

GFL



German as a foreign language

**Mit Jugendliteratur Sprachvariation reflektieren – ein
integrativer Ansatz für den Deutschunterricht der
Sekundarstufe I**

Claudia Müller & Anica Betz, Bochum

ISSN 1470 – 9570

Mit Jugendliteratur Sprachvariation reflektieren – ein integrativer Ansatz für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Claudia Müller & Anica Betz, Bochum

Die Jugendliteratur als genuines Feld der Literaturdidaktik findet sich aufgrund ihrer lese-motivierenden Funktion in mannigfaltiger Form im Literaturunterricht der Sekundarstufe wider. Jugendliteratur lässt sich aber nicht nur unter literarischen Gesichtspunkten und zur Steigerung der Lesemotivation im Deutschunterricht behandeln. Insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse aktueller Bildungsforschung, die nachweisen, dass der Umgang mit sprachlich komplexen Texten des Unterrichts SchülerInnen aus sozial nicht privilegierten Milieus häufig Schwierigkeiten bereitet und insbesondere für DaZ-Lerner additionalere Erwerbsaufgaben im Deutschen bedeutet, stellt sich die Frage, wie das motivierende Potential der Jugendliteratur auch für das sprachliche Lernen genutzt werden kann. Am Beispiel der Romane *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012) und *Sturzbacher. Roman einer Jugend* von Horst Hensel (2005) soll daher ein integrativer Ansatz vorgestellt werden, der zeigt, wie mit Hilfe von Jugendliteratur die Sprachbewusstheit von SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gefördert und die Merkmale institutioneller und alltagssprachlicher Kommunikation im Unterricht erarbeitet und diskutiert werden können.

1. Einleitung

Kein anderes Thema hat vermutlich die Bildungsdiskussion des neuen Jahrtausends so angeheizt und dominiert wie die Lesekompetenz von SchülerInnen in Deutschland. Nicht nur im institutionellen, sondern häufig auch im familiären Kontext (vgl. Merkle & Wippermann 2008) wird es als zentrale Aufgabe gesehen, die Leseentwicklung von Kindern möglichst früh zu fördern und ihnen damit die bestmöglichen Bedingungen für erfolgreiche Bildungsverläufe und Karriereoptionen zu ermöglichen. Im Fokus der institutionellen (frühen) Leseförderung in Kindergarten und Schule stehen vor allem SchülerInnen, die nur über geringe Leseleistungen verfügen und aufgrund der damit verbundenen schlechten Bildungsaussichten auf lange Sicht von sozialer Exklusion bedroht sind (vgl. Rammstedt 2013). Darunter fallen in Deutschland auch bei den jüngsten Schulleistungsuntersuchungen überdurchschnittlich viele SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Valtin et al. 2014). Die Schwierigkeiten beim Lesen liegen dabei häufig in der sprachlichen Komplexität der im Unterricht gebrauchten Texte, die konträr zu den alltagssprachlichen, informellen Spracherfahrungen der SchülerInnen sind und das Leseverstehen erschweren (vgl. Ahrenholz 2010b). Darüber hinaus spielt auch fehlendes inhaltliches Vorwissen eine Rolle, das durch die SchülerInnen bei der Textrezeption nicht

aktiviert und dadurch nicht zur Erfassung des Textinhalts eingebracht werden kann (vgl. Bos et al. 2007).

Die Lesedidaktik setzt diesen Befunden neue Konzeptbildungen und didaktische Modelle entgegen. Die Konzepte für den Deutschunterricht reichen vom Einsatz mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht (vgl. Gawlitzek & Kümmerling-Meibauer 2014) bis hin zum gezielten Einüben von Lesestrategien, dem Trainieren des Leseverständnisses und der Leseflüssigkeit sowie der Förderung des Wortschatzes (vgl. Frickel 2013). Die Leseförderung ist damit nicht nur ein Kerngeschäft des Deutschunterrichts, sondern aufgrund ihrer fachdisziplinübergreifenden Ausrichtung in besonderer Weise für didaktische Ansätze prädestiniert, die Elemente des literarischen und sprachlichen Lernens miteinander verbinden. Am Beispiel der Jugendliteratur wollen wir im vorliegenden Beitrag daher zeigen, wie im Deutschunterricht literatur- und sprachdidaktische Anteile verknüpft werden können, um mit SchülerInnen gemeinsam die Unterschiede zwischen ‚informellen‘ und ‚formellen‘ Sprachverwendungsweisen (vgl. Maas 2008) zu erarbeiten und über die dabei stattfindenden sprachreflexiven Prozesse ihre Sprachbewusstheit (vgl. Topalovic 2013) als Basis für weiterführende Schriftspracherwerbsprozesse zu fördern. Dazu soll zunächst darauf eingegangen werden, welche Bedeutung das Wissen um situative und adressatenbezogene Sprachvariation für die Entwicklung von Lesekompetenz hat und welche Rolle dabei zweitsprachliche Faktoren spielen. In Kapitel 3 wollen wir die Jugendliteratur als Objekt sprachreflexiver Handlungen im Unterricht diskutieren und anhand der Lektürebeispiele *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012) und *Sturzacker. Roman einer Jugend* von Horst Hensel (2005) konkrete Anregungen geben, wie ein integrativer, Sprachbewusstheit fördernder und situativen Sprachgebrauch transparent machender Literaturunterricht gestaltet sein kann.

2. Zur Bedeutung von Registerfähigkeit

Die Entfaltung von Lesekompetenz als „[...] essential tool for functioning well in society and the workplace and participating in an effective dialogue with others“ (DeSeCo 2005: 10) fußt auf mehreren Subkompetenzen, die in ihrem Zusammenspiel die Grundlage für einen sicheren rezeptiven Umgang mit Texten bilden (vgl. auch Kapitel 3) und den Leser dazu befähigen, Wort- und Satzfolgen zu entschlüsseln sowie lokale und globale textkohäsionsstiftende Mittel adäquat zu interpretieren. Eine wichtige Funktion hat dabei bekanntermaßen das Vorwissen des Lesers: So würde nach van Dijk & Kintsch (1983) eine tiefergehende Erfassung des semantischen Gehalts eines Textes es voraussetzen, dass der Leser die aus einem Text gewonnenen Bedeutungen mit seinem bereits aufgebauten Wissen abgleicht und verkettet (vgl.

auch Hellmich 2008; Hiller 2013). Zu diesem Vorwissen zählt auch das Wissen, worin ‚konzeptionelle‘ Unterschiede (Koch & Oesterreicher 1985) von sprachlichen Äußerungen im Deutschen liegen. Größeren Bekanntheitsgrad haben in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚CALP‘ (‚Cognitive-Academic Language Proficiency‘) und ‚BISC‘ (‚Basic Interpersonal Communicative Skills‘) (vgl. Cummins 1986), ‚Bildungssprache‘ (Gogolin 2010), ‚Schulsprache‘ (Feilke 2013) sowie die Registertypologien von Maas (2008) und Halliday (1978; Halliday & Hasan 1989) erfahren. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Kontrastierung von ‚formellen‘ Formen des Sprachgebrauchs, die im Unterricht bzw. in der Institution gebraucht werden, und ‚informellen‘ Formen des Sprachgebrauchs, die im Alltag verwendet werden (vgl. Maas 2008).

