

Louis Cotgrove / Amelie Ewald / Jan Gorisch / Franziska Kretzschmar / Christian Lang / Ngoc Duyen Tanja Tu / Anna Volodina / Annika Wagmann

„SPANNENDE VERBINDUNGEN“: SPRACHWISSENSCHAFT FÜR KLEINE ENTDECKERINNEN UND ENTDECKER

Louis Cotgrove ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Lexik.

Amelie Ewald ist Hilfskraft im Programmbereich „Sprache im öffentlichen Raum“ der Zentralen Forschung.

Jan Gorisch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Pragmatik.

Franziska Kretzschmar, Christian Lang, Ngoc Duyen Tanja Tu und Anna Volodina sind wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der Abteilung Grammatik.

Annika Wagmann ist Hilfskraft im Verlagswesen der Öffentlichkeitsarbeit am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.

Unsere Tür ist deine Verbindung in die Welt der deutschen Sprache. Mit spannenden Spielen wollen wir gemeinsam diese geheimnisvolle Welt erkunden. Vielleicht hast du ja deine Stimme schon einmal aufgenommen und weißt, wie sie klingt. Weißt du aber auch, wie deine Stimme aussieht? Hast du dich schon einmal gefragt, was das längste Wort der Welt ist? Kennst du dich mit Emojis aus? Unsere Sprache bietet so viele spannende Fragen. Und einige davon wollen wir mit dir am Maus-Tag im IDS erforschen.

Der Aktionstag „Türen auf mit der Maus“

Mit diesem Text bewarben wir unsere Veranstaltung auf der Webseite der WDR-„Sendung mit der Maus“. Der Aktionstag „Türen auf mit der Maus“ findet jährlich am 3. Oktober statt. Unter Schirmherrschaft der ikonischen Maus haben Firmen, Universitäten, Vereine und Forschungseinrichtungen die Möglichkeit, an diesem Tag ihre Tür für interessierte Kinder zu öffnen. Bundesweit wurden zum 11. Aktionstag, der 2022 unter dem Motto „Spannende Verbindungen“ stand, 577 Türen für Interessierte geöffnet, darunter auch erstmals – initiiert vom Projekt „Sprachanfragen“¹ – die Tür des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus allen Abteilungen des Instituts nahmen Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren samt ihren Begleitpersonen auf eine Entdeckungstour durch die deutsche Sprache mit und präsentierten einen Ausschnitt aus der Vielfalt sprachwissenschaftlicher Themen und Methoden. Die Anzahl teilnehmender Kinder wurde auf 15 beschränkt, um eine intensive, individuelle und partizipative Erarbeitung der Inhalte gewährleisten zu können.

Die vorrangigen Ziele des Organisationsteams waren, im Rahmen des Aktionstages niederschwellig und spielerisch den Kindern im Dialog mit Forscherinnen und Forschern das Fachgebiet Sprachwissenschaft näherzubringen und Sprache als spannendes Forschungsobjekt wahrnehmbar zu machen. Auf diese Weise sollten vor allem Sprachbewusstsein und Sprachintuition geschärft und damit erste Anstöße zur Reflexion über die eigene Sprache gegeben werden. Gerade in einer medialen Landschaft, in der die visuellen Medien den klassischen Printmedien gegenüber immer stärker favorisiert werden, in der sprachlicher Austausch in den sozialen Medien oft auf ein Minimum reduziert wird, ist es eine Aufgabe der Wissenschaft, die Begeisterung für und das Interesse an Sprache so früh wie möglich zu fördern.

Im Rahmen dieses Beitrages wird das der Teilnahme am Aktionstag zugrundeliegende Konzept präsentiert und beschrieben, wie dieses umgesetzt wurde. Danach wird detaillierter auf eine Auswahl der inhaltlichen Präsentationen eingegangen, um zum Schluss ein abschließendes Fazit zu ziehen.

Stationenlernen

Im Hinblick auf die oben beschriebene Zielsetzung wurde für die Programmausgestaltung des Maus-Aktionstages ein Konzept erarbeitet, das eine kindgerechte und partizipative Vermittlung aktueller sprachwissenschaftlicher Forschung vorsieht. Zudem soll es Kindern ermöglichen, in den Dialog mit Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern zu treten und Fragen rund um die deutsche Sprache zu stellen. Im Fokus stand dabei die partizipative Komponente: Die Kinder sollten selbst in die Rolle von Forschenden schlüpfen. Dafür eignet sich die Methode des Stationenlernens, da die „[Kinder] nicht [...] als Adressaten vorgefertigter Lernpakete [begriffen werden], sondern als Akteure selbstverantwortlichen Lernens“ (Lange 2004, S. 1). Zudem hatten wir keine Kenntnis über das Vorwissen der Kinder zu den dargelegten Untersuchungsgegenständen. Folglich haben wir angenommen, mit einer heterogenen Gruppe zusammenzuarbeiten. Dies ist ein weiteres Argument für die Methode des Stationenlernens, da die Kinder nach ihren individuellen Vorkenntnissen und Interessen viele freie Entscheidungen zu unserem Angebot treffen können:

