

V-GY-ENG

2024
Schramm

V7 Sprachmittlung und Interkulturelle Kompetenz Sek I/II



Veranstaltungsinhalte und -ziele

Veranstaltungsziele – Notizen

Veranstaltungsinhalte

7. (B 2) Sprachmittlung und Interkulturelle Kompetenz (Sek I/II)

Curriculare Vorgaben

- GeR/ CEFR und KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien
- Fachanforderungen Sek I/II inkl. Leitfaden Sek I
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernen durch Engagement

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- Kriterien für die Textauswahl für die schriftliche Sprachmittlung
- zielgerichtete Schulung der mündlichen und schriftlichen Sprachmittlungskompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz
- Formulierung/ Nutzung funktionaler Aufgabenformate

Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- Konzeption, Durchführung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben
- Umgang mit dem Bewertungsbogen „Sprachmittlung“

Veranstaltungsziele

Sprachmittlung

Die LiV

- befähigen die Schülerinnen und Schüler zur Mitteilung von Inhalten und Informationen in ein- und zweisprachigen Situationen
- kennen sprachliche und inhaltliche Kriterien zur Auswahl von Sprachmittlungstexten.
- kennen Kriterien für die Auswahl von Themen und Texten.
- nutzen didaktisch-methodische Überlegungen zur Aufbereitung ihres Materials.
- vermitteln den Schülerinnen und Schülern Verfahren zur Arbeit mit Sprachmittlungstexten.
- konzipieren Leistungsmessungsvorschläge zur Sprachmittlung.
- analysieren Arbeiten zur Standardsicherung / von Abiturthemen und -anforderungen.

Interkulturelle Kompetenz

Die LiV ...

- erweitern Kenntnisse der SuS über die anglophone Welt, bewirken Verständnis für Andersartigkeit und fördern eine sachliche und tolerante Auseinandersetzung.
- gehen auf die soziale und kulturelle Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ein und nutzen sie im Gespräch.
- nutzen Impulse oder Inhalte von Sachtexten zum Gespräch und auch zur Erstellung neuer Textsorten.
- vermitteln den Schülerinnen und Schülern soziokulturelle Aspekte der Kommunikation.

Verlaufsplan

Problematisierung
1. Wie kann ich interkulturelle Kompetenz meiner SuS sichtbar machen? Wie schule ich die Sprachmittlungskompetenz meiner SuS?
2. Anknüpfen an Vorerfahrungen & bestehende Herausforderungen/ Reaktivierung von Vorwissen (u.a. vorbereitende Aufgabe)
Professionswissen zur Schulung der ikK und der Sprachmittlung
3. interkulturelle Kompetenz sichtbar machen
4. fachdidaktische Grundlagen Sprachmittlung
5. Sprachmittlung vs. Übersetzung – Brauchen wir Sprachmittlung überhaupt?
6. Sprachmittlung im Abitur
7. Kriterien der Textauswahl zur Sprachmittlung
Anwendung
8. Themen für die Sprachmittlung
9. Unterrichtsplanung zur Schulung der Sprachmittlungskompetenz
10. Reflexion der Erkenntnisse und Kompetenzerweiterung
11. Nachbereitung
Feedback zum Modul jederzeit willkommen!

Inhaltsverzeichnis

	Seite
A. Vorbereitung – Theoretische Grundlagen I Interkulturelle Kompetenz	
Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsstandards	1 - 2
Empirische Bildungsforschung: IkK im Unterricht	3 - 4
B. Unterrichtsbeispiele zur Schulung Interkultureller Kompetenz	
<i>A taste of home</i> und Gedanken zum Umgang mit Differenz	5 - 12
<i>Everything we have now is new</i> – Migration und Judentum	13 - 20
<i>Mugging the Queen's English?</i>	21 - 28
C. Theoretische Grundlagen II Sprachmittlung	
Fachanforderungen Sprachmittlung und Grundlagen	29 - 31
Grundlagen & Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz	32 - 36
Kriterien für gute Sprachmittlungsaufgaben	37
Evaluation von Sprachmittlung	38
<i>Why mediation matters</i>	39 - 44
D. Sprachmittlung im Zentralabitur	
Zentralabituraufgabe – Der Spargel kommt per Lastenrad	69 - 72
Kriterien der Textauswahl	75 - 78
E. Der Faktor des Monats	
Erfolgskriterien erklärt von Klaus Zierer – Kollektive Wirksamkeitserf.	79 - 80
F. Zusatzmaterial – Unterrichtsbeispiele Sprachmittlung & IkK	
<i>How to explain Karneval</i>	57 - 62
<i>To be or not to be ... German enough</i>	63 - 68
<i>Visions the word Heimat conjures up</i>	69 - 76
<i>How to mediate successfully – How to say goodbye</i>	77 - 78

Interkulturelle Kompetenz

– Bildungsstandards & Empirische Bildungsforschung –



Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz umfasst soziokulturelles und soziolinguistisches Wissen, Einstellungen und Empathiefähigkeit sowie kommunikatives Können. Interkulturelle Kompetenz ist primär auf die Handlungsfähigkeit (*savoir-faire*) ausgerichtet. Sie zeigt sich in der Fähigkeit und Bereitschaft, in direkten und medial vermittelten Begegnungen kommunikativ und kulturell angemessen zu handeln sowie beim Verstehen, Deuten und Produzieren fremdsprachiger Texte. Interkulturelle Kompetenz impliziert die Fähigkeit und Bereitschaft, unterschiedlich kulturell geprägte Perspektiven wahrzunehmen und über diese zu reflektieren - im Sinne von kultureller Bewusstheit (*cultural awareness*). Von zentraler Bedeutung für die interkulturelle Kompetenz ist auch die Bereitschaft, als kultureller Mittler zu handeln. Dabei berücksichtigt interkulturelle Kompetenz die sprachliche und kulturelle Heterogenität von Gesellschaft und damit auch von Schulgemeinschaft. Die sprachspezifische Ausprägung der interkulturellen Kompetenz ist u.a. abhängig von den jeweils erreichten rezeptiven, produktiven, interaktiven und mittelnden Kompetenzniveaus. Je nach individueller Sprachbiographie können die Schülerinnen und Schüler auf weitere kulturelle und sprachliche Ressourcen zurückgreifen und diese in interkulturellen Situationen adressaten-, situations- und zweckangemessen nutzen.

Bereits für den Ersten und Mittleren Abschluss sehen die Bildungsstandards folgende Kompetenzen vor:

Erster Schulabschluss

Die Schülerinnen und Schüler sind/können

- sich der Vielfalt der Sitten und Gebräuche, der Einstellungen, Werte und Überzeugungen verschiedener gesellschaftlicher (einschließlich der eigenen) Gruppen bewusst, achten auf entsprechende Signale und können sich am interkulturellen Austausch beteiligen.
- grundlegende kulturelle Konventionen erkennen und praktizieren, die mit sozialen Handlungen im Alltag verbunden sind (z.B. verschiedene Gruß-Rituale)
- sich in einfachen Worten an interkulturellem Austausch beteiligen, um Erklärungen von Dingen oder Aussagen bitten und dabei das eigene Repertoire einsetzen, um Zustimmung, Einladung, Dank usw. auszudrücken.
- erkennen (als kulturelle Mittler), wenn Personen anderer Meinung sind oder wenn Schwierigkeiten in der Interaktion auftreten, indem sie den Sachverhalt in einigen Worten erklären, um einen Kompromiss oder eine Einigung zu erzielen. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.
- die in einer Sprache/in anderen Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien für Sprachhandlungen in interkulturellen (Alltags-)Situationen nutzen. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.
- ihre zur Verfügung stehende interkulturelle Bewusstheit in Alltagskontexten reflektieren, um mit einer unerwarteten Situation umgehen zu können. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.

Interkulturelle Kompetenz

Mittlerer Schulabschluss

Die Schülerinnen und Schüler sind/können in der Regel selbstständig

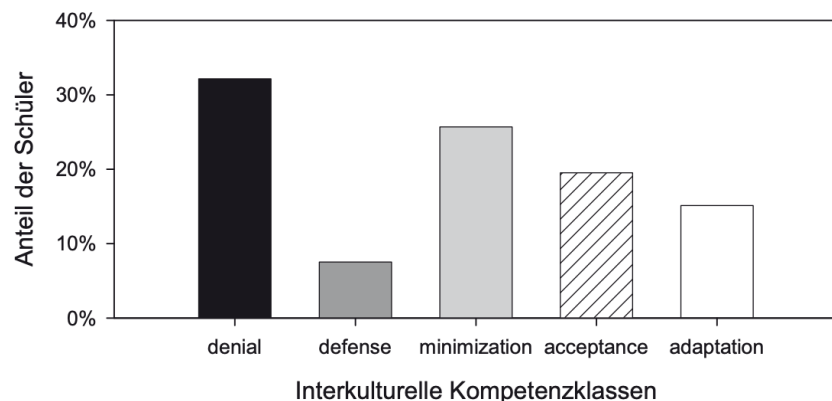
- sich der Vielfalt der Sitten und Gebräuche, der Einstellungen, Werte und Überzeugungen verschiedener gesellschaftlicher (einschließlich der eigenen) Gruppen bewusst, können auf entsprechende Signale achten sowie entsprechend wertbezogen und kommunikativ handeln.
- sich in interkulturellen Situationen der Ähnlichkeiten und Unterschiede von Konventionen (z.B. in Bezug auf Körperhaltung, Blickkontakt und Abstand zu anderen) bewusst und können angemessen damit umgehen.
- in interkulturellen Situationen im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel mit dem Kommunikationspartner sprachlich angemessen in Bezug auf Situation und Beteiligte agieren.
- einen interkulturellen Austausch unterstützen, indem sie Offenheit, Interesse und Empathie durch Fragen und die Reaktion auf Fragen zeigen. Dabei sind sie sich der Tatsache bewusst, dass manche Themen und Fragen in den betroffenen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können.
- (als kulturelle Mittler) die Parteien bei einer Meinungsverschiedenheit bitten, ihr Problem zu erläutern, und kurz darauf reagieren, vorausgesetzt es handelt sich um ein vertrautes Thema und die Beteiligten drücken sich deutlich aus.
- in einfachen Begriffen diskutieren, wie die kulturell bedingten Handlungen verschiedener gesellschaftlicher (einschließlich der eigenen) Gruppen unterschiedlich wahrgenommen werden können.
- die in einer Sprache/in anderen Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien für Sprachhandlungen in interkulturellen (Alltags-) Situationen in der Regel selbstständig nutzen.
- ihre zur Verfügung stehende interkulturelle Bewusstheit in Alltagskontexten in der Regel selbstständig reflektieren, um mit einer unerwarteten Situation adressaten-, situations- und zweckangemessen umgehen zu können.

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. 2023. 20-21

Empirische Bildungsforschung Ikk

Interkulturelle Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern

Die Lehrpläne der neunten Jahrgangsstufe sehen als Unterrichtsziele des interkulturellen Lernens vor, dass die Lernenden Ethnozentrismus überwinden, Wertschätzung, Interesse und Respekt für kulturelle Verschiedenheit entwickeln, ihre Fähigkeiten zur Anpassung an anderskulturelle Situationen schulen, sich Wissen über kulturelle Werte und Verhaltensnormen sowie über die Dynamik von Kultur und kultureller Identität aneignen. Diese sehr ausgeprägte kulturelle Sensibilität im Sinne ethnorelativer Sichtweisen wird im Modell von Bennett in den Kompetenzklassen „Acceptance“ und „Adaptation“ aufgegriffen. Ihr gegenüber stehen die drei ethnozentrischen Klassen „Denial“ im Sinne der Ignoranz kultureller Unterschiede, „Defense“ im Sinne wertender Ablehnung einer anderen Kultur und „Minimization“ im Sinne des Herunterspielens kultureller Unterschiede. Die Verteilung der Schülerpopulation auf diese fünf Klassen interkultureller Kompetenz ist in der Abbildung dargestellt.



Für die Realisierung interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist es erforderlich, dass Lehrpersonen über Wissen über die andere Kultur, über kulturelle Phänomene im Allgemeinen sowie Wissen über den kulturellen Hintergrund der SuS verfügen (Edelhoff 1987; Damen 1987). Weiterhin hat die Einstellung der Lehrpersonen eine sehr große Bedeutung: Lehrpersonen sollten selbst an interkulturellen Phänomenen interessiert sein und sich beständig weiterentwickeln wollen. Gemäß der Studie von Pajares (1992) schlagen sich die interkulturellen Ansichten der Lehrperson in ihren Unterrichtspraktiken nieder. Byram (1991) sieht in der interkulturellen Erfahrung der Lehrpersonen die wichtigste Vorbedingung für die erfolgreiche Vermittlung interkultureller Inhalte. Aus der Akkulturationsforschung und aus der Vorurteilsforschung ist jedoch bekannt, dass die interkulturelle Erfahrung zwar eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist (Berry 1980; Ward 1999; Bennett 1993). Eigene Arbeiten im Rahmen der DESI-Pilotierungsstudie (Göbel 2007) weisen dennoch auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Auslandserfahrung, der interkulturellen Sensibilität der Lehrkräfte und der realisierten Qualität des interkulturellen Englischunterrichts hin.

Empirische Bildungsforschung Ikk

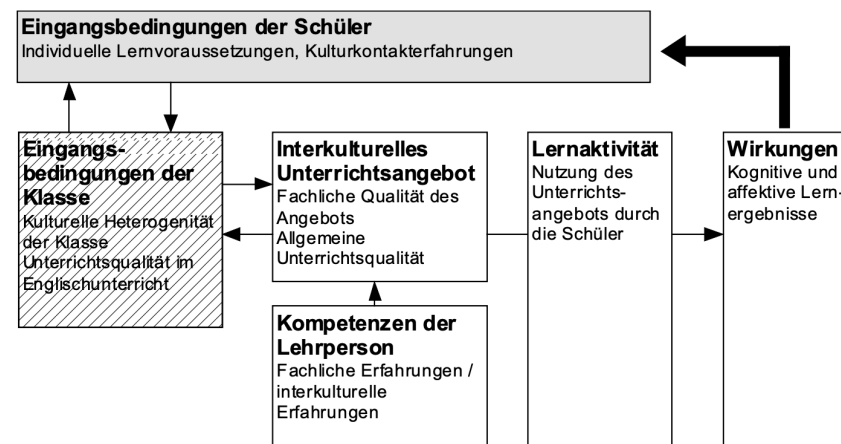


Abbildung 33.1: Angebots-Nutzungs-Modell interkultureller Unterrichtsqualität.

Einschätzungen der interkulturellen Unterrichtsangebote durch die Schülerinnen und Schüler

Die Häufigkeit, mit der interkultureller Themen im Sinne von Gesprächen über kulturelle Unterschiede in Alltagssituationen im Unterricht vorkommen, wurde auch von SuS auf einer Skala von 1-4 (nie, ein paar Mal pro Jahr, ein Mal pro Monat ein Mal pro Woche) eingeschätzt. Die meisten Lernenden geben hier an, dass interkulturelle Themen mindestens einmal im Monat behandelt werden. Die SuS sollten weiterhin einschätzen, wie wichtig es ihrer Lehrperson ist, dass sie über Verhaltensnormen im englischsprachigen Ausland informiert sind. Hierzu stand eine vierstufige Antwortskala (1 = unwichtig; 4 = sehr wichtig) zur Verfügung. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler lag im Mittel bei 2.75 (SD = 0.71). Sie schätzen das Informiert-sein über Verhaltensnormen im englischsprachigen Ausland also als „eher wichtig“ ein. Allerdings korrelieren die Lehrereinschätzungen und Schülereinschätzungen über das Informiert-sein nicht miteinander ($r = .07$). Gleichmaßen sind der von den Lehrpersonen eingeschätzte prozentuale Anteil interkultureller Themen im Unterricht und die diesbezügliche Häufigkeitseinschätzung durch die SuS unkorreliert ($r = .06$). Zwischen der Wichtigkeit der Themenbehandlung aus Schülersicht und dem Anteil interkultureller Themen aus Lehrersicht gibt es immerhin eine geringe Korrelation ($r = .14$, $p < .05$). Auch SuS erachten interkulturelle Themen im Englischunterricht als bedeutsam, wenngleich ihre Einschätzung mit der ihrer Lehrpersonen nur wenig Übereinstimmung aufweist. Die geringen Korrelationen zwischen Schüler- und Lehrpersoneneinschätzung der Wichtigkeit von interkulturellen Inhalten und der Lerngelegenheiten weisen darauf hin, dass die Schüler nicht immer die Intentionen ihrer Lehrpersonen erkennen können.

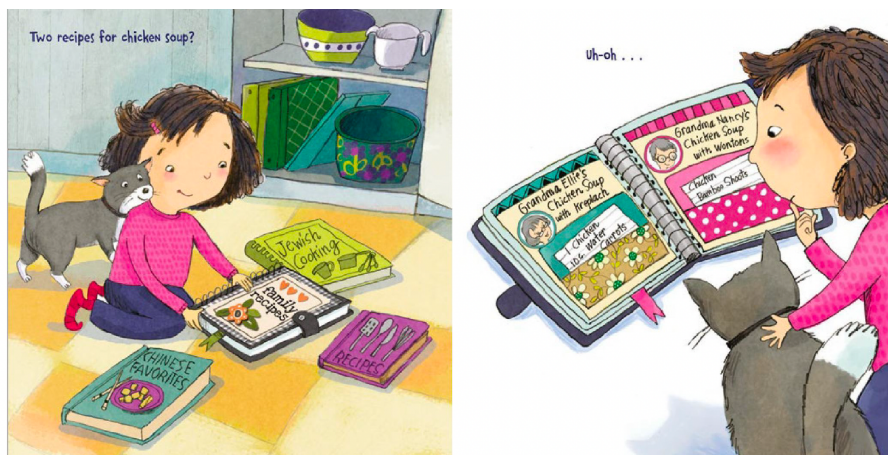
Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.

Interkulturelle Kompetenz

– Unterrichtsbeispiele –



A taste of home



LERNGRUPPE
5./6. Schuljahr

IDEE
Die Lernenden erkunden anhand des Bilderbuchs *Chicken Soup, Chicken Soup*, warum kulturelle Praktiken wie das Essen Regeln unterliegen und wofür diese stehen. Die Ergebnisse stellen sie in einem digitalen *booklet* vor.

- MATERIAL**
- 1 Chicken soup – a Jewish tradition (S. 13)
 - 2 Food traditions, rituals and rules (S. 14)
 - 3 What to call the dumplings in the soup (S. 15)
 - 4 A digital booklet: Our food traditions (S. 12)

Downloadcode d526181jI

TEXT
Bilderbuch
Pamela Mayer (2016): *Chicken Soup, Chicken Soup*. Illustriert von Deborah Melmon. Minneapolis, MN: Kar-Ben Publishing. 32 Seiten.

Essen ist mehr als nur die bloße Nahrungsaufnahme: Essen spielt nicht nur zu festlichen Gelegenheiten eine identitätsstiftende Rolle, sondern auch als wöchentliches oder tägliches Ritual, das angebunden sein kann an Tradi-

DAVID GERLACH | IVO STEININGER

A taste of home

Kulturelles Lernen: Soziale Praktiken am Beispiel Essen mit einem Bilderbuch erkunden

„*Chicken soup cures everything*“, das weiß jedes jüdische Kind. Im Bilderbuch *Chicken Soup, Chicken Soup* hilft die Suppe sogar, verschiedene kulturelle Identitäten zu vereinen. Die Lernenden erkunden, warum kulturelle Praktiken wie das Essen mit Regeln behaftet sind, woher diese stammen und wofür sie stehen und wie sie sich in unterschiedlichen Kulturen (ähnlich) wiederfinden lassen. Ihre Ergebnisse stellen sie in einem digitalen *booklet* vor.

tion, Wertvorstellungen und religiöse Regeln. Das Zelebrieren findet in der Regel in der Familie statt: Mehrere Generationen nehmen teil und tauschen sich über Alltägliches und Vergangenes aus. In dieser Form ist eine Mahlzeit

als soziale Praxis sinn- und identitätsstiftend. Sie fördert ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft im Kleinen, der Familie, aber auch im Großen als Teil einer Kultur, einer kulturellen Gemeinschaft.

A taste of home



Lecker, koscher und heilsam für Körper und Seele: Die jüdische Hühnersuppe (allerdings laut Packungsaufschrift nicht für Pessach geeignet)

Die Unterrichtseinheit

Im auf kulturelle Erfahrung ausgerichteten Englischunterricht bietet es sich an, über das Zelebrieren von Essen und die damit verbundenen Werte und Normen zu sprechen: Der Englischunterricht kann die Rituale und die Regeln, die ihnen in verschiedenen Kontexten und Gemeinschaften zugrunde liegen, transparent machen. Anhand des Kinderbuchs *Chicken Soup, Chicken Soup* tauschen sich die Lernenden über Rituale und Traditionen rund um das Essen

in verschiedenen Kulturen aus. In dem Buch entdeckt die Protagonistin anhand einer Hühnersuppe mit Teigtaschen-Einlage, welche Anteile aus Judentum und chinesischer Kultur ihre hybride Identität mitbestimmen. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die kulturelle Diversität der Lernenden sichtbar zu machen, indem diese ein digitales *booklet* erstellen, das Familientraditionen der Lerngruppe vorstellt. Hierfür wird es vorab nötig sein, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, warum kulturelle Praktiken mit Regeln behaftet sind, woher diese stammen und wofür sie stehen und wie sie sich in unterschiedlichen Kulturen (ähnlich) wiederfinden lassen.

Differenzierung auf den Punkt gebracht

Aspekte der Heterogenität:

- Leistungsdifferenzierung: Verständnis fachlicher Konzepte

Methode:

- Vertiefung: Arbeit an Metaphern

Praxistipp:
Für Lernende der Unterstufe ist es eine angemessene Leistung, sich beim Lesen eines fiktionalen fremdsprachlichen Textes Handlung, Inhalt und zentrale Konfliktpunkte zu erschließen, zu versprachlichen und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen. Die Arbeit mit dem Gericht *chicken soup* als Metapher kann im Unterrichtsgespräch als leistungsdifferenzierte Ergänzung mit hinzugenommen werden: Wofür steht die Suppe, wofür stehen die Teigtaschen auf der symbolischen Ebene?

Themen im Bilderbuch

Im Bilderbuch *Chicken Soup, Chicken Soup* schildert die Ich-Erzählerin Sophie ihre transkulturellen Erfahrungen als Kind einer asiatisch-jüdischen US-amerikanischen Familie. Leitthema sind die als kultureller Code zu lesenden kulinarischen Traditionen beider Kulturen. Das Bilderbuch richtet sich an jüngere Kinder, weswegen hier nur Auszüge genutzt werden sollen, die als Handlungs- und Kommunikationsanlässe dienen. Ausgehend von dem zentralen Konflikt soll sowohl Identität als Konzept veranschaulicht als auch Essen als kulturell-traditionelle Praktik untersucht werden. Denn die *chicken soup* ist in Sophies Leben ein transkultureller Code: Sie wird ihr sowohl von ihrer jüdischen als auch ihrer asiatischen Großmutter mit viel Liebe zube-

reitet und von beiden Großmüttern als fest verwurzelt in der jeweiligen kulturellen Tradition präsentiert. Beide Gerichte enthalten gefüllte Teigtaschen, die sich in Name und Aussehen unterscheiden. Als Sophie beim Verzehr der Suppe der einen Großmutter die Teigtaschen mit dem jeweils anderen kulturspezifischen Ausdruck (*kreplach* vs. *wonton*) bezeichnet, sind die Großmütter verwundert, ja, sogar fast verärgert. Es entsteht ein kultureller Konflikt, der die Großmütter irritiert. Wie kann ein transkultureller Code für eine hybride Identität, wie sie Sophie aufgrund ihrer familiären Situation für sich entwickelt, ein sinnstiftendes Element sein?

Im weiteren Verlauf des Bilderbuchs wird der Konflikt um die hybride Identität und die kulturellen Bezugssysteme durch den Einfall von Sophie gelöst, bei einem Familienabendessen beide Suppen miteinander zu mischen. Die Großmütter geben darauf zu verstehen, dass auch die jeweilige Suppenzutaten der anderen Kultur enthielten. Im Bilderbuch wird dies von den Großmüttern als „*wonderful blend*“ bezeichnet und mit der Hybridität der Enkelin verglichen: „*The best of both [...] – Just like our granddaughter.*“ Die Arbeit mit dem Gericht als Metapher kann im Unterrichtsgespräch als leistungsdifferenzierte Ergänzung mit hinzugenommen werden, die der Einheit eine stärker literaturdidaktische Prägung geben würde.

Kulturelle Kontexte des Bilderbuchs verstehen

Im Unterricht gilt es dabei, die Lernenden dazu anzuregen, den kulturellen Kontext der Handlungen (vgl. Steininger 2020) im Bilderbuch zu rekonstruieren und mit der eigenen lebensweltlichen Erfahrung in Verbindung zu setzen. Die literarisch präsentierte Situation der Heldin des Bilderbuchs als ästhetische Erfahrung zu verstehen und diese nachzuvollziehen, stellt dabei den identitätsstiftenden Aspekt dar. Denn durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Bilderbuch machen die Lernenden selbst eine ästhetisch vermittelte Erfahrung, die eine „Interpretation von Werken und Rekonstruktion der

A taste of home

Welt von den Werken her und der Werke von der Welt her erfordert“ (Goodman 1999: 569). Die Interpretation des kulturellen Codes *chicken soup* und dessen Bedeutung für die Heldin kann so auf die eigene Erfahrungswelt bezogen werden (vgl. Steining 2018: 61–64).

Über Essenstraditionen und -regeln sprechen

Zunächst wird das Bilderbuch, das pro Seite mit nur kurzen Textteilen auskommt, gemeinsam gelesen oder von der Lehrkraft im Stuhlkreis dramatisch inszeniert vorgelesen. Ausgehend von der literarischen Vorlage werden dann Essenstraditionen und -regeln im Unterricht thematisiert: Die Schüler:innen überlegen, ob es besondere Gerichte bei ihnen zuhause gibt, die häufig gemeinsam als Familie gegessen werden. Als Beispiel aus der jüdischen Kultur

len die Lernenden, indem sie passende Sprechblasen auf **worksheet 3** ergänzen. Differenzierend kann auch hier wieder auf der symbolischen Ebene der Bedeutung der Suppen nachgegangen werden: Offensichtlich haben die beiden traditionellen Gerichte mehr gemein, als sie trennt. Die Teigtaschen können dabei für die Hybridität der transkulturellen Identität von Sophie stehen: Nicht immer ist gleich ersichtlich, welcher Inhalt sich unter dem Mantel aus Teig verbirgt und aus welchen Zutaten sich die Füllung zusammensetzt. Beim Mischen der beiden Suppen wird dieser *blend* von beiden Großmüttern anerkannt und auf ihre Enkelin Sophie bezogen.

Lernprodukt: Identität und Diversität sichtbar machen

Die Beschäftigung mit der kulturellen Relevanz von Essen bildet die Grundlage zur

dient ein kurzer Sachtext (**worksheet 1**) mit Informationen zur Kulturgeschichte der jüdischen Version der Hühnersuppe. Diese wird dort in der Regel als Bestandteil eines mehrgängigen Essens zubereitet. Häufig wird sie auch als „*Jewish penicillin*“ bezeichnet, da sie es angeblich vermag, Malaisen jeglicher Art zu kurieren.