Um aber nachvollziehen zu können, warum Formen der institutionellen Kommunikation SchülerInnen beim Lesen Schwierigkeiten bereiten können und wie sich ihre alltagssprachlichen Erfahrungen im Unterschied dazu gestalten, ist es hilfreich, sich die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen im Kontext Schule und außerschulischer Lebenswelt zu vergegenwärtigen: Zur Beschreibung von sprachlicher Variation wurde in der Linguistik lange Zeit der Begriff „Soziolekt“ verwendet. „Grundsätzlich gilt [...], dass unter *Soziolekt*¹ die sprachlichen Eigenheiten jeder Gruppe gefasst werden, die durch gemeinsame außersprachliche Merkmale konstituiert ist (z. B. das Alter, die berufliche Tätigkeit, das Geschlecht)“ (Dürscheid 2013: 382). In der aktuellen Literatur taucht dieser Begriff nur noch selten auf. Laut Dürscheid spricht man heute vielmehr von sprachlichen Varietäten, die die sprachliche Vielfalt einer Gesellschaft ausmachen (vgl. ebd.: 383). Sprachliche Variation zeigt sich beispielsweise bei SprecherInnen, die aus einer spezifischen Region stammen (‚Dialekt‘) oder in ähnlichen Berufssparten und Branchen tätig sind (‚Fachsprache‘), Variation zeigt sich aber auch im alltäglichen Sprachgebrauch (‚Umgangssprache‘) oder eben in Sprachverwendungszusammenhängen, die institutionell geprägt sind (‚Standardsprache‘) (vgl. ebd.). Variieren SprecherInnen/SchreiberInnen ihren Sprachgebrauch nach situations- und adressatenspezifischen Kriterien, so spricht man im Allgemeinen von sprachlichen ‚Registern‘ (vgl. z. B. Biber 1994; Halliday 1978; Maas 2008).

In der außerschulischen, medial multiplen Lebenswelt von SchülerInnen spielen, sei es in der mündlichen Kommunikation oder beim Verfassen von Textnachrichten oder Chat-Beiträgen, vor allem Kommunikationsformen eine Rolle, die in der Fachliteratur als jugendsprachlich klassifiziert werden. Darunter werden zumeist Sprachgebrauchsweisen verstanden, die auf-

¹ Hervorhebung im Original.

grund ihrer spezifischen, von den Sprachverwendungsweisen von erwachsenen Sprechern distanzierten Muster und Formen Sprechern des Jugendalters zugeordnet werden.

„Jugendsprache“ wird im deutschen Sprachraum überwiegend als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert und ist durch die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktion gekennzeichnet. (Neuland 2006a: 225f.)

Inwieweit diese Sprachgebrauchsweisen spezifisch jugendsprachlich sind, lässt sich allerdings nicht ohne weiteres beantworten. Zum einen stellt sich die Frage:

ist [...] das, was in der E-Mail, im Chat, in der SMS als charakteristisch gilt, vorwiegend jugendsprachlich geprägt oder handelt es sich dabei um Ausdrucksmittel, die aus den Bedingungen der Medienkommunikation resultieren und für alle Schreiber gelten? (Dürscheid & Neuland 2006: 23)

Zum anderen ist die Definition dessen, was jugendsprachliche Realisierungsformen ausmachen, alles andere als eindeutig: „Die Frage, ob Jugendsprachen linguistisch als eine Varietät, als sprachliche Register oder als soziale Sprachstile zu bestimmen sind, ist von der Forschung noch nicht endgültig geklärt“ (Neuland 2006a: 227). Darüber hinaus wird die genaue Bestimmung jugendsprachlicher Phänomene durch die Tatsache erschwert, dass „manche Auffälligkeiten [...] nicht jugendexklusiv, sondern eher jugendpräferenziell [sind]. Und schließlich werden diese Merkmale nicht immer unter allen Bedingungen von Jugendlichen angewendet, sondern variieren stark je Situation“ (Neuland 2006a: 228).

Fakt hingegen ist, dass in sprachlichen Settings, in denen Adoleszente miteinander oder mit anderen Kommunikationspartnern des Alltags oder der Familie kommunizieren, sich in ihrem Kommunikationsverhalten der Standardsprache nicht unterordnen müssen und sich auch mit geringerem sprachlichen Aufwand und sprachlicher Richtigkeit verständigen können (vgl. Maas 2008)². Au contraire stehen dazu die Sprachverwendungsweisen, mit denen die SchülerInnen im Unterricht konfrontiert sind und die in unterschiedlichem Maße an ihre außerschulischen Spracherfahrungen anschließen. Diese sind, vor allem in Texten und Lehr- und Lernmaterialien, bezüglich ihrer sprachlichen Ausgestaltung komplexer, da sie an ein „universales“ Publikum (Maas 2008) gerichtet sind und damit unter dem ‚Druck‘ stehen, für unterschiedliche LeserInnen, unabhängig von deren Kontextwissen, nachvollziehbar zu sein. Aber auch in die mündliche Unterrichtskommunikation mischen sich formelle, schriftsprachlich geprägte Sprachverwendungsweisen. Ahrenholz (2010) spricht von den Registern

² Allerdings ist hier einschränkend zu erwähnen, dass auch in der Peer-Kommunikation lokale Sprachnormen etabliert werden, deren Nichtbefolgen zu sozialen Sanktionen führen kann (z. B. zum Ausschluss aus der Gruppe), auch wenn sie frei von standardsprachlichen Vorgaben sind (vgl. Androutsopoulos 2001: 65). Auch diese Normen können zum Gegenstand sprachreflexiver Aktivitäten des Unterrichts gemacht werden (siehe Kapitel 4).