- Sie können die Reihenfolge, in der sie die Stationen besuchen, weitestgehend selbst bestimmen. Hepp (1999, S. 7) weist darauf hin, dass es wichtig ist, darauf zu achten, dass „ein Losrennen“ vermieden wird. Aus diesem Grund bekommen die Kinder bei Ankunft einen Zettel mit einer Stationsnummer und die Aufgabe, die Station mit der Nummer zu finden und bei dieser zu starten. Somit wird die erste Station spielerisch festgelegt.
- Sie haben die Möglichkeit, Stationen zu überspringen.
- Sie können die Zeit, die sie an der jeweiligen Station verbringen, selbst einteilen.
- Jede Station wird betreut, so dass die Betreuenden individuell auf die Kinder eingehen können.
- Diejenigen, die Hilfestellungen benötigen, können an das Ergebnis herangeführt sowie zur Ergebnisfindung motiviert werden (vgl. Hepp 1999, S. 9). Das wirkt einer Überforderung der Kinder entgegen, einem möglichen

Nachteil des Stationenlernens (vgl. Lange 2004, S. 3). Des Weiteren können Betreuende mit Kindern, die über viel Vorwissen verfügen, tiefgehender in das Thema eindringen. Ebenfalls ist es Betreuenden möglich, direkt Rückmeldung auf die Lösungsvorschläge der Kinder zu geben, was sich verstärkend auf ihre Motivation auswirkt (vgl. ebd.).

- Sie können die „Sozialform“ (Schulz 1965, S. 32), in der sie die Station erarbeiten, selbst auswählen. Das hat den Vorteil, dass beispielsweise schüchterne Kinder die Station in Partner- oder Gruppenarbeit erforschen können. Kinder, die bevorzugt selbstständig Inhalte erarbeiten, können in Einzelarbeit agieren.

Lange (2004, S. 2) empfiehlt, dass nach Abschluss der Bearbeitung aller Stationen eine Reflexionsphase den Gesamtprozess „abbündet“. Konkret bedeutet dies, dass es nach Abschluss des Stationenlernens das Ziel ist, „die individualisierten Lernwege wieder auf die gemeinsame Problemstellung hin zu bündeln.“

Die Stationen und ihre Lernziele

Im Rahmen des Aktionstages wurde das Stationenlernen-Konzept in Form einer Wissenschaftsmesse umgesetzt. Diese setzte sich aus insgesamt sechs Lernstationen zusammen, an denen verschiedene Aspekte der deutschen Sprache und deren Erforschung erlebbar gemacht wurden.

Die Gestaltung der Stationsinhalte orientierte sich an den Ausführungen Hepps (1999, S. 2). Er empfiehlt, pro Station ca. 10-15 Minuten einzuplanen, „um einem Konzentrationsabbau und daraus folgendem Desinteresse entgegenzuwirken“ und eine zeitliche Obergrenze für die Bearbeitung aller Stationen auf 90 Minuten anzusetzen.

Insgesamt konnten die Kinder an den Stationen verschiedene Aspekte der deutschen Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven erforschen (vgl. Abb. 1 für einen Überblick). Die Untersuchungsgegenstände wurden so gewählt, dass sie möglichst anschlussfähig an den Alltag der Kinder waren, ohne dabei die Anbindung an die jeweils relevante fachwissenschaftliche Forschung aus den Augen zu verlieren. Mit Inhalten zu Phonetik, Lexik, Pragmatik und Grammatik wurde ein breites fachliches Spektrum abgedeckt. Alle Stationen waren interaktiv in dem Sinn, dass den Kindern die



Abb. 1: Kurzbeschreibungen der angebotenen Stationen

Möglichkeit geboten wurde, sich unter Begleitung selbstständig mit den Inhalten auseinanderzusetzen – sei dies in Form von Spielen, kreativem Werken, unter Zuhilfenahme digitaler Medien oder im Dialog.

Mittig im Raum platziert befand sich eine weitere, siebte Station. Diese diente als Anlaufstelle zur Reflexion des Gelernten und bot die Möglichkeit, Feedback zur Veranstaltung zu geben und eigene Fragen zur deutschen Sprache zu stellen. Diese Fragen wurden ausführlich beantwortet und im Rahmen des *grammis*-Moduls „Grammatik in Fragen und Antworten“² veröffentlicht.