Haben die Familien der Lernenden besondere Rituale, die zum Beispiel das Wochenende einleiten, also den Beginn des Schabbat oder auch nur das gemeinsame Familienwochenende, oder die im Verlaufe eines Jahres eine besondere Rolle spielen? Die Lernenden sammeln diese Rituale und kategorisieren sie mit entsprechenden Häufigkeitsadverbien (**worksheet 2**). Sie erhalten zudem den Auftrag, die Hintergründe dieser Rituale zuhause bei ihren Eltern und Großeltern zu erfragen oder gemeinsam mit diesen zu recherchieren. Hierbei könnten auch, je nach kulturel-

komplexen Kompetenzaufgabe, die die Einheit abschließt (**worksheet 4**). Dabei haben alle vorherigen Schritte die Anforderungen der Kompetenzaufgabe vorbereitet und im Sinne des *backward planning* vorentlastet. Die Lernenden erstellen ein digitales *booklet*, das ihre kulturelle Identität am Beispiel von *food traditions and rules* darstellt und exemplarisch die Hintergründe erläutert. Das schrittweise, handlungsorientierte *scaffolding* verfolgt das Ziel, den Arbeitsprozess zu strukturieren und kognitiv zu entlasten (vgl. Abendroth-Timmer / Gerlach 2021).

Das Endprodukt kann im Sinne der Präsentation von Ergebnissen forschenden Lernens (s. **Methode im Fokus**) im gleichen Maße Diversität widerspiegeln wie die Essenstraditionen und -regeln selbst. Hierdurch ergibt sich auch eine immanente Differenzierung: Schwächere Lernende stellen primär erläutern des Bildmaterial oder am Wochenende selbst erstellte Fotos zusammen und

lem Hintergrund, bestimmte Regeln zutage treten, welche wiederum mit dem Sachtext auf **worksheet 1** verglichen werden, das exemplarisch (und verkürzt) die jüdischen *dietary laws* darstellt.

Leerstellen kreativ füllen

Im Bilderbuch sind beide Großmütter wenig begeistert, als Sophie die Teigtaschen in der Hühnersuppe mit dem Begriff bezeichnet, der nicht aus der Herkunftskultur der jeweiligen Großmutter stammt: Beim Kochen mit der jüdischen Großmutter nennt Sophie die Teigtaschen *wonton* und bezeichnet sie bei der chinesischen Großmutter als *kreplach*. Was sagen die Eltern, als sie von diesem Versehen hören, wie könnte der Konflikt gelöst werden – und welche positiven Aspekte könnte man diesem sprachlichen Verwechslung abgewinnen (**worksheet 3**)? Diese Leerstellen füllen

versehen diese mit den entsprechenden Begriffen oder kurzen Erläuterungen. Andere Lernende integrieren vielleicht kurze, mit dem Handy aufgenommene Interviews mit ihren Eltern, die eine Essensregel oder -tradition erklären.

Textgrundlage

Pamela Mayer (2016): *Chicken Soup, Chicken Soup*. Illustriert von Deborah Melmon. Minneapolis, MN: Kar-Ben Publishing. 32 Seiten.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar / Gerlach, David (2021): *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Goodman, Nelson (1999): „Kunst und Erkenntnis“. In: Heinrich, Dieter / Iser, Wolfgang (Hrsg.): *Theorien der Kunst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. 569–591.
- Steining, Ivo (2020): „Rezeptionsästhetisches Interpretationsgespräch“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank, G. / Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett / Kallmeyer. 280–284.
- Steining, Ivo (2018): „Literarisches Lesen und ästhetische Resonanz. Der fremdsprachliche Literaturunterricht als persönlichkeitsbildender Lernort“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47 (1), 56–71.

4

worksheet

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 181 | 2023

A taste of home

name:

date:

CULTURAL STUDIES: FOOD TRADITIONS

A digital booklet: Our food traditions

Your task is to create a digital booklet about the food traditions in your class.

Work with a partner or on your own.

1. Think again about the food traditions in your family and the recipe that you brought to class. Choose a way to present your food traditions to your classmates:

- A short fact sheet about the food traditions in your family.
- A short interview recording with your parents or grandparents about your food traditions.
- A storyboard with 5 or 6 pictures that show how a family member prepares the family dish.
- A film how a family member prepares your family dish.

2. Create a plan for your text, recording or film: What do you want to show and explain to your readers or viewers? What images or photos can you use to make it more interesting?

3. Ask a friend or your teacher for feedback on your idea and plan.

4. Write your text, do the interview and record your film.

5. Get together with the rest of the class to create your digital booklet.

To create your booklet, you could use the Book Creator (<https://bookcreator.com/>) or Canva apps (https://www.canva.com/de_de/) or PowerPoint.

A taste of home

1

worksheet

name: _____

date: _____

CULTURAL STUDIES: FOOD TRADITIONS

Chicken soup – a Jewish tradition

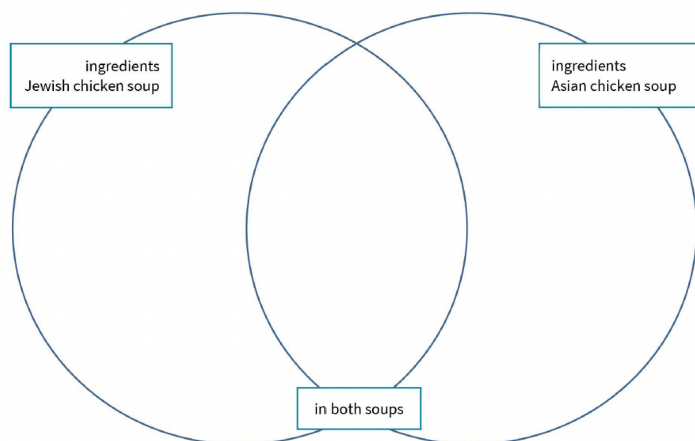
1. Answer the questions about the text.

- When do Jewish families have chicken soup? What is the name of the Jewish holiday?
- What does "soul food" mean?

Chicken soup is a famous Jewish dish. Families cook it for special holidays (Passover) or for family dinners. Chicken soup is also something mothers, fathers and grandparents cook for their children or grandchildren when they are sick or sad. That's why it is sometimes called "Jewish penicillin". But it is also food that smells and tastes like home – many people call it "soul food".



2. Take another look at Sophie's story. What are the differences between the Jewish chicken soup and the Asian chicken soup? What can you find in both? Fill in the Venn diagram.



3. Do you have a special family dish?

Write a short fact sheet about your family dish. Answer the following questions:

- What kind of dish is it (for example a dessert)? Describe it.
- When do you eat it?
- What do you need to prepare it?
- What does it mean to you?
- Is it part of a family tradition?

Do you have a recipe for it? Bring it to class.

2

worksheet

name: _____

date: _____

CULTURAL STUDIES: FOOD TRADITIONS

Food traditions, rituals and rules

1. What food rules or rituals do you know? Tell the class. Take notes:

2. Read this text about Jewish food traditions and rules. How are they similar or different from your food rules?

In Judaism, there are rules about what kind of food is allowed and which is not.

The food that is allowed is called *kosher*; the food that is forbidden is called *treif*.

Pork, for example, is *treif*. As it is in Islam. But alcohol is allowed and is important for the holidays. Another basic rule is that meat and milk must not be mixed. Chicken is widely used in Jewish cooking all over the world, and chicken soup is a dish for Passover. There are other types of food for the other Jewish holidays. For instance, *hamantaschen*, a pastry often filled with poppy seed, is traditionally eaten at Purim.

3. What do you and your family eat at home? How often do you have this food? Make sentences about your food traditions.

As a family we never eat _____

We only hardly ever have _____

_____ for lunch / dinner.

I sometimes eat _____.

My parents / grandparents often cook _____.

We often have _____ for lunch / dinner.

For the _____ holiday(s) we usually have _____.

I always have _____ for breakfast / lunch / dinner.



4. What food traditions do you have in your family? Ask your parents and grandparents:

- Are there any special dishes that you eat regularly or on certain days of the year? Why?
- Are certain dishes or ingredients not allowed at certain times?

A taste of home

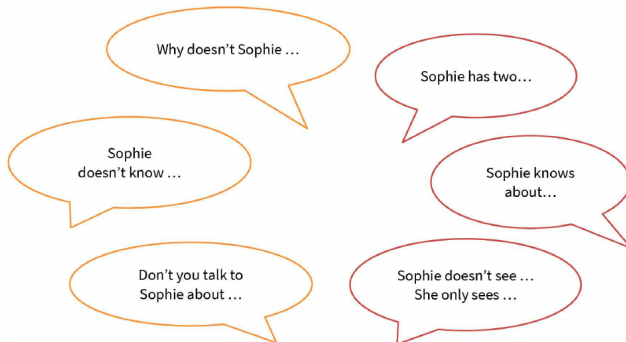
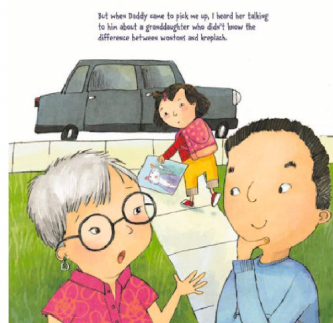
name: _____

date: _____

CULTURAL STUDIES: FOOD TRADITIONS

What to call the dumplings in the soup

1. Have a look at the scene: Sophie's grandmother is not happy that Sophie uses a different word for the dumplings in the soup. She talks about this with Sophie's father. What could Sophie's grandmother say? What could Sophie's father reply?



2. The same happens when Sophie's mom comes to pick her up: Sophie's grandmother is not happy that Sophie uses a different word for the dumplings in the soup. She talks about this with Sophie's mother. What could Sophie's grandmother say? What could her mother reply?



© Friedrich Verlag GmbH 2023. FREIENBACHSCHE UNTERRICHTS-MATERIALIEN. Text copyright © 2023 by Pamela Meyer. Illustrations: "Chicken Soup, Chicken Soup" written by Pamela Meyer, illustrated by Deborah Meeman. Text copyright © 2023 by Pamela Meyer. Reprinted with the permission of Corwin Publishing, a division of Corwin Publishing Group, Inc. All rights reserved. No part of this excerpt may be reproduced in any manner whatsoever without the prior written permission of Corwin Publishing Group, Inc.

Food for thought zum Umgang mit Differenz

Zum Erleben von Differenz bei SuS mit Migrationshintergrund

[...] Migrantenkinder sind oft optisch oder durch den Namen identifizierbar. Daher unterscheiden Jugendliche häufig zwischen einem Migrationsvordergrund – wenn die internationale Geschichte äußerlich sichtbar ist – und einem Migrationshintergrund – für die nicht seltenen Fälle, in denen die Migrationsgeschichte nicht äußerlich sichtbar ist und damit wirklich im Hintergrund verschwindet. Ein so verstandener Migrationsvordergrund hat mehrere Folgen [...]

So werden etwa regelmäßig interkulturelle Events veranstaltet, bei denen sich bereits Kinder aufgefordert fühlen, ihre Differenz zu demonstrieren. Am Beispiel eines **interkulturellen Frühstücks** lässt sich dies illustrieren! Eine Erzieherin fordert die Kinder auf, für das geplante interkulturelle Frühstück Typisches aus der Heimat mitzubringen. Das Frühstück verläuft gut, die Klassenlehrerin ist zufrieden. Eine anschließende Befragung der Kinder ergibt: Manche Kinder wissen nicht, was in der Heimat der Großeltern gefrühstückt wird, andere wissen, dass in der Heimat gar nicht gefrühstückt wird, viele frühstücken selbst am liebsten Nutella oder Cornflakes – dennoch bringen die Kinder Schafskäse, Oliven, gefüllte Weinblätter und Ähnliches mit, um die nette Pädagogin nicht zu enttäuschen. Sie sind es also nicht nur gewohnt, ihre Differenz zu demonstrieren, sondern sie haben gelernt, Differenzerwartungen zu erfüllen. Für manche Kinder ist das ambivalent, für andere ist es positiv, weil sie das Gefühl haben, wahrgenommen zu werden. Das Frühstück und die Botschaft dieses Frühstücks sind nicht das Problem. Das Problem ist, dass sich diese Maßnahmen lediglich auf die gemütliche Seite der Differenz beziehen, nicht aber auf ihre negativen Folgen.

Die Vielfalt wird nämlich von Kindern und Jugendlichen nicht selten als Fremdheit, Ausschluss oder Diskriminierung erlebt. Diese negativen Seiten der Differenz lassen sich weniger leicht und kaum institutionalisiert zur Sprache bringen, sind aber ähnlich prägend und bedeutsam. Die unscheinbare Frage »Wo kommst du (eigentlich) her?« meint »Du bist ein Anderer«. Sie kann aber entweder aus einem authentischen Interesse herrühren oder negativ konnotiert und ausgrenzend gemeint sein. Letzteres mündet dann nicht selten in diffuse Anpassungsaufforderungen. Die Demonstration von gewünschter Differenz und Aufforderung zur Angleichung bleiben häufig gleichermaßen abstrakt und diffus. Von zwei Sphären kommen jeweils widersprüchliche Erwartungen und Anforderungen, beide Seiten schubsen und ziehen. Die Heranwachsenden erleben diese Erwartungen in der Regel als doppeltes Dilemma. Man könnte auch sagen: Es handelt sich um zwei widersprüchliche Erwartungspaare, die lediglich in ihrer Widersprüchlichkeit zusammenpassen.

aus: Aladin El-Mafaalani (2020) *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch. S. 157-158

Everything we have now is new

BÄRBEL DIEHR | BETTINA HOFMANN

“Everything we have now is new”

Einen Podcast zu einer short story über Migration und Judentum erstellen

Wie viele Geflüchtete nimmt ein jüdisches Ehepaar in der Kurzgeschichte „Tapka“ ihr geliebtes Haustier mit, als sie 1980 aus der Sowjetunion nach Kanada emigrieren. Der Hund Tapka ist ihre letzte Verbindung in die alte Heimat. Bei der Analyse der *short story* erfahren die Lernenden einiges über Migration und das Judentum und schulen ihre interkulturelle kommunikative Kompetenz. Ihre Erkenntnisse aus den Lektüre- und Rechercheaufgaben zu dieser Kurzgeschichte veröffentlichen sie in einem Podcast.

LERNGRUPPE
9.–11. Schuljahr

IDEE
Die Lernenden finden über die *short story* „Tapka“ einen personalisierten Zugang zum Leben jüdischer Migranten in Nordamerika und erstellen einen Podcast, mit dem sie die Geschichte einer breiten Hörerschaft empfehlen.

- MATERIAL**
- 1 Exploring the relationship between dogs and humans (S. 30)
 - 2 Understanding the meaning of anti-Semitism (S. 31)
 - 3 Interpreting a figure of speech (S. 32)
 - 4 Sitting shiva (S. 32)
 - 5 Create your own podcast: a story between hope and desolation (S. 33)

Downloadcode d526181j

TEXT
Kurzgeschichte
Bezmozgis, David (2005): „Tapka.“ In: ders. *Natasha*. New York: Farrar, Straus, Giroux, 2005, 3–18.
<https://www.newyorker.com/magazine/2003/05/19/tapka>
Beispiel-Podcast
<https://www.schule-ohne-rassismus.org/ein-podcast-zum-tag-der-menschenrechte/>

Wenn Familien ihre Heimat verlassen, sei es um bessere Lebensbedingungen zu finden oder um ihr Leben zu retten, nehmen sie oft große Mühen auf sich, um ihre Haustiere mitzunehmen. Denn die Hunde, Katzen und Co. stellen eine Verbindung zwischen dem früheren Leben und dem in einer neuen Umgebung her – das wissen die Lernenden eventuell aus eigener Migrationserfahrung oder aus Medienberichten z. B. über Geflüchtete aus der Ukraine. Über den Hund Tapka in David Bezmozgis' gleichnamiger Kurzgeschichte finden Lernende einen emotionalen Zugang zum Thema Migration, insbesondere der jüdischen Migrationsgeschichte. Sie ist auch im 20. und 21. Jahrhundert dadurch geprägt, dass sie sowohl freiwillig gewählt wird als auch unter dem Druck von Verfolgung geschieht. Die Kurzgeschichte erzählt von der ersten Zeit zweier jüdischer Familien aus der damaligen Sowjetunion am neuen Wohnort Toronto (**Kasten 1**).

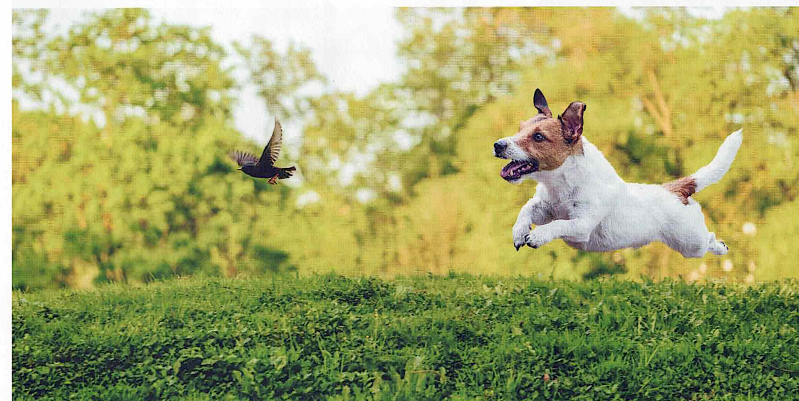
Die Unterrichtseinheit

Um interkulturelle kommunikative Kompetenz auszubilden, sollen die Lernenden auf der Basis von politischem,

sozialem und historischem Orientierungswissen Bewusstheit für kulturelle Prägung entwickeln. Sie sollen ihr eigenes Verstehen und Handeln hinterfragen, um kritische und gleichzeitig respektvolle und tolerante Einstellungen zu entwickeln (KMK 2012: 19). Die Kurzgeschichte „Tapka“ (**Kasten 1**) eignet sich besonders dafür, kulturelles Lernen zu fördern, da sie eine personalisierte Perspektive auf Migration einnimmt. Dabei sind die jungen Protagonist:innen und ihre Erfahrungen den Lernenden näher als die Migrationserfahrungen der Erwachsenen. Der Hund Tapka fungiert als Motivationsanker, mit dem Lernende über die soziale Bedeutung des Haustieres in der neuen Umgebung hinaus die metaphorische Bedeutung der Leine erfassen sollen. Neben verallgemeinerbaren Migrationserfahrungen (Sprache, Fremdheit, neue Freiheiten) veranschaulicht die Geschichte spezifisch jüdische Migrationserfahrungen und Begegnung mit Antisemitismus. Zusätzlich vermittelt das Ende der Geschichte Einblick in das jüdische Trauerritual und über eine Nebenfigur differenzierende Angebote für Diskussionen über kulturelle Praktiken und deren Aneignung durch andere.

Everything we have now is new

UNTERRICHT



Der Hund Tapka ist für die jüdische Immigrantenfamilie Nahumovsky die letzte Verbindung in die alte Heimat. Tapkas Tod konfrontiert die Hauptfigur mit grundsätzlichen Fragen von Verantwortung und Schuld

Darüber hinaus lässt sich über die ungleichen Familien thematisieren, dass jüdische Lebensweisen vielfältig sind und es immer problematisch ist, soziale Gruppen als in sich homogen zu verstehen.

Auf der Bedeutungsebene ist die Geschichte mit vielen anderen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten verbunden. Damit die Lernenden sowohl textspezifische literarische Elemente als auch textübergreifende kulturelle Bestandteile erkennen können, muss

die Kurzgeschichte durch mehrere kurze Bezugstexte sowie einen Wechsel von *close* und *wide reading* erarbeitet (s. Hallet 2007: 385) und kontextualisiert werden.

Target task

Die *target task* fordert die Lernenden auf, mit einem Podcast einer breiten Hörerschaft die Besonderheiten der Kurzgeschichte „Tapka“ zu präsentieren. Dabei sollen sie Verständnis für die jüdische Migrationsgeschichte wecken und diese in Bezug zu aktuellen

Erfahrungen setzen. So bereiten die Lernenden ihr Verständnis der *short story* mündlich für eine Zuhörerschaft auf und veröffentlichen sie. Dazu nutzen sie auch kreative Gestaltungsmöglichkeiten wie szenisches Lesen, Sound-Effekte und musikalische Untermalung.

Einstieg

Die Lehrperson erläutert, dass die Kurzgeschichte „Tapka“ von Gefühlen

„Tapka“: Eine Migrationsgeschichte aus kindlicher Perspektive

Wie in den anderen Kurzgeschichten der Sammlung *Natasha* ist auch in der Eingangsgeschichte „Tapka“ der Ich-Erzähler Mark Berman, der eine Episode aus der Kindheit schildert. Sie spielt kurz nachdem er 1980 mit seinen Eltern und der Familie seiner Kusine von Riga nach Toronto eingewandert ist. Grund für die Migration ist der Antisemitismus in der damaligen Sowjetunion. Die Eltern sind mit einer anderen jüdischen Auswandererfamilie, Rita und Misha Nahumovsky aus Minsk, befreundet, mit deren Hund Tapka Mark gerne spielt.

In der Schlüsselszene der Geschichte führt Mark den Hund aus und lässt ihn von der Leine. Tapka jagt daraufhin einem Vogel nach, gerät auf die Fahrbahn und wird überfahren. So werden die Versu-

chungen, aber auch die Gefahren der Auswanderung in die freie Welt deutlich. Die armen Einwanderer können sich die teure Operation nicht leisten, die den überfahrenen Hund retten würde. Ritas Seufzer „everything we have now is new“ drückt aus, dass mit der Einwanderung auch Verlusterfahrungen von Liebem und Vertrautem verbunden sind. Die Schlusszene, als alle bei der Tierärztin auf dem Boden sitzen und sich wie im Gebet vor- und zurückwiegen, verweist auf das jüdische Trauerritual des Shiva-Sitzens. Durch die Schuld- und Todeserfahrung hat Mark eine Initiation auf dem Weg ins Erwachsenenleben erfahren. Eine wichtige, geliebte Verbindung zum alten Leben vor der Emigration ist verloren gegangen. Aber das Leben in Freiheit geht weiter.

Everything we have now is new



Der tote Hund wird durch das jüdische Ritual des Shiva-Sitzens betrauert: Traditionell sitzen die nächsten Angehörigen der verstorbenen Person eine Woche lang auf niedrigen Hockern oder Kissen, um ihrer Trauer Ausdruck zu verleihen

handelt, die viele Menschen empfinden, die ihre Heimat verlassen, um in einem anderen Land ein neues Leben zu beginnen: Wie können sie das, woran ihr Herz hängt, mitnehmen? Während der gesamten Unterrichtseinheit sollen die Gespräche auch für Erfahrungen nicht-jüdischer Migrant:innen geöffnet werden.

Titel und Hunde-Symbolik erschließen

Der Titel der Geschichte verweist auf die zentrale Bedeutung des Hundes Tapka (russ. „Hausschühchen“). Mithilfe idiomatischer Ausdrücke und Sprichwörter (worksheet 1) erkunden die Lernenden sprachliche Formulierungen, die den besonderen Status von Hunden als loyalen Gefährten des Menschen etablieren. Auch Ausdrücke aus den nicht-deutschen Erstsprachen von Schüler:innen werden einbezogen. Zusammen mit der Information, dass die Geschichte aus der Perspektive eines jüdischen Kindes aus einer Migrantenfamilie erzählt wird, spekulieren die Lernenden, was Haustiere für Menschen bedeuten, die ihre Heimatländer verlassen.

Nach der ersten Lese-phase zur Exposition der Kurzgeschichte (S. 3 bis 5) gleichen die Lernenden ihre Eindrücke und Vermutungen mit den zuvor erarbeiteten Sprichwörtern und idiomatischen Wendungen ab. Es zeigt sich,

dass der Hund einerseits ein Stück der alten Heimat repräsentiert („shots of Tapka in the Nahumovskys' old Minsk apartment“, S. 5) und andererseits die Hoffnung auf eine bessere, aufregende Zukunft („I counted the days until Tapka's liberation“, S. 5).

Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen

Damit die Lernenden einen Bezug zwischen der Geschichte und ihrer Lebenswelt herstellen und sich eine eigene Meinung zur Darstellung von Migration in der short story bilden können, formulieren sie Fragen zur Geschichte und zum soziokulturellen Kontext: Warum verließen diese Menschen ihre Heimat in der Sowjetunion? Welche Hoffnungen knüpfen sie an das neue Leben in Kanada? Wie gestaltet sich ihr Leben in der neuen Umgebung? Welche Antworten und Hinweise gibt der literarische Text zu diesen Fragen? Die Lernenden lesen die gesamte Geschichte und identifizieren Aspekte, die erforscht werden müssen.

Die short story kontextualisieren

Die Lehrperson stellt kurze Zusatztexte und Materialien zur Verfügung, mit denen die Lernenden die Geschichte eigenständig analysieren und dabei ihre

Text- und Medienkompetenz entwickeln können (wide reading).

Short story geografisch verorten

Mithilfe einer Landkarte, die von Nordamerika im Westen bis zu Lettland und Belarus im Osten reicht, verschaffen sich die Lernenden einen Überblick über die enormen Distanzen und Beschwerden, die die Auswandererfamilien auf sich genommen haben. Zur Nachverfolgung der Migrationswege (S. 3 bis 5) zeichnen sie Orte (Riga, Minsk, Vienna, Rome, Toronto) in die Karte ein und veranschaulichen mit Pfeilen die Routen. Folgende Impulse regen sie dazu an, über die geografische Verortung hinaus Unterschiede zwischen den Familien zu erkennen:

- Take a map of the world and mark the places where the Bermans and the Nahumovskys lived before they came to Toronto.
- Draw lines to show the path which Tapka, the dog, took to get to Toronto. Explain why the pet arrives late.
- What similarities and differences have you noticed between these families?

Die Bermans werden figurativ als Aristokraten aus dem Baltikum bezeichnet, die Wert auf eine räumliche Distanz zu anderen jüdischen Einwanderer:innen aus der Sowjetunion legen (S. 3), während die Nahumovskys als sozial schwä-

Everything we have now is new

UNTERRICHT

cher angesehen werden („Our life was tough, we had it hard – but the Nahumovskys had it harder“, S. 4). Auch der homogenisierende Blick auf Einwanderer nach Deutschland (z.B. „die Syrer“ oder „die Türken“) soll dabei kritisch hinterfragt werden.

Antisemitismus erkennen

Antisemitismus ist ein zentraler Grund, warum Juden ihre Heimat verlassen. Damit die Lernenden sich dem Phänomen zunächst über den Begriff nähern, vergleichen die Lernenden die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) mit weiteren Definitionen aus Online-Wörterbüchern (worksheet 2).

Um zu einer personalisierten Betrachtung zurückzukehren, können die Informationen und Eindrücke aus den drei weiteren Quellen auf worksheet 2 genutzt werden, um dann die Suche nach Antisemitismus in „Tapka“ anzustoßen. Der von Misha erzählte Witz über die Erfahrung bei der Einschulung („What a shame, says the teacher, 'so young and already a Jew.'“ S. 4) macht deutlich, dass sich die Ablehnung jüdischer Kinder in beiläufigen und subtilen Äußerungen manifestieren können. Gerade wenn sie von einer Lehrperson stammen, erfordert es Entschlossenheit, sich dagegen zu stellen. Auch auf deutschen Schulhöfen ist das Schimpfwort „Du Jude!“ zu hören – ein inakzeptabler Sprachgebrauch.

Metaphern und Symbolik entschlüsseln

Kennzeichen literarischen Schreibens ist oft die Benutzung komplexer Bildsprache, die eine weitere Bedeutungsebene eröffnet. Die Szene, in der die Kinder mit dem Hund Tapka spielen und ihn von der Leine lassen, kann hier exemplarisch gelesen werden (worksheet 3). Tapka ist das Letzte, das alle an die alte Heimat erinnert. Wenn die Kinder ihn von der Leine lassen, kann man das als Befreiung von den Einschränkungen in der Sowjetunion verstehen. Tapka jagt einem Vogel, einem traditionellen Symbol für Grenzen überschrei-

tende Freiheit, nach und verunglückt. Das Leben in Freiheit erweist sich als gefährlich und beinhaltet das Aufgeben von Sicherheit.

