

*Meine Zeit, mein Tier, gibts einen
Der ins Aug dir blicken kann?
Wer, mit seinem Blut, wirds leimen
Das Jahrhundert-Wirbelband?
[...]
Das Jahrhundert freizuschlagen,
Daß die Welt hier neu beginnt,
Heißt es knotigzähe Tage
Binden mit dem Flötenwind.
(Mandelstam, 1922)¹*

Einleitung

Dieses Zitat entstammt einem Gedicht von Ossip Mandelstam (1891–1938), einem der bedeutendsten russischen Dichter des 20. Jahrhunderts, der in einem sowjetischen Lager ermordet wurde. In dem Werk *Meine Zeit* spiegelt sich Mandelstams Auseinandersetzung mit seiner Zeit wider, einem historischen Jahrhundert voller Umbrüche, zweier Weltkriege, des Zivilisationsbruchs der Shoah und der Sehnsucht nach einer friedlichen Welt.

In poetischer Sprache, mit melancholischem und gleichsam ermutigendem Beiklang, verleiht Mandelstam dem Jahrhundert seiner Zeit eine leibliche Gestalt. Er vergleicht es mit einem Tier, das sein Schicksal zu erdulden genötigt ist und von den Fesseln der Repression und Unfreiheit befreit werden müsse. Seine Metaphern sind durchdrungen von Trostlosigkeit, ohne jedoch vollständig in Hoffnungslosigkeit zu verfallen. Vielmehr bringen Kraft und Mut Bewegung ins Verharren, das durch die Hoffnung auf Leichtigkeit in einer besseren Zukunft ins Schwingen gerät.

Auch heute, ein Jahrhundert später, prägen Brüche – gesellschaftliche, politische und ökologische – unsere Gegenwart und treiben Menschen weltweit in die Flucht

¹ Das Gedicht *Mein Tier* wurde von Ossip Mandelstam im Jahr 1922 verfasst und 2003 in deutscher Sprache im Band *Tristia* veröffentlicht (übersetzt und herausgegeben von Ralph Dutli).

und Migration. (Nicht nur) Kinder und Jugendliche verlieren ihr vertrautes Umfeld, erleben Ungewissheit und Gefahren, bevor sie unbegleitet oder mit ihren Familien aus unterschiedlichen Gründen in einem neuen, fremden Land ankommen. In einer durch Unsicherheit geprägten Ankunftssituation beginnt für sie ein Prozess kultureller, sozialer und sprachlicher (Neu-)Orientierung. Wie werden ihnen das Land und vor allem die Menschen begegnen? Wie werden sie die neue Sprache lernen, die ihnen ermöglicht, mit ihrer noch unbekannten Lebenswelt in Austausch zu treten?

*Daß die Welt hier neu beginnt,
Heißt es knotigzähe Tage
Binden mit dem Flötenwind*

Der *Flötenwind* – eine zarte, musikalische Kraft – bildet ein Gegenbild zur Mühsal. Er steht für leise, poetische Gesten eines utopischen Weltzugangs, für das Potenzial des Ästhetischen, das Unverbundene zu verbinden und das Fragmentarische in gemeinsam geteilten Sinn zu überführen. Im Kontext dieser Arbeit steht der *Flötenwind* metaphorisch für das, was Sprache sein kann: Nicht nur ein Mittel der Verständigung, sondern ein Medium des Ausdrucks und der Teilhabe, des Spiels, der Imagination und gemeinsam erzählter Geschichten – auch und gerade dort, wo Sprache zunächst noch fremd, *knotigzäh* oder brüchig erscheint. Auf sie richtet sich die geteilte Aufmerksamkeit in jenen ‚Übergangsräumen‘, in denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche erste sprachliche und soziale Erfahrungen im neuen Land machen, nämlich in *Willkommensklassen*.²

² Je nach Bundesland werden die Klassen bzw. Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterschiedlich bezeichnet: (Internationale) Vorbereitungsklassen (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen), Vorbereitungsgruppen (Brandenburg), (Deutsch-)Förderklassen (Bayern, Sachsen-Anhalt), Intensivkurse und -klassen (Hessen), Sprachlernklassen (Niedersachsen), Auffangklassen (Nordrhein-Westfalen), (Sprach-)Vorkurse (Bremen, Rheinland-Pfalz), Intensivförderung (Mecklenburg-Vorpommern), DaZ-Aufbaukurs, Vollzeit-Basiskurs (Schleswig-Holstein) (vgl. Massumi et al. 2015: 11). Die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen dieser Lerngruppen sind ähnlich. In dieser Arbeit wird die in Berlin gebräuchliche Bezeichnung *Willkommensklassen* verwendet.