Im Nachfolgenden werden vier der oben genannten Lernstationen, die auf verschiedene Weisen einen interaktiven Zugang zu dem jeweils dargelegten Untersuchungsgegenstand ermöglichen, detaillierter dargestellt. Zudem gehen wir ausführlich auf die Reflexionsstation ein.

Lernstation 1: Ein Chamäleon namens Sprache. Was kann sich an Sprache verändern und wie untersucht man das?

Die Station stellte Kindern die Vielfalt der deutschen Grammatik an ausgewählten Beispielen vor und zeigte, wie Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler diese Vielfalt erforschen. Die Kinder wurden dazu eingeladen, ihre eigenen sprachlichen Intuitionen und Bewertungen in die Stationsarbeit einzubringen, und so dazu angeregt, sich mit der eigenen Sprache und der der anderen Besucherinnen und Besucher auseinanderzusetzen.



Abb 2: Ein Kind sortiert spontan die Obstsorten in einer Reihenfolge von „typisches Obst“ zu „untypisches Obst“

Das Stationskonzept basierte auf drei Komponenten: Phänomen, Erhebungsmethode und Information. Die sprachlichen Phänomene wurden mit einfachen interaktiven Aufgaben kombiniert, die abbilden, welche empirische Erhebungsmethode typischerweise zur Erforschung der Phänomene genutzt wird: Beobachtung und Korpuserstellung, Umfrage/Befragung, Experiment. Die Aufgaben wurden so gewählt und umgesetzt, dass sie für Kinder unterschiedlichen Alters leicht verständlich sind und, besonders durch den Einsatz haptischer Elemente, zur Interaktion mit der Station anregen. Informationsgrafiken enthielten weiterführende Informationen zu Phänomenen und Erhebungsmethoden, die nicht durch die interaktiven Komponenten erfahrbar gemacht werden konnten.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Station orientierte sich daran, dass sprachliche Vielfalt alle Bereiche unseres Lebens durchzieht und sich aus einem Wechselspiel aus Stabilität und Veränderbarkeit bzw. Variation ergibt, dessen wir uns in unterschiedlichem Maße bewusst sind. Um den Kindern (un)bewusste Muster, die sprachlicher Stabilität und Variation zugrunde liegen, bekannt zu machen, wurden sprachliche Phänomene aus drei Variationsbereichen ausgewählt, die im Alltag der Zielgruppe gegenwärtig sind, jedoch unterschiedlich bewusst wahrgenommen werden:³

- 1) sprachliche Variation durch Mediennutzung und Sprachkontakt: Wie schreibst du das?
- 2) sprachliche Variation durch geografische Lage: (Wo) Kannst du das sagen?
- 3) sprachliche Variation durch Wissens- und Erfahrungserwerb: Weißt du, was das ist?

Im Nachfolgenden wird der dritte Variationsbereich näher erläutert. In Kretzschmar (2022) findet sich eine ausführliche Beschreibung aller Variationsbereiche.

Der dritte Variationsbereich beschreibt Variation, die durch individuellen Wissenszuwachs über die Lebensspanne hinweg entsteht. Die in unserem mentalen Lexikon gespeicherte Bedeutung vieler Wörter lässt sich als gestuft beschreiben, wenn es darum geht, welche außersprachlichen Ereignisse oder Objekte/Lebewesen zur Bedeutung eines Wortes passen. Beispielsweise gibt es Lebewesen, die uns sofort als typische Vertreter der biologischen Säugetier-Klasse einfallen: Hase, Kuh oder Löwe. Andere Vertreter hingegen empfinden wir als weniger typisch, weil sie auch Eigenschaften anderer biologischer Klassen (z.B. Fisch, Vogel) aufweisen: Wal, Fledermaus oder Schnabeltier. Dieses Abstufungsprinzip wurde anhand des im kindlichen Alltag prominenten Konzepts ‚Obst‘ in einem traditionellen Verhaltensexperiment (vgl. Rosch 1975) veranschaulicht. Acht unterschiedliche Obstsorten wurden auf kleinen Holztafeln abgebildet und die Kinder erhielten eine Sortieraufgabe: Die Holztafeln sollten spontan in einer Reihenfolge von „typisches Obst“ zu „untypisches Obst“ auf den Tisch gelegt werden (vgl. Abb. 2). Die Kinder konnten sich mit den anderen über ihre Erfahrungen austauschen, konkret über ihre persönliche Reihenfolge und deren Motivation.