Das Trauerritual verstehen

Rita Nahumovskys Motivation in der Schlusszene, sich in der Tierarztpraxis auf den Boden zu setzen und hin- und her zu wiegen, könnte für die Weigerung stehen, den Tod des geliebten Hundes zu akzeptieren. Es verbirgt sich darin aber zusätzlich ein Hinweis auf das jüdische Trauerritual des Shiva-Sitzens, bei dem die nächsten Angehörigen eine Woche lang auf niedrigen Hockern oder Kissen sitzen, um ihrer Trauer Ausdruck zu verleihen (s. Hofmann 2006). Das rhythmische Hin- und Herwiegen des Oberkörpers ist zudem im traditionellen Judentum die typische Gebethaltung. Dieses Wissen um kulturelle Traditionen eignen sich die Lernenden mithilfe von worksheet 4 an. Die Tierärztin setzt sich dann zu Rita hin- und erkennt so ihre Trauer an. Hier könnten die Schüler:innen diskutieren, inwieweit Aneignungen von Kulturpraktiken legitim sind oder nicht.

Mit einer komplexen Aufgabe an die Öffentlichkeit treten

Der Verein Aktion Courage e.V. setzt sich für eine Schule ohne Rassismus ein (<https://www.schule-ohne-rassismus.org/traegerverein/>) und gibt Schüler:innen die Möglichkeit, sich z.B. mithilfe von Podcasts zu aktuellen Themen zu Wort zu melden. Am Ende der Unterrichtseinheit zu „Tapka“ erstellen die Lernenden einen solchen Podcast zu den für sie wichtigen Passagen und Einsichten aus der Kurzgeschichte. Darin setzen sie ihre sprachlichen, kulturellen, textuellen und medienbezogenen Kompetenzen produktiv ein.

Um eine Vorstellung vom Podcast-Format sowie Ideen für das eigene Produkt zu entwickeln, hören sie sich eine Folge zu Menschenrechten an, die Schüler:innen einer niedersächsischen Gesamtschule erstellt haben (<https://youtu.be/qc8FcLFPSE0>). Für ihren ei-

genen Podcast (z.B. „Tapka“ – a Jewish story between hope and desolation“) erstellen die Lernenden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit als Gesamtprodukt eine Leseempfehlung, die auf der Homepage der eigenen Schule veröffentlicht oder dem Verein Aktion Courage e.V. zur Verfügung gestellt werden kann.

Arbeitsgrundlage

Bezmogis, David (2005): „Tapka.“ In: ders. Natasha. New York: Farrar, Straus, Giroux. 3–18. <https://www.newyorker.com/magazine/2003/05/19/tapka>

Literatur

- Hallet, Wolfgang (2007): „Close Reading and Wide Reading: Teaching Literature and Cultural History in a Unit on Philip K. Dick's 'Minority Report.'“ In: Bach, Gerhard/Donnerstag, Jürgen (Hrsg.): Teaching American Studies in the Twenty-First Century. American Studies. American Studies. Volume 52 (3). 381–397.
- Hofmann, Bettina (2006): „Muscles, Mynan and Menorah: Judaism in David Bezmozgis's Natasha and Other Stories.“ In: Studies in American Jewish Literature 26 (2006): 101–115.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). <https://kmk.org> [17.11.2022].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> [17.11.2022].

D Differenzierung auf den Punkt gebracht

Aspekte der Heterogenität:

- sprachliche und mediale Gestaltungsmodi

Methode:

- differenzierende Teilaufgaben bei der Vorbereitung des Podcasts

Praxistipp:

Bitten Sie die Lernenden, bei der Vorbereitung des Podcasts entsprechend ihren sprachlichen und medialen Stärken und Neigungen die Verantwortung für unterschiedliche Teilaufgaben (z.B. Begrüßungstext, Vorlesen aus der Kurzgeschichte, Erzeugung von Hintergrundmusik oder Soundeffekten) zu übernehmen.

Everything we have now is new



1

worksheet

name: _____

date: _____

MIGRATION: SHORT STORY TAPKA

Exploring the relationship between dogs and humans

1. Speculate why there are so many sayings and expressions involving dogs.

- Express the meaning of the sayings listed in the table below in your own words.
- Which expression describes the relationship between the characters in the short story and the dog Tapka best?

2. Add more expressions, also in languages other than English or German.

Sayings / idiomatic expressions	Meaning	Evidence from "Tapka"
Let sleeping dogs lie.		
Love me, love my dog.		
man's best friend		
The more I see of men the more I love dogs.		
The tail is wagging the dog.		
to go to the dogs		
You cannot teach an old dog new tricks.		



2

worksheet

name: _____

date: _____

MIGRATION: SHORT STORY TAPKA

Understanding the meaning of anti-Semitism

- Find definitions of "anti-Semitism" in online dictionaries such as *Merriam Webster* (<https://www.merriam-webster.com/>) or *Oxford Dictionary* (<https://www.oed.com/public/home/home-page/>) and compare them with the IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) definition at <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> [short URL: <https://fr-vlg.de/3ptzuJ>]

- What passage(s) in the short story contain(s) examples of anti-Semitism? What may have been the author's reason for integrating these examples in the story?

To help you find the passages, take into consideration the information about the author and the situation of Jews in the Soviet Union from about 1970 to 1990.

Jews in the Soviet Union were discriminated against and practicing Judaism was almost impossible. Yet their identity as Jews was visible in the fifth line in their passports, where every citizen's ethnicity was listed. Emigration was illegal except for a brief period in the 1970s when about 250 000 Jews were allowed to leave for North America and Israel. Afterwards it again became impossible to leave the country. After the collapse of the Soviet Union, however, a mass exodus from the successor states (among them Belarus, Latvia, Russia, Ukraine) set in in the early 1990s. These immigrants settled in Canada, Germany, Israel, and the U.S. Typically, they were well-educated middle class who put much emphasis on their children's education. They were shaped by Soviet society, where they had had hardly any access to knowledge about Judaism. Nonetheless they identified strongly as Jews and emigrated in multi-generational families.

David Bezmozgis (born in 1973) belongs to this cohort of Soviet Jews. He emigrated from Riga, Latvia to Toronto, Canada in 1980. "Tapka" is the first story in his short story collection *Natasha* (2004). The seven short stories can be read individually or as a unit making up a composite novel. In every story Mark Berman, who partly resembles the author, is the narrator who grows from a child into a young adult. All the stories deal with linguistic change, assimilation, and Jewish identity.

Alexander Sirotnin, born in 1943, active in the Yiddish and Russian theater scene in Moscow and New York, recalls: "For me it was impossible to be a Jew in Soviet Russia and to be intelligent, to think at all. Censorship was not only in our literature. It was in the air. They wanted to control our thoughts, our understanding of the world around us. And by making everyone scared to speak the truth they did succeed to a degree in changing our minds. We believed one thing and said another. Living like this day to day becomes a big problem, especially for an artist ... I had a nice apartment. I had no problem with money. But without the life of the spirit there is no art. And, by the time I left in 1978, there was no spirit life left for Jews in Russia."

Orleck, Annelise (1999): *The Soviet Jewish Americans*. Westport, CT: Greenwood. 48.

Everything we have now is new



name: _____ date: _____

MIGRATION: SHORT STORY TAPKA

Interpreting a figure of speech

1. If you overheard someone saying the sentence below, how would you understand it?

“Just imagine, at the end of an expensive four-week holiday, Jack *dropped the bombshell* that he had lost his job and was practically penniless.”

2. What is the meaning of the metaphor “bombshell” in this context?

3. Find out about metaphors used in the short story “Tapka”:

- What abstract idea does the leash (p. 11) stand for?
- What abstract idea does the sparrow (p. 12) stand for?
- How can you read the scene of Tapka running after Clonchik metaphorically?

Definition of metaphor

A figure of speech in which one thing is described in terms of another. [...] The obvious attraction of metaphor is that it makes an idea vivid: it can prove difficult to grasp the thread of an abstract thought, but when the idea is described in concrete terms it comes to life. [...] Another aspect of metaphor is that it demonstrates how a writer can respond to the complexity of experience, for metaphor is an ordering or reconciling device that enables a writer to establish connections between different areas of experience.

Peck, John/ Coyle, Martin Coyle (2002): *Literary Terms and Criticism*. Third ed. NY: Palgrave. 162 – 164.

If you want to know more about metaphors, check

<https://examples.yourdictionary.com/metaphor-examples-for-kids.html>



name: _____ date: _____

MIGRATION: SHORT STORY TAPKA

Sitting shiva

1. Explain where sitting shiva takes place in the story and what function it has in the story.

Sitting shiva

Shiva [the seven days of intensive mourning that follows the death of a relative] is traditionally observed either in the home of the deceased or in the home of a principal mourner. If possible, mourners spend the whole week in the *shiva* house together, sleeping under the same roof. Where this is not practical, mourners share their waking hours. Just as *shiva* transforms how mourners pass time, it also changes the look and use of space.

Sitting Low to the Ground

Sitting low to the ground – on the floor, on cushions, or special benches provided by the funeral home – is an outward sign of being struck down by grief. (Visitors sit on regular chairs and couches.)

Watch this short video clip to learn more about sitting shiva:

<https://www.myjewishlearning.com/article/shiva-customs/>

2. What difference does it make if a reader recognizes Rita's behavior as sitting shiva or not?

Everything we have now is new



name: _____ date: _____

MIGRATION: SHORT STORY TAPKA

Create your own podcast: a story between hope and desolation

Purpose

Having read ‘Tapka’ and related texts you have learned a great deal about Jewish migration and Jewish traditions, but also about what it means to people to leave their home.

To make your insights and ideas accessible to others and make them think about the fate of Jewish people and migrants from other countries, create a podcast that listeners can download from the Internet.

With your English language podcast, you address a large English-speaking audience – foreign-language learners as well as native speakers. With your podcast you can raise young people's awareness of the migration history of Jewish people and make them think about the dangers of anti-Semitism.

Product

The entire podcast should last approximately 15 minutes. It should comprise audio input from 4 or 5 groups. Internet users can listen to you reading your favorite passages from the short story and explaining why you find these passages important, funny, or moving, and why it is a good idea to read the whole story.

Process

1. Familiarize yourselves with podcasts created by learners like yourselves.

Listen, for example, to a podcast about human rights that is available in German at <https://youtu.be/qc8FclFPSE0>.

2. Give your podcast an attractive title. ‘Tapka – a Jewish story between hope and desolation’ is just one suggestion. You can choose an alternative title that might attract teenage listeners.

3. Have one speaker welcome listeners and introduce them to your podcast.

“Hello, this is a podcast made by the English course at ABC School in XYZ. We are ... We would like to tell you something about ...”.

4. Decide on the number of short (3-minute) episodes that focus on selected features of the story that you find particularly important, e.g.

- the long journey of migration
- anti-Semitism experienced by young pupils in schools
- the emotional attachment migrants and refugees feel for their pets
- expressing grief in Jewish families.

Write down what you are going to say.

Use your script to practice speaking to an audience. Don't forget to time yourself.

5. Combine your statements with a lively reading from the story itself.

You may want to record additional speakers and sounds, e.g. Jewish music, a dog barking, a bird twittering.

6. Have one speaker make the concluding remarks thanking the audience for listening and expressing the hope that they enjoyed the short story. You may also invite listeners to get back to you and respond with a blog post.

Mugging the Queen's English

UNTERRICHT

MAREIKE TÖDTER

Mugging de Queen's English?

Varietäten des Englischen in postkolonialer Literatur untersuchen

Sprache ist Macht. In den ehemaligen Kolonien des British Empire war die Sprache der Kolonialmacht Teil des Unterdrückungssystems. Ohne Englisch geht es aber auch nicht, will man mit seinen Anliegen Gehör finden. In seinem *dub poem* „Listen Mr Oxford Don“ verarbeitet der postkoloniale Autor John Agard dieses Dilemma mit Hilfe von Sprachspielen. Und verwendet dabei sein ganz persönliches *global English*.

LERNGRUPPE
11. – 13. Schuljahr

IDEE
Die Lernenden analysieren das *dub poem* „Listen Mr Oxford Don“, das die Bedeutung der englischen Sprache für ehemaligen Kolonien des British Empire und die postkoloniale Literatur thematisiert. Sie verfassen einen Essay oder ein Gedicht zu eigenen Erfahrungen mit Abweichungen von der sprachlichen Norm.

MATERIAL
1 I don't need no hammer to mash up your grammar (S. 43)
2 Jigsaw puzzle: The context of "Listen Mr Oxford Don" (S. 44)
3 Language is never neutral (S. 45)
4 Creating your own dub poem (S. 46)

Downloadcode d526183ge

TEXT
Gedicht-Performances
– „Listen Mr Oxford Don“ von John Agard <https://youtu.be/Ywy-Thdg7w>
– Jean „Binta“ Breeze <https://youtu.be/UBT-2n05eD4>
– Linton Kwesi Johnson <https://youtu.be/M6hcmRJC0xo>
Weltkarte des British Empire
<https://fr-vlg.de/9u7oe3>

Dialekte im Englischen werden oftmals als „schlechtes Englisch“ (Brathwaite 1984:13) wahrgenommen und mit einer geringen Intelligenz der Sprechenden Person assoziiert – auch von Schüler:innen, deren Englischunterricht sich an einer *native speaker norm* ausrichtet und die lernen, Abweichungen von dieser Norm als defizitär zu betrachten. Umso wichtiger ist es, diese Vorurteile aufzubrechen. In vielen Lerngruppen gibt es vermutlich zudem Schüler:innen, die persönlich mit solchen Vorurteilen im Deutschen konfrontiert wurden. Wie also umgehen mit Abweichungen von der sprachlichen Norm, die uns fremd erscheinen? Eventuell haben die Schüler:innen ja selbst Erfahrungen gemacht, in denen sie als „fremd“ gesehen bzw. deklariert wurden.

Sachanalyse:

Englisch und postkoloniale Literatur

Der Umgang mit dem sprachlichen Erbe ist Thema in postkolonialen Texten. Hinzu kommt die ökonomische und politische Unterdrückung, die auch auf kultureller und sprachlicher Ebene wirkt: Die Kolonialsprache trägt die koloniale Hierarchie in sich (Wisker 2007:108). Englisch ist verbunden mit Prestige, Bildung und kulturellem Ka-

pital – ein problematisches Erbe für postkoloniale Schriftsteller:innen. Sollten sie lieber in einer lokalen Sprache schreiben, um sich zu dekolonialisieren und dabei die lokalen Denkweisen, Sprichwörter und mündlichen Traditionen zu bewahren (siehe z. B. Thiong'o 1985)? Oder sollten sie sich die englische Sprache zu eigen machen, sie für die eigenen Zwecke subversiv nutzen und dabei verändern (siehe z. B. Achebe 1965)?

In der Karibik fand sich die Antwort in dem Konzept der *nation language* (Brathwaite 1984:13, 17–19). Der Begriff bezeichnet Creole-Versionen, die sich dort im Kontakt mit dem Englischen herausgebildet haben, ohne die negativen Konnotationen des Begriffs des Dialektes zu transportieren. *Nation language* statt Standard-Englisch zu verwenden bedeute daher auch, die Überlegenheit der britischen literarischen Tradition anzuzweifeln (Spencer 2014:19).

Dies zeigt sich im Gedicht „Listen Mr. Oxford Don“ des guyanischen Dichters John Agard, das Grundlage dieser Unterrichtseinheit ist. In dem Gedicht spielt Agard auf der inhaltlichen und textuellen Ebene mit den Vorurteilen und Rassismen, die ihm als Einwanderer der Windrush Generation begegnen (**Kasten 1**). Beim Gedicht handelt es sich um

Mugging the Queen's English

dub poetry, wo die Performanz, also die Mimik, die Körperhaltung, die Intonation, der Rhythmus, eine weitere Bedeutungsebene zum Gedicht hinzufügen und es so zu einem multimodalen Text machen (s. *Unterricht Englisch* 168: Performing poetries. <https://fr-vlg.de/t5atpi>)

dicht im Stile eines *dub poem* verfassen. Dazu erarbeiten sie sich zuvor Merkmale dieses multimodalen Genres. So erwerben die Schüler:innen fremdsprachige Diskursfähigkeit und schärfen ihr Sprachbewusstsein.

Einstieg: Gedichtvortrag hören

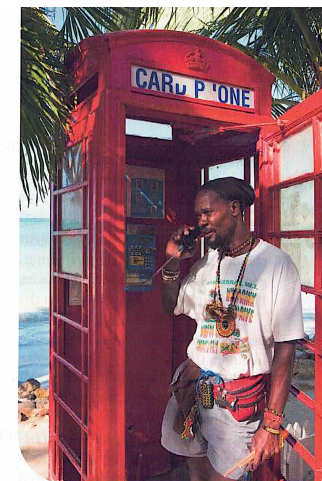
Die Unterrichtseinheit

Das Gedicht „Listen Mr. Oxford Don“ ist sowohl sprachlich als auch vom für das Verständnis erforderlichen Weltwissen her anspruchsvoll. In dieser Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Schüler:innen mit der Rolle des Englischen in postkolonialen Texten und dem Umgang mit sprachlichen Normen. Dazu analysieren sie das *dub poem* per – *wide reading*: Sie erwerben Kontextwissen zur Windrush Generation, zu Creole-Sprachen und zum Rassismus in den 1970er/80er-Jahren in Großbritannien und per – *close reading*: Sie erarbeiten die symbolische Bedeutung der Worte und das Spiel mit den Registern.

In der *target task* reflektieren die Schüler:innen die Rolle anderer Sprachen in ihrem eigenen Leben oder die Rolle von ihnen entgegengebrachten Vorurteilen, indem sie ein eigenes Ge-

Als Einstieg sehen die Lernenden die Performance des Gedichts bis Minute 0:33 (<https://youtu.be/Ywy-Thdg7w>) und äußern sich zu ihren ersten Eindrücken und zum Inhalt. Hier sind alle Hypothesen und Fragen zulässig. Sie sollten gemeinsam an der Tafel oder digital (z. B. Padlet oder Taskcard) festgehalten werden, damit im Laufe der Einheit darauf zurückgegriffen werden kann.

Nach dem Abspielen der gesamten Performance erfolgt eine Annäherung an das Gedicht, indem die Lernenden dessen Stimmung beschreiben. Als sprachliche Hilfestellung können dazu Adjektive angeboten werden wie *humorous, bemused, haughty, whimsical, political, antagonistic, scholarly, cautionary, condescending, gloomy, subversive, aggressive*. Eventuell sortieren die Lernenden die Adjektive zunächst nach positiven, neutralen und negativen Konnotationen, um deren Bedeutung



Anders als die Standardsprache können creoles Wirklichkeit und Identität der Menschen in der Karibik adäquat ausdrücken

zu erschließen. Hierbei sollten sie auch zur Begründung ihrer Wahl angehalten werden. Bei Deutungen und Meinungen ist es wichtig, dass Lernende merken, dass es zwar nicht die eine richtige Lösung gibt, aber dass sie ihre Deutungen auch begründen können müssen.

Anschließend lesen die Lernenden das Gedicht (**worksheet 1**) laut – ein Anlass, über die Aussprache unbekannter Wörter ins Gespräch zu kommen.

Interpretation des Gedichts „Listen Mr. Oxford Don“

In seinem Gedicht „Listen Mr. Oxford Don“ thematisiert John Agard auf subversive Art verschiedene Diskriminierungen seitens der britischen Gesellschaft gegenüber Einwanderer:innen. Das Gedicht stellt in Frage, wem die englische Sprache „gehört“. Es adressiert den „Oxford Don“, einen Oxford Professor, der auch als Repräsentant der britischen Bildungselite verstanden werden kann. Das Englische wird als „Queen's English“ bezeichnet (*ownership*): Das lyrische Ich will die Sprache für die eigene Sache nutzen („*accessory / to my offence*“) – aus Sicht des Oxford Don ein illegitimer Akt. Mit Wörtern wie „*riot*“ oder „*axe*“ sowie Zeilen wie „*I'm a wanted man*“ zitiert er Zuschreibungen der britischen Gesellschaft gegenüber Einwanderern: Das lyrische Ich gilt als gefährlich und gewaltbereit. Dies wird durch Metaphern wie „*I don't need a hammer to mash / up your grammar*“ oder „*slashing suffix in self-defence*“ bestärkt. Dem gegenüber stellt das lyrische Ich seine Selbstwahrnehmung als „*a concise peaceable man*“. Es kündigt an, die englische Sprache für sich

zu nutzen, was es durch den bekannten Umgang mit dieser auf der formalen Ebene des Gedichts (z. B. im Spiel mit den Wörtern) beweist. Gleichzeitig widerlegt es die gesellschaftliche Annahme einer verminderten Eloquenz und Intelligenz des Sprechenden (u. a. sichtbar durch den Kontrast „*I didn't graduate / I immigrate*“). Das Gedicht zeigt durch Metaphern, Wortspiele (z. B. die doppelte Bedeutung von „*sentence*“) sowie dem Austreten der Grenzen des Verständlichen, wie Sprache kreativ und zu einem emanzipatorischen Zweck genutzt werden kann. Es deutet zugleich an, wie „lächerlich“ es scheint, sich davon bedroht zu fühlen („*Dem accuse me of assault on de Oxford dictionary*“, „*mugging de Queen's English*“).

Der Autor John Agard gehört der Windrush Generation an. Die Bezeichnung „Windrush“ leitet sich ab vom Namen des ersten Schiffes, das nach dem Zweiten Weltkrieg Menschen aus den ehemaligen Kolonien im karibischen Raum nach Großbritannien übersetzte.

Foto: catherineharding / Alamy Stock Foto

Mugging the Queen's English

UNTERRICHT

Die Sprache erarbeiten, den Kontext kennenlernen

Nach einem erneuten, diesmal stillen Lesen bilden die Lernenden eigenständig Hypothesen zu den Bedeutungen der Wörter im Gedicht, die dann im Plenum aufgelöst werden (**worksheet 1**).

Zur Kontextualisierung des Gedichtes arbeiten die Lernenden arbeitsteilig in einem Gruppenpuzzle, in dem jedes Mitglied andere Aufgaben und Hinweise erhält (**worksheet 2**). Dadurch findet eine Differenzierung bei gleichzeitiger Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand statt. Denn alle Inhalte werden für die Beantwortung der Fragen gebraucht, so dass dies nur kooperativ gelingen kann. Bei einer zusätzlichen Besprechung im Plenum sollte die Diskussionsfrage (*How can the poem be read and interpreted as a whole, e.g. in relation to British history?*) aber nicht als Gruppenergebnis abgefragt, sondern betont nur in ihrer Prozesshaftigkeit reflektiert werden, damit eine Vieltimmigkeit im Diskurs möglich bleibt.

Differenzierung auf den Punkt gebracht

Aspekte der Heterogenität:

- Interesse
- Lernwege (kreativ vs. kognitiv)

Methode:

- arbeitsteiliges Gruppenpuzzle (kooperative Arbeit am gemeinsamen Gegenstand)
- unterschiedliche Lernprodukte zur Auswahl (eigenes *dub poem* vs. Essay)

Praxistipp:

Zur Vorbereitung des Schreibens erhalten die Lernenden Tipps zum Schreiben und zur Ideenfindung aus einem Video der BBC. Diese Tipps stellen sie den anderen in einer *one-minute presentation* vor. Zur Ideenfindung erstellen sie ein Sprachporträt mit den Sprachen, die sie sprechen, und den Kontexten, in denen sie diese verwenden bzw. in welchen Kontexten diese wie bewertet werden.

Es kann passieren, dass die Lernenden den Kurzschluss ziehen, dass John Agard den ihm entgegengebrachten Vorurteilen entspricht. Um dem entgegenzuwirken sollte im Plenum thematisiert werden, dass er vielmehr das Englische so beherrscht, dass er mit Wörtern und Registern spielen kann.

Vertiefung: To use or not to use English

Die Lehrkraft konfrontiert die Schüler:innen mit dem Satz *"Let no one be fooled by the fact that we may write in English, for we intend to do unheard-of things with it."* (Chinua Achebe) und lässt sie spekulieren, was damit gemeint ist. Dabei können Fragen aufkommen wie „Wer ist mit, *we* gemeint?“ Um den nächsten Baustein der Unterrichtsreihe behandeln zu können, brauchen die Schüler:innen Grundwissen über das British Empire und der Tatsache, dass Englisch als Sprache mit exportiert und oktroyiert wurde. Als Erinnerung an die Verbreitung des Englischen kann die Lehrkraft eine Karte des Empire (<https://fr-vlg.de/9u7oe3>) projizieren.

Würden die Lernenden auf Englisch schreiben, wenn sie Schriftsteller:innen aus einer ehemaligen britischen Kolonie wären? Dazu bietet sich eine Abfrage in Form einer Positionslinie zwischen den Polen „auf Englisch schreiben“ und „auf keinen Fall auf Englisch schreiben“ an, bei der die Schüler:innen die Wahl ihrer Position begründen. Dann überdenken die Lernenden ihre Haltung anhand von **worksheet 3** mit dem Text *„Language is never neutral“* des nigerianischen Autors Elnathan John. Sie positionieren sich erneut auf der Positionslinie – hat sich ihre Meinung geändert?

In einem Essay Stellung nehmen

Die Unterrichtseinheit kann mit einem Essay zur Frage *Discuss: Is English an enabling tool by which peoples of different races and nationalities can express their identities, or is it contaminated by a colonial history and racist mentality that it insidiously perpetuates?* (<https://genius.com/john-agard-listen-mr-oxford-don-annotated>) schließen.

Eigenes dub poem verfassen

Alternativ verfassen die Schüler:innen selbst ein *dub poem*. Dazu sehen sie erneut den Gedichtvortrag von John Agard, diesmal ohne Ton, und beschreiben die einzelnen Gesten sowie deren Wirkungen (**worksheet 4**). Sie ergänzen weitere Merkmale der Gattung *dub poetry*, nachdem sie zwei weitere Performances anderer Künstler:innen gesehen haben: Einen Vortrag von Jean 'Binta' Breeze (<https://youtu.be/UBT-2n05eD4> ab Minute 6:50) und Linton Kwesi Johnson (<https://youtu.be/M6hcMRjCOxo> der ersten Minuten). Wenn die Lernenden Schwierigkeiten haben, selbst Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, kann optional ein Infotext zu *dub poetry* gelesen werden, oder es werden ihnen Fragen zur Lenkung der Aufmerksamkeit an die Hand gegeben (**worksheet 4**).

Es kann die Lernenden kognitiv entlasten, wenn sie Tipps zum Schreiben und zur Ideenfindung bekommen. Diese erarbeiten sie als Hausaufgabe aus einem Video der BBC (<https://fr-vlg.de/hxwnfi>) und stellen sie den anderen in einer *one-minute presentation* vor. Je nach Lerngruppe kann es zudem hilfreich sein, vor dem Schreiben zur Ideenfindung und Strukturierung ein Sprachporträt zu erstellen oder Situationen zu reflektieren, wo Fremdheitszuschreibungen erfahren wurden (**worksheet 4**). Die Schüler:innen können aber auch aus der Perspektive einer anderen Person schreiben, um sie nicht zum Thematisieren eigener Erfahrungen zu drängen. *Early finishers* üben den Vortrag ihres Gedichtes ein oder fertigen ein *performance video* als Produkt an (**worksheet 4**).

Literatur

Achebe, Chinua (1965): „English and the African Writer.“ In: *Transition*, 18, 27 – 30.
Brathwaite, Edward Kamau (1984): *History of the Voice*. London: New Beacon Books.
Spencer, Aisha (2014): „The language of Caribbean Poetry.“ In: Bryan, Beverley / Styles, Morag (Hrsg.): *Teaching Caribbean Poetry*. Abingdon [u. a.]: Routledge. 17 – 28.
Thiong'o, Ngũgĩ wa (1985): „The Language of African Literature.“ In: *New Left Review* 1, 150. 109 – 127.
Tödter, Mareike (2023): *Fremdheit im Englischunterricht – eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdeinserfahrungen*. Trier: WVT.
Wisker, Gina (2007): *Key Concepts in Postcolonial Literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Mugging the Queen's English

name:

date:

POSTCOLONIAL ENGLISH: DUB POEM

I don't need no hammer to mash up your grammar

John Agard (*1949) was born in British Guyana, a former British colony. He moved to the UK in 1977.