Im Fokus der vorliegenden Dissertationsstudie steht das Erlernen der deutschen Sprache in Berliner Grundschulwillkommensklassen. Mit dem Begriff Grundschulwillkommensklassen werden jene temporär begrenzten, separierten Lerngruppen bezeichnet, die für neu zugewanderte Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren mit sehr begrenzten oder noch keinen deutschsprachigen Kenntnissen eingerichtet werden. Der möglichst zügige Erwerb der deutschen Sprache gilt laut dem Berliner *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen* als zentrale Voraussetzung für den Übergang in eine Regelklasse und damit als wichtigstes Ziel des Willkommensklassenunterrichts (vgl. SenBJF 2023). Inhaltliche oder didaktisch-methodische Anregungen zum Deutscherwerb in Willkommensklassen bietet der Leitfaden kaum, und die empfohlenen Instrumente zur Sprachbeobachtung und -diagnose konzentrieren sich im Wesentlichen auf den Erwerb grammatischer Teilfertigkeiten und die Einübung lexikalischer Einheiten, die der Aneignung funktional-pragmatischer Alltagskompetenzen dienen.

Es ist unbestritten, dass das Beherrschen dieser Kompetenzen für neu zugewanderte Schüler:innen unabdingbar ist. Im Rahmen der Studie wird jedoch die Frage aufgeworfen, inwiefern ein einseitig kognitivistisches Verständnis von Sprache der Komplexität des (Zweit-)Spracherwerbs gerecht wird. Insbesondere in Bezug auf jüngere Kinder und Jugendliche stellt sich die Frage, wie die (deutsche) Sprache mit ihren vielfältigen Dimensionen für Schüler:innen in Willkommensklassen (be-)greifbar, erlebbar und erfahrbar gemacht werden kann. Die neue, noch fremde Sprache nicht nur als Lerngegenstand wahrzunehmen, der in der schulischen Logik ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ angewendet wird, sondern als Medium für Sinn, Gemeinschaft und Teilhabe zu erfahren, könnte den Wunsch entstehen lassen, diese in ihrer Bedeutungsvielfalt kennenzulernen und sie als gemeinsame Ressource zu nutzen, die auch außerhalb des schulischen Kontextes Raum für Begegnungen eröffnet.

Hier setzt die qualitativ-empirische Studie an, deren Kern ein Forschungsprojekt bildet, das in Kooperation mit zwei Lehrerinnen zweier Berliner Grundschulwillkommensklassen durchgeführt wurde. Spielen, Erzählen und Imaginieren sind die drei Elemente, die die Lehrerinnen in die Gestaltung ihres Deutschunterrichts

in ihrem eigenen Verständnis einbezogen haben, um Sprache ‚anders‘ erfahrbar zu machen.

Die Studie verortet sich an der Schnittstelle von Zweitsprachendidaktik, Deutschdidaktik, Literaturdidaktik und ästhetischem Lernen. Im Rekurs auf Humboldts Sprachverständnis und unter Einbeziehung interdisziplinärer Perspektiven und der Ansätze von Brune (2020), Dietrich et al. (2013), Spinner (2008), Trabant (2008), Seel (2003), Bruner (1997) und Merleau-Ponty (1993) wird im ersten Teil der Studie die Trias *Sprache – Ästhetik – Kognition* entwickelt. Sie bildet den theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen des zweiten, empirischen Teils der Arbeit. Das Wechselspiel und Ineinandergreifen der drei Elemente zeigt sich besonders im Umgang mit Ambiguität und Alterität: Dort, wo Uneindeutigkeit irritiert und Fremdes herausfordert, setzen sich tastende kognitive und ästhetische Prozesse des (Um-)Deutens und Imaginierens in Bewegung und drängen zum sprachlichen Ausdruck und Handeln, denn Vorstellungen, Gedanken und Ideen wollen artikuliert, mitgeteilt und mit anderen geteilt werden.