Lernstation 2: Was bedeutet das? – Emojis

Die Station stellte Kindern die Komplexität von Emojis anhand authentischer Sprachbelege aus dem „NottDeuYTSch“-Korpus, eine Datensammlung aus YouTube-Kommentaren (vgl. Cotgrove 2018), vor. Die Kinder erforschten, dass hinter Emojis mehr als nur lustige Bilder stecken und wurden dazu angeregt, selbst gewählte sprachliche Ausdrücke in einem eigenen kreierten Emoji abzubilden. Damit trugen sie zur Sprachdynamik bei, da sie das Sprachinventar erweiterten.

Die Station war in drei aufeinander aufbauenden Aktivitäten gegliedert:

- 1) Erraten: Den Kindern wurden YouTube-Kommentare gezeigt und sie errieten, mit welchem Emoji der Kommentar beendet wird. Als Hilfestellung dienten der YouTube-Kommentar und eine Auswahl an Emojis. Hierbei fand eine Einbettung in den Alltag der Kinder statt: Kindern werden Emojis aus der Internetkommunikation bekannt sein. Dieses Wissen wurde bei dieser Aktivität abgerufen. Zudem wurde die Funktion der Emojis anhand der YouTube-Kommentare aufgezeigt.



Abb. 3: Die Kinder entwerfen ihr eigenes Emoji mit Stift und Papier

- 2) Interpretieren: Die Kinder interpretierten die Funktion von fünf auf einem Zettel gedruckten Emojis. Bei dieser Aktivität wurden die Emojis isoliert betrachtet, womit verdeutlicht wird, dass Emojis ihre eigene Bedeutung, losgelöst von Texten, aufweisen.
- 3) Entwerfen: Die Kinder entwarfen ihre eigenen Emojis mit Stift und Papier (vgl. Abb. 3). Dabei wurde den Kindern die Dynamik der Sprache aufgezeigt: Jede Sprecherin und jeder Sprecher kann Sprache selbst erweitern.

Die Station wurde so konzipiert, dass sich Kinder ohne (viel) Vorwissen den Untersuchungsgegenstand erarbeiten können und am Ende die Transferleistung, das Entwerfen eines eigenen Emojis, erbringen können. Durch die spielerische Ausgestaltung der Station in Form von zwei Quizzes und einer Bastelmöglichkeit, können auch Kinder, die über viele Vorkenntnisse verfügen, begeistert werden.

Inhaltlich basierte die Station auf der aktuellen Emoji-Forschung. Emojis werden immer häufiger in der digital-vermittelten Kommunikation benutzt, vor allem seit der Standardisierung von Emojis als digitale Symbole im Jahr 2010. Daraus resultierend stieg die Emoji-Forschung in den folgenden Jahren an (vgl. Cotgrove 2022, S. 223). Der Fokus des Forschungsfelds lag vielmals auf der kommunikativen Funktion eines Emojis, beispielsweise

- als Gefühlsausdruck (vgl. Hougaard/Rathje 2018),
- im Gesprächsmanagement (vgl. Sampietro 2019) oder
- die lexikalische und graphemische Ersetzung durch Emojis (vgl. Dürscheid/Siever 2017).

Eng verbunden mit den Funktionen von Emojis ist ihre Interpretation. Auf vier Ebenen liegt eine Uneindeutigkeit in der Interpretation von Emojis vor:

- 1) Polysemie: Dasselbe Emoji wird in unterschiedlichen Sprachsituationen verwendet.
- 2) Synonymie: Unterschiedliche Emojis werden in derselben Sprachsituation verwendet.

- 3) Ambiguität/ Amphibolie: Dasselbe Emoji wird von Leserinnen und Lesern unterschiedlich interpretiert.
- 4) Reproduktionsverschiedenheit: Betriebssystemspezifisch können Emojis unterschiedlich dargestellt werden, z. B. sieht ein Emoji auf einem iPhone wesentlich anders aus als ein Emoji auf einem Android-Smartphone (siehe zum Beispiel <<https://emojipedia.org/grimacing-face/>>)

Lernstation 5: Brich dir nicht die Zunge!

An dieser Station wurde den Kindern Sprache auf einer anderen Ebene erfahrbar gemacht. Sie zeigte Kindern anhand von Zungenbrechern auf, welche komplexen Aufgaben ihre eigene Zunge bei der Artikulation von Wörtern bewältigen muss und animierte dazu, hinter die Selbstverständlichkeit zu blicken, mit der wir täglich tausende von Wörtern über die Lippen bringen.