1. Read his poem "Listen Mr Oxford Don" and explain the meaning of the following words.

mugging

assault

suffix

to bash sth.

to make sth. accessory

2. In his poem, Agard uses words that are particular to a Caribbean version of English. Guess their meaning in British English.

Guyanese English Creole	British English
me	
yu	
ent	
dem	

Guyanese English Creole	British English
tekking	
to mek	
wit	
mih	

LISTEN MR OXFORD DON (1985)

Me not no Oxford don
me a simple immigrant
from Clapham Common
I didn't graduate
I immigrate

But listen Mr Oxford don
I'm a man on de run
and a man on de run
is a dangerous one

I ent have no gun
I ent have no knife
but mugging de Queen's English
is the story of my life

I don't need no axe
to split / up yu syntax
I don't need no hammer
to mash / up yu grammar

I warning you Mr Oxford don
I'm a wanted man
and a wanted man
is a dangerous one

Dem accuse me of assault
on de Oxford dictionary /
imagine a concise peaceful man like me /
dem want me serve time
for inciting rhyme to riot
but I tekking it quiet
down here in Clapham Common

I'm not a violent man Mr Oxford don
I only armed wit mih human breath
but human breath
is a dangerous weapon

So mek dem send one big word after me
I ent serving no jail sentence
I slashing suffix in self-defence
I bashing future wit present tense
and if necessary

I making de Queen's English accessory / to my offence

John Agard

Mugging the Queen's English



name: _____

date: _____

POSTCOLONIAL ENGLISH: DUB POEM

Jigsaw puzzle: The context of "Listen Mr Oxford Don"

In your expert group

Work on the material assigned to you and compare your results.

Be prepared to present your results in your jigsaw group.

Group A

1. Read the text or watch the video "What is the Windrush Generation?" at <https://www.bbc.co.uk/newsround/43793769>.
2. Explain what the "Windrush generation" is.
3. If you have finished before the others, browse the website <https://www.windrush-generations.com/2nd-generation>. Read a few accounts by members of the Windrush generation. Include the information in your explanation of the Windrush generation.

Group B

1. Research what a "don" is in English.
2. Research what makes Oxford a special university in the UK.
3. Explain what an "Oxford don" stands for. What does it symbolize?
4. If you have finished before the others, collect possible reasons why Agard addresses his poem to "Mr. Oxford Don".

Group C

1. Read the text "Shocking racism in the early 1980s" at <https://fr-vlg.de/sz78zk>.
2. Explain how immigrants were characterised in the 1970s and 80s.
3. If you have finished before the others, read the Wikipedia entry on British African-Caribbean people at (Short URL) <https://fr-vlg.de/d3tt09>. Include the information in your explanation of why people from Caribbean descent were criminalised.

Group D

1. Read the texts on "Languages, Dialects, Pidgins and Creoles" at <https://fr-vlg.de/g2yad7> and "Why So Much Variety in English?" at <https://fr-vlg.de/sog7bt>.
2. Explain the relationship between creoles and standard English.
3. If you have finished before the others, listen to a few sound examples of Jamaican English at <https://fr-vlg.de/kifbzg>. Include your impression in your explanation.

In your jigsaw group

1. Take turns to present your individual topic.

Ask each other questions if there is anything unclear.

2. With your combined knowledge, answer the following questions.

- Who is addressed?
- Who is the speaker?
- How does the addressee probably view the speaker?
- How does the speaker see themselves?
- Why do you think John Agard chose not to write his poem in standard English?
- What metaphors, repetitions, contrasts are there in the poem? What is their effect?

3. Discuss in your group: How can the poem be read and interpreted as a whole, e.g. in relation to British history?

Bear in mind everything you have found out. You do not have to come to a consensus.



name: _____

date: _____

POSTCOLONIAL ENGLISH: DUB POEM

Language is never neutral

Elnathan John (born 1982) is a Nigerian novelist, satirist and lawyer whose stories have twice been shortlisted for the Caine Prize for African Writing.

1. Outline Elnathan John's views on language.

2. Explain the difficulty writers from former British colonies might have when they write in English.

3. Imagine meeting a writer from a former British colony. Discuss with them whether they should write in English or rather in a regional language such as Hausa.

TIPP: First collect arguments for both sides in a list. Brainstorm with a partner.

[...] Language is not this beautiful, neutral thing which gives us the freedom to express ourselves. [...] It is fraught with baggage—cultural, ideological and historical [...]

In all societies, but even more so in societies that have suffered historical violence like colonialism (and especially where one of the results of colonial violence was the loss of indigenous languages) it is important to be keenly aware of the dangers that lurk within language as a carrier of culture [...].

In writing about his relationship with language, Zimbabwean writer Dambudzo Marachera wrote about making the English language fit for purpose. He said: "For a black writer the language is very racist; you have to have harrowing fights [...] with the language before you can make it do all that you want it to do. [...] This may mean discarding grammar, throwing syntax out, subverting images from within, beating the drum and cymbals of rhythm ..."

[...] Ngugi wa Thiongo in speaking of the political nature of language asserted that the adoption of colonial language by the African educated elite plunged them into what he described as the European bourgeois memory, and that this actively contributed to Africa's backwardness. [...]

Whether one chooses to discard the colonial languages altogether as in the case of Ngugi or beat English into submission as with Marachera, one thing is clear: anyone who understands the power of language must devote time and energy to interrogating the means of expression for history, for context, for every sort of baggage.

In my writing, when I choose to use words of Hausa origin in context, without the apology of italicisation, it is not merely making a point or even about the accuracy of narratives—it is also, at least in part, about justice. It is about the idea that it is important for people to own their narrative, for people to be able to say who they are and not be measured against standards and world views they may not share. It also inevitably leads to an enrichment of expression and language. [...]

Annotations

fraught with – *belastet mit*, to lurk within – *lauern, sich versteckt halten*, fit for purpose – *gebrauchstauglich*, harrowing – *erschütternd*, to discard – *verwerfen*, to subvert – *untergraben, zersetzen*, to assert – *behaupten*, to plunge s. o. into – *in etwas eintauchen*, bourgeois – here: dominated by capitalistic interest, Hausa – a language spoken in West Africa

Mugging the Queen's English

Mugging the Queen's English – Notizen



4

worksheet

name: _____

date: _____

POSTCOLONIAL ENGLISH: DUB POEM

Creating your own dub poem

Features of a dub poem

1. Watch several dub poems at

- <https://youtu.be/UBT-2n05eD4> by Jean 'Binta' Breeze and
- <https://youtu.be/M6hcMRjCOxo> by Linton Kwesi Johnson

What do dub poems have in common? Pay attention to content and language.

- What are the poems about?
- Are they similar in rhythm?
- How do the poems use breaks?
- How do the performers use their bodies? What is the effect on you?
- Do the poems use rhymes?
- Do they follow a specific pattern like the pentameter?

Your own dub poem

1. Do you remember an incident where you were treated differently because of your age, your language, your looks? Describe what happened.

2. Pour that experience into a poetic form. First answer the following questions:

- Who do you want to address?
- How are you going to start your poem?
- Can you think of metaphors, contrasts and similes that you can use to make your poem more powerful?
- Look for synonyms for words that you want to use (e. g. on www.merriam-webster.com/). Then decide which word you would like to use in your poem.

Bonus

Practise performing your poem.

1. Experiment with speed, pauses, intonation, length of words and see what you like best.

2. Focus on gestures and facial expressions to stress the meaning of your words or contradict them.

3. Show your performance to someone else and get feedback on

- Language: Is there a play on words (e. g. with double meanings or new contexts for words)? Are metaphors, contrasts and repetitions used?
- Performance: Do intonation, rhythm and breaks support the meaning? Do gestures and facial expressions underline or contradict the content?

Sprachmittlung

– Fachanforderungen und fachdidaktische Grundlagen –



Sprachmittlung Sek I

Fertigkeitsbereich Sprachmittlung Sek I

Erster allgemeinbildender Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Übergang in die Oberstufe
Die Schülerinnen und Schüler können...		
· mündlich in Routinesituationen einfache sprachliche Äußerungen sinngemäß übertragen	· mündlich in Routine- und Alltagssituationen sprachmittelnd agieren	· mündlich situations- und adressatengerecht sprachmittelnd agieren
· mündlich sehr einfache nicht-fiktionale und fiktionale Texte zu vertrauten Themen mit unmittelbarem Lebensweltbezug sinngemäß übertragen	· mündlich und schriftlich einfache nichtfiktionale und fiktionale Texte zu vertrauten Themen mit unmittelbarem Lebensweltbezug sinngemäß übertragen	· mündlich und schriftlich einfache nichtfiktionale und fiktionale Texte sinngemäß, situations- und adressatengerecht übertragen
Textsorten / Kommunikationssituationen: <i>Sprachmittlung kann im Rahmen aller bei den anderen Teilkompetenzen aufgeführten Kommunikationsanlässe und -situationen erfolgen.</i>		

Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben zu den folgenden Teilkompetenzen: Hörverstehen und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen: An Gesprächen teilnehmen und Zusammenhängendes Sprechen, Mündliche Sprachmittlung (Englisch – Deutsch; Deutsch – Englisch)

Prüfungsteil Sprachmittlung

Bei der Sprachmittlung werden wesentliche Inhalte authentischer mündlicher Texte in der jeweils anderen Sprache mündlich für einen bestimmten Zweck wiedergegeben.

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe

- Es liegt eine adäquate authentische Sprachmittlungssituation vor.
- Die Sprachmittlung erfolgt adressatenbezogen.
- Die Absicht der Sprachmittlung wird benannt.

Fachanforderungen 2014, S. 20 & 34f.

Sprachmittlung

Die Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenz Sprachmittlung ermöglicht die Entwicklung von Sprachbewusstheit und interkultureller Kompetenz. Die Kompetenz wird ab Klassenstufe 5 bis zum Abitur in progressiver Komplexität in mündlichen und schriftlichen Zusammenhängen unterrichtet. Bei der Sprachmittlung geben Schüler den Inhalt von Texten (erweiterter Textbegriff) zu Themen allgemeinen, fachlichen oder persönlichen Interesses sinngemäß, situations- und adressatengerecht sowie kontextgebunden, ggf. unter Verwendung von Hilfsmitteln, in der jeweiligen Zielsprache wieder. Die Sprachmittlung ist sowohl vom Deutschen ins Englische als auch vom Englischen ins Deutsche möglich. Aufgrund der stärker geschulten rezeptiven Fähigkeiten eignet sich zu Beginn der Sekundarstufe I besonders die Mittlung von englischsprachigen

Sprachmittlung Sek I

Texten. Die Übertragung kann mündlich oder schriftlich erfolgen und sich je nach Aufgabenstellung auf die Gesamtaussage, auf Hauptaussagen und/ oder Details beziehen.

Dabei werden die folgenden Fertigkeiten in den einzelnen Jahrgangsstufen entwickelt:

Rezeptive Fertigkeiten

- Erfassen der Situation, des Adressaten, der eigenen Rolle, der geforderten Leistung
- Erkennen der Intention
- Herausfiltern der für die Aufgabenstellung relevanten Informationen, Reduktion

Produktive Fertigkeiten

situations- und adressatengerechte Sprachmittlung durch:

- ggf. Umsetzung der Merkmale des geforderten Produkts
- Wahl adäquater sprachlicher Mittel
- zielführende Verwendung von Kompensationsstrategien

Lehrkräfte verwenden und erstellen, ggf. unter kritischer Nutzung von Lehrwerksmaterialien, zu Übungs- und Prüfungszwecken Sprachmittlungsaufgaben, die möglichst viele der aufgeführten Kriterien berücksichtigen:

- situative Einbettung
- Adressatenbezug
- Rollenausweisung
- Produktangabe
- authentischer Text
- Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler

Die Bewertung von Leistungen im Bereich der Sprachmittlung folgt den Kriterien von Bewertungsbögen, die vergleichbar sind mit den Bewertungsbögen, die bei den zentralen Abschlussprüfungen (ESA, MSA, Abitur) Verwendung finden. Fachschaftsintern können Anpassungen dieser Bögen vorgenommen werden, soweit sie außerhalb der zentralen Prüfungen eingesetzt werden. Dafür bieten die Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens eine entsprechende Grundlage.

funktionale kommunikative Kompetenzen	mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	mögliche Aufgaben	mögliche Überprüfungsformate
Sprachmittlung	• Ansagen • Formulare • Gebrauchsanweisungen • Hinweisschilder • Interviews • Mitteilungen • Speisekarten • ...	• situations- / adressaten- / aufgabengerechtes Übertragen von einer in die andere Sprache siehe Fachanforderungen S. 22	• Simulation einer authentischen Gesprächssituation, die eine Sprachmittlung (mündlich / schriftlich) erfordert • Artikel • Brief • E-Mail • ...

Leitfaden zu den Fachanforderungen, S.30 & 37

Sprachmittlung Sek II

Fertigkeitsbereich Sprachmittlung Sek II

Die Schülerinnen und Schüler können - auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien - wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben.

Grundlegendes Niveau

- Die Schülerinnen und Schüler können mündlich und schriftlich
- Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiedergeben
 - interkulturelle Kompetenz und entsprechende kommunikative Strategien einsetzen, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in der jeweils anderen Sprache zu vermitteln
 - bei der Vermittlung von Informationen gegebenenfalls auf Nachfragen eingehen
 - Inhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln (zum Beispiel Wörterbücher), durch Kompensationsstrategien (zum Beispiel Paraphrasieren) und gegebenenfalls Nutzung von Gestik und Mimik adressatengerecht und situationsangemessen sinngemäß übertragen.

Erhöhtes Niveau

- Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus
- für das Verstehen erforderliche Erläuterungen hinzufügen
 - zur Bewältigung der Sprachmittlung kreativ mit den beteiligten Sprachen umgehen.

Fachanforderungen 2014, S. 47

Grundlagen Sprachmittlung

Definitionen

Vermittlung zwischen Menschen, die nicht in der Lage sind, einander direkt zu verstehen. Dies schließt sowohl das Übersetzen und Dolmetschen („interlinguale Mediation“) als auch das Paraphrasieren in der Fremdsprache („intra-linguale Mediation“) ein. (vgl. GeR)

Sprachmittlungsaufgaben (*mediation tasks*) lösen zu können, ist ein bedeutender Teil der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten und motivierende Alternative zu traditionellen Übersetzungsübungen. Für *mediation tasks* benötigen Schüler*innen eine strategische Herangehensweise, müssen wissen, was Sprachmittlung leisten soll und welcher Fähigkeiten es bedarf.

Sprachmittlung bedeutet:

- sinngemäße Wiedergabe des Originals (Wesentliches herausfinden, Nebensächlichkeiten weglassen, Fach-/ Weltwissen anwenden, Können der Interaktanten richtig einschätzen)
- Anpassung an unterschiedliche Diskurstypen (große spontansprachliche Fertigkeit)
- Übermitteln, kein Interpretieren (Selbstdisziplin)
- verständliche Wiedergabe inhaltlich komplexer Aussagen (Unterscheidung bedeutsamer und weniger wichtiger Inhalte, Abwägung zwischen konkreter Übersetzung und inhaltlicher Sprachmittlung)
- Vereinfachung sprachlich komplexer Redemittel (*simplification strategies*)
- Berücksichtigung sprachlichen Könnens der Interaktanten (*circumlocution strategies* wie z.B. Paraphrasen, Definitionen)
- Vermittlung interkulturell differenter Konzepte, Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen (interkulturelle Kompetenz, landeskundliches Hintergrundwissen)

Darüber hinaus: Sensibilisierung für die häufigsten sinnverändernden Sprachmittlungs- oder Translationsprobleme (-fehler) wie z.B. falsche Wiedergabe des *present perfect* ("She has been married for ten years" = *Sie war zehn Jahre verheiratet)

Formen und Ziele der Sprachmittlung

mdl. Äußerungen → mdl. Übertragung, mdl. Äußerungen → schr. Übertragung
schr. Äußerungen → mdl. Übertragung, schr. Äußerungen → schr. Übertragung

Teilbereiche	Beispiele
Kommunikative K.	(<i>active and passive</i>) wordpower
Interkulturelle Kompetenz	Kenntnis der besonderen Bedeutung von <i>assembly</i> im schulischen Kontext Großbritanniens
Interaktionale Kompetenz	Bewusstsein des Verhältnisses der beteiligten Personen (Alter, Geschlecht, Status, Kommunikationsabsichten ...)
Strategische K.	Fähigkeit zur Antizipation von Äußerungen des Gesprächspartners

vgl. Engelbert Thaler (Hrsg.), *Summit Mediation*, Paderborn 2012, S. 5

Grundlagen Sprachmittlung

Mögliche Textsorten

- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, kritische Kommentare, Reden
- geschäftliche Korrespondenz
- komplexe Gebrauchs- bzw. Bedienungsanleitungen
- persönliche Botschaften
- literarische Texte
- Filmauszüge
- Hörtexte
- Gespräche

Verfahren zum Üben

- SuS bekommen thematisch verwandten deutschen und fremdsprachigen Text vorgelegt und benutzen den fremdsprachigen Text als Quelle für den Wortschatz in der Sprachmittlung
- SuS bekommen (fremdsprachigen oder deutschen) Text vorgelegt, den sie sprachmitteln müssen. Diesem Text können Vokabelerklärungen beigelegt sein.

Beispiel für geeignete Aufgabe

"You have read the New York Times article 'The Green House as Classroom' (December 20, 2007). Use the article for the environmental section of our school's magazine to inform your school community about the benefits and challenges of this project."

- Artikel wird nicht wortgetreu übertragen, sondern für bestimmtes Publikum lesbar
- Festlegung: Absicht, Beziehung zu Rezipienten, Themenkreis, Textcharakter (mündlich/ schriftlich)

vgl. Ralf Weskamp, in: At Work Nr. 14, Diesterweg 2008, S.6f.

Mögliche Szenarien für die situative Einbettung

- einem Touristen helfen, Informationen zu verstehen
- als Austauschschüler im Ausland für die Herausgeber der dortigen Schülerzeitung die Hauptgedanken eines deutschen Artikels in der Landessprache zusammenfassen
- als Praktikant eines Unternehmens (z.B. Verlag, Ferienlager usw.) im Ausland Telefongespräche, Meldungen, Kommentare aus Deutschland in die Landessprache weiterleiten
- Brieffreund auf Bitte die Informationen eines Textes vermitteln, die diese*r für ein Referat im Heimatland benötigt
- internationales Schulprojekt: Projektpartnern im Ausland vermitteln, wie bestimmte Themen in Deutschland diskutiert und dargestellt werden
- fächerübergreifender Unterricht: fremdsprachliche Texte zur Erstellung eines Projektbeitrags nutzen
- bei Erstellung eigener Produkte (Referat, Diskussionsbeitrag) deutschsprachigen Text als Quelle nutzen
- bei Entscheidung für eine Lektüre deutschsprachige Rezensionen als Quelle nutzen

Grundlagen Sprachmittlung

Praxistipps zur Sprachmittlung

- Möglichkeit **mehrerer richtiger Ergebnisse**; Einsatz sprachlicher oder anderer Mittel hängt vom soziokulturellen Hintergrundwissen der SuS ab
- Sprachmittlung profitiert von trainierten **Lernstrategien** (z.B. *Scanning, Dictionaries*)
- genaue Nennung von **Zweck und Kommunikationspartner** (z.B. *Reklamiere an der Hotelrezeption höflich, aber bestimmt die Beschwerde deiner Eltern.*)
- Einbezug **schülernäherer Materialien** neben Artikeln, Anzeigen oder Broschüren (z.B. Erläutern von Argumenten in Internet-Foren usw.)
- Training der **Körpersprache** (z.B. Rollenspiel)
- Einbezug **anderssprachiger Mitschüler** (*Was sagt man in dieser Situation in deiner Sprache? Was heißt das wörtlich auf Deutsch? Was darf man, was darf man nicht?*)
- Entwicklung von **Strategien für interkulturell schwierige Situationen** (*Wie wirkt das, was ich sage? Was tun bei Missverständnissen?*)
- Förderung freundlichen Auftretens im interkulturellen Dialog durch gesteigertes **Identitätsbewusstsein** (*Was empfinden andere als typisch deutsch? Was finden wir typisch britisch? Vorurteil oder kulturelle Eigenheit?*)

You can talk!, Diesterweg 2008

wertvolle Strategien (kommunikative Werkzeuge):

- Identifizieren zu vermittelnder Informationen: *Highlighten* bzw. Durchstreichen
- Markieren schwieriger Stellen: Markieren der Stellen, Nachschlagen unbekannter Wörter
- inhaltliche Reduktion: Zusammenfassen von Textpassagen (Passage → Satz → Wort), Ignorieren unwichtiger Stellen, Umstellung von Informationen zur Verständniserleichterung
- Vereinfachung der Sprache: komplexe syntaktische / idiomatische → weniger anspruchsvolle Konstruktionen, komplizierte → hochfrequentierte Wörter, komplizierte passivische → aktivische Strukturen; typisch schriftsprachliche → gesprochene Wendungen
- Einholen von Zusatzinformationen: keine Interpretation, aber u.U. Erläuterung von Aussagen, Kommentierung oder Hinzufügen kulturellen Hintergrunds (z.B. *mit 'this lady' meint er die Queen; 'die schwangere Auster' is a nickname that Berliners give to their congress center because it looks like a 'pregnant oyster'*)

Werner Kieweg, in: *DFU 93. Sprachmittlung*, Friedrich Verlag 2008, S.8f.

Entwicklung Sprachmittlungskompetenz

Building Rapport

- SuS lernen, mit einfachen Mitteln Kontakte zu knüpfen, die Verbindung zwischen den Gesprächspartnern zu halten
- Von der ersten Stunde an lässt sich diese grundlegende Fertigkeit üben: Grüßen, sich offen zeigen, passende Gesprächsanlässe bieten – Kontaktfähigkeit spielt eine entscheidende Rolle

Distanz zu eigenen Normalitäten

- Voraussetzung: Erkenntnis, dass in anderen Ländern andere Regeln gelten
- Notwendigkeit von Offenheit, Toleranz und feiner Wahrnehmung, da die meisten gesellschaftlichen Regeln wie „ungeschriebene Gesetze“ unbewusst befolgt werden
- Bsp. Umgang mit Zeit: Der französische Austauschschüler erscheint oft später als seine deutschen Mitschüler zu Verabredungen.
- Bsp. „Kavaliersdelikt“: Amerikanische SuS sind geschockt, als deutsche Freunde damit angeben, wie sie bei der letzten Klassenarbeit den Lehrer ausgetrickst haben.

Höflichkeitskonventionen kennen

- Verletzung von Höflichkeitskonventionen ist häufige Ursache für Irritationen
- Höflichkeitskonventionen: dazu gehören nicht nur bestimmte Floskeln oder die Verwendung von Vor- oder Nachnamen
- Vorteil: Klassen mit SuS verschiedener kultureller Hintergründe
- erfolgreiche Sprachmittlung: Kenntnis, wann eine Äußerung – direkt übersetzt – zu schroff oder blumig wirkt, wann Kritik zu direkt und Ablehnung zu vage wirkt

Metakommunikative Fertigkeiten

- auch mit viel landeskundlichem Wissen und großem Repertoire an passenden Diskursstrategien lassen sich nicht alle Missverständnisse vermeiden
- Vermittlung auf metakommunikativer Ebene: explizite Klärung, wie etwas gemeint ist
- Den richtigen Moment und die richtigen Worte für eine Klärung zu finden, erfordert Feingefühl und Übung, denn nicht in allen Kulturen gilt Direktheit als angemessen

Interkulturell üben

- *Landeskundliches Wissen ist gut, schützt aber nicht vor interkulturellen Irritationen. Wenn ich etwas nicht weiß, aber angemessen danach fragen kann, ist das viel hilfreicher.*
- Kommunikationsstrategien, die am zuverlässigsten zum Erfolg führen:
Schritt 1: Das Problem kennen
Schritt 2: Signale für Irritationen wahrnehmen
Schritt 3: Die Ebene wechseln

Rudolf Camerer: Zwischen Sprachen und Kulturen mitteln, in: *At Work 14*, 2008, S. 3-5

Entwicklung Sprachmittlungskompetenz

Interlingual mediating competence	
Communicative competence (knowledge of L1-L2 relations between words and structures, e.g. in false friends)	Intercultural competence (knowledge of cultural meaning of words, e.g. “assembly” in British school context)
Interactional competence (awareness of relationships between interlocutors involved)	Strategic competence (ability to anticipate the partner's reactions to one's statements)

Tipps für die Sprachmittlung

- **Instructions:** *Read the instructions carefully.*
- **Reading strategies:** *Get familiar with different reading strategies and make sure you know when to use them.*
- **Processing:** - *Do not mediate literally.*
 - *Use your knowledge of the world to understand the text.*
 - *Use marking and highlighting techniques.*
 - *Identify the points that are important for your task.*
 - *Leave out irrelevant details.*
 - *Process the text, i.e. restructure it, extract only certain aspects, etc.*
 - *Do not add any information which is not given in the text.*
 - *Do not interpret the original text.*
- **Addressee:** *Think of the addressee and adapt the style of your language production accordingly.*
- **Writing strategies:** - *Take notes and structure them.*
 - *Do not panic if you come across unknown words: They may be irrelevant, or you can guess their meaning from the context.*
 - *Use a dictionary for words that you cannot guess and that are important for your understanding.*
 - *Keep calm when you read complicated structures and styles: use your own words, and don't be afraid of simplifying or paraphrasing.*
 - *Use synonyms.*
 - *Transform direct into reported speech.*
 - *Edit and correct your draft.*

Engelbert Thaler, *Englisch unterrichten*, Berlin 2012, S.209-213

weitere erforderliche sprachliche Mittel

- Relativsätze
- Konditionalsätze

Sprachmittlung als Lernaufgabe

Checkliste: Kriterien für gute Sprachmittlungsaufgaben

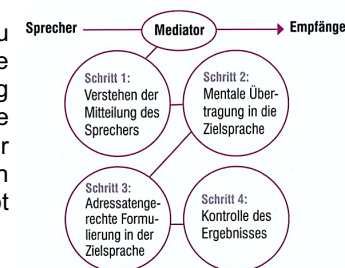
Grundlegende Kriterien	
ein mündlicher/ schriftlicher/ (audio)visueller/ multimodaler Ausgangstext wird in einen mündlichen/ schriftlichen/ (audio)visuellen/ multimodalen Zieltext, ggf. auch in beide Richtungen, gemittelt	
Akteur 1 (im Fall von schriftlicher Sprachmittlung = schriftlicher Ausgangstext) und Akteur 2 (= Adressat/in) sowie ggf. weitere Personen unterscheiden sich in ihren sprachlichen und kulturellen Hintergründen	
Die Aufgabenstellung	
nennt den Anlass und das inhaltliche Ziel / Ergebnis der Sprachmittlung	
nennt das Genre des Zieltextes (ist ausschlaggebend für die Form, d.h. Stil und Register der Sprachmittlung)	
macht keine Vorgabe zum Erreichen des sprachlichen und kulturellen Mittlungsziels	
fordert zum sinngemäßen Übertragen auf	
Die Situation	
entspricht einer potenziellen Situation aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden und ist für sie relevant	
stellt einen kommunikativen Zusammenhang dar, in dem die Mittlung steht	
involviert die Lernenden als Sprachmittelnde aktiv in die Kommunikation und entwirft die Lernenden als sozial und kulturell handelnde Personen	
Der/die Adressat/in wird mit folgenden Angaben dargestellt	
Vor-/Unwissen bzgl. spezifischer kultureller Diskurse	
situationsbezogene Bedürfnisse (ist ausschlaggebend für die Form, d.h. Stil und Register der Mittlung)	
Der Ausgangstext / die Ausgangsäußerung	
kann mündlich, schriftlich, (audio-)visuell oder multimodal sein.	
ist realweltlich, d.h. nicht didaktisch bearbeitet.	
lässt sich thematisch in den Unterrichtskontext einbetten, sodass bei der Mittlung auf entsprechende sprachliche Mittel und kulturelles Wissen zurückgegriffen werden kann.	
enthält auch irrelevante Informationen	
bezieht sich auf spezifische kulturelle Diskurse	

L. König et al. *Cultural Mediation: Die Kulturelle Dimension von Sprachmittlungsaufgaben berücksichtigen*. In: DFU 161. 2019. S. 2-7

Sprachmittlung als Lernaufgabe

Sprachmittlung als Lernaufgabe

Lernaufgaben sollten die Lerner nicht nur dazu motivieren, die Fremdsprache aktiv zu verwenden. Sie sollten auch die Teilkompetenzen der Sprachmittlung gezielt fördern und die Lerner darin unterstützen, ihre Sprachmittlungskompetenzen zu erweitern. Jeder Schritt des Sprachmittlungsprozesses kann durch Teilaufgaben gezielt unterstützt und damit geübt werden (*scaffolding*).



