelegt werden, auf denen Assoziationen in Gruppen, gelenkt durch Einstiegsformulierungen, z.B. *Grün wie...* notiert und danach vorgelesen werden.

(3) Die Lehrkraft trägt das Gedicht *А вы могли бы?* (Könntet ihr das denn?) betont und in rhythmischer Gestaltung vor:

²³ Unter serielllem Schreiben wird beim kreativen Schreiben das Wiederholen von bestimmten Wendungen zu Beginn jedes Satzes oder jedes Abschnitts verstanden. Diese Art des Schreibens fokussiert die Schüler:innen auf das Thema. Böttcher ordnet diese Methode der Methodengruppe: Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern zu (vgl. Böttcher 2010: 24).

А вы могли бы?

Я сразу смазал карту будня,
плеснувши

краску из стакана;

я показал на блюде студня
косые скулы океана.

На чешуе жестяной рыбы
прочел я зовы новых губ.

А вы

ноктюрн сыграть

могли бы

на флейте водосточных труб?

Könntet ihr das denn?

Ich verschmierte im Nu die Karte des Alltags,
indem ich

Farbe aus dem Becher spritzte;

Ich zeigte auf einem Teller mit Sülze
schräge Wangenknochen des Ozeans.

Von den Schuppen des Zinnfisches
las ich die Rufe neuer Lippen.

Und ihr

eine Nocturne spielen

könntet ihr das denn

auf einer Flöte von Wasserabflussrohren?

(Übersetzung: H.R.)

Vladimir Majakovskij (1913)²⁴

Der Fokus liegt auf der grammatischen Struktur des Konjunktivs, der im Russischen analytisch mit der Vergangenheitsform des Verbs und der Partikel -by gebildet wird, die im Regelfall, auch hier im Gedicht, nach dem Verb steht. Anders als im Deutschen gibt es im Russischen nur eine Form des Konjunktivs, die Zeitform ist nicht spezifiziert. Vergleichbare Funktionsbereiche sind die Irrealität und Potentialität, Höflichkeit, Wunsch und Aufforderung (vgl. Schümann 2010).

In den nächsten Schritten (4) und (5) verfassen die Schüler:innen ein Rondell, ausgehend von der Zeile *А вы могли бы* (Könntet ihr das denn?). Das exemplarisch abgedruckte Schülergedicht zeigt, dass der Konjunktiv aufgegriffen und verwendet wurde. Eine positiv konnotierte Stimmung wird durch die farbsymbolische Reihe *gelb, Sonne, Wärme* erzeugt. Der künstlerische Aspekt des Ausgangsgedichtes – die aktive Rolle des schöpferischen Ichs, die Verwandlung des Alltags – wurde nicht umgesetzt.

А вы могли бы?

почувствовать солнце

как оно греет жёлтым цветом

А вы могли бы?

увидеть красоту земли

на которой мы живём,

А вы могли бы?

почувствовать солнце

Könntet ihr denn

die Sonne spüren

wie sie mit gelber Farbe wärmt?

Könntet ihr denn

die Schönheit der Erde sehen,

auf der wir leben?

Könntet ihr denn

die Sonne spüren?

²⁴ Majakovskij, Vladimir (1963): *Izbrannye proizvedenija*. Bd.1. Moskva-Leningrad, 72.

Im nächsten Schritt denken sich die Schüler:innen intensiv in die Atmosphäre ihrer eigenen Gedichte hinein und versuchen diese bildhaft zu gestalten; der sprachliche Ausdruck wird visualisiert. Folgendes Beispiel illustriert das oben aufgeführte Gedicht.



Abb. 4: Zeichnung eines Schülers

Die Schüler:innen, die dazu bereit sind, präsentieren ihre Bilder und beschreiben dabei die Auswahl der Farben.