Konzipiert wurde die Station getreu der Devise „Seiner Zunge freien Lauf lassen und sie doch in Zaum halten“. Dazu wurden Zungenbrecher zunächst analysiert und anschließend aufgesagt, um automatisierten Artikulationsprozessen und den verschiedenen Spielweisen der eigenen Zunge nachzuspüren. Zungenbrecher eignen sich hervorragend dafür, „weil sie im Allgemeinen die Störung normaler Artikulations- und eingefahrener Intonationsmuster [sic] sowie Sprechrhythmen bedeuten“ (Wowo 2021, S. 359) und eine oder einen sozusagen mit der Zunge auf die Formseite und Materialität der Sprache stoßen. Das Deutsche kennt dabei eine große Vielfalt unterschiedlicher Zungenbrecher, die sich der gesamten Bandbreite des Phonemsystems bedient und aufgrund ihres kreativen Umgangs mit Sprache und ihrer zum Teil humoristischen Inhalte insbesondere für Kinder einen spielerischen Zugang zu einem in der Regel wenig vertrauten Thema wie der Lautproduktion darstellt.

Konkret zielte die Station gemäß dem übergeordneten Motto „Spannende Verbindungen“ zum einen darauf ab, mit den Kindern herauszufinden, was einen Zungenbrecher zusammenhält und von unserer Alltagssprache abhebt. Hierbei geht es darum, lautliche Besonderheiten wie Alliterationen, Reime, die Zusammenstellung ähnlich klingender Wörter oder Homographie zu identifizieren, aber auch syntaktische



Abb. 4: Die Kinder wählen einen Zungenbrecher aus dem Angebot aus, den sie aufsagen möchten

Parallelismen und morphologische Besonderheiten wie Neologismen ausfindig zu machen. Zum anderen sollte den Kindern gezeigt werden, wie die verschiedenen Artikulationsorgane bei der Lautproduktion zusammenarbeiten.

Zur Anschauung diente eine große Auswahl deutscher Zungenbrecher (z. B. „Auf den sieben Robbenklippen sitzen sieben Robbensippen, die sich in die Rippen stippen, bis sie von den Klippen kippen.“), aus denen die Kinder beliebig viele auswählen konnten, um sie miteinander zu vergleichen (vgl. Abb. 4). Die Zungenbrecher unterschieden sich in ihrer Länge und syntaktischen Komplexität, sodass sie sich für verschiedene Altersstufen eigneten. Mittels eines Querschnittmodells des Vokaltraktes wurde veranschaulicht, wie Laute moduliert werden und wie minimal die artikulatorischen Unterschiede sein können, die sich in einer Veränderung des Höreindrucks niederschlagen und damit in besonderem Maße zum redensartigen Knoten in der Zunge beitragen. Zusätzlich wurden die Kinder dazu angeregt, Positionsunterschiede der Zunge und die Opposition stimmhafter und stimmloser Konsonanten an sich selbst zu beobachten. Schließlich wurden die Zungenbrecher gemeinsam und spielerisch unter Anwendung verschiedener Strategien wie Temporegulierung, Visualisierung der Inhalte und Rhythmisierung geübt.

Die Station lud neben der Vermittlung von Grundmechanismen der artikulatorischen Phonetik insbesondere dazu ein, die Aufmerksamkeit auf Details zu richten und Sprache nicht einfach als gegeben hinzunehmen. Zudem vermittelte sie einen gelassenen Umgang mit sprachlichen Performanzfehlern und eröffnete die Perspektive, sie nicht als etwas Unabänderliches, sondern in der Übung Veränderbares anzusehen. Und die gute Nachricht – wie eines der Kinder feststellte: Man kann sich die Zunge dabei gar nicht brechen, weil sie ein Muskel ist!



Abb. 5: Ein Kind betrachtet seine visualisierte Stimme

Lernstation 6: Wie sieht die Stimme aus? Sprache und Stimme sehen

An dieser Station konnten die Kinder betrachten, wie vielfältig ihre Stimme aussieht, je nachdem wie sie sie einsetzen – ob flüsternd, behaucht (breathy voice), mit Knarrstimme (creaky voice) oder auch mit variierender Sprachmelodie. Neben der Stimme konnten sie auch die sprachlichen Muster betrachten, die ihr Sprechapparat produziert, je nachdem welche Wörter oder Sätze sie aussprechen.