„Allgemeinsprache“, „Bildungssprache“ und „Fachsprache“, die das schulische Sprachhandeln generell bestimmen und teilweise fließend ineinander übergehen würden: „Allgemeinsprache, Bildungssprache und Fachsprache sind [...] nicht immer trennscharf und jeder Text, jede Unterrichtskommunikation wie auch jeder Fachdiskurs hat in unterschiedlichem Maße Elemente aller drei Register. (Ahrenholz 2010: 17)

Damit lehnt sich Ahrenholz an die Registertypologie von Halliday (1978) an, welche sich mit der Unterscheidung von „Alltagssprache“, „Bildungssprache“ und „Fachsprache“ auf das sprachliche Lernen in allen Unterrichtsfächern beziehen lässt und etwa als theoretische Grundlage zur Beschreibung von sprachlichen Schwierigkeiten beim Verstehen mathematischer Textaufgaben herangezogen werden kann (vgl. Prediger 2013). „Fachsprache“ kann dabei als „die für Fachunterricht spezifische Sprache, nicht als die Wissenschaftssprache“ (Prediger 2013: 175, Hervorhebung im Original) gesehen werden.³

Um die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts mit den dazu gehörenden Registervariationen zu bewältigen, müssen sich SchülerInnen von ihren alltagssprachlichen Kommunikationsformen loslösen und stattdessen formelle Sprachkenntnisse abrufen, also Formen der lebensweltlichen und institutionellen Sprachvariation reflektieren lernen; eine Anforderung, die unter dem Punkt „Sprachvarianten und Sprachwandel“ im Lernbereich „Reflexion über Sprache“ curricular festgeschrieben ist. Dort heißt es beispielsweise für das Land Nordrhein-Westfalen, dass die SchülerInnen „„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 20). Darüber hinaus wird als Kompetenzerwartung formuliert: „Sie reflektieren Sprachvarianten (Standard-/Umgangssprache; Fachsprachen, Gruppensprachen, Dialekt, geschriebene und gesprochene Sprache, fremdsprachliche Einflüsse“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 50). Das dabei aufgebaute sprachliche Wissen ist für das sprachliche Handeln in allen Fächern substanziell (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013), da durch sprachreflexive Prozesse Sprachbewusstheit entstehen kann, die wiederum zu der Kompetenz führt, „explizit über sprachlich-kommunikative Gegenstände und Sachverhalte zu reflektieren und das eigene Sprachverhalten gegebenenfalls diesen Fähigkeiten gemäß zu organisieren“ (Meer 2013: 401). Fehlt es SchülerInnen an der Fähigkeit, situationsgemäß auf verschiedene Register zugreifen zu

³ Im Folgenden werden wir uns mit Fokussierung der Jugendliteratur allerdings auf informelle, jugendsprachaffine und formelle, standardsprachlich orientierte Sprachgebrauchsweisen konzentrieren und die fachsprachliche Perspektive ausklammern.

können und deren sprachliche Spezifika zu kennen, machen sich die fehlende Sprachbewusstheit und das mangelnde sprachliche Wissen beim Lesen in Form eines limitierten Lese- und Textverständnisses bemerkbar, was wiederum fachübergreifend, wie es etwa bei mathematischen Textaufgaben der Fall ist (vgl. Walzebug 2012), die Chancen der SchülerInnen, inhaltliches Wissen zu extrahieren und erfolgreich anzuwenden, limitiert. Sprachbewusstheit bildet damit einen zentralen Baustein schriftsprachlichen Lernens, der allen Teilkompetenzen, sei es im Erst- oder Zweitspracherwerb, zugute kommt und daher im Unterricht einer besonderen Beachtung bedarf.

3. Zweitsprachliche Erwerbsaspekte beim Lesen

Die Bedeutung von unterrichtlichen Angeboten, die gezielt die sprachliche Bewusstheit von SchülerInnen fördern, wird vor allem dann evident, wenn man die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung hinzuzieht. Auch bei den jüngsten PISA-Untersuchungen zeigt sich für Deutschland ein Zusammenhang zwischen dem Faktor Zuwanderungshintergrund und der Leseleistung der untersuchten SchülerInnen (vgl. Naumann et al. 2010: 28; Valtin et al. 2014: 19 f.). Es zeigt sich zudem: Die Lesekompetenz der SchülerInnen in Deutschland korreliert mit der Schulart, die die SchülerInnen nach Verlassen der Grundschule besuchen. Demnach sind SchülerInnen, die z. B. bei PISA 2009 lediglich die unteren Kompetenzstufen Ia und Ib erreichen, damit u. a. an der Anforderung scheitern, „innerhalb eines Textabschnittes logischen und linguistischen Verknüpfungen [zu] folgen, mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren“ (Naumann et al. 2010: 28), in den Schularten Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule überdurchschnittlich vertreten (vgl. ebd.: 49). Diese ungleiche Distribution betrifft in besonderem Maße SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Ahrenholz 2010a) und macht sich auch in der Ausbildungssituation bemerkbar. „Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund scheint es [...] schwerer zu sein, überhaupt in Ausbildung zu münden als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund“ (Reißig & Gaupp 2006: 20).

Bei der Frage, warum SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte zu geringeren Leistungen im Lesen kommen, lässt sich in der Forschung allerdings kein Beleg dafür finden, der den Zuwanderungshintergrund als entscheidende Einflussgröße bestätigt. Vielmehr wird angenommen, dass die geringen Leseleistungen dieser Gruppe nicht DaZ-spezifisch sind, sondern mit der individuellen Sprachsozialisation in der Familie in Verbindung stehen. Diese Annahme unterstützt beispielsweise eine Studie von Müller (2008). Bei dieser Studie, die im Rahmen des Jacobs-Sommercamp Projekts durchgeführt wurde, wurden 124 Drittklässler mit

Deutsch als Zweitsprache und 66 Drittklässler mit Deutsch als Erstsprache aufgefordert, zwei unterschiedliche auditiv präsentierte Texte, von denen der eine eher alltagssprachlichen, der andere eher dekontextualisierten, sachbezogenen Sprachgebrauch aufwies, in Form einer Nacherzählung mündlich zu reproduzieren. Die Ergebnisse ergaben keinen signifikanten Leistungsunterschied zwischen den SchülerInnen mit und ohne Deutsch als Zweitsprache in der Bearbeitung dieser Aufgabe. Sämtliche Kinder, die an dieser Studie teilnahmen, zeigten geringe Leistungen bei der Reproduktion des Sachtextes. Ein vergleichbares Bild ergab sich bei einer zusätzlichen Untersuchung von Müller, bei der die Fähigkeiten von 203 SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache und 307 SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Schriftlichen getestet wurden (vgl. ebd.). Müller folgert daraus:

Demnach wären Probleme mit der schulbezogenen Sprache weniger darauf zurückzuführen, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache die Unterrichtssprache als zweite Sprache erwerben. Vielmehr scheinen der sozioökonomische Hintergrund und die damit im Zusammenhang stehenden kommunikativen Praktiken in den Familien von besonderer Bedeutung bei der Erklärung von Unterschieden in Sprachleistungen in schulbezogenen Situationen. (Müller 2008: 275)