Die theoretisch-konzeptionelle Rahmung konkretisiert sich entlang dreier zentraler deutschdidaktischer Diskursfelder – *Sprache und Literatur*, *Sprache und Erzählen* sowie *Sprache und Spiel* –, die auf unterschiedliche Weise zeigen, wie Sprache literarisch erfahrbar (Scherer / Vach 2019; Steinbrenner 2018; Zepter 2018; Spinner 2006; Wieler 1997), erzählend erlebt und geformt (Wieler 2023; Schüler 2019; Naujok 2018a; Ulich / Ulich 1994) sowie spielerisch hervorgebracht wird (Bernhardt 2023; Belke 2016; Andresen 2002). Anknüpfend an die von Merkel (2000) als „Formsprachen der inneren Welt“ bezeichneten Aktivitäten, stehen *Spielen*, *Erzählen* und *Imaginieren* im Zentrum der empirischen Untersuchung. Hierauf bezogene Aktivitäten weisen ästhetische Qualitäten auf, bilden zugleich einen Nährboden für ästhetische Prozesse und sind als anthropologische Konstanten und Dimensionen des Sozialen (Wulf 2014) *allen* Kindern, unabhängig von ihrer sprachlich-kulturellen Sozialisation, gemeinsam. In spielerischen, narrativen und imaginativen Aktivitäten können gemeinsame kommunikative Erfahrungsräume entstehen, in denen die zu erlernende Sprache zum Mittel des (Selbst-)Ausdrucks und der Partizipation wird.

Entsprechend des rahmentheoretischen Zugangs wird die Studie von folgenden Fragestellungen geleitet:

- Was geschieht in den interaktiv und metaphorisch dichten Momenten spielerisch-narrativ-imaginativer Unterrichtsaktivitäten?
- Wie zeigt sich dabei das Zusammenspiel zwischen Sprache, Ästhetik und Kognition sprachlich, leiblich und interpersonell?
- Welche sprachförderlichen Potenziale lassen sich in diesen Momenten beobachten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein ethnografisch angelegtes Forschungsdesign entwickelt, das videogestützte teilnehmende Beobachtungen, Feldnotizen sowie leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen umfasst. Den methodologischen Rahmen bilden Prinzipien qualitativer Forschung (Flick et al. 2015) sowie eine ethnografische Haltung der Forschenden (Breidenstein et al. 2020), die durch Offenheit, Flexibilität, Reflexivität und kommunikative Ausrichtung gekennzeichnet ist.

Im Rahmen der Datenauswertung werden Schlüsselmomente im empirischen Material fokussiert: Sie beziehen sich auf spielerisch-narrativ-imaginative Unterrichtsaktivitäten und das Zusammenspiel von Sprache, Ästhetik und Kognition, das in besonderer Weise verdichtet zum Ausdruck kam. Diese Schlüsselmomente werden als *key incidents* gefasst und im Rekurs auf die *Key Incident Analyse* nach Kroon / Sturm (2002: 97ff.) interpretativ analysiert. Im Fokus steht dabei die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 277) sowie zwischen proponierter Bedeutung und performativer Performanz (Bohnsack 2017: 95f.), also zwischen dem, *was* thematisch geäußert wird, und dem, *wie* dies sprachlich, gestisch, mimisch und interaktiv vollzogen wird. Auf diese Weise können nicht nur sprachlich-kommunikative Prozesse sichtbar gemacht, sondern auch die ästhetischen, leiblichen und sozialen Qualitäten der untersuchten Situationen differenziert rekonstruiert werden.

Die interpretative Analyse des Datenmaterials konzentriert sich dabei auf drei empirische Schlaglichter, die thematisch mit den drei deutschdidaktischen Diskursfeldern – *Sprache und Literatur*, *Sprache und Erzählen* sowie *Sprache und Spiel*

– korrespondieren. In den untersuchten Unterrichtseinheiten bilden unterschiedliche Impulse – ein Bild, ein Wort und ein Bilderbuch – den Ausgangspunkt für sprachlich-ästhetische Prozesse, die sich zu einem *key incident* im oben beschriebenen Sinne verdichten. Während der Abschnitt *Zu (Wolken)bildern erzählen* sich auf eine Bildbetrachtung in der Klasse der ‚Jüngeren‘ bezieht und sichtbar macht, wie sich kommunikative Dynamiken entwickeln, greift der Abschnitt *Mit Worten (Assoziationen) spielen* zwei spielerisch inszenierte Situationen in der Klasse der ‚Älteren‘ auf, die anhand der Struktur, der Dynamik und der sprachlichen Prozesse vergleichend analysiert werden. Der Abschnitt *Aus der Literatur schöpfen* verfolgt eine spurenorientierte Annäherung an den literarischen Text einer Schülerin und fragt, welche Unterrichtssituationen dessen Entstehung möglicherweise begünstigt haben.

Im Verlauf der interpretativen Analysen kristallisiert sich ein zentrales Phänomen heraus, das zu Beginn der Untersuchung noch nicht als theoretische Kategorie angelegt war: *ästhetische Aufmerksamkeit* (Engel 2020). In bestimmten Momenten des Unterrichtsgeschehens, in denen sich Sprache, Ästhetik und Kognition auf besondere Weise verschränken, wird sichtbar, wie die Kinder *und* die Lehrerinnen sich sprachlich, leiblich, emotional und gedanklich auf ein Geschehen einlassen und dadurch neue Formen des Ausdrucks, der Teilhabe und des (sprachlichen) Lernens entstehen.