4. Ausblick

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, welches Potenzial das sprachlich-ästhetische Lernen unter Einbeziehung von Museen als außerschulischen Lernorten für den herkunftssprachlichen Unterricht aufweist. Die als Pilotversuch durchgeführten Einheiten im Rahmen des HSU Polnisch und Russisch haben gezeigt, dass durch die Zusammenführung von sprachdidaktischen, museumspädagogischen und handlungsorientierten Ansätzen motivierende Lehr-Lern-Szenarien gestaltet werden können. Gerade der Nachmittagsbereich bietet vielfältige Chancen Museumsbesuche in den HSU einzubinden. Im Sinne einer partizipativen, sich an ein breites Publikum wendenden Vermittlungs- und Bildungsarbeit sind viele Museen offen für die Zusammenarbeit mit schulischen Partner:innen und die Beteiligung an gemeinsamen Projekten. Langfristig können – gerade auch gemeinsam mit den Schüler:innen – mehrsprachige Materialien zu Museumsexponaten entwickelt werden. Auf diese Weise lässt sich das Prinzip „deutschsprachiger Input im Museum – herkunftssprachliche Erarbeitung im Unterricht“ umsetzen. Gleichzeitig erweitern die Museen zunehmend ihr Angebot dadurch, dass sie schulische und auch öffentliche Führungen und Angebote mehrsprachig anbieten, um ein breiteres Publikum anzusprechen und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Über die Museumsarbeit können auch die Eltern in das herkunftssprachliche Lernen einbezogen werden. Am Ende einer Einheit kann ein gemeinsamer Museumsbesuch geplant werden, bei dem die Schüler:innen Ergebnisse vorstellen oder auch selbst als guide aktiv wer-

den und die Eltern durch das ihnen inzwischen hoffentlich gut bekannte Museum führen.

Prof. Dr. Heike Roll studierte an der LMU München Deutsch als Fremdsprache, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Slavistik (Promotion 2002). Sie war von 2008 bis 2011 Juniorprofessorin an der WWU Münster und hat seit 2011 eine Professur am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen inne. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind sprach- und fachintegriertes Lernen, Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Mehrsprachigkeit im deutsch-russischen Kontext sowie ästhetisch-kulturelle Sprachbildung.

Dorota Okońska aufgewachsen in Polen, studierte zunächst am Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an der Universität Gdańsk. Im Januar 2011 beendete sie das Studium an der Universität Duisburg-Essen – Germanistik: Sprache und Kultur. Seit 2011 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (seit 2016 im Projekt ProDaZ), sowie auch als Lehrbeauftragte für den Bereich Polnisch als Fremdsprache im Institut für Optionale Studien an der Universität Duisburg-Essen. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind sprachlich-ästhetisches Lernen, Methoden der Zweit- und Fremdsprachenvermittlung, Herkunftssprachenbildung und Suggestopädie.

Literatur:

Abraham, Ulf (2014), Sprechen und Schreiben über Bilder. In: Roll, Heike & Spieß, Constanze (Hrsg.), *OBST Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst* 84, 99-114.

Abraham, Ulf & Sowa, Hubert (2016), *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele* (1. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Bundesgemeinschaft der Immigrant*innenverbände in Deutschland e.V. [BAGIV] (1985), *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: ebv Rissen.

Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW [BASS]: *Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021* (ABl. NRW. 10/21) [Online unter: <https://bass.schul-welt.de/16253.htm> 28.01.2022].

Bildungsministerium – Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000), *Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag [Online unter: file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/969383_5009_Inhalt.pdf 28.01.2022].

Bittner, Markus; Krüger, Thomas & Laubach, Barbara (2015), *Bericht zur begleitenden Evaluation des Kooperationsprojektes „Sprache durch Kunst“ des Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen*. Bonn: uzb.

Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018), *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Att-empto.

Böttcher, Ingrid (2010), *Kreatives Schreiben* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bol'shuchin, Leonid & Aleksandrova, Maria (2018), Mayakovsky's poem a vy mogli by? As a boundary text. In: *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature* 15: 4, 590-605.

Cantone-Altıntaş, Katja F. (2019), *Spracherhalt* [Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/cantone_spracherhalt_prodaz.pdf. 26. Juni 2020].

Dirim, İnci (2015), Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. & Weiße, Wolfram (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61-71.

Diersen, Gabriele & Paschold, Laura (2020), Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 43, 2020: 1, 11–19.

Ehlich, Konrad (2017), Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/ New York: Waxmann, 249-272.

Goldmann, Christoph (1995), *Bild-Zeichen bei Marc Chagall. Enzyklopädie zu den Bildern der „Biblischen Botschaft“*. Bd. 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gürsoy, Erkan (2021), Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht. In: Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-171.

Gürsoy, Erkan & Roll, Heike (2018), Schreiben und Mehrschrittlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grießhaber, Wilhelm; Schmöller-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton, 350-364.

Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2018), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Haller, Paul (2021), Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.

Hägi-Mead, Sara (2020), Zugehörigkeitsunterricht Herkunftssprachenunterricht. Eine Annäherung. In: Altmayer, Claus; von Maltzahn, Carlotta & Zabel, Rebecca (Hrsg.), *Zugehörigkeiten. Forschungsperspektiven für die Internationale Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 80-100.

Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta. (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 267-284.