Ein anderes Bild, was aber die oben dargestellten Beobachtungen aus einer anderen Perspektive stützt, zeigt sich bei einer explorativen Studie von Müller (2012), bei der ein- und mehrsprachige Kinder gebeten wurden, die Geschichte eines Bilderbuches einer Erwachsenen einmal zu erzählen und ein zweites Mal so zu erzählen, dass die Erwachsene die Geschichte aufschreiben konnte (vgl. auch Maas 2008; Merklinger 2013). Die Ergebnisse dokumentieren, dass bereits vorschulische Kinder, ein- oder mehrsprachig, in der Lage sind, ihre Sprache an formelle, schriftsprachnahe Kommunikationsbedingungen wie jene des ‚Diktierens‘ anzupassen und dabei von alltagssprachlichen Realisierungsformen zu abstrahieren. Der Wechsel von einem alltagssprachlichen zu einem schriftsprachlichen Sprachgebrauch scheint für die Kinder (im Gegensatz zu den obigen Untersuchungsergebnissen und trotz des jüngeren Alters) lösbar zu sein; jedoch nur dann, wenn soziale Kriterien berücksichtigt werden.

Denn die Erklärung für diese Differenz lässt sich in der Sprachsozialisation der Kinder finden. Im Gegensatz zur sachbezogenen Sprachkompetenz, die maßgeblich durch den Unterricht gefördert wird, wird die Kompetenz zum Umgang mit literarischen Texten in der Familie fundiert (vgl. Müller 2012). Spracherfahrungen, die Kinder in der Erst- oder Zweitsprache etwa in Verbindung mit dem Vorlesen machen, liefern eine wichtige Basis, um mit gattungsspezifischen Aufgaben wie der Produktion und Rezeption literarischer und literater Texte erfolgreich operieren zu können (vgl. Müller 2013b). Dazu zählen nicht nur das Bewältigen von Leseanforderungen im Rahmen des Literaturunterrichts sowie die mündliche und schriftliche Produktion von Erzählungen, sondern auch das Verfügen über ein ausgebautes syntak-

tisches, grammatisches und lexikalisches Wissen, das die Grundlage formeller Sprachbeherrschung bildet. Diese Registerfähigkeit entsteht aber nicht von selbst, sondern ist gebunden an die soziale, durch den Bildungsgrad der Eltern determinierte Konstitution der familialen Sprachpraxis. SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, die vorschulisch nur begrenzt schriftsprachliche Erfahrungen sammeln können, sind folglich nicht nur mit zusätzlichen Aufgaben des Spracherwerbs konfrontiert, sie haben wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die vorschulisch nur wenige Texterfahrungen machen konnten, geringere Ressourcen, um sprachlich komplexe und mit gattungsspezifischen Merkmalen ausgestattete Texte inhaltlich durchdringen zu können; ein Zusammenhang, der auf das Sprachbewusstheit fördernde Potential der Kinder- und Jugendliteratur verweist, das wir in Kapitel 3 näher ausführen werden.

Trotz der Bedeutung der individuellen Sprachsozialisation, die hier deutlich wird, lassen sich gleichwohl einige Leseentwicklungsschritte benennen, die mit zweitsprachlichen Erwerbsprozessen interagieren bzw. bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in stärkerem Maße beobachtet werden können. In Rekurs auf die Forschungslage führt Hiller (2013) beispielsweise Restriktionen im lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Bereich, eine geringere Lesegeschwindigkeit, die Identifikation kohäsionsherstellender und textsortenspezifischer Mittel sowie Leerstellen im inhaltsbezogenen Wissen als entscheidende Erschwernisse beim Verstehen von Texten an (vgl. Hiller 2013: 133f.).

Wie diese Schwierigkeiten von den SchülerInnen selbst wahrgenommen können, kann anhand einer Unterrichtseinheit von Junk-Deppenmeier & Schäfer (2012) nachgezeichnet werden. Bei dieser Unterrichtseinheit wurde eine kleine Gruppe an SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache nach ihren individuellen Hürden beim Lesen von Sachtexten befragt. Zur Frage „Was ist beim Lesen und Verstehen für dich schwierig?“ gaben die SchülerInnen unter anderem folgende Antworten: „Manchmal das komplizierte Deutsch und die Sätze und die Wörter“; „Komische Zusammenhänge und Fragestellungen. Die Satzstellungen sind meistens sehr umständlich“ (Junk-Deppenmeier & Schäfer 2012: 79). Die Äußerungen der SchülerInnen verdeutlichen die sprachlichen Schwierigkeiten, die bei der Erschließung fachlicher Texten für alle SchülerInnen entstehen können und untermauern die Annahme, „dass es die Fachtermini häufig gerade nicht sind, die den Lernerfolg bremsen, sondern die komplexen sprachlichen Formen v. a. der schriftlichen Texte in Schulbüchern oder anderen Quellen“ (Ahrenholz 2010b: 16f.). Die Äußerungen der SchülerInnen machen zugleich die Notwendigkeit deutlich, im Unterricht gezielt zu thematisieren und zu reflektieren, warum Texte den SchülerInnen ‚kompliziert‘ erscheinen, wie sich die sprachliche Struktur dieser Texte von jenen alltagsbezogener Sprachhandlungen (z. B. SMS- und E-Mail Kommunikation oder Chat

mit Freunden, Bekannten) unterscheidet und auf welche Weise sich Sprachvariation in der Sprachrealität zeigt.

4. Mit Jugendliteratur Sprachvariation thematisieren – integratives Arbeiten im Deutschunterricht

Die institutionelle Förderung des Lesens beginnt, und dies ist nach PISA unstrittig, bereits im Kindergarten. Frühe Erfahrungen mit den unterschiedlichsten Formen von Kinderliteratur (vgl. Müller et al. i. V.) bilden den Unterbau für eine aussichtsreiche Leseentwicklung und andauernde Lesemotivation (vgl. Groeben & Hurrelmann 2004; Rosebrock & Nix 2008). Während diese Erfahrungen vorschulisch zumeist über die aktive Teilhabe der Kinder an Vorlese- und Erzählsituationen ermöglicht werden, kommt es mit der Einschulung zu einem Rollenwechsel: Das Kind wird vom Zuhörenden zum Lesenden. In der Grundschule sind dabei grundlegende Lesekompetenzen gefordert: die Umsetzung von Symbolen der Schrift in Gesprochenes auf der Basis von Augenbewegungen, die das Schriftliche scannen („Rekodieren“) (vgl. Noack 2013: 233), dekodierende Anforderungen auf der Wort- und Satzebene, textuelle, kohärenzstiftende Leistungen sowie die Ausbildung von Lesestrategien (vgl. ebd.).