Dieses Phänomen, das bislang im Kontext sprachlichen Lernens in Willkommensklassen kaum berücksichtigt wurde, erweist sich in der vorliegenden Studie als tragfähig für die theoretische, didaktische und forschungspraktische Weiterentwicklung eines Sprachunterrichts, der Sprache nicht nur als Lernobjekt systematisch vermittelt, sondern Raum schafft für individuelles und gemeinsames sinnlich-ästhetisches sprachliches Erleben sowie für die Erfahrung (sprachlicher) Zugehörigkeit. Die gewählten Schlüsselszenen zeigen deutlich, dass Kinder in Momenten geteilter ästhetischer Aufmerksamkeit sprachlich sichtbar wachsen: ihre Äußerungen werden, eingebettet in für sie bedeutsame Kontexte, differenzierter und komplexer. Diejenigen, die sprachlich noch kaum am Unterricht partizipieren können, sind ebenso beteiligt, etwa zuhörend, gestikulierend, mimisch reagierend, emotional antwortend und aufmerksam präsent.

In diesem Sinne lässt sich der *Flötenwind*, den Mandelstam inmitten der Brüche seiner Zeit als leise, verbindende Kraft imaginiert, auch als poetisches Bild für jene geteilten Momente ästhetischer Aufmerksamkeit begreifen, in denen Sprache über ihre kommunikative Funktion hinaus als Medium und Mittel gemeinsamen ästhetischen Erlebens erfahrbar wird. Vielleicht ist es im metaphorischen Sinne dieser *Flötenwind*, der sich in den interpretativen Analysen als das andeutet, was im Verlauf der Studie als ästhetische Aufmerksamkeit sichtbar wird – ein flüchtiges, nicht planbares, aber bedeutungsvolles Geschehen, in dem Kinder und die Lehrpersonen erzählend, spielend und imaginierend in Beziehung treten: mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt.

Was sich in diesen Momenten ereignet und welches Potenzial sie für das sprachliche Lernen neu zugewanderter Kinder bergen, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie gliedert sich in sieben Kapitel. In Kapitel 1 wird eine historische Kontextualisierung vorgenommen, die (Diskurs-)Entwicklungen auf der bildungspolitischen (Kapitel 1.1) sowie erziehungswissenschaftlichen (Kapitel 1.2) Ebene in Bezug auf den ‚Umgang‘ mit migrationsbedingter Heterogenität im deutschen Bildungssystem nachzeichnet und auf Kontinuitäten und Leerstellen sowie strukturelle Ungleichheiten verweist.

Kapitel 2 beleuchtet die aktuelle Situation in Berliner Willkommensklassen und thematisiert die ‚Kette der übertragenen Verantwortung‘, durch die Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung an die Lehrkräfte delegiert werden (Kapitel 2.1). Anschließend werden die im Berliner *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen* (SenBJF 2023) empfohlenen Sprachdiagnoseinstrumente analysiert und drei leitende Handlungsmaximen herausgearbeitet: monolinguale Ausrichtung des Deutschunterrichts in Willkommensklassen, Lernen als systematischer Kompetenzerwerb sowie ein funktional-reduktionistisches Verständnis von Sprache und Spracherwerb (Kapitel 2.2). Im darauffolgenden

Kapitel 2.3 wird die sprachdidaktische Programmatik in Willkommensklassen untersucht, wobei sich zeigt, dass literar-ästhetische und mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge zu Sprache im Unterricht weitgehend ausgeblendet bleiben.

Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 3 der theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen der Arbeit entwickelt. Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist die Trias *Sprache – Ästhetik – Kognition*, die entlang ihrer einzelnen Dimensionen entfaltet wird: Zunächst werden zentrale Merkmale ästhetischer Prozesse herausgearbeitet (Kapitel 3.1), bevor deren Verflechtungen mit Kognition analysiert (Kapitel 3.2) und schließlich die Verschränkungen der beiden Dimensionen mit Sprache in den Blick genommen werden (Kapitel 3.3). Die Trias wird sodann in drei zentralen Diskursfeldern der Deutschdidaktik konkretisiert: *Sprache und Literatur*, *Sprache und Erzählen* sowie *Sprache und Spiel* (Kapitel 3.4). Daran anknüpfend werden die ästhetisch geprägten Aktivitäten des *Spielens*, *Erzählens* und *Imaginierens* als Schwerpunkte der empirischen Untersuchung theoretisch fundiert.