Höpler, Brigitta (1998), *Marc Chagall: Das Leben ist ein Traum*. München: Prestel Verlag (= Abenteuer Kunst).

Kagan, Olga & Dillon, Katherine (2001), A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal* 45, 507-518.

Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2017), Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 56-71.

Kramsch, Claire (2011), Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.

Mediendienst Integration (2019), *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* [Online unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html> 28.01.2022]

Mehlhorn, Grit & Rutzen, Katharina Mechthild (2021), Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch Dominique (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 219-225.

Museum Folkwang, Bildung und Vermittlung (2015), *Methodenbox Sprache durch Kunst*. Essen (unveröffentlichte Methodenbox).

Platforma edukacyjna Ministerstwa Edukacji i Nauki, *Pora na dobranoc* [Online unter: <http://zpe.gov.pl/a/pora-na-dobranoc/DUKz38TIE>. 25. Januar 2022].

Reich, Hans H. (2018), Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht: 10 Thesen. In: Brehmer, Bernd & Mehlhorn, Grit (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 293-295.

Roll, Heike (2017), Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich Handeln. Zum Potential ästhetischer Erfahrung für eine fächerübergreifende sprachliche Bildung in Schule und Museum. In: Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried & Trautmann, Carolin (Hrsg.), *Form und Funktion*. Tübingen: Stauffenburg, 659-677.

Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota & Schäfer, Andrea (2017), *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Rottmann, Karin & Wicke, Rainer. E. (2015), Kreative Unterrichtsgestaltung am außerschulischen Lernort – Beispiele für einen fächerübergreifenden Deutsch-als-Zweitspracheunterricht. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.), *Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber.

Schoppe, Andreas (2013), *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Schulz, Gudrun (2013), *Umgang mit Gedichten* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Schümann, Michael (2010), Der russische Partikel-Konjunktiv und der deutsche würde-Konjunktiv im Vergleich. *Linguistik online* 44: 4/10, 47-66 [Online unter file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/bueschlen,+schuemann.pdf 28. Januar 2022].

Spinner, Kaspar H. (2002), *SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht*. Donauwörth: Auer Verlag.

Szczęk, Joanna (2017), *Phraseologie der Farben. Phraseologisches Wörterbuch Deutsch–Polnisch / Polnisch–Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.

Walther, Ingo, F. & Metzger, Rainer (2012), *Marc Chagall 1887-1985. Malerei als Poesie*. Köln: TASCHEN.

Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration [ZMI] (2014), *Herkunftssprachlicher Unterricht im Museum*. Heft 2, Köln. [Online unter: <https://zmi-koeln.de/publikationen/Eindruecke2.pdf> 28.01.2022].

Der siebte Band der Schriftenreihe „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“ präsentiert die Beiträge der Tagung **„Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht“**, die im Juli 2021 vom Herkunftssprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt online ausgerichtet wurde. Der Band ist in drei Bereiche unterteilt: Literatur und Identität, sprachendidaktische Einsatzmöglichkeiten in Form von Literatur- und Kulturprojekten sowie Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im bildungspolitischen Kontext. Mit Beiträgen aus der Praxis in den Unterrichtssprachen Deutsch, Polnisch, Russisch und Arabisch stellen wir Konzepte in den Mittelpunkt, die die Heterogenität der Lernergruppen berücksichtigen und auf andere Sprachen übertragbar sind. Darüber hinaus unterstreichen diese die identitätsstiftende Funktion von Literatur, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität fördert.

Siódmy tom serii wydawniczej „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“ przedstawia rezultaty konferencji zdalnej **„Literatura i kultura w nauczaniu języków odziedziczonych“** zorganizowanej w lipcu 2021r. przez Centrum Języków Odziedziczonych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Tom podzielony jest na trzy części: Literatura i tożsamość, możliwości zastosowania glottodydaktyki w projektach literacko-kulturowych oraz wielojęzyczność w kontekście polityki edukacyjnej. Przedmiotem rozważań są sprawdzone projekty w nauczaniu języków – niemieckiego, polskiego, rosyjskiego i arabskiego, uwzględniające heterogeniczność grup uczących się i umożliwiające wykorzystanie ich na lekcjach innych języków. Podkreślają one ponadto tożsamościotwórczą funkcję literatury.

HerausgeberInnen des Bandes:

Christoph Merkelbach, Geschäftsführer des Sprachenzentrums und Leiter des Zentrums für Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Darmstadt

Barbara Stolarczyk, Leiterin des Herkunftssprachenzentrums am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt

**SHAKER
VERLAG**

ISBN 978-3-8440-8398-9



9 783844 083989