Die Evaluation der Sprachmittlung

Name:	0	+	++	Kommentar
Sprachlich-kommunikative Kompetenz Die Schülerin / Der Schüler ...				
... überträgt Inhalte sinngemäß und korrekt in die andere Sprache.				
... kann kommunikative Strategien der Sprachmittlung anwenden (z.B. paraphrasieren oder erklären).				
Interkulturelle Kompetenz Die Schülerin / Der Schüler ...				
... zeigt Offenheit und Interesse für kulturelle Unterschiede (z.B. bemüht sich, kulturelle Unterschiede zu verstehen).				
... kann soziokulturelles Wissen altersgemäß zur Sprachmittlung anwenden (z.B. erkennt und erklärt kulturelle Unterschiede).				
... beherrscht soziale Konventionen der Höflichkeit in der Zielsprache (z.B. Anrede, Fragen, Modalverben).				
Interaktionale Kompetenz Die Schülerin / Der Schüler ...				
... ist in der Lage, Inhalte ohne persönliche Wertung zu vermitteln (z.B. keine negativen oder positiven Kommentare).				
... kann die Ziele und Intentionen der Gesprächspartner erkennen und sprachlich übermitteln.				
... kann durch nonverbale Kommunikation den Prozess der Sprachmittlung unterstützen (z.B. Körpersprache, Mimik und Gestik).				
Strategisch-methodische Kompetenz Die Schülerin / Der Schüler ...				
... kann Rückfragen stellen, um mögliche Missverständnisse zu klären.				
... kann die Mitteilungen durch Erklärungen ergänzen, die das Verständnis erleichtern.				
... kann überprüfen, wie die Sprachmittlung beim Gesprächspartner ankam (z.B. Rückfragen, Wahrnehmung nonverbaler Zeichen).				

Thomas Raith. *Sprachmittlung als Lernaufgabe*. In: Englisch 5-10. 24. 2013. S. 30-33.

Sprachmittlung

– Unterrichtsbeispiele –



Why mediation matters

Alexander Kuhrs Woltin und Jana Oldendörp

Why mediation matters

Grenzen und Potentiale von Übersetzungsprogrammen im Fremdsprachenunterricht

Wird Sprachmittlung durch (simultane) Übersetzungsprogramme obsolet? Die Lernenden sollen erarbeiten, warum diese Frage zu verneinen ist.

Englisch als Gateway zur Kommunikation

Globalisierung und Migration führen zu multilingualen und -kulturellen Begegnungssituationen. Übertragungen wesentlicher Informationen von unterschiedlichen Erstsprachen in eine gemeinsame Sprache gehören zum gesellschaftlichen und beruflichen Alltag. Ungeachtet der europäischen Forderung einer rezeptiven Mehrsprachigkeit, bei der Kommunikationspartner/-innen jeweils die eigene Erstsprache sprechen, sich aber gegenseitig verstehen (*intercomprehension*), wird Englisch als internationale Arbeits- und Verkehrssprache weltweit gelernt sowie gesprochen. Der Sprachmittlung kommt daher eine alltagsnahe Bedeutung beim sprachübergreifenden Kommunizieren zu. Durch Übersetzungsprogramme könnte die Nützlichkeit von Sprachmittlungsaktivitäten angezweifelt werden, weshalb ein Verständnis von Sprachmittlung versus Übersetzung entscheidend ist.

Übersetzungsprogramme basieren auf Künstlicher Intelligenz

Künstliche Intelligenz (KI) hat bereits Einzug in den Alltag gefunden (z.B. *Smart Home*-Sprachassistenzsysteme). Auch Übersetzungsprogramme basieren auf KI, also der maschinellen Analyse von *Big Data*, dem selbstständig algorithmisierten Erkennen von Regeln und Mustern sowie der Übertragung auf neue Datensätze mittels *Deep-Learning*-Methoden und künstlichen neuronalen Netzwerken. Der deutsche Gründer Kutylowski wirbt damit, dass sein Programm *DeepL* weltweit die besten Übersetzungen liefere (vgl. DeepL SE).

Übersetzungsprogramme sind gut, aber nicht perfekt

Vorgang und Ergebnis von Übersetzungsprogrammen sind, dass ein Text wortgenau in einer Zielsprache abgebildet wird. Je höher die Sprachkomplexität und die Kulturspezifika sind, desto ungeeigneter sind Übersetzungsprogramme. KI-basier-

tes Wort-für-Wort-Übersetzen trotz Wahrung linguistischer Regeln kann aufgrund der generativen Komplexität menschlicher Sprache nicht fehlerlos sein. Probleme werden bei Eigennamen, seltenen Begriffen, einer Uneinheitlichkeit bei maschinell wiederholt übersetzten gleichen Wörtern der Ausgangssprache, Redewendungen oder Wortspielen deutlich. Weitere Defizite zeigen sich bei der Mitteilungsabsicht, der kulturellen Idiosynkrasie, den kommunikativen Gepflogenheiten (Adressatenspezifität, Tonfall) oder der Textsortenspezifika.

Sprachmittlung ist keine Übersetzung

Sprachmittlung ist a priori keine wortwörtliche Übersetzung. Sie zielt ab auf inhaltliche, situative und sprachliche Adäquatheit bei der interlingualen, sinngemäßen, adressatengerechten, kulturell sensitiven und objektiven Übertragung wesentlicher Information (vgl. KMK 2003, 2012). Neben einem spezifischen Inhaltsfokus ist auch ein Vermitteln zwischen Kulturen notwendig (vgl. König & Müller 2019). Ein inhaltliches Text-, Situations- oder Adressatenverständnis zur gezielten Informationsmittlung bezogen auf Auslassungen von Belanglosem (Textreduktion/-selektion) oder notwendigen Erläuterungen von Kulturspezifika (Textexpansion) kann KI ebenso wenig leisten wie einen textsortenspezifischen Text in der Zielsprache.

Fazit

Übersetzungsprogramme sind kein geeignetes Mittel zur Umsetzung von Sprachmittlung, aber sie können in mehrsprachigen Klassenzimmern eine Hilfe bei Verständnisproblemen der Ausgangstexte sein, um die Inhalte zunächst einmal grundsätzlich zu verstehen. Vom Übersetzungsprogramm generierte Texte können ferner ein erster Entwurf für die weitere situations- und adressatenspezifische Umsetzung der Sprachmittlungsaktivität sein. ■

Why mediation matters

LITERATURE AND LINKS

DeepL SE (o.J.). Presseinformationen. <https://www.deepl.com/press>
KMK (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

KMK (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BE-erste-Fremdsprache.pdf
König, L. & Müller, J. (2019). Cultural mediation: Die kulturelle Dimension von Sprachmittlung berücksichtigen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 161, 2 ff.

Why mediation matters: Das Thema im Unterricht

Klassenstufe	9/10
Zeitbedarf	drei Unterrichtsstunden
Inhaltliche Ziele	Die Lernenden setzen sich exemplarisch mit Sprachmittlung und Übersetzung auseinander, indem sie Vorgänge und Ergebnisse beider Textübertragungen mit Blick auf deren Funktionalität gegenüberstellen. Als Unterrichtsgegenstand wird auf deutsche Redewendungen fokussiert, die mit DeepL übersetzt worden sind. Lernende erkennen Grenzen und Potentiale von Übersetzungsprogrammen, wiederholen <i>Dos</i> und <i>Don'ts</i> der Sprachmittlung und werden in ihrer Sprachbewusstheit sensibilisiert, indem sie deutsche Redewendungen und ein Rezept sprachmitteln.
Differenzierungsmöglichkeiten	<i>process-scaffolding</i> durch ein Sprachmittlungs- und Übersetzungsbeispiel sowie exemplarische Wiederholung von <i>mediation strategies</i>



Arbeitsblätter bequem online anpassen! Mehr dazu auf Seite 5.

UNTERRICHTSVERLAUF	MATERIAL
EINSTIEG Lehrkraft macht eine Umfrage (z.B. <i>Mentimeter</i>) zu online tools, die die Lernenden für Sprachmittlung und Übersetzungen nutzen. Im Plenum wird u.a. erörtert, wie nützlich diese sind. Impuls: <i>State which online tools you have already used for mediation and translation as well as how, when and for what. Describe your experiences: How useful were these online tools? Why?</i> Lehrkraft greift DeepL auf und präsentiert übersetzte Redewendungen. Lernende erkennen Verständlichkeitsprobleme, formulieren Kommentare und Ideen zum Stundenthema. Impuls: <i>Look at the German idioms and their translations from DeepL and comment on them! State what today's topic could be.</i> Sozialformen: <i>Think, Pair, Share</i> (EA, PA, UG im Plenum)	Umfrage-tool M1
HAUPTPHASE Lernende vertiefen das letzte Beispiel aus M1 und bearbeiten M2, um Sprachmittlung der Übersetzung gegenüberzustellen und <i>Dos</i> und <i>Don'ts</i> der Sprachmittlung zu wiederholen. Ergebnisse werden fixiert. Impuls: <i>Let's focus in detail on the last example of "I think my pig is whistling" to gain an in depth understanding of differences between mediation and translation. Work with a partner on M2.</i> Sozialform: PA, UG im Plenum Lehrkraft leitet zu M3 über. Impuls: <i>There are some helpful strategies for mediation. Let's review them before applying them and digging deeper into the topic.</i> Sozialform: EA, Sicherung im Plenum Kleingruppen bearbeiten unter Rückgriff der bisherigen Erkenntnisse gemeinsam M4. Impuls: <i>Use the knowledge you gained and apply it accordingly to the tasks in M4.</i> Sozialform: (kooperative) GA	M2 M3 M4
SCHLUSSPHASE Gemeinsam werden gesammelten Erfahrungen bezüglich Sprachmittlungs- und (online) Übersetzungsaktivitäten erörtert. Die Funktionalität von Sprachmittlung wird herausgestellt und etwaige Potentiale von Online-Übersetzungsprogrammen eruiert. Ergebnisse werden festgehalten. Sozialform: Plenum, UG	M5

Why mediation matters

WORKSHEETS Why mediation matters

M 1 Some German idioms and their DeepL translations

Look at these German idioms and their translations from DeepL and comment on them.

German idiom	German meaning	DeepL translation	clarity & comprehensibility of meaning
Alles in Butter.	<i>Alles in Ordnung! / Alles okay!</i>	Everything in butter.	
Jetzt haben wir den Salat!	<i>Jetzt ist ein chaotisches Missgeschick / ein Durcheinander passiert.</i>	Now we have the salad!	
Ich verstehe nur Bahnhof!	<i>Ich verstehe rein gar nichts oder will nichts verstehen!</i>	I only understand train station!	
Mit dem ist nicht gut Kirschen essen.	<i>Mit jemandem nicht gut auskommen können.</i>	It's not good to eat cherries with him.	
Das ist Jacke wie Hose.	<i>Das macht keinen Unterschied.</i>	It's all the same to me.	
Ich glaub, mein Schwein pfeift.	<i>Ich bin unglaublich verwundert, entsetzt!</i>	I think my pig is whistling.	

M 2 Mediation versus translation

TASKS

- 1 Read the sample task, the original text, the DeepL translation and the exemplary mediation.
- 2 Contrast the translation with the language mediation. Use a T-chart.
- 3 State important dos and don'ts when mediating. Use a second T-chart.

Task: Your British e-pal Corey is learning German as a foreign language and has come across the expression "Ich glaub, mein Schwein pfeift". In an email he asks you to explain to him what this expression means, in which context it is used, and how common it is. Use the online article by Rolf-Bernhard Essig to answer your e-pal.

Warum heißt es: „Ich glaub, mein Schwein pfeift“? Von ROLF-BERNHARD ESSIG

Ausdruck des Empörens

Schweine können eigentlich gar nicht pfeifen. Wenn etwas Unerhörtes passiert, beschreibt man das gerne mit einer Redensart, die ebenfalls Unerhörtes beschreibt. Und weil die Schweine zwar quieken, schreien und grunzen, aber eben nicht pfeifen können, sagt man „ich glaub, mein Schwein pfeift“, wenn man ganz empört ist und weil eben so etwas Unerhörtes passiert ist.

Unmögliches Bild soll Überraschendes ausdrücken

Es gibt einen englischen Ausdruck, der heißt „to teach the pigs to play the flute“, also „einem Schwein beibringen, Flöte zu spielen“. Das ist wahrscheinlich auch damit verbunden: Etwas ganz Unmögliches wird herangezogen, um das Empörende, Seltsame, Überraschende dieser Situation zu beschreiben.

1970er und 1980er: Zeit der Sponti-Sprüche

Das findet man auch bei einer Reihe von Ausdrücken, die gar nicht so alt sind. Die entstanden erst in den 1970er-, 1980er-Jahren als sogenannte Sponti-Sprüche. Da gab es Ausdrücke wie „ich glaub, mein Hund spielt Halma“ oder „mein Hamster bohrt“ oder „mich knutscht ein Elch“.

Überregionale Redensart

Bei meinen vielen Sprichwörterberatungen, die ich in verschiedenen Buchhandlungen durchführe, habe ich festgestellt, dass es allgemein verstanden wird. Das liegt auch ein wenig daran, dass das ein Spruch ist, der zum Beispiel von Comedians oder Moderatoren von etwas lockereren Fernseh- oder Radiosendungen gelegentlich verwendet wird. Manchmal schafft er es sogar in Zeitungen. Und auf diese Weise ist er gut verbreitet, obwohl er sehr jung ist.

<https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/ich-glaub-mein-schwein-pfeift-was-bedeutet-die-redensart-100.html>

Why mediation matters

WORKSHEETS Why mediation matters

DeepL Translation	Exemplary language mediation
Why is it, "I think my pig is whistling"? by ROLF-BERNHARD ESSIG Expression of indignation Pigs can't actually whistle. When something outrageous happens, people like to describe it with a saying that also describes outrage. And because pigs squeal, scream and grunt, but cannot whistle, we say "I think my pig is whistling" when we are outraged and because something unheard of has happened. Impossible image should express surprise There is an English expression called "to teach the pigs to play the flute". That's probably what it means: Something quite impossible is invoked to describe the outrageous, strange, surprising nature of this situation. 1970s and 1980s: Time of the Sponti-Sayings This can also be found in a number of expressions that are not so old. They first emerged in the 1970s and 1980s as so-called sponti-sayings. There were expressions like "I think my dog is playing Halma" or "my hamster is polishing the floor" or "I'm being smooched by a moose". Superregional idiom In my many proverb consultations, which I've conducted in various bookstores, I have found that it is generally understood. That's also somewhat due to the fact that it's a saying that's occasionally used by comedians or hosts of somewhat light-hearted television or radio shows, for example. Sometimes it even makes it into newspapers. And in this way it is well spread, even though it is very young.	Hi Corey, Thanks for your email. I'd be happy to help. The idiom "I think my pig is whistling" is commonly used throughout Germany. It expresses that something is very strange or surprising. However, it is also an exclamation of anger about something that seems unfair. The English idiom "to teach the pigs to play the flute" goes in the same metaphorical direction. Just as pigs cannot whistle, they cannot be taught to play the flute either. Colloquially, in English one would probably say something like "Well, I'll be damned!" or "Knock me down with a feather!" I hope my answer has helped you. Bye for now, Student xxy

M 3 Mediation strategies

There are various strategies for mediation. Colour highlighting and making notes in the margins can be used to visualize important points in the source text. To ensure comprehensibility, linguistic simplicity is required. However, as far as lexis is concerned, the strategies below might be useful.

TASK

Match the mediation strategies (1-6) with the examples (A-F).

1	paraphrasing	A	The German word "Fernweh" is the opposite of "homesickness". It's the longing to travel to distant places.
2	simplifying	B	"Kopfkino" is like daydreaming, or the imagining or remembering of events that take place in one's own imagination. This is similar to watching a movie.
3	approximation (e.g., close to word meaning expressions, using synonyms / antonym)	C	"Dasselbe in Grün" means something is nearly the same. People use this expression when two things differ from each other only marginally.
4	explanation – using background knowledge	D	If you want to explain "Nasenfahrrad" you can simply sketch a pair of glasses or point to someone wearing them.
5	analogy	E	"Too many cooks spoil the broth" is a proverb equivalent to "Zu viele Köche verderben den Brei". If too many people/specialists take care of one thing at the same time, they often hinder each other.
6	visualization (e.g., showing pictures or using mime and gestures)	F	"Spießer" is a negative expression for a person who is rather conservative and narrow-minded. He or she strictly obeys rules and wants everything to remain in precise order as it always used to be. These people reject any change in their familiar environment and tend to be opposed to any change or new developments.

1	2	3	4	5	6

Why mediation matters

Why mediation matters – Notizen

WORKSHEETS Why mediation matters

M|4 Mediation and online translation

TASKS

- 1 Apply DeepL as well as the mediation strategies (cf. M3) to complete the following tasks in your group.
- 2 Be prepared to present your results.
- 3 Reflect on your results and findings. Discuss when online translation programs are useful, including for what types of texts, and when they are more of a hindrance.

Task (A):

Your British e-pal Corey has come across more German idioms and asks you in a text message to explain what each idiom means, in which context it is used, and how common it is. Do some research. Use mediation strategies and reply to Corey in a text message.

Hi There! Thanks for your last email! I found more German idioms and need some help again to understand their meaning and when and where they are used.

- "Eine treulose Tomate sein."
- "Aus dem Nähkästchen plaudern."
- "Jemandem einen Bären aufbinden."

Thanks in advance!

Corey

Hint: Research the meanings and origins of the idioms, e.g.: BR Wissen. „Redensarten“

<https://www.br.de/wissen/sprichwoerter-redensarten-redewendungen-100.html>

Task (B):

You brought shortbread cookies to your class for your birthday. Bev, an English-speaking exchange student, loved them and has asked you to give her the recipe. Use your mother's recipe to write out the recipe for Bev.

Mürbeteig-Plätzchen

Schritt 1: Du brauchst eine Zestenreibe, einen Handmixer und Frischhaltefolie, 1 Orange, 300g Mehl, 200g Margarine, 100g Zucker, 1 Päckchen Vanillezucker und 1 TL Salz.

- Orange waschen, Schale abreiben, halbieren und auspressen. Mehl, Margarine, Zucker, Vanillezucker, ½ TL Orangenabrieb und 1 TL Salz zu einem Teig verkneten. Teig in Frischhaltefolie eingewickelt für 30 Minuten in den Kühlschrank stellen.

Schritt 2: Du brauchst Backpapier, eine Teigrolle und Plätzchenformen.

- Backofen auf 160°C Ober-/Unterhitze vorheizen. Backblech mit Backpapier bedecken. Teig dünn ausrollen und mit Plätzchenformen ausstechen. Plätzchen auf das Blech legen und ca. 8 Minuten goldbraun backen.

Schritt 3: Du brauchst einen Backpinsel und 2 EL Puderzucker

- Plätzchen auskühlen lassen. Puderzucker und 2 TL Orangensaft zu einem Guss verrühren und Plätzchen damit bestreichen und mit dem übrigen Orangenabrieb bestreuen.

M|5 Final considerations

Comment on how your mediation experiences with the German idioms and the recipe were. Talk about which foreign language online tools or mediation strategies you used to generate an understandable and meaningful mediation. Looking back at our T-charts on mediation versus translation and our dos and don'ts when it comes to mediation, discuss what online tools like DeepL can be good for and in which cases they are not that beneficial.

Sprachmittlung

– Zentralabitur –



Sprachmittlung Zentralabitur 2023

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2023

Kernfach Englisch Sprachmittlung

Situation
You are going to take part in an international youth conference about sustainable business ideas. To prepare for the discussions, participants share an example from their own country on the conference website.
Task
Write a blog entry for this website in which you present "Lieferrad DA".

Der Spargel kommt per Lastenrad¹

Lange schon hegte das Professoren-Trio die Idee für einen Lieferservice der anderen Art. Einen, der die Umwelt schont, den örtlichen Handel stärkt, Mitarbeiter fair bezahlt und trotzdem rentabel ist. Doch die Wirtschafts- und Logistikexperten Johanna Bucerius und Axel Wolfermann von der Hochschule Darmstadt und Kai-Oliver Schocke von der 5 *Frankfurt University of Applied Sciences* fanden niemanden, der bereit war, das auch auszuprobieren. Dann aber kam Corona. „Als wir gesehen haben, wie schlecht es dem Einzelhandel geht, haben wir den Lieferservice selbst gestartet“, berichtet Bucerius. Beim hessischen Wirtschaftsministerium beantragten die drei Forscher Fördergeld. Sie bekamen rund 100.000 Euro, mit denen E-Lastenräder angeschafft und Gehälter für 10 das studentische Team aus Hilfskräften und Kurierfahrern gezahlt werden konnten.

Seit dem Sommer rollen die schwarzen Lasten-Bikes mit dem gelbblauen Aufdruck „Lieferrad DA“ durch Darmstadt. Sie bringen Blumen, Bücher, Wein, Lebensmittel, die nicht gekühlt werden müssen, Kleidung, Kosmetik oder auch Medikamente von den Einzelhändlern direkt nach Hause zu den Kunden. „Es lief gut an“, sagt Axel Wolfermann 15 – dank Werbung über soziale Medien sowie Kontakten zur Stadt und örtlichen Wirtschaft. Ein Spargelbauer im Stadtteil Arheilgen machte den Anfang. Bei manchem Geschäft fragten die Studenten auch persönlich an.

Mittlerweile nutzen rund 50 Einzelhändler in Darmstadt den unentgeltlichen Lieferservice. Darunter auch große Händler wie das Modekaufhaus *Henschel* und die Buchladen-Kette *Thalia*. Armin Pourhosseini, Mitbegründer des Naturkosmetik-Shops *Woodberg*, hat sich nach eigenen Worten bewusst für den klimaschonenden Raddienst entschieden. [...] Umweltschutz gehört für ihn zum Geschäftsmodell. Für seine Naturprodukte nutzt er recyceltes Verpackungsmaterial, bei Versand und Bezahlung bietet er Kunden Modelle an, die Ökoprojekte unterstützen. Rund vier von zehn Bestellungen aus 25 Darmstadt lässt er von Lieferrad DA zustellen.

Die studentischen Radkurierfahrer haben gut zu tun. Wöchentlich fahren sie zwischen 100 und 150 Pakete aus. „Weihnachten ging es deutlich nach oben, da waren es rund 300 Pakete pro Woche. Das war Rekord“, so Wolfermann. Am Valentinstag nahmen die Ausfahrten ebenfalls zu, und Ostern werde sicherlich eine weitere Herausforderung, ver-

¹ Lastenrad – cargo bike

Sprachmittlung Zentralabitur 2023

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2023

Kernfach Englisch Sprachmittlung

30 mutet Bucerius. Bis Ende 2020 brachte „Lieferrad DA“ montags bis freitags insgesamt 1068 Pakete an die Haustüren. Die zwei studentischen Kurierfahrer radelten mehr als 3000 Kilometer durch die Straßen Darmstadts.

Die Kunden bestellen bei den Händlern, die die Aufträge an das Studententeam weiterleiten. „Wird bis 12 Uhr bestellt, liefern wir am selben Tag aus“, sagt Florian Treiber. 35 Der Dreiundzwanzigjährige, der Logistikmanagement an der Hochschule Darmstadt studiert, ist für die Tourenplanung zuständig. Er pflegt die Bestellungen in die Tourensoftware ein, prüft, ob Händler wegen vieler oder schwerer Pakete mehrfach angefahren werden müssen, checkt Öffnungszeiten, rechnet Pufferzeiten ein und übernimmt die Datenanalyse. Weil Kundendaten sensibel sind, stellt die Hochschule dafür einen 40 gesicherten Laptop zur Verfügung. Treiber ist für die Kurierfahrer erreichbar, „falls ein Kunde nicht da, die Adresse falsch oder der Akku leer ist“. Vor Weihnachten ist er sogar selbst als Fahrer eingesprungen – ein lehrreicher Blick auf die andere Seite. „Das Projekt ist ohnehin eine super Einstiegsmöglichkeit in die Logistikbranche“, findet der Student. Und das ohne Druck und schlechte Bezahlung, über die Paketzusteller immer wieder klagen. 45 Die Lieferrad-Kurierfahrer und Hiwis² werden pro Stunde honoriert, nach den Sätzen der Hochschule. Studenten mit Bachelorabschluss erhalten rund 15 Euro. „Sie werden zudem in das Forschungsprojekt einbezogen, bringen ihre Erfahrungen ein“, ergänzt Bucerius. Der Lieferservice ist auch Gegenstand mehrerer Bachelorarbeiten.

Das Professoren-Trio ist zufrieden mit dem Projekt. Zum Jahresende ist zwar die 50 Förderung ausgelaufen, doch eine Fortsetzung ist in Sicht. Noch ist die Hochschule Darmstadt Betreiberin und der Lieferservice gebührenfrei. Doch es soll eine neue Rechtsform gefunden werden, damit Lieferrad DA als Verein oder GmbH Gewinne generieren kann. Denn die Forscher wollen auch herausfinden, unter welchen Bedingungen ein derartiger Lieferservice rentabel bestehen kann. Bei voller Auslastung betragen die 55 Kosten je Lieferung derzeit rund vier Euro. Der Einzelhandel, sagt Wolfermann, habe Interesse an dem Lieferservice, aber angewiesen ist das Projekt auf zusätzliche Kunden wie die Stadt, kommunale Betriebe, Unternehmen oder Wochenmarkt-Besucher. Andere Kommunen haben schon Interesse am Aufbau eines ähnlichen Lieferservices bekundet. [...]

Astrid Ludwig, „Der Spargel kommt per Lastenrad“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24. September 2021; 645 Wörter

² Hiwi – studentische und wissenschaftliche Hilfskraft

Sprachmittlung Zentralabitur 2023

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2023

Kernfach Englisch Sprachmittlung

„Der Spargel kommt per Lastenrad“ Erwartete Schülerleistungen und Bewertungskriterien

Bewertungskriterien

Die Leistungen der Prüflinge werden mithilfe des Bewertungsbogens für die schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache für das Abitur 2023 bewertet.

Dieser Erwartungshorizont ergänzt den Bewertungsbogen und konkretisiert die Anforderungen, die von den Prüflingen bei der Bearbeitung dieses Aufgabenvorschlags zu bewältigen sind.

Situation

You are going to take part in an international youth conference about sustainable business ideas. To prepare for the discussions, participants share an example from their own country on the conference website.

Task

Write a blog entry for this website in which you present "Lieferrad DA".