Für die Förderung dieser Teilleistungen bietet die Didaktik der Primarstufe eine Vielzahl an Konzepten an (vgl. hierzu im Überblick Frickel 2013). Der Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I hat hingegen die Aufgabe, die in der Grundschule erworbenen Lesekompetenzen weiterzuführen. Allerdings unterliegt dieser, wie Maiwald (2010) anmerkt, in seinen Inhalten und Unterrichtsschwerpunkten einer starken Heterogenität. Diese resultiere einerseits aus der Varianz der einzelnen Schularten und der damit verbundenen Uneinheitlichkeit der Schülerschaft, andererseits aus der Lebensphase, in der sich SchülerInnen beim Besuch der Sekundarstufe I befinden würden, sowie aus den unterschiedlichen Lernervoraussetzungen und Medienvorlieben der SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe (vgl. ebd.: 50 f.). Zugleich würden die Anforderungen an das Lesen, die im Unterricht der Sekundarstufe I an die SchülerInnen gestellt werden, zunehmend komplexer und vielschichtiger werden:

Zusehends treten zu den leserorientierten nun gegenstandsbezogene Ziele. Das Spektrum der Texte erweitert sich, wobei kontextuelle Zusammenhänge stärker in den Blick kommen. Gefordert sind neben affektorientierten und identifikatorischen vermehrt analytisch-reflexive Leseweisen. (ebd.: 51)

Mit der größeren Bandbreite an Texten nimmt auch die sprachliche Vielschichtigkeit zu, so dass sich Gessner (2008) zufolge für die Sekundarstufe im Wesentlichen zwei Schwerpunkte ergeben:

- a. Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Leseverständnisses anhand immer komplexerer Texte“;
- b. Kompensation von Entwicklungsverzögerungen bzw. unerkannten Problemen in der basalen Lesefertigkeit“ (Gessner 2008: 209).

Für den Punkt (a), der für die inhaltliche Ausrichtung dieses Beitrags von vorrangigem Interesse ist, wird häufig die Förderung eines genre- und fachspezifischen Wortschatzes als notwendig erachtet (vgl. z. B. Förster et al. 2012). Allerdings lässt sich aus der oben angeführten Argumentation von Ahrenholz (2010 b), die Schwierigkeitsbereiche nicht primär in den Fachtermini, sondern generell in der sprachlichen Struktur der im Unterricht verwendeten Texten sieht, folgern, dass die Wortschatzarbeit nur einen Teilbereich der unterrichtlichen Förderung ausmachen kann. Vielmehr können, diesen Förderbereich ergänzend, auch unterrichtliche Angebote als relevant angesehen werden, die SchülerInnen die sprachliche Komplexität schulischer Texte aufzeigen und sie zur Reflexion von gesprochensprachlichen und schriftlichen Sprachverwendungsweisen in unterschiedlichen Sprachhandlungsfeldern (z. B. Institution vs. Alltag, Institution vs. Peer, Institution vs. Familie) animieren. Dies kann mit Hilfe der Kontrastierung adressatendivergenter Texte (z. B. Behördenschreiben vs. E-Mail an einen Freund/eine Freundin), auf Authentizität abzielende Gesprächsdaten (z.B. Transkripte von Sprechstundengesprächen, vgl. z. B. Boettcher & Meer 2000) oder der Analyse von Ausdrücken erfolgen, die SchülerInnen in ihrem Alltag verwenden (vgl. Meer 2013).

Grundlegend ist in all diesen Zusammenhängen die Annahme, dass ein reflexiver Zugang zu Formen der Rezeption und Produktion von Texten und Gesprächen die Kompetenzen von Schüler/inne/n nachhaltiger verbessert als die Beschränkung auf ein rein ‚handwerkliches Üben‘ oder die Reproduktion grammatikalischen Wissens (‚deklaratives Grammatikwissen‘). (Meer 2013: 406)

Sprachreflexives Arbeiten, das auf die Analyse der verschiedenen Register und Varietäten des Deutschen abhebt, lässt sich aber auch mit dem Literaturunterricht verknüpfen. Insbesondere in der Literatur kann Sprachvariation zu Tage treten und für die Lerner sichtbar werden. Röber (2010) zeigt dies am Beispiel des Romans *Die Parallelklasse* von Patrick Bauer, indem sie an ausgewählten Textstellen herausarbeitet, welche sozialen Folgen das Verfügen bzw. Nicht-Verfügen über Registerfähigkeit für die Handlungsfiguren des Romans hat.

Dabei geht es im Sinne des integrativen Deutschunterrichts (vgl. hierzu z. B. Einecke 2013) vor allem darum, den funktionalen Aspekt der Sprachverwendung näher zu beleuchten und auf dieser Basis die sprachreflexiven Fähigkeiten der SchülerInnen zu fördern. Die Phänomene der Sprachvariation, mit denen in der Literatur bewusst gespielt wird, können demnach als unterrichtliche Grundlage genutzt werden, um gemeinsam mit den SchülerInnen nicht nur das

Werk in seiner literarischen Ästhetik, genrespezifischen Fassung und inhaltsbezogenen Aussage zu analysieren, sondern auch die dabei relevanten sprachlichen Merkmale und Formen zu erarbeiten. Für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I bieten sich hierbei vor allem Romane der Jugendliteratur an. Denn in den Kernlehrplänen ist nicht nur Sprachvariation, sondern auch das Genre Jugendliteratur fest verankert. So wird im Umgang mit literarischen Texten im Lernbereich *Lesen – Umgang mit Texten und Medien* gefordert, dass die SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 18). Weiterhin spielt im gleichen Lernbereich die Beschäftigung mit sprachlichen Gestaltungsmitteln eine große Rolle; die SchülerInnen sollen „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 18) können. Neben der Thematisierung der klassischen Stilmittel wie z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren und Bildsprache können damit auch weitere Gestaltungsmittel wie beispielsweise die Verwendung von sprachlichen Varietäten und Registern inklusive ihrer Wirkung auf andere analysiert werden. Darüber hinaus kann Jugendliteratur aufgrund ihres lebensweltlichen Bezugs einen besonderen Anreiz für SchülerInnen bieten und ihre Lesemotivation erhöhen. Dieser Aspekt ist auch thematisch bedingt.