Die Station war experimentell konzipiert: Die Kinder sprachen, was ihnen spontan in den Sinn kam, in ein Mikrofon. Dabei konnten sie live verfolgen und entdecken, welche Auswirkungen ihre Artikulationsbewegungen (von Zunge, Lippen, etc.) auf die visuelle Darstellung auf dem Bildschirm hatten (vgl. Abb. 5). Das Gesprochene wurde auf Wortebene transkribiert und darüber hinaus auf lautlicher Ebene betrachtet. Dabei war es spannend zu sehen, wie sich jedes Phon (jeder Laut) visuell von anderen unterscheidet. Ebenfalls konnten Übergänge von einem Laut zum anderen gekennzeichnet sein, z. B. durch vereinzelte senkrechte Linien, die jeweils dem Zusammenprallen der Stimmlippen entsprechen und damit auf die Stimmqualität hinweisen. Beliebiger oft konnte das Einsprechen wiederholt werden, wobei Stimmqualität und Intonation variiert werden konnten. Begleitend dazu wurde an einem Modell eines menschlichen Kopfes im sagittalen Schnitt der Sprechapparat visualisiert. Die Kinder konnten den Kehlkopf, den Rachen, die Zunge, den Gaumen, den Mundraum und den Nasenraum betrachten und bekamen eine Vorstellung davon, wo das, was wir auditiv wahrnehmen (hören), eigentlich produziert wird.

Die inhaltliche Ausgestaltung basierte auf dem Gedanken, dass Kinder sicherlich einerseits bemerkt haben, wie individuell Stimmen sind. Jeder Mensch klingt irgendwie anders. Andererseits können sich Stimmen auch ähneln: Geschwisterkinder haben vielleicht schon einmal gemerkt, dass An-

rufende am Telefon manchmal nicht genau erkennen können, um welches Geschwisterkind es sich genau handelt, wodurch es zu Verwechslungen kommt. Es wird klar: Auf die Details kommt es an. Hätte z. B. jedes Kind am Aktionstag das Wort *Maus* ausgesprochen, wäre das resultierende Signal jedes Mal ein anderes. Selbst wenn ein und dasselbe Kind zehn Mal *Maus* gesagt hätte, wäre das Signal jeweils unterschiedlich. Mal war der Mund ein bisschen weiter geöffnet, mal ist die Stimme ein wenig höher oder tiefer, mal war das Sprechtempo ein bisschen schneller oder langsamer. Allerdings ähneln sich die sprachlichen Muster auf gewisse Weise bei gleichem gesprochenen Inhalt. Diese Muster lassen sich erkennen und können somit transkribiert werden. Übrigens können das nicht nur wir Menschen, die die gleiche Sprache sprechen oder die sich entsprechendes phonetisches Wissen angeeignet haben, sondern auch Maschinen (vgl. u. a. Siri und Alexa), welche auf die entsprechende Sprache und die Sprechenden trainiert wurden.

Um die Stimmen zu visualisieren, wurde an dieser Station die Software WaveSurfer⁴ benutzt. Mit deren Hilfe wurden die Spektrogramme⁵ und andere Parameter (Tonhöhen- und Intensitätskurve) aus dem eingesprochenen Signal der Kinder erzeugt. Mit laufenden Spektrogrammen ist es möglich, akustische Schallereignisse zu visualisieren, also Stimmen sichtbar zu machen. Einem Spektrogramm liegen eigentlich einzelne Spektren zugrunde. Als Spektrum wird eine Aufschlüsselung in Frequenzen und der Energie, die in den jeweiligen Frequenzen vorhanden ist, bezeichnet. Werden viele Spektren über die Zeit (z. B. ein Spektrum jede hundertstel Sekunde) aneinandergesetzt, entsteht dann ein Spektrogramm. Spektrogramme werden auch in der Forensischen Linguistik (genauer: Forensischen Phonetik) herangezogen, um in die Details der Sprache und der Stimme zu schauen und dadurch Muster zu erkennen, z. B., ob eine Sprecherin oder ein Sprecher aus Nord- oder Süddeutschland kommt oder ob ein anderer Hinweis auf die regionale Herkunft des Sprechenden deutlich wird.

Reflexionsstation 7: Eure Fragen zur Sprache

Diese Station war als zentrale Anlaufstelle konzipiert, bei der die Besucherinnen und Besucher zum einen ihr Feedback zur Veranstaltung mitteilen konnten. Zum anderen

aber sollte vornehmlich den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, Fragen an die Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler zu stellen – ganz gleich, ob sich diese im Verlauf des Besuchs ergeben haben oder sie sich diese Frage schon immer gestellt haben (vgl. Abb. 6).

Das selbstständige Formulieren von Fragen schärft bei Kindern nicht nur die Wahrnehmung ihrer sprachlichen Umgebung, die Fragen helfen auch den Forschenden, in Dialog mit ihnen zu treten. Damit sollte diese Station nicht nur der Reflexion über die erlebten Inhalte dienen, sondern auch dazu, das durch die Teilnahme am Aktionstag geweckte Interesse an der deutschen Sprache weiter zu bestärken. Darüber hinaus war es ein Ziel, die an den Stationen aufgebaute Verbindung zwischen Kindern, Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie dem Untersuchungsgegenstand zu vertiefen. Zudem sollte die partizipative Komponente des Aktionstages dadurch unterstrichen werden, dass die Kinder in die Lage versetzt werden, aktiv die Auswahl der Themen zu bestimmen.