Inhaltliche und strukturelle Bewältigung

Charakteristische Textmerkmale des geforderten Produkts	Benutzername, Datum (ggf. Uhrzeit), ggf. Titel, Absätze/ Untertitel, ggf. interaktive Elemente/ Links/ Aufruf zu Leserkomentaren, ggf. Gruß am Ende
	zentrale Schreibhandlung: informierend, erläuternd
	Leserorientierung: Interesse weckend

Interaktionale und interkulturelle Bewältigung

Situation/ Rolle	Teilnehmer bzw. Teilnehmerin an einer internationalen Jugendkonferenz
Adressat/ fremdkultureller Hintergrund	(internationale) Besucherinnen und Besucher der Internetseite des Projekts
kulturspezifisch notwendige Erläuterungen	ggf. Darmstadt (inkl. Abkürzung DA), Bundesland Hessen, Fahrradkultur, Beliebtheit von (weißem) Spargel

Sprachmittlung Zentralabitur 2023

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2023

Kernfach Englisch Sprachmittlung

Inhalte/ Informationen

concept of "Lieferrad DA"

research project founded by three professors from two German universities	
located in the German city of Darmstadt (DA = abbreviation for Darmstadt)	
subsidised by the state of Hesse with €100,000 in its first year (2020)	
(sustainable) delivery service for everyday products from local shops to homes	
strengthening of local economy (in particular since Covid 19)	
eco-friendly delivery by (e-)cargo bike	
fair hourly wage for couriers	
only delivery of products that do not need cooling	
advertising on social media, use of contacts to local authorities and businesses	

current situation of "Lieferrad DA"

free delivery despite the cost of about €4	
available Mondays to Fridays	
same-day delivery possible if ordered before 12 am	
clients order from retailers, currently about 50 local small businesses and chain stores	
retailers pass orders to student office team that coordinates orders and routes, lends support	
two students deliver about 125 orders per week; peak of about 300 around Christmas)	

prospects of "Lieferrad DA"

continuation of funding on the horizon	
changing legal status from university project to registered society or LLC (limited liability company) to make business profitable	
attracting more businesses/ clients	
charging a service fee	
possible adoption of the concept by other communities	

Bewertungsbogen Sprachmittlung

Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache (schriftl. Abitur 2024 - inkl. Gutachtenfeld)



Schleswig-Holstein
Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Prüfling: _____

Kategorie	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Inhaltliche und strukturelle Bewältigung	Informationsauswahl im Sinne der Aufgabenstellung	• stets passend, sachgerecht reduziert	• meist passend, weitgehend sachgerecht reduziert	• im Wesentlichen passend, im Allgemeinen sachgerecht reduziert	• teils passend, zum Teil sachgerecht reduziert	• kaum passend, kaum sachgerecht reduziert	• unpassend, nicht sachgerecht reduziert
	Inhalte/ Informationen	• stets korrekt wiedergegeben	• meist korrekt wiedergegeben	• im Allgemeinen korrekt wiedergegeben	• teilweise korrekt wiedergegeben	• in Ansätzen korrekt wiedergegeben	• nicht korrekt wiedergegeben
	Darstellung und Gliederung	• überzeugend reorganisiert, sehr klar und logisch aufgebaut	• stimmig reorganisiert, klar und logisch aufgebaut	• im Wesentlichen reorganisiert, recht klar und logisch aufgebaut	• in Teilen klar und logisch aufgebaut	• unklar aufgebaut	• zusammenhangslos
	charakteristische Textmerkmale des geforderten Produkts	• souverän umgesetzt	• weitgehend umgesetzt	• im Wesentlichen umgesetzt	• teilweise umgesetzt	• in Ansätzen umgesetzt	• nicht umgesetzt
Interaktionale und interkulturelle Bewältigung	Situation und ggf. zugewiesene Rolle im Sinne der Aufgabenstellung	• in vollem Umfang berücksichtigt	• weitgehend berücksichtigt	• im Wesentlichen berücksichtigt	• zum Teil berücksichtigt	• kaum berücksichtigt	• nicht berücksichtigt
	Adressat und fremdkultureller Hintergrund	• in jeder Hinsicht berücksichtigt	• weitgehend berücksichtigt	• im Allgemeinen berücksichtigt	• zum Teil berücksichtigt	• kaum berücksichtigt	• nicht berücksichtigt
	kulturspezifisch notwendige Erläuterungen	• stets zielführend und korrekt	• meist zielführend und korrekt	• im Wesentlichen zielführend und korrekt	• teils vorhanden und nachvollziehbar	• in Ansätzen vorhanden, kaum nachvollziehbar	• nicht vorhanden
Sprachliche Bewältigung	Strukturen der Zielsprache	• vielfältig • nahezu korrekt verwendet	• meist variiert • meist korrekt verwendet	• recht variiert • im Allgemeinen korrekt verwendet	• wenig variiert • teilweise korrekt verwendet, größere Fehler	• kaum variiert • viele gravierende Fehler, in Teilen unverständlich	• nicht variiert • schwerwiegend fehlerhaft, weitgehend unverständlich
	thematischer und funktionaler Wortschatz	• idiomatisch, treffsicher, differenziert	• meist idiomatisch, weitgehend treffsicher und differenziert	• im Allgemeinen treffsicher, wenig differenziert	• teilweise treffsicher, elementar	• kaum passend, sehr begrenzt	• unpassend, äußerst begrenzt
	sprachlich-strategische Erfordernisse im Sinne der Aufgabenstellung	• souverän umgesetzt, stilistisch sehr sicher	• weitgehend umgesetzt, stilistisch sicher	• im Allgemeinen umgesetzt	• teilweise umgesetzt	• in Ansätzen umgesetzt	• nicht umgesetzt

Die Gewichtung der einzelnen Kriterien hängt von der jeweiligen Aufgabenstellung und dem konkreten Text ab und unterliegt insoweit fachlichem Ermessen.

ggf. tragende Gründe der Urteilsfindung / Erläuterungen zur Gesamtbewertung / Hinweise zur Ausübung des fachlichen Ermessens

Gesamtnote: _____ / _____ Punkte

Unterschrift Erstkorrektor/in (Dienstbez.): _____ Datum: _____; Unterschrift Zweitkorrektor/in (Dienstbez.): _____ Datum: _____

Sprachmittlung

– Textauswahl –



Sprachmittlung Textauswahl

Sind das wirklich die entschlossenen Klimaaktivisten?

von planung&analyse – Montag, 17. Januar 2022

Die GenZ macht Druck. Druck in Sachen Nachhaltigkeit. Doch ist sie tatsächlich die Generation der Klimaaktivisten, für die sie auf den ersten Blick gehalten wird? Welche Ansprüche hat sie selbst an ihr Konsumverhalten? Und wie gelingt es Unternehmen, sich in Sachen Nachhaltigkeit Respekt bei den jungen Menschen zu verschaffen? Christine Mack vom Rheingold Institut hat vier Typen entdeckt, wie die jungen Menschen auf den Druck reagieren.

In einer breit angelegten tiefenpsychologischen Studie hat sich das Rheingold Institut mit dem Thema GenZ und Nachhaltigkeit beschäftigt und festgestellt: Um eine eigene Positionierung kommt die GenZ nicht herum. Aber sie hat gänzlich andere Umgangsformen mit den Themen Nachhaltigkeit und Klimawandel als es auf den ersten Blick scheint.

Die GenZ ist aktiver(er) im Kampf gegen den Klimawandel als andere Generationen, aber nicht bedingungslos kämpferisch. Sie kämpft in erster Linie mit sich selbst und den eigenen Nachhaltigkeits-Ansprüchen – und erlebt dabei massive innere Zerrissenheit. Nichtsdestotrotz hat die GenZ ein neues und deutlich gestärktes Bewusstsein für den Klimawandel entwickelt und sieht die Notwendigkeit eines nachhaltigeren Lebens. Ältere Generationen verstehen und betreiben Nachhaltigkeit oft eher im Sinne einer Vorsorge für nachfolgende Generationen. Für die GenZ geht es dabei um ihr eigenes (Über-)Leben, um die Sicherung der eigenen Zukunft.

Im Gegensatz zu älteren Generationen, die stolz von ihren alltäglichen Nachhaltigkeitsbemühungen berichten, hat die GenZ eine ganz andere Anspruchshaltung an sich selbst. Fahrrad fahren, den Fleischkonsum reduzieren, Plastik vermeiden oder weniger zu fliegen reicht in ihren Augen längst nicht mehr aus. „Die GenZ stellt enorm hohe Anforderungen an sich selbst“, betont die Forscherin Christine Mack. „Die jungen Menschen entschuldigen sich in unseren Tiefeninterviews regelrecht dafür nur eine Mainstream-Nachhaltigkeit zu betreiben, die keinen echten Verzicht, keine echte Einschränkung und damit auch keine echte Veränderung bedeutet. Denn trotz aller Ansprüche fällt es auch der GenZ nicht leicht, komplett nachhaltig zu leben. Und das erhöht den Druck.“

Die GenZ fühlt sich im Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit: Die Welt scheint auf sie zu schauen und einen Großteil der Klima- und Nachhaltigkeitsverantwortung an sie zu delegieren.

In den Interviews wird in diesem Zusammenhang spürbar: Der gesellschaftliche Blick auf die GenZ-Jugend hat sich komplett gewandelt. Die jungen Menschen werden auf eine Art und Weise ernstgenommen, von der andere Jugend-Generationen nur träumen konnten. Die GenZ wird nicht nur zu den Themen Klimawandel und Nachhaltigkeit befragt, sie wird regelrecht zum Heilsbringer und den „besseren Erwachsenen“ erhoben. Die Erwartungen an die GenZ sind entsprechend hoch. In dieser Verantwortungsdelegation wird auch die Überforderung der älteren Generationen spürbar, denn auch sie wissen: „There is no planet B“.

Sprachmittlung Textauswahl

Die Aushandler haben sich als Kerngruppe mit der größten Anhängerschaft herauskristallisiert. Sie sind von einer inneren Zerrissenheit gekennzeichnet und hadern mit widerstreitenden Bedürfnissen, die immerzu ausgehandelt werden müssen: Auf der einen Seite steht das Bewusstsein für die Notwendigkeit, sich im Dienste der Nachhaltigkeit einzuschränken, auf der anderen Seite der Wunsch sich frei auszuleben, Spaß zu haben und nichts zu verpassen. FOMO (fear of missing out) geht um, die Angst etwas zu verpassen.

Unter den Aushandlern führen die folgenden Fragen zu innerer Zerrissenheit: „Wie viel Verzicht bin ich bereit im Dienste der Nachhaltigkeit in Kauf zu nehmen? Wie viel Leben verpasse ich heute, um die Zukunft von morgen zu sichern?“ Denn wer konsequent nachhaltig lebt, muss sich zwangsläufig einschränken, muss verzichten. Mit selbst auferlegten und rigorosen Nachhaltigkeits-Beschränkungen (keine Flugreisen, eingeschränkte Konsum- und Ernährungsmöglichkeiten etc.) schießt man sich auch innerhalb der GenZ leicht selbst ins Aus, bleibt, trotz anerkennender Bewunderung, oft außen vor und wird vielleicht sogar als anstrengend oder belehrend erlebt.

So berichtet in einem Tiefeninterview ein Abiturient von seinen inneren Aushandlungen bezüglich der Abi-Reise mit seinen Freunden: „Ich fliege nicht mehr. Nie. Jetzt steht aber die Abi-Reise nach Malle an – mit dem Billigflieger. Das will ich natürlich eigentlich nicht verspassen, aber weiß einfach nicht, ob ich das mit meinem Klima-Gewissen vereinbaren kann...“. In diesem Zusammenhang wird ein (überraschend lauter) Ruf nach staatlichen Verboten und Regulierungen spürbar (z.B. Verbot von inner-europäischen Flugreisen), die die Aushandlungen obsolet machen und damit für Entlastung sorgen würden.

www.horizonte.de

Sprachmittlung Textauswahl

Die britische Monarchie sollte mit Elizabeth II. enden

Alexander Görlach – 07.08.2021, 7. August 2021

Das Nebeneinander von Parlament, Verfassung und König passt nicht zu einer modernen Demokratie. Insofern wäre der bevorstehende Generationswechsel im Buckingham Palast eine gute Gelegenheit, meint Alexander Görlach.

Die Netflixserie "Die Krone" ("**The Crown**") hat die Lebensgeschichte von Königin Elizabeth, die in Deutschland einfach nur "die Queen" genannt wird, packend verfilmt. Historiker sind sich einig, dass die fiktive Verdichtung trägt und sehr nahe an die historische Realität heranreicht.

Vor Elizabeth II., die bald siebzig Jahre auf dem britischen Thron sitzt, kann man nur Respekt haben, wenn man diese Serie schaut. Je näher die Folgen an die gegenwärtige Zeit rücken - im Moment stehen wir vor dem Ende der Ehe von Prinzessin Diana und Thronfolger Charles - frage zumindest ich mich, welche Zukunft die britische Monarchie haben kann.

Zu allererst ist das natürlich eine Frage, die die Menschen im Vereinigten Königreich beantworten müssen. Aber ein Stück weit ist "die Queen" auch gesamteuropäische Geschichte des 20. Jahrhunderts. Mit dem Kleid und dem Hut in den Farben der europäischen Flagge, die sie trug, **als sie die Absicht der Regierung verkünden musste, den Brexit zu vollziehen**, hat sie sich selbst als Europäerin geoutet. Dabei sind ihr parteipolitische Statements - auch das lernen wir in "The Crown" - grundsätzlich verboten.

[...] In Deutschland hat der Adel seine Macht bereits nach dem Ersten Weltkrieg vollständig verloren, und selbst in den Ländern Europas, in denen sie als Staatsoberhäupter fungieren, haben sie keine wirkliche Relevanz mehr. Das ist auch völlig richtig so, denn in Demokratien vererbt sich legitime Herrschaft nicht. Sie kann nicht an ein Geburtsrecht gekoppelt sein.

In Großbritannien erfüllt die Monarchin Aufgaben etwa in der Art, wie in Deutschland der Bundespräsident. Sie sind für vieles die letzte Instanz: Beide können beispielsweise das Parlament auflösen. Der Unterschied jedoch ist, dass der Bundespräsident gewählt wird, das gekrönte Haupt eben nicht. Doch die höchsten Ämter in einem modernen demokratischen Staat müssen allen offen stehen, die sich dafür qualifizieren. [...]

Auf dem Weg der Demokratisierung wurden die Monarchen (in England bereits sehr früh - im späten Mittelalter) dazu gezwungen, keine umfassende Macht mehr für sich in Anspruch zu nehmen oder gar auszuüben. Grundsätzlich müssen sie jetzt vorab andere Personen oder Gruppen konsultieren, die sich dafür berufen halten oder dazu bestellt wurden. Die Idee, dass Entscheidungen für das gesamte Volk nicht von einer Person alleine getroffen werden sollten, zeigt sich auch in der revolutionären Forderung Georg Büchners aus dem 19. Jahrhundert "Friede den Hütten, Krieg den Palästen". Oder in der Behauptung, dass Demokratien keine Kriege gegeneinander führen. Dort, wo dynastische Legitimation akzeptiert war, waren die Menschen

Sprachmittlung Textauswahl

Leibeigene oder dem Souverän verpflichtet, für ihn in den Krieg zu ziehen. In Demokratien hingegen wird das Parlament befragt, und ein Ausnahmezustand wird dort verhängt beziehungsweise kontrolliert.

Auf dem Weg aus dem Mittelalter, im Prozess der sukzessiven Abgabe von vererbter Macht, sind zum Teil merkwürdige Gemeinwesen entstanden, die ein Parlament, eine Verfassung und einen Monarchen haben. Im britischen House of Lords sitzen bis heute noch alle Bischöfe der Anglikanischen Kirche, auch wenn sich nur noch zwanzig Prozent der Briten als Mitglieder dieser Glaubensgemeinschaft definieren.

Thronfolger Charles hat begonnen, die greise Monarchin bei offiziellen Terminen zu vertreten. Und mit Prinz William, dem ältesten Sohn des mittlerweile 72-jährigen Charles, steht bereits die nächste Generation bereit. Doch in einer Demokratie leuchtet es nicht ein, warum eine im frühen Mittelalter entstandene, dynastische Erbfolge an der Spitze des modernen Rechtsstaates stehen sollte. Wenn das "Elizabethanische Zeitalter", wie die Regentschaft von Queen Elizabeth in "The Crown" genannt wird, dereinst zu Ende gehen wird, ist der richtige Moment gekommen, um das Ende der Monarchie in Großbritannien zu beschließen.

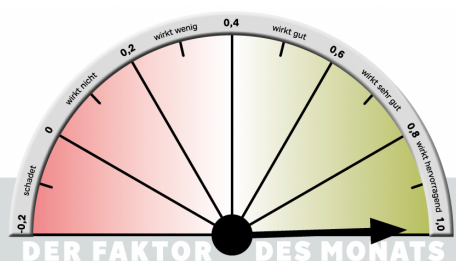
<https://www.dw.com/de/g%C3%B6rlach-global-die-britische-monarchie-sollte-mit-elizabeth-ii-enden/a-58780414#:~:text=enden,-Alexander%20G%C3%B6rlach&text=Das%20Nebeneinander%20von%20Parlament%2C%20Verfassung,gute%20Gelegenheit%2C%20meint%20Alexander%20G%C3%B6rlach.>

Alexander%20G%C3%B6rlach&text=Das%20Nebeneinander%20von%20Parlament%2C%20Verfassung,gute%20Gelegenheit%2C%20meint%20Alexander%20G%C3%B6rlach.

Der Faktor des Monats

– Kollektive Wirksamkeitserfahrung –





KOLLEKTIVE WIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

Seit Jahren dominiert ein Faktor das Ranking in »Visible Learning«: kollektive Wirksamkeitserwartungen. Was sich dahinter verbirgt, zeigt ein prominentes Beispiel: Das Kambrya College war eine der schlechtesten Schulen Australiens und wurde dank eines Reformprozesses zu einer der besten. Was war das Geheimnis? Nicht mehr Geld, nicht digitale Technik, nicht neue Methoden, sondern die Beschäftigung mit der wichtigsten aller Fragen von Schule: Was ist guter Unterricht? Im Kollegium wurde darüber ein Jahr lang intensiv diskutiert – und das führte zur Revolution, die an drei Wortkarten im Unterricht sichtbar ist: »Ziele«, »Erfolgskriterien« sowie »Methoden und Medien«. Kein Unterricht mehr, in dem den Lernenden nicht klar ist, warum sie etwas lernen. Kein Unterricht mehr, in dem den Lernenden nicht vor Augen geführt wird, worin die Erfolgskriterien zu sehen sind. Und kein Unterricht mehr, in dem die Lernenden nicht wissen, welche Methoden und Medien sie wofür einsetzen. Letztendlich waren der Verständigungsprozess und die daraus entstandene Vision die Garanten für den Erfolg – ein Paradebeispiel für kollektive Wirksamkeitserwartungen.

Der Faktor »kollektive Wirksamkeitserwartungen« basiert auf den Forschungen von Albert Bandura zur Selbstwirksamkeitserwartung als dem Vertrauen eines Menschen, anhand seiner Kompetenzen Einfluss auf eine Situation zu haben. Sie umfasst fünf Merkmale. Erstens: Kompetenzerleben als die Erfahrung von Lehrpersonen, an einer Schule etwas bewirken zu können. Zweitens: Aktivitätserleben als die Erfahrung, dass Kolleginnen und Kollegen erfolgreich agieren. Drittens: Ergebniserwartung als die Erfahrung, dass im Kollegium gemeinsame Ziele definiert werden. Viertens: Einflussenerwartung als die Erfahrung, dass diese Ziele erreicht werden können. Und fünftens: affektives Erleben als die Erfahrung, wie aus emotionaler Sicht im Kollegium mit Herausforderungen umgegangen wird.

Die empirischen Ergebnisse bestätigen den Einfluss kollektiver Wirksamkeitserwartungen auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Synthese von drei Meta-Analysen ermittelt eine Effektstärke von 1,34 und damit einen der höchsten Werte überhaupt. Der Effekt ist unabhängig von Fächern, Schulform und damit auch vom Alter der Lernenden.

HINWEISE FÜR DIE PRAXIS

1. Zur Stärkung des Kompetenzerlebens ist es hilfreich, Lern-erfolge sichtbar zu machen. Hierfür bieten sich verschiedene Feedbackverfahren an, insbesondere das Feedback von den Lernenden an die Lehrperson.
2. Um Aktivitätserleben zu fördern, sind Phasen des Austauschs im Kollegium unerlässlich. Dies kann niederschwellig über gemeinsame Konferenzen geschehen, in denen Unterrichtsergebnisse als Gesprächsgrundlage dienen, oder aufwendiger durch gegenseitiges Hospitieren.
3. Eine Ergebniserwartung erfordert einen Meinungsfindungsprozess. Dabei bietet es sich an, nicht nur über die gemeinsamen Ziele zu sprechen, sondern auch über die zugrunde liegenden Haltungen, die häufig im Verborgenen wirken. Je transparenter sie sind, desto besser lassen sich gemeinsame Ziele definieren.
4. Nach der Definition von gemeinsamen Zielen ist es entscheidend, gerade für den Aufbau einer Ergebniserwartung, Fortschritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sichtbar zu machen. Hierzu können Lernleistungen oder Befragungsergebnisse von Lernenden, Eltern und dem Kollegium herangezogen werden.
5. Schul- und Lernerfolge nicht nur sichtbar zu machen, sondern von Zeit zu Zeit auch gebührend zur Kenntnis zu nehmen, fördert affektives Erleben an der Schule. Hierzu zählen Feste und Feiern, die niederschwellig in einer Pause stattfinden oder umfassender im Rahmen der ganzen Schulgemeinschaft.

Die Rolle der Schulleitung wird in diesem Zusammenhang sichtbar. Denn es ist ihre Aufgabe, für ein Klima des Wohlfühlens und der Herausforderung zu sorgen. Sie muss hierfür nicht nur die nötigen Kompetenzen mitbringen, sondern auch eine Haltung, die kollektive Wirksamkeitserwartungen als wesentlichen Schlüssel zu einer erfolgreichen Schule sieht.

DR. KLAUS ZIERER ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. In dieser Kolumne stellt er jeden Monat einen Faktor aus der Hattie-Studie vor und erläutert, was daraus für die Schulpraxis folgt.

Zusatzmaterial

– Unterrichtsbeispiele Sprachmittlung –



How to explain „Karneval“

Klasse: 7/8

Lern-Arbeitstechnik: Paraphrasieren

Sprechen: Mini-Dialoge entwickeln, Bilder beschreiben

Schreiben: Eine E-Mail schreiben

Sprachmittlung: Strategien zur Sprachmittlung anwenden

Stunde 1

Einstieg: Rätsel lösen und Sprachmittlungsstrategien erarbeiten

- L beschreibt Gegenstände im Klassenraum, ohne das eigentliche Wort dafür zu nennen, z.B. „*It's a piece of furniture and you can sit on it.*“
- ggf. übernehmen leistungsstärkere S die Rolle der L
- L erläutert die unterschiedlichen Strategien zur Umschreibung unbekannter Wörter (Arbeitsblatt „*In other words*“)

Gewusst wie – Umschreibungen formulieren

- S bearbeiten die Zuordnungsaufgabe (Arbeitsblatt „*In other words*“)
- anhand der Beispiele Kennenlernen von Mustern für mögliche Umschreibungen
- S formulieren eigene Umschreibungen für vorgegebene Begriffe (ohne Nutzung des Wörterbuchs)
- S erfragen in Kleingruppen gegenseitige Ergebnisse „*What's your definition of ...?*“
- Vorstellung und Visualisierung der besten Definitionen im Plenum

Minidialoge vorbereiten und durchführen

- Arbeitsblatt „*Explain it in English*“ mit leicht verständlichen Abbildungen, die für Nichtmuttersprachler Erläuterungen benötigen
- S übermitteln die Bedeutung der Abbildungen für Personen mit kurzen und überschaubaren Äußerungen
- S üben in Partnerarbeit kurze Minidialoge ein, in denen ein S die Aufgabe des Sprachmittlers übernimmt und der andere nach der Bedeutung des Schildes fragt und ggf. auch Rückfragen zur Erklärung stellt
- Vorführung der Minidialoge im Plenum

Differenzierung

- leistungsstärkere S können die Abbildungen des Karnevalsplakats und des Rosenmontagszuges übernehmen, für die etwas längere Erklärungen notwendig sind

How to explain „Karneval“

Stunde 2

Bilder vom Notting Hill Carnival beschreiben

- S beschreiben die projizierten Fotos vom *Notting Hill Carnival* und stellen Vermutungen darüber an, wo sie aufgenommen wurden
- L gibt ergänzende Informationen zum *Notting Hill Carnival*



Informationstext lesen und bearbeiten

- Erläuterung der Stundenaufgabe: S sollen eine E-Mail an einen Brieffreund in England schreiben, in der sie die wesentlichen Karnevalsbräuche in Deutschland erklären. Außerdem sollen sie kurz berichten, wie Karneval in der Region gefeiert wird, in der die S leben
- S lesen den Text (Arbeitsblatt „Karneval in Deutschland“) in Einzelarbeit und streichen alle für die E-Mail unwichtigen Teile mit einem Bleistift durch, sodass der Text noch zu lesen ist
- S markieren die wichtigen Schlüsselbegriffe
- Vergleich der verbliebenen Textteile sowie markierten Schlüsselbegriffe in Partnerarbeit, ggf. kürzen und ergänzen

Eine E-Mail schreiben

- S schreiben mit Hilfe der verbliebenen Textteile und Schlüsselbegriffe die E-Mail an den englischen Brieffreund (Einzelarbeit)

Arbeitsergebnisse vergleichen

- Vergleich der Ergebnisse mit der Methode *bus stop*: beide S lesen den Text des anderen und markieren die Stellen, von denen sie meinen, dass sie besonders gut gelungen sind
- Rücktausch der Texte und erneuter Austausch mit der Methode *bus stop*
- Vorstellen der Teile der Mail, die von anderen als besonders gut bewertet wurden

How to explain „Karneval“

In other words

You can ...	Example
use a synonym	“winzig” is another word for “very small”
use the opposite	riesig (= nicht klein) → not small
use a general word for a group of special words	‘Boxer, Dackel, Pudel’ are all dogs.
use the general word for the parts of something	Heart, lungs and stomach are all inner parts of the body.
use an explanation	‘Helau’ and ‘Alaaf’ are special words that people shout at the parade.

1	Weihnachten	It's the time of the year when people dress up as cowboys, clowns and princesses. In Germany there are big parades, e.g. in Cologne.
2	Karnevalsprinz	It's a holiday that is celebrated in spring. Rabbits and eggs play an important role in this festival.
3	Silvester	It's the time between Ash Wednesday and Easter.
4	Karneval	It's a holiday that is celebrated in December. People sometimes go to church and they often give presents to each other.
5	Aschermittwoch	It's the last day of the year.
6	Fastenzeit	It's the man who is the leader of all the carnival activities. His reign only lasts for one carnival season.
7	Ostern	It's a Wednesday. It is the end of carnival.

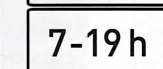
Now find paraphrases (explanations) for these words.

1. Nikolaus _____
2. Adventskranz _____
3. Rosenmontagsumzug _____
4. Osterhase _____
5. Ostereiersuche _____

How to explain „Karneval“

Explain it in English

Work with a partner. One of you pretends not to speak German.
He/She asks about a sign. The partner explains the meaning of it. Take turns.



How to explain „Karneval“

Carnival



How to explain „Karneval“

Karneval

Your pen-friend Emilio from London has sent you an e-mail in which he tells you about Notting Hill Carnival. He wants to know if there is something like that in Germany.

Write an e-mail in which you tell Emilio about 'Karneval' in Germany.

Tell him

- how, when and why it is celebrated.
- what you can see,
- how you celebrate 'Karneval' in your town or village.

Karneval in Deutschland

Den Zeitraum vom 11. November um 11.11 Uhr bis zum Aschermittwoch nennt man Karneval oder „die fünfte Jahreszeit“. Dann wird beinahe überall in Deutschland gefeiert und die Jecken und Narren ziehen durch die Straßen. Köln – im Karneval meist „Kölle“ genannt – Düsseldorf und Mainz sind Karnevalshochburgen. Dort arbeiten am wichtigsten Tag des Karnevals, dem Rosenmontag, die meisten Menschen nicht und in manchen Regionen gibt es auch Schulferien. Die Menschen treffen sich entlang der großen Karnevalsumzüge, um mit hunderten anderen Narren gemeinsam ausgelassen zu feiern.

Karneval, Fasching oder Fastnacht sind unterschiedliche Wörter für das gleiche Fest mit bunten Kostümen, Umzügen, an denen Tausende von Narren teilnehmen, und unzähligen Karnevalspartys, die vielerorts gefeiert werden. Am Aschermittwoch ist das närrische Treiben mit einem Mal vorbei.