Um den didaktischen Mehrwert eines solchen integrativen Vorgehens zu verdeutlichen, sollen im Folgenden zwei Romane der Jugendliteratur auf die Frage hin analysiert werden, inwieweit mit ihnen nicht nur das literarische und textuelle Lernen gefördert, sondern auch Phänomene der Sprachvariation im Unterricht behandelt und mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden (vgl. hierzu z. B. Rupp 2013) kombiniert werden können. Was hierbei allerdings genau unter Jugendliteratur zu verstehen ist, kann in Bezug auf die angelegten Kriterien unterschiedlich interpretiert werden. Gemeinsam ist den Definitionen meist die intendierte Leserschaft von Jugendlichen mit einer altersbezogenen Ausrichtung ab 12 Jahren (vgl. z. B. Marquardt 2005: 118) sowie die inhaltliche Verbindung zur Lebenswelt von Jugendlichen: „Den Kern der Gattung ‚Jugendbuch‘ machen alle diejenigen Bücher aus, (...) die ihre Themen- und Motivwahl aus der spezifischen Lebenssituation des Jugendlichen beziehen“ (Marquardt 2005: 118). Für Kaulen (1999: 327f.) ist Jugendliteratur auf thematischer Ebene außerdem dadurch gekennzeichnet, dass ein Abschnitt der Adoleszenzphase eines oder mehrerer Jugendlicher dargestellt wird und die Identitäts- und Sinnsuche eines in sich widersprüchlichen, komplexen Individuums, für die keine abschließende Lösung angeboten wird, im Mittelpunkt steht.

Bei den hier vorgestellten Romanen handelt es sich um *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012) und *Sturzacker. Roman einer Jugend* von Horst Hensel (2005). Diese beiden Romane wurden ausgewählt, da sie nicht nur den oben genannten Kriterien entsprechen und in ihnen Elemente der Alltagssprache (mit dialektalen und jugendsprachlichen Anteilen) integriert sind, die an der Lebenswelt der SchülerInnen ansetzen bzw. ihnen neue sprachliche Lebenswelten eröffnen (z. B. das Ruhrdeutsch), sondern sich für eine unterrichtliche Gegenüberstellung mit der in schulischen Texten enthaltenen formellen, standardsprachlichen Sprache in besonderer Weise eignen. Beides, Alltagssprache mit dialektalen und jugendsprachlichen Einflüssen, kann zudem „als Mittel der sozialen Distinktion, und zwar in zweierlei Hinsicht: der Abgrenzung gegenüber den Erwachsenen sowie der Identifikation mit der eigenen Gruppe“ (Neuland 2006 a: 225 f.) und damit als ein für Adoleszente attraktives didaktisches Angebot im Deutschunterricht gesehen werden.

4.1 Warum Jugendliteratur?

Eine Eigenart von Literatur ist es, die sprachliche Realität nicht nur in eine literarische Form zu übertragen, sondern diese durch rhetorische Finesse zu überschreiten und damit zu ästhetisieren (vgl. hierzu auch Jakobson 1979). Dabei können auch Vermischungen verschiedener sprachlicher Muster und Varietäten entstehen. Besonders Jugendliteratur, die Stimmungen, Verhaltensweisen und die kreative ‚Sprache der Jugend‘ aufzugreifen und zu verarbeiten versucht, tendiert zu sprachlicher Vielfalt. Dabei rekurriert sie allerdings nicht nur – wie sich schnell vermuten ließe – auf einen Sprachgebrauch, von dem angenommen wird, dass er im Alltag von Jugendlichen eine Rolle spielt, sondern zeichnet sich auch durch die Integration regionaler Varietäten aus. So begegnen den jungen LeserInnen in der Jugendliteratur sprachliche Formen, die ihnen sonst nur aus mündlichen Kommunikationszusammenhängen ihrer oder anderer Regionen bekannt sind. Während mündlich realisierte Sprachformen jedoch Spontanität, Schnelligkeit und Flüchtigkeit unterliegen und damit eher selten Gegenstände bewusster Reflexionen sind, kann die Jugendliteratur Spezifika sprachlicher Register und Varietäten, auch wenn diese konstruiert sind, transparent machen. Damit ist sie für eine zweckgerichtete Reflexion sprachlicher Variation in besonderer Weise geeignet. Denn

in natürlichen Erwerbssituationen wirken alle Parameter der Variation auf die Lernaltersprache ein, ohne dass die Lernenden, zumal Kinder und Jugendliche, sich zunächst dessen bewusst sind. [...] Erst eine systematische, linguistisch wie didaktisch fundierte Sprachreflexion und Sprachlehre eröffnen die Möglichkeit, solche Erfahrungen *bewusst* zu machen und für die kompetente Beherrschung der Zielsprache zu nutzen. (Neuland 2006b: 13)

Diese Bewusstmachung ist notwendig, um mit der Diskrepanz zwischen den „standardsprachlichen Normen mit ihrem Anspruch auf Verbindlichkeit und Allgemeingültigkeit einerseits

und den Gebrauchsnormen des Alltags andererseits“ (Durrell 2006: 119) umgehen und diese einordnen zu können.

Formen der Alltagssprache sind, wenn sie in literarischen Texten wie der Jugendliteratur enthalten sind, aber nicht nur verschriftlicht und dadurch für DaZ-Lernende leichter erfassbar. Sie sind auch in einen Handlungszusammenhang eingebettet und können somit einen bewussten und verstehenden Umgang mit situativen Sprachverwendungen unterstützen. So lassen sich bei der Lektüre die Struktur der deutschen Sprache, Besonderheiten von dialektal/umgangssprachlich/jugendsprachlich geprägten gegenüber standardsprachlichen, formellen Sprachformen und die Funktion von Sprachvariation im kommunikativen Zusammenhang unterrichtlich diskutieren. Der Literaturunterricht bietet also ein großes Potential, um Aspekte der Sprachreflexion zu behandeln:

Nicht zuletzt sei [...] auch der Literaturunterricht erwähnt, dem nicht ein auf den Standard eingeschränktes Konzept von Literatursprachen zu Grund gelegt werden sollte. [...] Das Gegenstandsfeld Variation im heutigen Deutsch eignet sich [...] hervorragend für einen integrativen, die Lernbereiche miteinander verbindenden Deutschunterricht. (Neuland 2006b: 23)

Bei der unterrichtlichen Umsetzung ist jedoch zu beachten, dass Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit von Grund auf als reguläres Prinzip sprachlicher Realität in den Unterricht eingebunden und mit der Alltagswelt der SchülerInnen verbunden werden, um

die Variation von Anfang an im Unterricht nicht als etwas Exotisches und/oder etwas spezifisch Deutsches erscheinen zu lassen, sondern als den Normalfall in der Sprache. Vor allem für die passive Sprachbeherrschung sollten mündliche und schriftliche Texte aller [...] Variationen zum täglichen Material des Unterrichts und der Lehre gehören. (Russ 1992: 14 zitiert nach Neuland 2006 b: 9)