Das Forschungsdesign wird in Kapitel 4 vorgestellt. Nach einer methodologischen Verortung im ethnografischen Paradigma werden die Erhebungs-, Aufbereitungs-, Auswahl- und Auswertungsverfahren des Datenmaterials erläutert. Den Kern des empirischen Teils der Arbeit bildet die interpretative Analyse der ausgewählten *key incidents*.

In Kapitel 5 wird die empirische Untersuchung anhand ausgewählter Schlaglichter dargestellt. Diese Schlaglichter richten sich auf drei Unterrichtsszenen, in denen sich spielerisch-narrativ-imaginative Aktivitäten jeweils auf unterschiedliche Weise im Modus des Erzählens, Spielens und literarischen Gestaltens verdichten. Dabei wird sichtbar, wie sich Sprache im Zusammenspiel mit Ästhetik und Kognition in konkreten Unterrichtssituationen entfaltet: Kapitel 5.1 rekonstruiert den Interaktionsverlauf rund um eine Bildbetrachtung, Kapitel 5.2 beinhaltet den Vergleich zweier Assoziationsspiele, während sich Kapitel 5.3 der *literarischen Antwort* einer Schülerin auf ein literar-ästhetisches Unterrichtsarrangement annähert.

Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Arbeit werden in Kapitel 6 zusammengeführt. Auf dieser Grundlage wird ein neuer, zentraler Aspekt weiterentwickelt, der sich im Verlauf der Analyse herauskristallisiert hat: *ästhetische*

Aufmerksamkeit. Das Phänomen der ästhetischen Aufmerksamkeit wird als eine dynamische Form geteilter Wahrnehmung und Sinnbildung beschrieben, in der sich das Zusammenspiel von Sprache, Ästhetik und Kognition in besonderer Weise verdichtet und Sprache im Modus des Gestaltens, Teilens und Erlebens erfahren werden kann.

Abschließend wird in Kapitel 7 ein Ausblick auf mögliche Implikationen der Ergebnisse für Bildungspolitik, (Schul-)Praxis und Forschung gegeben (Kapitel 7.1) sowie ein Einblick in die Hinterbühne des Forschungsprozesses durch die (Selbst-)Reflexion der Forscherin gewährt (Kapitel 7.2).

1 Neu zugewanderte Schüler:innen im deutschen Bildungssystem: Historische Kontextualisierung

Migrationsbedingte sprachliche Heterogenität ist seit mehreren Jahrzehnten ein zentrales Thema, das in der Wissenschaft wie auch in der Bildungspolitik und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird. Obwohl Migration schon immer ein Bestandteil menschlicher (Kultur-)Geschichte war (Oltmer 2017) und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit historisch betrachtet keine Besonderheit der Moderne darstellt, finden öffentliche Debatten zu Mehrsprachigkeit im Bildungskontext erst seit den 1960er Jahren statt. Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis waren veranlasst, sich mit der sogenannten Gastarbeiter:innenmigration und deren komplexen Folgen auseinanderzusetzen. Dieselbe Periode – Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre – wird als Zeitraum für die Herausbildung der Interkulturellen Pädagogik gefasst, in dem sich die Heterogenitätsthematik als „spezielle erziehungswissenschaftliche Fachrichtung“ (Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 95) etablierte. Autor:innen, die sich mit der Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, nationaler und ethnischer Heterogenität beschäftigen (z. B. Roth 2002, Nieke 2008, Auernheimer 2016), sehen die 1960er Jahre als Ausgangspunkt für die breite Auseinandersetzung mit diesem Thema. Kennzeichnend für jene Zeit war laut Reich (2017: 79) die „Orientierungslosigkeit“ fast aller pädagogischen Disziplinen hinsichtlich der Frage der Integration von sogenannten ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘³ sowie in Bezug auf die Entwicklung didaktischer Konzepte, die Anpassung der Lehrkräftebildung und die Implementierung schulorganisatorischer Modelle. Andere Autor:innen (z. B. Krüger-Potratz 2005, Gogolin / Krüger-Potratz 2020) stimmen zwar zu, dass die Heterogenitätsthematik im Bereich von Erziehung und Bildung vor den 1960er Jahren eine nebensächliche Rolle spielte (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 143ff.), heben zugleich jedoch die Relevanz der langen „Vorgeschichte“ (ebd.: 110) dieser Fragen hervor, die erst im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik aufgegriffen wurden (vgl. Krüger-Potratz 2005: 54).

³ Kritisch zum Begriff ‚Migrationshintergrund‘ s. Utlu 2011.