Der Aschermittwoch markiert den Beginn der christlichen Fastenzeit. Diese 40-Tage des Fastens gibt es seit dem 5. Jahrhundert. Vom Aschermittwoch an bis zum Osterfest verzichten Christen auf Dinge, die einen Luxus im Leben bedeuteten, z. B. auf Fleisch und das Trinken von Alkohol und den Genuss von Süßigkeiten. Sie nutzen diese Zeit zum Beten und zur Besinnung, um sich auf das Osterfest vorzubereiten. Aber vor der Fastenzeit wurde traditionell noch einmal richtig gefeiert.

Eine andere Erklärung für die Entstehung des Karnevals ist die Vertreibung des Winters. Die Menschen haben sich verkleidet und in einem Umzug den Winter, d. h. einen Dorfbewohner, der als Winter verkleidet war, aus dem Dorf gejagt. Der Sieg über die kalte, harte Jahreszeit wurde anschließend mit einem fröhlichen Fest gefeiert.

Seit Mitte der 90er Jahre hat sich in Deutschland eine weitere Karnevalsvariante entwickelt, die dem Notting Hill Carnival in London ähnelt. Beim „Karneval der Kulturen“ in Berlin stellen jedes Jahr im Mai Angehörige aus über 80 Nationen ihre Kulturen vor. Doch nicht nur in Berlin, sondern auch in einer wachsenden Zahl anderer deutscher Städte tanzen beim „Karneval der Kulturen“ z. B. brasilianische Sambatänzer Seite an Seite mit deutschen Funkenmariechen durch die Straßen.

To be or not to be ... German enough

ALMUT KÜPPERS

To be or not to be ... German enough

Diskriminierungen und Alltagsrassismus ergründen und sprachmitteln

„Politikunterricht, 9. Klasse: Der Lehrer zieht über Erdogan her. Ich so einziger Kanacke in der Klasse. ‚Oh, Meryem, bei dir müssen wir ja darauf achten, was wir sagen.‘ ... ‚Herr Schmitz, ich stamme aus Pakistan.‘ ‚Ja trotzdem‘“. Unter dem Hashtag #MeTwo teilen Menschen ihre Erfahrungen mit Alltagsrassismus in Deutschland. Die Lernenden untersuchen diese *critical incidents* mit dramapädagogischen Methoden und sprachmitteln das Gesagte sowie das mutmaßlich Gedachte und Gefühlte für eine nicht-deutschsprachige Person.

LERNGRUPPE 9./10. Schuljahr

IDEE

Anhand einer schulischen Situation und authentischen Texten mit dem Hashtag #MeTwo (diskriminierende/rassistische Alltagsergebnisse von Menschen in Deutschland) ergründen die Lernenden das Konfliktpotenzial dieser *critical incidents* mit dramapädagogischen Mitteln. Sie sprachmitteln diese Situationen für nicht-deutschsprachige Personen und vermitteln dabei auch, welche Aussagen aus welchem Grund kränkend wirken können.

MATERIAL

- 1 Quotes on casual racism, colorblindness and white privilege (S. 28)
- 2 Na, wart ihr noch einen Döner essen? (S. 29)
- 3 More critical incidents (S. 28)

TEXTE Essay

What Is White Privilege, Really? unter <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2018/what-is-white-privilege-really>
Zeitungsartikel
Robin diAngelo (16.1.2019): „White people assume niceness is the answer to racial inequality. It's not.“
Online unter <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jan/16/racial-inequality-niceness-white-people>

Ausgrenzungserlebnisse und Alltagsdiskriminierungen stehen im Zentrum dieser Unterrichtseinheit, deren Ziel es ist, Konfliktsituationen im Alltag als Grundlage für Mediationsübungen zu nutzen. Jugendliche der Sekundarstufe I werden mit dem Thema Alltagsrassismus eigene Erfahrungen verbinden können, weil sie selbst davon betroffen oder (oft auch unbewusst) daran beteiligt sind. Die Fähigkeit, diese subtilen Ausprägungen struktureller Diskriminierungsverhältnisse erkennen und reflektiert damit umgehen zu können, ist Bestandteil kultureller Mittlungssituationen. Somit wird in dieser Einheit auch an lebensweltliche Mediationserfahrungen angeknüpft, in der Mediation wie im *Companion Volume* (vgl. Council of Europe 2018) als *social agency* verstanden wird. Eine zusätzliche Brechung erhält die Thematik durch die erweiterte Perspektive einer Austauschschülerin und eines geflüchteten Mitschülers, denen neben Alltagsrassismus auch eine weitere Facette der deutschen Gesellschaft vermittelt werden soll: das Ideal einer lebendigen Zivilgesellschaft, die sich u. a. gegen Rassismus und Vorurteile wehrt.

#MeTwo-Erlebnisse in Deutschland

Deutschland ist ein Einwanderungsland, in dem laut Statistischem Bundesamt (2017) knapp jede/r vierte einen sogenannten Migrationshintergrund hat. Viele dieser Menschen wie die Comedienne Idil Baydar mit ihrer Figur Jilet Ayse („Deutschlands Immigrationsalptraum zum Anfassen“) möchten sich jedoch nicht von anderen erklären lassen müssen, wie Deutsch sie sind. Sie lehnt die Zuschreibung „mit Migrationshintergrund“ grundweg ab. Der Integrationspreisträger Mesut Özil trat im Sommer 2018 mit dem Zitat „*I am German when we win but I am an immigrant when we lose*“ aus der Fußballnationalmannschaft zurück. Tausendfach wurden im Anschluss daran Stimmen hörbar, die an seine Erfahrungen anknüpften und auf dem Twitter account #MeTwo von Alltagsdiskriminierungen berichteten. An diesem virtuellen Ort teilen Menschen „mit Migrationsgeschichte“, die in Deutschland leben, arbeiten und häufig hier geboren sind, ihre alltäglichen Erfahrungen mit kleinen und großen Diskriminierungen auf dem Wohnungsmarkt, bei der Jobsuche oder beim Stoßen an gläserne Decken.

To be or not to be ... German enough

UNTERRICHT



Subtil und häufig nicht so gemeint, aber dennoch kränkend: Mit dramapädagogischen Mitteln erkunden die Lernenden unter dem Hashtag #MeTwo veröffentlichte Alltagsdiskriminierungen

Eine Bemerkung wie „Du sprichst aber gut deutsch“ kann als Kompliment gemeint sein, aber auch als verbale Ausbürgerung wahrgenommen werden. Die eigentliche Verletzung entsteht hier weniger durch das Gesagte als durch das Nichtgesagte und unbewusst Erwartete, nämlich „irgendwie dachte ich, es wäre schlechter“.

Critical incidents dramapädagogisch ergründen und sprachmitteln

Die auf #MeTwo dargestellten Situationen sind jeweils nur Teil einer persönlichen Geschichte, die vermutlich in den meisten Fällen *critical incidents* sind, weil eine Begegnung in einem Missverstehen mit Verletzungen endet – obgleich diese Folgen so vielleicht nie beabsichtigt waren. Aufgrund ihres Polarisierungspotenzials und der Zementierung des „wir“ und „ihr“ ist die #MeTwo-Bewegung in der Öffentlichkeit auch heftig kritisiert worden. Viele Deutsche fühlten sich zu Unrecht als rassistisch eingestuft. Ausgewählte, kurze #MeTwo-Texte können somit als authentische Dokumente genutzt werden, um das Konfliktpotenzial der sie umgebenden Geschichte dramapädagogisch zu ergründen, auszuleuchten und sie zur Grundlage für Mediationsübungen zu nutzen.

In Klassen, die als Gruppen gut funktionieren, kann die Behandlung

des Themas Alltagsdiskriminierungen zu einem (noch) besseren gegenseitigen Verständnis führen. Es birgt jedoch auch Potenzial für emotionale Kontroversen. Deshalb sollte grundsätzlich gut abgewogen werden, ob es für die Lerngruppe tatsächlich ein geeignetes Thema ist: Eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre ist für die Bearbeitung unerlässlich. Die methodische Einbettung sollte in einem dramapädagogischen Setting erfolgen (*Unterricht Englisch*, Heft 142: Dramapädagogik). Der Dramaprozess basiert auf Vertrauen und Freiwilligkeit, ist zweiphasig und besteht immer aus Übung/Spiel und Reflexion.

Einstieg

Mit dem schriftlichen Impuls „*How has your heritage / origin / skin color shaped your life?*“ wird an die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden mit Alltagsrassismen angeknüpft und ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen. Ein zusätzlicher Impuls ist der Tweet des dunkelhäutigen US-Politikwissenschaftlers Dominik Apollon, der von seinen Freudentränen berichtet, als er eine kleine Verletzung an seiner Hand zum ersten Mal mit einem Pflaster in seiner Hautfarbe bekleben konnte (z.B. <https://www.independent.co.uk/life-style/bandaids-skin-colour-tru-bandaids-dominique-apollo-a8887016.html>).

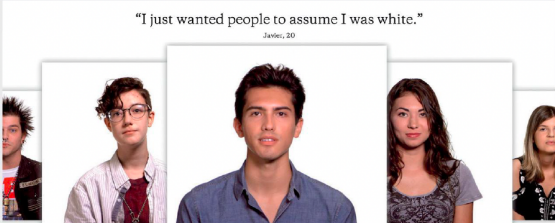
Innovation oder Rassismus im Pflasterformat? Die Meinungen auf Twitter waren geteilt: Manche Nutzer jederwelcher Hautfarbe finden unterschiedliche Pflasterfarben gut, einige hellhäutige Konsumenten verstehen die emotionale Aufregung um ein dunkles Pflaster nicht, einige dunkelhäutige Konsumenten sehen in dem „Standard-Pflaster“ in „hautfarben“ den Beweis für strukturellen Rassismus (*white privilege*).

Phänomen „white privilege“ erarbeiten

Während dies für einige Lernende ein Raum sein kann, Diskriminierungserfahrungen oder prägende positive Erfahrungen zu ihrer Herkunft im Englischunterricht einzubringen, werden Lernende „ohne Migrationshintergrund“ vermutlich kaum eigene Erfahrungen mit Alltagsrassismen gemacht haben. Deshalb lesen die Lernenden die Texte „*What is white privilege, really?*“ (<https://bit.ly/2NU2DED>) und „*White people assume niceness is the answer to racial inequality. It's not*“ (<https://bit.ly/2MgMA0c>). Deutlich wird dabei: Wer als Teil der Mehrheitskultur wahrgenommen wird, ist es wie selbstverständlich gewohnt, als Individuum gesehen und nicht als Repräsentant oder Ausnahme zu einer Kultur betrachtet zu werden. Pauschalisierende kulturelle Zuschreibungen haben aber auch diese Lernenden unter Umständen während eines Auslandsaufenthaltes erlebt, wo man Deutsche durchaus mit Nazis oder dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung bringt. So können auf der Grundlage der Texte sowohl die negativen Effekte von unzulässigen kulturellen Festschreibungen thematisiert werden als auch das Privileg, sich damit nicht auseinanderzusetzen zu müssen – und die Frage, wie damit verantwortungsvoll umgegangen werden kann.

Ratsam ist es hierbei, zunächst anonym vorzugehen und die entstehenden biografischen Texte auf freiwilliger Basis in den Unterricht einzubeziehen. Wenn die Lernenden einverstanden

To be or not to be ... German enough



Whiteness Project

Whiteness Project is an interactive investigation into how Americans who identify as white, or partially white, understand and experience their race. Whiteness Project is conducting interviews with people from all walks of life and localities in which they are asked about their relationship to, and their understanding of, their own whiteness. Each video interview is paired with a statistic that provides a greater societal context and offers an opportunity for self-reflection by the audience on their own thoughts about race. A second installment features a cross-section of Millennials, ages 15–27, who share their views about race and identity.

Internet
<http://whitenessproject.org/millennials>

sind, werden sie eingesammelt, damit die Lehrkraft sie zu einem Erfahrungsspeicher zusammenführt. Nur in sozial gut funktionierenden Gruppen können namentlich kenntliche Beiträge Anlass für direkte Gespräche sein.

Strukturelle Machtmechanismen bewusstmachen

Dann treten die Lernenden in einen stummen Dialog über Zitate zu Alltagsrassismus sowie Äußerungen zum Thema *white privilege* und *colorblindness* (worksheet 1). Die Zitate werden auf buntem Papier ausgedruckt und im Klassenzimmer verteilt ausgelegt. Die Lernenden gehen mit einem Stift umher, um die Zitate sowie die Kommentare der Mitschülerinnen zu kommentieren. Dabei sollen die Kommentierungen erst einmal nicht bewertet werden, sondern für sich sprechen. Anschließend finden sich Gruppen zusammen, die dann jeweils einen schriftlichen Dialog analysieren, zusammenfassen und in einer abschlie-

ßenden Plenumsphase kurz vorstellen. Beobachten sollte man in dieser Phase aufmerksam, ob sich einzelne Lernende in die Defensive gedrängt fühlen. Denn die Thematisierung von weißen Privilegien und die strukturellen gesellschaftlichen Machtmechanismen, die diese perpetuieren, ist für Jugendliche „ohne Migrationshintergrund“ unter Umständen eine neue Perspektive.

Sollten die Lernenden das Bedürfnis nach einer vertiefenden Beschäftigung mit den Aspekten *white privilege* und *colorblindness* haben, können sie sich mit *video statements* aus dem Whiteness Project (Kasten 1) auseinandersetzen (<http://whitenessproject.org/millennials/makenna-21> und <http://whitenessproject.org/millennials/lena-21>), in denen junge US-Amerikanerinnen darüber sprechen, inwieweit ihre (weiße) Hautfarbe ihre Identität beeinflusst.

Critical incident nachspielen

Nun beschäftigen sich die Lernenden mit einer problematischen Alltagssitua-

tion (worksheet 2). Sie lesen den kurzen Text individuell und machen sich Notizen zum Leseauftrag „*What happened here?*“. Sie vergleichen ihre Notizen mit denen der Nachbarn oder in Kleingruppen. Für ein besseres Verständnis und um sich ein ganzheitliches Bild von der Szene einschließlich der Gefühle und Gedanken der einzelnen Beteiligten machen zu können, wird die Situation nachgespielt. Eine Schüler oder eine Schülerin übernimmt die Rolle des Mathelehrers, die gesamte Klasse kann an dieser Inszenierung als Schüler teilnehmen, die Szene wird bis zum Eintreffen der Zuspätkommer improvisiert. Nach der Begrüßung des Lehrers („Na, wart ihr noch einen Döner essen?“) und der Antwort von Murat („Wieso? Sehen wir so aus?“) wird die Situation mit dem Kommando „*freeze*“ zu einem Standbild (*freeze frame*) eingefroren. Sie kann vorher ein zweites Mal durchgespielt werden, um die körpersprachliche Dimension dieses Konflikts zu thematisieren. Nun folgt ein *thought tapping*: Man tritt hinter eine „eingefrorene“ Person und kann über das Auflegen der Hand auf ihre Schulter Kontakt zu ihren Gedanken, Gefühlen, Erfahrungen herstellen und diese verbalisieren. So ergründen die Lernenden, was in den Köpfen der beiden Beteiligten vorgeht, und erschließen deren Gefühlslagen (Unbehagen, Überraschung, Ärger, Wut etc.).

Spiel reflektieren

Die Arbeit mit Dramamethoden erfordert stets eine anschließende Reflexionsphase, in der die entstandenen Sichtweisen kritisch hinterfragt und ergänzt werden können. Es ist möglich, dass einige Lernende an dem *critical incident* nichts „Kritisches“ erkennen können. Wenn es sich um wortstarke und dominante Lernende handelt, kann es sein, dass sie in der gemeinsamen Reflexionsphase versuchen, die Reaktion von Murat auf die Zuschreibung durch die Lehrkraft als „übertrieben“, „zu dramatisch“ oder „sehr empfindlich“ in Frage zu stellen. Wichtig ist für die Moderation dieser Phase, dass Erfahrungen mit Alltagsrassismus einzelner nicht in Frage gestellt

To be or not to be ... German enough



Ein Pflaster in der eigenen Hautfarbe hilft Wunden zu heilen – auch die Kränkung, als nicht-weißer Mensch in vielen Bereichen des Lebens diskriminiert zu werden

oder durch eine dominante Sichtweise „wegdiskutiert“ werden. Vielmehr lässt sich der Versuch, die Interpretationshoheit darüber zu gewinnen, seinerseits als ein *white privilege*-Reflex deuten, der als solcher reflektiert werden kann. Offen rassistischen Äußerungen muss auf jeden Fall sofort und entschieden begegnet werden, z. B. mit Verweis auf Artikel 3 des Grundgesetzes.

Sprachmittlungsaufgabe

Der eigentliche Mediationsauftrag schließt sich nun an (worksheet 2) und ermöglicht Sprachmittlung sprachübergreifend, aber auch innerhalb einer Sprache, wie im *Companion Volume* (Council of Europe 2018) vorgesehen. Die Lernenden arbeiten in Gruppen und entscheiden sich für unterschiedliche Mediationsrichtungen in den Sprachen Englisch, Deutsch/Deutsch, Deutsch/Englisch oder Türkisch/Englisch. Die Dialoge werden zunächst mithilfe der worksheets der Methode im Fokus erarbeitet und ausprobiert, um dann im Plenum als gespielte Szene vorgestellt zu werden. Besondere Aufmerksamkeit soll-

te in dieser Phase auf der Perspektive Herr Mayer – Murat liegen, denn hier besteht aufgrund des institutionellen Rahmens ein großes Machtgefälle.

Situation reflektieren

Die Schule mit ihrem traditionellen (monolingualen) Habitus ist ein Ort, an dem viele Jugendliche Zuschreibungen und Ausgrenzungen erfahren haben und immer noch erleben. Die Handlungsoptionen des Lehrers in einer fiktiven Dramasequenz durch Lernende ausloten zu lassen, kann bei den Beteiligten zu unerwarteten Einsichten führen. Sich der unbeabsichtigten Zuschreibung durch das klärende Gespräch mit den Jugendlichen bewusst werdend könnte Herr Mayer zunächst seine guten Absichten beteuern („Oh, das habe ich nicht gewollt“). Das ist eine defensive Haltung, die in flüchtigen Alltagssituationen auch meist nicht überwunden wird. Eine ernst gemeinte Entschuldigung („Das tut mir wirklich leid, Murat“), verbunden mit der Absicht, in Zukunft aufmerksamer zu sein („Da muss ich wohl noch einiges lernen, ich verspreche dir, besser aufzupassen, was ich sage!“) wäre

UNTERRICHT

ein Handlungsszenario, in dem Herr Mayer nicht nur seine eingeschränkte Perspektive enorm erweitert. Dann kommuniziert er auch auf Augenhöhe mit Murat und erkennt (an), dass dessen individuelles Erleben dieser Situation („toll, schon wieder bekomme ich den Türkenstempel aufgedrückt“) nicht durch die vermeintliche Harmlosigkeit seiner eigenen Äußerung wegdefiniert werden kann.

#MeTwo-Beiträge sprachmitteln

Nachdem dieser *critical incident* im Klassenverband analysiert und für Außenstehende sprachmittelt wurde, sollen die Lernenden nun auf den Twitterseiten #MeTwo und #VonHier recherchieren, geeignete Tweets auswählen und ähnliche Szenarien entwickeln (worksheet 3). Sicher eignen sich dazu auch gut eigene Erfahrungen der Lernenden aus dem eingangs angelegten Erfahrungsspeicher. Auch hier kann im Dreischritt gearbeitet werden:

1. Alltagskonflikt darstellen
2. ein klärendes Gespräch (intra lingual) sprachmitteln und
3. einer außenstehenden Person (cross lingual mediation) verstehen helfen.

Literatur

Council of Europe (Hrsg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Straßburg: Council of Europe. [online: <https://rm.coe.int/rm/coe-int/cerf-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>] Joppich, Alexander (2019): „Viralier Tweet: Rassismus im Pflasterformat?“. In: *Ärzte Zeitung* online, 17.05.2019. Online unter <https://www.aerztezeitung.de/panorama/gesellschaft/article/988310/viralier-tweet-rassismus-pflasterformat.html> [3.7.2019]

Internet

<https://www.dw.com/en/metwo-to-be-or-not-to-be-german-enough/a-44971794> – Englischsprachiger Hintergrundtext der Deutschen Welle <https://www.youtube.com/watch?v=18G5dTR2XY8> – „#MeTwo Vom Hashtag in den Alltag“ Mitschnitt eines Diskussionsabend zum Thema #MeTwo der Heinrich-Böll-Stiftung mit Jilet Ayse (die sich selbst „Deutschlands Integrationspräsidentin zum Adressen“ nennt) <https://www.youtube.com/watch?v=r0Nr2lr1ZEE> – Beitrag #WiiSindAlleOzIl von <https://www.news4teachers.de/2018/07/wie-rassistisch-gehts-in-den-deutschen-schulen-zu-tausende-berichten-auf-metwo-von-diskriminierungserfahrungen/> – #MeTwo-Erfahrungen an deutschen Schulen

To be or not to be ... German enough

1

worksheet

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREIENSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISH 161 | 2019

name: _____ date: _____

MEDIATION: CRITICAL INCIDENTS

Quotes on casual racism, colorblindness and white privilege

"I don't want to find myself in a situation where others get to decide how German I am."
(Idil Baydar aka Jilet Ayse)

"When I score I am French, when I don't I am an Arab."
(Karim Benzema)

"Lange Schlange an der Kasse. Ich sag zum älteren Mann hinter mir:
'Sie können ruhig vor.' – Er: 'Nein danke, ich habe dich lieber im Blick.'"
(#MeTwo)

"To be white is to see oneself outside race, to see oneself unique, special, individual."
(Robin di Angelo)

"Ich mag Ausländer eigentlich nicht, aber du bist echt eine Ausnahme!"
(#MeTwo)

"If you don't see color, then how are you going to see racism? I am black. I think you know that.
And I have a different experience than you do. If you are not going to understand that, you are not
going to be able to support the parts of my experience that are really painful and problematic."
(Robin di Angelo)

3

worksheet

Friedrich Verlag GmbH | DER FREIENSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISH 161 | 2019

name: _____ date: _____

MEDIATION: CRITICAL INCIDENTS

More critical incidents

1. Search the Twitter sites #MeTwo or #VonHier for a statement which illustrates casual racism in everyday life.

a) Describe the situation or copy it down here:

b) Find a title for the situation.

2. Develop a short scenario in which you act out the situation.

3. Think of a situation in which you tell someone else what has happened. You may use German.

4. Think of an additional person whose German is not good enough to understand the conflict.

- Mediate to him / her in English or another language what has happened.
- If the language you use is not English, mediate to the class in English what was said.

To be or not to be ... German enough

2

worksheet

3 GmbH | DER FREIENSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISH 161 | 2019

name: _____ date: _____

MEDIATION: CRITICAL INCIDENTS

Na, wart ihr noch einen Döner essen?

A school anywhere in Germany: The substitution schedule states that for class 10E Maths lessons will start 20 minutes late. Maths teacher Mr Mayer meets some of his 10E students during break and tells them that this information is no longer correct and the lesson will start on time after all. He asks them to let the rest of the class know. When the lesson begins after lunch, a couple of students are not there. Almost 20 minutes later, Murat walks in with Ahmet and Kerem. Mr Mayer greets them with: "Na, wart ihr noch einen Döner essen?" (So, have you been for a kebab?) Murat stops, turns around and replies: "Warum? Sehen wir so aus?"

1. Write down: What's the problem here?

Compare your view with a friend's view.

2. Explore the conflict: Act out the scene and explore Mr Mayer's and Murat's feelings, thoughts, and body language.

3. Work in groups and pick one of the scenarios. Develop dialogues / a scene in which you mediate for friends / guest students what has happened. Be ready to act out the scene and to present your results in class.

Mediation scenarios:

a. Nathalia is an exchange student from Poland. She has noticed the tension between Mr Mayer and Murat but does not understand the conflict as her German is not good enough. Her English is much better, so you explain to her in English what has just happened.

DU ↔ Nathalia

b. Mr Mayer understands Murat's reaction but not the reason. After class, on the way to the staff room, he sees Murat and some of his friends. Mr Mayer decides to have a short word with Murat. You happen to be there with your friend Marie and with Nathalia, the girl from Poland. When you realize that Mr Mayer and Murat misunderstand each other, you engage and mediate in German. Marie then mediates for Nathalia in English what you have said.

Herr Mayer ↔ Murat Murat ↔ DU ↔ Herr Mayer DU ↔ Marie ↔ Nathalia

c. Emrah, a refugee classmate who speaks German pretty well, did not fully understand the reason for the tension between Mr Mayer and Murat, either. Since Emrah's mother tongue is Turkish, Ahmet can explain to him in Turkish what has happened to Murat. Nathalia, the exchange student from Poland, happens to be hanging out with the boys, so Kerem mediates to her in English what Ahmet told Emrah in Turkish.

Ahmet ↔ Emrah Ahmet / Emrah ↔ Kerem ↔ Nathalia

Visions of the word Heimat



DOROTHEE KOHL-DIETRICH

Visions the word "Heimat" conjures up

Kulturell spezifische Begriffe und Konzepte sprachmitteln

Das Wort „Heimat“ weckt unterschiedliche Assoziationen und polarisiert: Für manche steht der Begriff für das Wertvolle und Verlässliche, für Identität und Geborgenheit. „Heimat“ wurde und wird aber auch zur Ausgrenzung all derjenigen missbraucht, die angeblich nicht dazugehören. Um Texte rund um diesen spezifisch deutschen Diskurs sprachmitteln zu können, erarbeiten sich die Lernenden die Vielschichtigkeit und Ambivalenz dieses *hot word*.

LEHRGRUPPE Sekundarstufe II

IDEE

Es gibt Wörter für Konzepte, die so kulturell spezifisch sind, dass sie keine genaue Entsprechung in anderen Sprachen haben. Die Lernenden erarbeiten sich den Diskurs rund um den Begriff „Heimat“ und sprachmitteln Texte zu diesem Thema ins Englische und ins Deutsche.

MATERIAL

- 1 Public discourse on 'Heimat' in Germany (S. 42)
- 1a Heimat – was ist das eigentlich? (S. 43)
- 1b Verstehen und verstanden werden – das ist Heimat (S. 44)
- 2 Peer-assessment (S. 45)
- 3 An inside-outside-perspective on the German discourse on 'Heimat' (S. 42)

TEXTE

Zeitungsartikel

- Bittner, Jochen: „Opinion: Why the world should learn to say ‚Heimat‘“, <https://www.nytimes.com/2018/02/28/opinion/america-heimat-germany-politics.html>
- Petzinger, Jill (20.02.2018): „Heimat Truths: Germany is adding a ministry for ‚Heimat‘, a word loaded with negative undertones“, <https://qz.com/1209547/germany-is-adding-a-ministry-for-heimat-a-word-loaded-with-negative-undertones/>

Im aktuellen politischen und medialen Diskurs hat der Begriff „Heimat“ wieder stark an symbolischer Bedeutung gewonnen. Hersteller ganz unterschiedlicher Produkte nutzen den Begriff, wenn sie, teilweise nostalgisch verklärt, auf die Wertigkeit und Verlässlichkeit lokaler Produkte verweisen wollen: So trägt ein Riesling aus der Pfalz den Namen „Heimaterde“, ein Kleiderlabel nennt sich „Heimatliebe“. Heimat war und ist jedoch ein politischer Kampfbegriff (*hot word*) und wird als Gradmesser einer bestimmten politischen Haltung gesehen. So wurde die Journalistin Dunja Hayali, die Einführung der Pluralform für das Wort ‚Heimat‘ im Duden plädierte (*Die Welt*, 12.10.2018) dafür in den sozialen Netzwerken angegriffen.