Wie Russ argumentiert auch Neuland, dass es dabei zunächst „vorrangig um *rezeptive* Kompetenzen im Umgang mit Variation im heutigen Deutsch geht. Dialektale und soziolektale Ausdrucksweisen als solche zu erkennen und verstehen zu lernen, dies stellt bereits ein ganz wesentliches Lernziel dar“ (Neuland 2006 b: 22 f.). Bei fortgeschrittenen Lernern, zu denen die SchülerInnen der Sekundarstufe 1 zählen, ist jedoch die produktive Fähigkeit in Hinblick auf berufliche und universitäre Anforderungen ebenso wichtig. Entsprechend geht es bei der hier vorgenommenen Analyse und Diskussion der Romane *Tschick* und *Sturzacker. Roman einer Jugend* darum, didaktische Anregungen sowohl für die produktive als auch für die rezeptive Fähigkeit, mit Sprachvariation umzugehen, zu geben. Es geht also darum, die Potenziale eines integrativen, Sprachreflexion einbindenden Literaturunterrichts darzustellen, der bei der Behandlung von Klassenlektüren nicht nur auf literarisches Lernen und Textverständnis abzielt, sondern die SchülerInnen für sprachliche Variation sensibilisiert und ihnen systematisch die Unterschiede zwischen informeller und formeller Sprache anhand von

Texten der Jugendliteratur als Basis für die Weiterentwicklung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten aufzeigt. Dabei sollte den SchülerInnen auch deutlich gemacht werden, dass es sich bei den literarischen Texten um konstruierte jugendsprachliche und regionale Variation handelt, welche in unterschiedlichem Maße von der sprachlichen Realität differieren kann.

4.2 Tschick

Der Roman *Tschick*, der bereits Einzug in den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 in Deutschland erhalten hat, ist aus der Sicht des Protagonisten Maik Klingenberg geschrieben; ein 8-Klässler eines Gymnasiums, der zusammen mit seinem Freund Andrej Tschichatschow, genannt Tschick, in den Sommerferien in einem geklauten Lada durch Deutschland fährt. Die Sprache des Romans ist größtenteils umgangssprachlich geprägt und weist, wenn auch vergleichsweise zurückhaltend etwa im Unterschied zu dem Jugendtheaterstück *Creeps* (vgl. Hübner & Schumm 2006) jugendsprachliche⁴ Affinitäten auf, allerdings muss zwischen den Gedanken Maiks, die große Teile des Romans bestimmen, und seinen Gesprächen mit anderen Jugendlichen oder Erwachsenen differenziert werden, da auffällt, dass nicht in allen Situationen die Sprache gleichermaßen als umgangssprachlich bzw. jugendsprachlich konstruiert wird. So treten jugendsprachliche Merkmale beispielweise verstärkt in Gesprächen mit Tschick und Maiks Gedanken auf.

Die mündlich konstituierten, teilweise jugendpräferenziell wirkenden Sprachformen finden sich bereits auf den ersten Seiten des Romans, in denen die Gedanken Maiks, der sich auf einer Polizeistation befindet, geschildert werden:

Als erstes ist da der Geruch von Blut und Kaffee. Die Kaffeemaschine steht drüben auf dem Tisch, und das Blut ist in meinen Schuhen. Um ehrlich zu sein, es ist nicht nur Blut. Als der Ältere ‚vierzehn‘ gesagt hat, hab ich mir in die Hose gepisst. Ich hab die ganze Zeit schräg auf dem Hocker gehangen und mich nicht gerührt. Mir war schwindelig. [...] Aber vollgeschifft und blutig auf der Station der Autobahnpolizei sitzen und Fragen nach den Eltern beantworten ist auch nicht gerade der ganz große Bringer. Vielleicht wäre Foltern sogar ganz angenehm, dann hätte ich wenigstens einen Grund für meine Aufregung.

Das Beste ist Klappe halten, hat Tschick gesagt. Und das seh ich genauso. (Herrndorf 2012: 7f.)

Wie zu erkennen ist, erfolgt der Einstieg in den Roman ohne Umschweife in eine Art Verhör-Situation bei der Autobahnpolizei, die vor allem durch die Gedanken Maiks geprägt ist und zahlreiche sprachliche Merkmale enthält, die Nähe zur Alltagssprache und zu jugendsprachlichen Elementen schaffen. Ersteres zeigt sich durch die Aneinanderreihung verschiedener Assoziationen ohne verbindende Konjunktionen und den Gebrauch von kurzen, zum Teil

⁴ Zur Komplexität dieses Begriffes siehe Kapitel 1.

unvollständigen Sätzen zur Wiedergabe verschiedenster Beobachtungen von Gerüchen, Geräuschen, Gegenständen wie der Kaffeemaschine, während Letzteres vor allem auf lexikalischer Ebene durch Wörter wie ‚gepissst‘, ‚vollgeschifft‘, ‚der ganz große Bringer‘ (S. 7) und ‚Klappe halten‘ (S. 8) im Text markiert wird⁵.

Unterrichtlich kann die Distanz dieser Textstelle zur Standardsprache wie folgt genutzt werden: Zunächst kann mit den SchülerInnen besprochen werden, wie der Protagonist Maik die Situation wahrnimmt und welche Aussagen sich hinter den sprachlichen Ausdrücken, die der Autor dem Protagonisten in den Mund legt, verbergen. In einem zweiten Schritt kann mit den SchülerInnen diskutiert werden, welche Funktion die Verwendung dieser Sprachformen im diskursiven Zusammenhang erfüllt (jugendliches Erzählen, Abgrenzung des Jugendlichen zur Welt des Polizeireviers, Gattungsmerkmale der Jugendliteratur etc.). Hierfür bietet sich ein weiteres Textbeispiel auf Seite 162 des Romans an, bei dem ein Mädchen Maik und Tschick bei ihrem vergeblichen Versuch, mit einem Schlauch Benzin aus einem Auto zu stehlen, beobachtet. Dieses Beispiel bringt die derbe Sprache der Jugendlichen, die sie untereinander verwenden, ebenfalls zum Ausdruck:

„Ihr seid doch zum Ficken zu blöd!“
 „Stimmt. Kannst du dich jetzt wieder verpissen?“
 „Schon mal was von Ansaugen gehört?“
 „Und was machen wir die ganze Zeit? Los, hau ab.“