Grundschülerinnen und Grundschüler bekundeten ihr Interesse an der morphologischen Beschaffenheit der Wörter, den allgemeinen Prinzipien der Wortbildung und der Rekur-



Abb. 6: Ein Kind schreibt seine Frage zur deutschen Sprache auf



sivität am Maus-Tag mit den Fragen wie *Warum heißt es „Busse“ und nicht „Büsse“, aber „Nuss“ und „Nüsse“?* oder *Was ist das längste Wort mit dem Buchstaben „E“?* Etwas ältere Schulkinder hingegen reflektieren ihren eigenen Sprachgebrauch in Verbindung mit der Vermittlung der Grammatik im schulischen Deutschunterricht. Dabei hinterfragten sie die Zweckmäßigkeit der Vermittlung von grammatischen Kenntnissen an konstruierten Beispielen, die ihrem eigenen Sprachgebrauch fremd zu sein scheinen, z. B. *Warum gibt es in der Grammatik Zeitformen, Regeln, die im Alltag nie benutzt werden. (Aktiv: Sie ruft mich. Passiv: Ich werde von ihr gerufen.)* oder *Warum haben wir das Plusquamperfekt, wenn es nie benutzt wird?*

Den Gedanken, dass das Interesse und die Eigenmotivation fürs Lernen im Kindesalter besonders wichtig sind, finden wir bereits bei dem deutschen Sprachdidaktiker Rudolf Hildebrand (1824-1894). Er setzte sich schon im 19. Jahrhundert u. a. gegen die traditionelle Vermittlung von Inhalten im Grammatikunterricht nach dem Muster des Lateinunterrichts ein. Vielmehr befürwortete er einen integrativen Ansatz, bei dem die Einbettung der sprachlichen Lehr- und Lernprozesse in die kommunikative Praxis und Lebenswelt der Kinder im Vordergrund steht. Schließlich werden „sprachspezifische Fragen überhaupt erst dann interessant [...], wenn sie sich aus kommunikativen oder textuellen Zusammenhängen ergeben“ (Bredel 2013, S. 214).

Die Kinderfragen am Maus-Tag sind dabei ein lebendiges Zeugnis dieser Grundidee: Kinder entwickeln das Interesse an Sprache und Grammatik aus dem alltäglichen Gebrauch heraus. Die Reflexion über schulische Inhalte erfolgt ebenfalls in erster Linie in Bezug auf die kommunikative Realität, die die Kinder aus dem Alltag oder aus ihrer Lektüre kennen. Vor diesem Hintergrund erscheint es weniger überraschend als ursprünglich angenommen, dass von den Fragen

der Großteil einen grammatischen Bezug hat und sich nicht etwa auf rein lexikalische oder gar enzyklopädische Aspekte beschränkt. Entsprechend wurde auch bei der Beantwortung der Kinderfragen großer Wert darauf gelegt, dass die wissenschaftliche Korrektheit der Antworten nicht den Bezug zur Quelle des Interesses verdeckt. Zum Beispiel durch die Suche nach geeigneten Korpus-Beispielen kann die Existenz von Strukturen und Regeln der deutschen Sprache verdeutlicht werden, ohne dass diese als leblose, rein abstrakte Möglichkeiten in einem Lehrbuch erscheinen. Reflexion über sprachspezifische Fragen in einem spielerischen, ungezwungenen Rahmen bietet damit nicht nur die Gelegenheit, das Interesse der Kinder an Sprache zu fördern, sondern auch wissenschaftlich über aktuelle oder weniger aktuelle, aber immer noch benutzte Methoden der Vermittlung in Schulen, Medien usw. zu reflektieren.

Um den partizipativen Aspekt weiter zu unterstreichen, erhielt jedes Kind einen QR-Code, der zur Webseite des Projekts „Sprachanfragen“ führte, wo die jeweilige Frage schriftlich (und im Rahmen der Datenschutzvorgaben individualisiert) beantwortet wurde.⁶ Auf diese Weise wurden die Kinder und ihre Fragen ein sichtbarer Bestandteil des Aktionstages, den sie somit nicht nur erleben, sondern selbstständig gestalten konnten. Darüber hinaus sind für Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler die Fragen von Kindern in vielfacher Hinsicht hochgradig relevant, und zwar nicht nur für die Erforschung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindesalter. Durch Fragen gewähren die Kinder einen tieferen Einblick in ihr „Sprachsystem“: Erst durch die Fragen wird deutlich, welche sprachlichen Phänomene ins Zentrum ihres Interesses rücken.