Historisch betrachtet war Heimat im 19. Jahrhundert zunächst ein Rechtsbegriff, der geografisch konnotiert oder auf Wohnbesitz bezogen war. Stärker emotionale, wertorientierte Deutungen („Heimatgefühl“) oder auch ästhetische Konzeptualisierungen von Heimat (z.B. die Pflege lokalen Brauchtums und Landschaftspflege) haben sich daraus entwickelt und dann im frühen 20. Jahrhundert nationalistische Überformungen erfahren (<https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/heimat/>).

Trotz der Korruptionierung des Begriffs Heimat durch die Nationalsozialisten (vgl. Applegate 1990: 4) hat dieser, auch als Begriffskompositum (z.B. Heimatpflege, Heimatkunde), in der Nachkriegszeit seine emotionale, soziale und politische Wirkkraft nicht ganz eingebüßt (vgl. Wierzbicka 1997). Im aktuellen Diskurs muss seine Wirkungsgeschichte und nationalistische Deutung mitgedacht werden. In ihrer Analyse der „deutschen Seele“ kommen Dorn und Wagner (2011:233) zu folgendem Schluss: „Zur Heimat hat die deutsche Öffentlichkeit ein kompliziertes Verhältnis“.

Schlüsselbegriffe einer Sprache

In Wierzbickas *Understanding cultures through their key words* wird dem deutschen Begriff „Heimat“ ein eigenes Kapitel gewidmet („one of the most important words in the German lexicon“, Wierzbicka 1997:156). Sie intendiert durch die linguistische Analyse von Schlüsselbegriffen einer Sprache deren kulturellen Kontext zu erschließen. So betrachtet sie den Heimatbegriff in seiner historischen Entwicklung und vergleicht Konzepte von *homeland* und *fatherland* im Deut-

Visions of the word Heimat



Was bedeutet Heimat?
Die Stadt oder das Land,
in dem man lebt oder die
man liebt?
Kann es zwei Heimaten geben?
Wie wird der Heimatbegriff
politisch instrumentalisiert?



UNTERRICHT

schen, Polnischen und Russischen auf ihre Bedeutung und ihren Gehalt hin als kulturelles *key word*. Aus dieser komplexen Analyse sei exemplarisch genannt, dass Heimat im Gegensatz zu Vaterland sich eben nicht auf eine Nation bezieht und positiv emotional konnotiert ist. Im Hinblick auf Sprachmittlung dieses Begriffs ist weiterhin interessant, dass er in seiner Bedeutung über Übertragungen wie *home-land* hinausgeht und daher teilweise im Englischen als Lehnwort verwendet wird („German Heimat“, OME).

Die Unterrichtsidee

In dieser Unterrichtssequenz setzen sich die Lernenden mit Heimat und möglichen Deutungen dieses Begriffs auseinander, indem sie mehrere Textesprachmitteln: Ein Auszug aus der Rede des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier zum Tag der Deutschen Einheit 2017 betont die Bedeutung von Heimat und sieht Heimat nicht als von „gestern“, sondern als zukunftsreich. Dabei erteilt Steinmeier allen nationalistischen Deutungen des Begriffs eine Absage. Er beschreibt Heimat als den Ort, der von allen ge-

meinsam geschaffen wird. Die Journalistin Dunja Hayali, Tochter irakischer Einwanderer, beleuchtet in ihrem Buch *Haymatland* (2018) den Heimatbegriff historisch und beschreibt ihn als die Beziehung zwischen einem Menschen und einem Ort, was allerdings nicht durch Geburt oder Herkunft der Eltern festgelegt sei. Auch sie grenzt Heimat somit von Heimatbegriffen ab, die identitär, national oder durch die Annahme einer Leitkultur geprägt sind.

Sprach- und Perspektivwechsel

Ein Sprach- und Perspektivwechsel erfolgt, indem die Lernenden zwei journalistische englischsprachige Texte sprachmitteln. In diesen erschließen die in Berlin lebende amerikanische Journalistin Jill Petzinger und Jochen Bittner als Insider die symbolische Bedeutung des Begriffes „Heimat“ für ein internationales Publikum. Der Aufhänger ist die Einrichtung des Heimatministeriums in Deutschland, der beide Artikel kritisch begutachten. Petzinger zeigt die Problematik des Rekurses auf den Heimatbegriff auf, wie er sich im gesamten Spektrum politischer Parteien wiederfindet. Sie weist auf die Instrumentalisierung des Heimatbegriffes hin, wenn

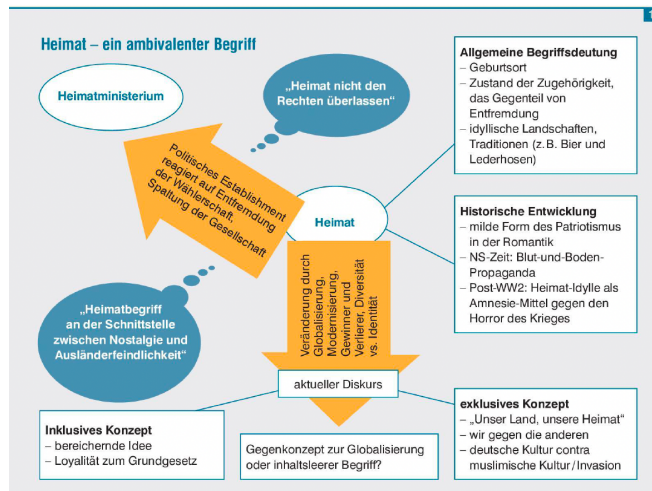
es darum geht „die deutsche Kultur“ von „anderen“ abzugrenzen. Dies erklärt sie durch das Bestreben, die Entfremdung zwischen Wählerschaft und dem politischen Establishment zu heilen. Diese sieht sie bedingt durch Konflikte zwischen Modernisierungsoptimisten und Globalisierungsgewinnern einerseits und denjenigen, die Verlierer dieser Entwicklungen sind. Jochen Bittner deutet die Renaissance des Heimatbegriffes ähnlich: Er sieht ihn als zentral für einen globalen Konflikt zwischen Identität und Diversität. Allerdings sieht er den Heimatbegriff unter der Voraussetzung als gesellschaftlich bereichernd, wenn er nicht dazu dient, andere als *outsiders* zu bezeichnen. Eine zeitgemäße Deutung des Begriffs sieht er in der Loyalität gegenüber dem Grundgesetz („the bedrock of modern German society“).

In der Arbeit mit diesen Texten sollen die Lernenden ein kritisches Verständnis der Kontroverse zu diesem Thema in Deutschland gewinnen und die Frage kultureller Identität und Zugehörigkeit für sich selbst reflektieren.

Adressaten der Sprachmittlung

Um die Sprachmittlungssituation so realistisch und greifbar wie möglich zu

Visions of the word Heimat



gestalten, sollten konkrete Personen und Situationen aus dem Umfeld der Lernenden ausgewählt werden: Austauschschülerinnen, Mitschüler, die neu in Deutschland sind, internationale Jugendbegegnungen oder Begegnungen online bieten sich an – wann immer Englisch als *lingua franca* dient. Diese Personen sollten den Lernenden entweder schon bekannt sein oder möglichst konkret beschrieben werden, damit sie sich darüber Gedanken machen bzw. recherchieren können, welches Wissen und welche Annahmen ihr Gegenüber wohl (nicht) an den Diskurs zu Heimat herantragen wird. Wenn die Lernenden ihrem Gegenüber direkt oder medial vermittelt begegnen, müssen sie auch methodisch-strategische Kompetenzen wie Überprüfen, Reparieren und Nachfragen nutzen. Die Lernenden sollten die Texte neutral und sinnadäquat wiedergeben. Sollten die Lernenden weiteren Informationsbedarf haben, sollte die Recherche – sowohl sprachlich als auch inhaltlich – erlaubt sein.

Einstieg: Assoziationen zum Begriff „Heimat“ sammeln

Die Lernenden sammeln ihre Assoziationen zum Begriff „Heimat“ in einem stillen Schreibgespräch: *In a silent dis-*

cussion, write down your ideas on 'Heimat'.

- *What does Heimat mean to you personally?*
- *What do you associate with Heimat?*

*You can also comment on other people's ideas and concepts of Heimat. If you speak languages other than German, you can also write down words for Heimat in your other language(s), what you associate with them and compare them to your concept of the German word 'Heimat'. Je nach Gruppengröße sollten mehrere große Papierbögen ausgelegt werden, auf denen der Begriff „Heimat“ steht, so dass die Lernenden ihre Ideen notieren können. Diese Notizen dienen dazu, individuelle Konzepte von Heimat zu reflektieren oder im Laufe der Unterrichtseinheit Veränderungen im Verständnis von Heimat zu identifizieren. Diese „stille“ Methode ist gut geeignet, um unterschiedliche Konzeptualisierungen von Heimat zuzulassen und sich nicht vorschnell auf ein möglicherweise in der jeweiligen Lerngruppe dominierendes Begriffsverständnis festzulegen. Es ist sinnvoll, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu nutzen: So werden Wörter für „Heimat“ in unterschiedlichen Sprachen im Plenum gesammelt (z. B. *pays natal, homeland, memleket, rodina*) und deren unterschiedliche Bedeutungskonnotationen besprochen.*

Sprachmittlungsaufgabe: Public discourse on „Heimat“ in Germany

Die erste Sprachmittlungsaufgabe (**worksheet 1**) fokussiert den öffentlichen Diskurs zu „Heimat“, wie er in Deutschland geführt wird, auf der Grundlage eines Auszuges aus einem politischen Buch (**worksheet 1a**) und einer politischen Rede (**worksheet 1b**). Die Lerngruppe wird in Vierergruppen eingeteilt. Jede Gruppe arbeitet in zwei arbeitsgleichen Tandems an je einem der beiden Texte. Die Sprachmittlung erfolgt jeweils vom Deutschen zum Englischen. Die Textsorte wird transformiert von einer (quasi-)schriftlichen (politische Rede/politisches Buch) in eine mündliche.

- Die Lernenden arbeiten zunächst allein. Sie entwickeln ein Stichwortgerüst z. B. auf Karteikarten oder als Powerpoint-Präsentation, mit dessen Hilfe sie ihr Ergebnis mündlich präsentieren. Ihr Ergebnis stellen sie ihrem Partner vor und erhalten ein Feedback dazu (**worksheet 3**). Dafür kann es hilfreich sein, diesen *test talk* per Handy aufzuzeichnen. In ihren Rückmeldungen reflektieren sie diese Punkte
- zentrale Inhalte: Gelingt die Auswahl, Reduktion und Strukturierung von Informationen?
 - Adressat/in und interkulturelle Situation: Werden die Interessen der/des Adressat/in und die interkulturelle Situation angemessen berücksichtigt? Welche Inhalte waren schwer zu mitteln (z. B. „identitär“, das „Missverständnis von Blut und Boden“). Werden kulturelle Inhalte angemessen übermittelt (erläutert oder in historische Zusammenhänge gestellt)?
 - Texttyp: Gelingt die Transformation in den in der Aufgabenstellung vorgegebenen Texttyp?
 - Sprache: Gelingt die adäquate, sinngemäße Übertragung? Werden sprachliche Mittel richtig verwendet?

Die Tandems einigen sich auf eine gemeinsame Fassung und präsentieren diese den Partnern in der Vierergruppe. Die Vierergruppe überlegt dann gemeinsam, ob diese Präsentationen

Visions of the word Heimat

für die jeweils vorgegebene Kommunikationssituation angemessen sind. Im Anschluss werden jeweils ein Beispiel für jeden Text im Plenum präsentiert.

Sprachmittlungsaufgabe: Inside-outside perspective on „Heimat“

Die beiden englischsprachigen journalistischen Texte sind selbst Sprachmittlungsprodukte, da sie den Diskurs zum Thema „Heimat“ in Deutschland einem internationalen Publikum zugänglich machen. Auch bei dieser Aufgabe sollte der/die Adressat/in für die Lerngruppe authentisch konstruiert werden. Leitfragen sind, wie die Verfasser den Begriff Heimat historisch und politisch deuten. Für diese Sprachmittlung visualisieren die Lernenden die in den beiden Texten vorgebrachten Deutungen des Heimatbegriffs (**worksheet 3** und in **Kasten 1**).

Reflexion

Sprachmittlung – das Agieren zwischen verschiedenen Sprachen und das Mitteln kultureller Begriffe – regt kritische Kulturbewusstheit an und verknüpft Sprach- und Kulturbewusstheit (vgl. Byram 2015: „critical cultural awareness“). So fördern Sprachmittlungsaufgaben kultursensible Haltungen. Im Anschluss an die Sprachmittlungsaufgaben können die Lernenden ihre neutrale Haltung als Mittler aufgeben: Sie führen sich die Ergebnisse des einführenden Schreibgesprächs vor Augen und werden dazu angehalten, ihre eigene Haltung zu Heimat, Herkunft und Identität zu diskutieren sowie als kulturgebunden zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (z. B. Konzept von Heimat, das nicht statisch sondern dynamisch ist und auch inklusiv gedacht werden kann versus Heimat als Ort, der exklusiv verstanden wird und das

Fremde/ Andere ablehnt und die Frage, ob Heimat(en) für sie überhaupt relevant ist/sind oder nicht).

Literatur

- Applegate, Celia (1990): *A nation of provincials: The German idea of Heimat*. Berkeley: UCP.
- Byram, Michael (2015): „Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons, contrasts.“ In: Finkbeiner, Claudia et al. (Hrsg.): *Awareness matters. Language, culture, literacy*. London: Routledge, 5–13.
- Dorn, Thea / Wagner, Richard (2011, 5. Aufl.): *Die deutsche Seele*. Knaus: München
- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. München: Waxmann.
- Reimann, Daniel (2013): „Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage.“ In: Reimann, D. (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 194–223.
- Die Welt (12.10.2018): Dunja Hayali sieht „Heimat“-Begriff in Deutschland negativ besetzt. Online unter <https://www.welt.de/vermischtes/article181983768/Dunja-Hayali-ZDF-Moderatorin-sieht-Heimat-Begriff-in-Deutschland-negativ-besetzt.html> [23.07.2019]
- Wierzbicka, Anna (1997): *Understanding cultures through their key words*. Oxford: OUP.

Visions of the word Heimat

1

worksheet

name: _____ date: _____

MEDIATION: HEIMAT

Public discourse on 'Heimat' in Germany

Your focus is on the public discourse on 'Heimat' in Germany. The two texts address different concepts of 'Heimat':

- an excerpt from President Steinmeier's speech on the *Tag der Deutschen Einheit 2017*
- an excerpt from the book *Haymatland* by Dunja Hayali (2018), a German journalist whose parents immigrated from Iraq to Germany in the 1960s

Work in groups of four. Two of you focus on Steinmeier's speech (tandem one), two on Dunja Hayali's text (tandem two).

1. Work individually: Paraphrase your text in English. Take notes.

- Keep in mind that you are not supposed to translate the texts word for word.
- Think about which parts of the speech/book excerpt are essential to grasp their overall message.
- Identify aspects which might be difficult to understand for addressees that are not familiar with German history or politics (e.g., Blut und Boden, identitär). Think about which extra information you can provide for them.

2. Present your results to your tandem partner. Use the peer assessment sheet to give each other feedback. Revise your oral presentation in the tandem.

3. Present your results to the other two group members who do not know your text. Ask them for feedback. As a group, you should focus on which information an addressee would require to gain a clear picture of the discourse on *Heimat* in Germany.

2

worksheet

name: _____ date: _____

MEDIATION: HEIMAT

An inside-outside-perspective on the German discourse on 'Heimat'

For a classroom discussion on *Heimat* and questions of belonging, paraphrase two English articles in German:

- Bittner, Jochen (28.02.2018): "Opinion: Why the world should learn to say 'Heimat'", <https://www.nytimes.com/2018/02/28/opinion/america-heimat-germany-politics.html>
- Petzinger, Jill (20.02.2018): "Heimat Truths: Germany is adding a ministry for 'Heimat', a word loaded with negative undertones", <https://qz.com/1209547/germany-is-adding-a-ministry-for-heimat-a-word-loaded-with-negative-undertones/>

- Work in groups of four with two of you working on the same text. Focus on
 - the different connotations of the word *Heimat* as presented in the texts,
 - the historical dimension of the word *Heimat*,
 - its current political relevance.
- In your group, think about how to visualize the different dimensions of *Heimat* as presented in the two articles. Give an oral presentation in class.
- Both texts contain rich imagery (e.g., "the young, urban Twitterati", "Heimat as an amnesia-inducing blanket", "the bedrock of modern German society", "Heimat as a bucket term"). Think of adequate ways of translating them into German.

1a

worksheet

name: _____ date: _____

MEDIATION: HEIMAT

Heimat – was ist das eigentlich?

This is an excerpt from Dunja Hayali's book "Haymatland" (2018).

Allgemeingültig und für mich unstrittig zielt der Begriff „Heimat“ meist auf eine Beziehung zwischen einem Menschen und einem Ort. So sehe ich das auch. Dabei kann das der Ort sein, an dem ein Mensch geboren wurde, wo er seine frühen Erlebnisse hat, die Identität, Charakter, Mentalität, Einstellungen und schließlich auch Weltauffassung prägen. Oftmals wird der Begriff „Heimat“ daher mit der Kindheit verbunden. Er kann sich aber auch auf ein ganz persönliches Geborgenheitsempfinden beziehen; das entsteht am Geburtsort, in einem Dorf, einer Straße, einer bestimmten Landschaft, einem Kanalknotenpunkt-wo auch immer. Für den einen sind es die Berge, für den anderen die Felder, für den nächsten vielleicht sogar der Fußballverein. Das alles kann heimatstiftend wirken. Eines aber ist Heimat auf keinen Fall: per se durch die Geburt und über die Herkunft der Eltern festgelegt. Denn Heimat ist eben mehr als nur ein (Geburts-)Ort. Heimat gibt Sicherheit, Stabilität und Stärke. Sie bedeutet Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit, Gemeinschaft, Solidarität, Nachbarschaft und Freundschaft. Sie wird zum Paradies der Erinnerung, aus dem man zumindest gedanklich nicht vertrieben werden kann. Heimat ist jedoch auch der Ort, den man verlassen muss, um in der Welt etwas zu werden, der Ort des Abschieds – und vielleicht irgendwann der Heimkehr. „Heimat“ ist ein intimes Wort, das so in anderen Sprachen kaum vorkommt. Es klingt gemütlich und kuschelig. Aber wir sollten wachsam bei der Verwendung sein, denn der Begriff ist auch mit dem Gefühl der Homogenität verklebt, wie wir es in diesen Tagen allzu oft durchaus brutal erfahren müssen. In gewissen Kreisen fungiert Heimat als Symbol für eine geschlossene Gesellschaft, in der Pluralität unerwünscht ist. Dort bedeutet das Wort: Wir gegen die anderen. Es weckt wenig belastbare Erinnerungen an die „gute alte Zeit“, in der man sich noch nicht „fremd im eigenen Land“ gefühlt hat, in der man noch keinen „Heimatschutz“ brauchte oder gar ein „Heimatministerium“. „Heimat“ schließt immer auch Gefühle und Stimmungen mit ein. Das macht dieses deutsche Wort so einzigartig. Versucht man, „Heimat“ in eine andere

Sprache zu übertragen, geht seine umfassende Bedeutung leicht verloren. Mit „Vaterland“ ist es da einfacher – das spanische „Patria“ ist eine direkte Übersetzung. Das US-amerikanische „Homeland“ wiederum, das es dort seit einigen Jahren offenbar zu schützen gilt, hört sich eher nach Festung als nach Heimat an. Dass man da gemütlich im Biergarten oder beim Federweißen sitzen kann, ist irgendwie schwer vorstellbar. Tatsächlich ist das Wort auch als Festung zu verstehen. Das Department of Homeland Security der USA ist ein eigenes Ministerium mit weitreichenden Befugnissen. Ins Deutsche übersetzt würde „Homeland Security“ „Heimatschutz“ heißen. Heute versuchen Neonazis, diesen Begriff in ihrem Sinne in Beschlag zu nehmen. Genauso wie auch „Heimat“ an sich. Manchmal lohnt es sich, ein bisschen weiter zurückzugehen, um zu verstehen, worüber wir reden: Im Deutschen Wörterbuch der Brüder Grimm, denen wir nicht nur die hinlänglich bekannten Märchen zu verdanken haben, wurde Heimat 1877 definiert als erstens „das Land oder auch nur der Landstrich, in dem man geboren ist oder bleibenden Aufenthalt hat“, zweitens „der Geburtsort oder ständige Wohnort“; ergänzend wurde hinzugefügt: „Selbst das elterliche Haus und Besitzthum heisst so, in Baiern.“ Ein Rechtsbegriff war Heimat deshalb, weil ein nüchternes Wort gebraucht wurde, das im juristischen und geographischen Sinne angewandt werden konnte, wenn es um den Geburtsort, den Wohnort oder das Herkunftsland ging. Eine zentrale Rolle spielte hier der Besitz und damit verbunden das Erbrecht. Wenn man sich also an den Grimm orientiert, gewinnt man eine ziemlich schöne Definition von „Heimat“, weil hier nichts davon steht, dass die Heimat eines Menschen an irgendwelche identitären, nationalen oder leitkulturellen Bedingungen geknüpft ist und einem jemand auf solch einer schwammigen Basis vorschreiben darf, was und wo Heimat ist. Und den Gebrüdern Grimm kann man nun wirklich nicht unterstellen, sie seien nicht deutsch genug. Und wo wir gerade bei Unterstellungen sind: Kein Mensch verlässt grundlos seine Heimat. Und wer sind wir, darüber zu richten, welche Gründe wir akzeptieren und welche auf keinen Fall?

Visions of the word Heimat

1b

worksheet

name:

date:

MEDIATION: HEIMAT

Verstehen und verstanden werden – das ist Heimat

This is an excerpt from a speech that German President Frank-Walter Steinmeier made on October 3, 2017.

Ich bin überzeugt, wer sich nach Heimat sehnt, der ist nicht von gestern. Im Gegenteil: je schneller die Welt sich um uns dreht, desto größer wird die Sehnsucht nach Heimat. Dorthin, wo ich mich auskenne, wo ich Orientierung habe und mich auf mein eigenes Urteil verlassen kann. Das ist im Strom der Veränderungen für viele schwerer geworden. Diese Sehnsucht nach Heimat dürfen wir nicht denen überlassen, die Heimat konstruieren als ein „Wir gegen Die“; als Blödsinn von Blut und Boden; die eine heile deutsche Vergangenheit beschwören, die es so nie gegeben hat. Die Sehnsucht nach Heimat – nach Sicherheit, nach Entschleunigung, nach Zusammenhalt und vor allen Dingen Anerkennung –, diese Sehnsucht dürfen wir nicht den Nationalisten überlassen. Ich glaube, Heimat weist in die Zukunft, nicht in die Vergangenheit. Heimat ist der Ort, den wir als Gesellschaft erst schaffen. Heimat ist der Ort, an dem das „Wir“ Bedeutung bekommt. So ein Ort, der uns verbindet – über die Mauern unserer Lebenswelten hinweg –, den braucht ein demokratisches Gemeinwesen und den braucht auch Deutschland. Auf meinen Reisen durch Deutschland mache ich die wunderbare Erfahrung: Wo Heimat ist, da gibt es viel zu erzählen. In Sönke Wortmanns neuem Film „Sommerfest“, einem Heimatfilm über das Ruhrgebiet, da sagt ein waschechter Bochumer: „Hömma..., Geschichten liegen hier überall außer Straße rum – man müsse nur aufheben.“ Ich finde, das muss der Anfang sein. Gehen wir nicht übereinander hinweg, sondern lesen wir unsere Geschichten auf. [...] Wenn ein Ostdeutscher erzählt, wie seine Heimat in der DDR sich nach der Wende radikal verändert hat – dass die neue Freiheit nicht nur Ziel von Sehnsucht, sondern auch eine Zumutung war, dass im Wandel vieles verloren ging, was man doch halten wollte – dann gehört auch das zu unseren deutschen Geschichten. [...] Ostdeutsche haben nach der Wiedervereinigung Brüche erlebt, wie sie meine Generation im Westen nie kannte. Und dennoch sind diese ostdeutschen Geschichten kein solch fester Bestandteil unseres „Wir“ geworden wie die des Westens. Ich finde, es ist an der Zeit, dass sie es werden.

Die mutige Anwältin und Autorin Seyran Ateş hat mir kürzlich erzählt: „Mir hüpf das Herz in der Brust, wenn ich in Istanbul den Bosphorus wiedersehe. Und auf dem Rückweg nach Berlin hüpf mir das Herz, wenn ich den Fernsehturm wiedersehe.“ In ihrer Geschichte steckt etwas ebenso Simples wie Wichtiges: Heimat gibt es auch im Plural. Ein Mensch kann mehr als eine Heimat haben, und neue Heimat finden. Das hat die Bundesrepublik für Millionen von Menschen bereits bewiesen. Sie alle sind Teil unseres „Wir“ geworden. Ganze Generationen von Zuwanderern sagen heute voller Stolz: „Deutschland ist meine Heimat“, – und das hat uns bereichert. Das sollte uns Zuversicht geben für die großen Integrationsaufgaben, die vor uns liegen. Doch wir sagen auch: Heimat ist offen – aber nicht beliebig. Für die Neuen heißt das zunächst mal, unsere Sprache zu lernen. Ohne sie gibt es kein Verstehen und verstanden werden. Aber es heißt mehr als das. Wer in Deutschland Heimat sucht, kommt in eine Gemeinschaft, die geprägt ist von der Ordnung des Grundgesetzes und von gemeinsamen Überzeugungen: Rechtsstaatlichkeit, die Achtung der Verfassung, die Gleichberechtigung von Mann und Frau. All das ist nicht nur Gesetzestext, es ist für gelingendes Zusammenleben in Deutschland unverzichtbar, und das kann nicht zur Disposition stehen. Und schließlich, bei allen Debatten, bei allen Unterschieden – eines ist nicht verhandelbar in dieser deutschen Demokratie: das Bekenntnis zu unserer Geschichte, einer Geschichte, die für nachwachsende Generationen zwar nicht persönliche Schuld, aber bleibende Verantwortung bedeutet. Die Lehren zweier Weltkriege, die Lehren aus dem Holocaust, die Absage an jedes völkische Denken, an Rassismus und Antisemitismus, die Verantwortung für die Sicherheit Israels – all das gehört zum Deutsch-Sein dazu. Und zum Deutsch-Werden gehört, unsere Geschichte anzuerkennen und anzunehmen. Das sage ich auch denen, die aus Osteuropa, Afrika oder den muslimisch geprägten Regionen des Mittleren Ostens zu uns gekommen sind. Wer in Deutschland Heimat sucht, kann nicht sagen: „Das ist Eure Geschichte, nicht meine“.

2

worksheet

name:

date:

MEDIATION: HEIMAT

Peer assessment

Feedback for _____

		++	+	0	-	comments
content	all relevant aspects of content considered					
	less important information left out					
	selected information well-structured					
addressee and intercultural situation	speaker has a clear idea of the needs and interests of the addressees					
	speaker knows which cultural aspects are difficult to grasp for the addressees and explains them well					
	speaker provides extra information on cultural and historical aspects if necessary					
text type	presentation is well-structured (outline of the presentation is provided, introduction and conclusion given)					
	addressees can easily follow the presentation and have a main idea of the content of the original text					
mastery of language	correct usage of grammar and vocabulary					
	fluent presentation					
	words that cannot easily be translated are explained well / paraphrased					
	correct pronunciation					

HEM | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISH 161 | 2019
16 und Februar 2019

How to mediate successfully

Rank the following ways of 'saying goodbye' according to their level of formality.

Good night – Regards, ... – Yours sincerely, ... – Goodbye – Catch you later – All the best – See you around – Yours faithfully, ... – Later – See you – Love from, ... – Best wishes

Hinweis: Für die Bewältigung von Sprachmittlungsaufgaben benötigen die SuS Text- und Medienkompetenz, differenzierten Wortschatz und generisches Wissen. Hier zeigen sich große Übereinstimmungen mit der Kompetenz *Schreiben*.