Fazit

Das Feedback zur Veranstaltung war sowohl seitens der Kinder als auch seitens der Begleitpersonen durchweg positiv. An allen Stationen war die Beteiligung rege, aus eigenem Antrieb stellten Kinder Dutzende *Warum*-Fragen und es konnten teils komplexe Zusammenhänge bspw. zum Zusammenspiel von Sprache, Artikulation und Stimmgebung oder zum Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf die Verwendung bestimmter Konstruktionen spielerisch vermittelt werden. So entdeckten die Kinder – ganz von allein – spannende Verbindungen zwischen Sprache und Bild, Stimme

und Herkunft, kognitiver Wahrnehmung und sprachlichem Ausdruck. Und genau dadurch konnte der Maus-Tag dazu beitragen, bei einer jungen Zielgruppe nicht nur Interesse für die deutsche Sprache zu wecken, sondern auch dazu anzuregen, über die eigene Sprache zu reflektieren. ■

Anmerkungen

- ¹ Projektwebsite: <www.ids-mannheim.de/gra/projekte2/sprachanfragen/>.
- ² <<https://grammis.ids-mannheim.de/fragenkategorie/183>>.
- ³ Die Basisidee der Station basiert auf einem digitalen Exponat, das ein projektübergreifendes Team der Abteilung Grammatik für eine Ausstellung auf dem Science Center-Schiff MS Wissenschaft entwickelt hat. Eine detaillierte Beschreibung dieses digitalen Exponats findet sich in Kretzschmar (2022).
- ⁴ <<https://sourceforge.net/projects/wavesurfer/>>.
- ⁵ <www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SG_LKap1.html>.
- ⁶ Alle eingereichten Kinder-Fragen und die jeweiligen Antworten können auf der Webseite des Projekts „Sprachanfragen“ eingesehen werden: <www.ids-mannheim.de/gra/projekte2/sprachanfragen/tueren-auf-mit-der-maus/>.

Literatur

- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. durchges. Aufl. Paderborn et al.: UTB/Schöningh.
- Cotgrave, Louis Alexander (2018): Nottinghamer Korpus Deutscher YouTube-Sprache (The NottDeuYTSch Corpus). University of Nottingham. <<https://lindat.mff.cuni.cz/repository/xmlui/handle/11372/LRT-4806>> (Stand: 26.9.2022).
- Cotgrave, Louis Alexander (2022): #GlockeAktiv: A corpus linguistic investigation of German online youth language. Nottingham: University of Nottingham.
- Dürscheid, Christa/Siever, Christina Margrit (2017): Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 45, 2, S. 256-285. <<https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0013>>.
- Hepp, Ralph (1999): Lernen an Stationen im Physikunterricht. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik 10, 51-52, S. 4-8.

Hougaard, Tina Thode/Rathje, Marianne (2018): Emojis in the digital writings of young Danes. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen: Aktuelle Perspektiven Internationaler Forschung. Berlin/München/Boston: de Gruyter. S. 773-806. <<https://doi.org/10.1515/9783110472226-035>>.

Kretzschmar, Franziska (2022): Grammatikforschung erlebbar machen – Das IDS-Exponat „Wie kann man Sprache messen?“ auf Reisen mit der MS Wissenschaft. In: SPRACHREPORT 2/2022, S. 1-10.

Lange, Dirk (2004): Lernen an Stationen. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.): Unterrichtsplanung und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider, S. 172-176.

Rosch, Eleanor (1975): Cognitive representations of semantic categories. In: Journal of Experimental Psychology: General 104, 3, S. 192-233.

Sampietro, Agnese (2019): Emoji and rapport management in Spanish WhatsApp chats. In: Journal of Pragmatics 143, S. 109-120. <<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.009>>.

Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.): Unterricht – Analyse und Planung. (= Auswahl. Reihe B 1/2). Hannover: Schroedel, S. 13-47.

Wowo, Iwona (2021): Das Phänomen auf der Zunge. Zu Spezifik und Humorindikatoren der Zungenbrecher. In: Linguistische Treffen in Wrocław, 19, S. 357-372.

Danksagung

Wir danken ganz herzlich allen Kolleginnen und Kollegen, die den Aktionstag ebenfalls mitgestaltet haben:

- Rainer Perkuhn für die Konzeption und Betreuung von Station 3: „Wörter und ihre Nachbarn“,
- Rahaf Farag, Christine Möhrs, Pamela Pacht und Paola Sortino für die Konzeption und Betreuung von Station 5 „Sprache dokumentieren“,
- und Roman Schneider für die Moderation am Maus-Tag!

Bildnachweis

S. 42: Lang, IDS ■