Darauf aufbauend kann mit den SchülerInnen thematisiert werden, in welchen kommunikativen Kontexten sie eine ähnliche Sprachgebrauchsweise verwenden würden (Peergruppe), in welchen nicht (schulische Aufsätze, Bewerbungsschreiben, Prüfungsgespräch) und inwieweit die im Roman gewählten Sprachformen auf sie ‚authentisch‘ wirken. So könnten die SchülerInnen auch danach befragt werden, in welchen Kontexten eine davon abweichende, deutlich standardnähere Sprache von Maik und Tschick gewählt werden könnte, warum solche Registerwahlen stattfinden, welche Konsequenzen ein solcher Sprachgebrauch, beispielsweise in einer Bewerbungs- oder Prüfungssituation, hätte, worin sich die im Roman konstruierte Jugendsprache von ihrer eigenen Peer-Kommunikation unterscheidet und welche Absicht der Autor mit der Registerwahl verfolgt. Damit können die Folgen eines solchen Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Situationen reflektiert, Fragen zu gesellschaftlichen Sprachverwendungskonventionen erarbeitet und zugleich literarisches Lernen gefördert werden. Dabei kann ebenfalls thematisiert werden, wie diese Textpassage in die Standardsprache

⁵ Eine definitive Zuordnung zur Jugendsprache fällt aus den in Kap. 1 genannten Gründen schwer, Gschwend (2013: 36) folgend klassifizieren wir diese Ausdrücke allerdings als (mindestens) jugendpräferenziell.

übersetzt werden und wie ein solches Gespräch beispielsweise mit einem beobachtenden erwachsenen Passanten ablaufen könnte.

Darüber hinaus lassen sich an diesen, aber auch an anderen Stellen des Romans die Verwendungskontexte von unterschiedlichen Varianten der Jugendsprache gemeinsam reflektieren: „schließlich werden [wie bereits in Kapitel 1 angemerkt] diese Merkmale nicht immer unter allen Bedingungen von Jugendlichen angewendet, sondern variieren stark je Situation“ (Neuland 2006 a: 228). Diese Reflexionen können auch handlungs- und produktionsorientiert genutzt werden: Eine produktive Aufgabe könnte in diesem Kontext so aussehen, dass eine Gruppe von SchülerInnen Maiks Verteidigungsrede vor Gericht (parallel zu Kapitel 46), welches ihn wegen Autodiebstahls und Fahren ohne Führerschein anklagt, selbst schriftlich verfasst. Die andere Hälfte der Klasse kann kontrastiv Maiks Mitschülerin Tatjana, in die er heimlich verliebt ist, auf ihre im Unterricht formulierte Nachfrage „Mein Gott, was ist denn mit dir passiert?!?“ (S. 238) antworten. Tatjana hat nämlich Maiks Schrammen als Folge des Autounfalls bemerkt und erkundigt sich auf einem heimlich weitergegebenen Zettel nach seinen Erlebnissen. Schließlich können diese beiden Sprachverwendungsweisen verglichen und die jeweiligen Register gegenübergestellt werden.

4.3 Sturzacker

Als zweites Jugendbuch wurde der Roman *Sturzacker* gewählt, das den Protagonisten Frank Fechner durch seine Jugend in den 1960ern im Ruhrgebiet bis zu seinem Studium in München begleitet. Auf der Sprachebene begegnen den LeserInnen in den Gesprächen der Figuren hier weniger speziell jugendsprachliche, sondern vielmehr regionale Sprachmerkmale. Dies ist nicht überraschend: Nicht nur der heutige Sprachunterricht, sondern auch die (Jugend-)Literatur

hat es [...] mit einer Reihe von unterschiedlichen Phänomenen ‚neuer‘ regionaler Substandards zu tun, die sich im Zuge sprachlicher Ausgleichsprozesse zwischen dem Standard und den Basisdialekten entwickelt haben und Einflüsse auf unterrichtliches Sprachlernen ausüben können. (Neuland & Hochholzer 2006: 177)

Zu diesen Varietäten gehört das von einigen Figuren des Romans in Franks Umfeld gesprochene Ruhrdeutsch. Dies kann einerseits – eher noch als bei *Tschick* – bei DaZ-Lernenden möglicherweise Verständnisschwierigkeiten verursachen, wenn sie nicht mit dem Ruhrdeutschen vertraut sind, da Sätze wie „Vänna, gezz hau aba endlich ab!“ (S. 11) und „Na, bisse wieder da?“ (S. 11) stärker sprachlich markiert sind als die jugendsprachlichen Ausdrücke. Andererseits bieten diese Sätze, die von den SchülerInnen gesammelt, verglichen und kategorisiert werden können, eine Möglichkeit, den sprachlichen Merkmalen dieser Varietät nach-

zuspüren und sie verständlich zu machen. Wichtig ist hier die bewusste Wahrnehmung der Unterschiede zur Standardsprache, damit eine Einordnung der Merkmale stattfinden kann.

Neben dem immer wieder in der Figurenrede vorkommenden Ruhrdeutsch tritt mit dem Umzug Franks nach München eine weitere regionale Varietät in Erscheinung, denn plötzlich teilt sich Frank das Zimmer mit einem ‚Bayern‘, was zu sprachlichen Aushandlungsprozessen führt:

„I heiß Hubert.“ Er streckte die Hand aus.
 Fechner schlug ein. „Frank Fechner.“
 „Bist a Preiß?“
 „Was?“
 „Komm-st du aus dem Nor-den?“
 „Ruhrgebiet.“
 „Au weh!“
 „Wieso?“
 „Wo die Briketts durch die Luft flieagen und die Leut mit oana Gasmasken umanand laufen.“
 „Nee. Gibbet bei uns nich.“ (S.168)

Aus diesem Gespräch ergeben sich wohl nicht nur für DaZ-LernerInnen einige Irritationen, aber auch verschiedenste Anknüpfungspunkte für sprachreflexive Aktivitäten im Unterricht: So prallen gleich zwei regionale Varietäten aufeinander und ermöglichen damit sowohl ihre Merkmale zu unterscheiden als auch die Verständnisprobleme der beiden Protagonisten und ihre Reaktionen zu erklären. So treffen sich Hubert und Frank sprachlich beim Standard als gemeinsames Register, das von beiden verstanden wird, und einer bewussten Artikulation. Hier könnte die Funktion des Standards als überregional verbindendes und Verständnis sicherndes Register gegenüber den regionalen Variationen herausgearbeitet werden, aber auch emotionale Aspekte, die mit regionalen Varietäten verbunden sein können. In dem Gespräch zwischen Hubert und Frank verfällt ersterer allerdings nach einem ‚Ausflug‘ in den Standard direkt danach erneut ins Bayrische, woraufhin Frank seinerseits auf Ruhrdeutsch kontert. Für den Unterricht bietet sich an dieser Stelle eine Gegenüberstellung der sprachlichen Merkmale dieser beiden regionalen Varianten an.

Die Szene kann in Hinblick auf die Entwicklung des Romans als gravierender Einschnitt für den Protagonisten gesehen werden, der sich auch sprachlich niederschlägt. Mit der Zeit gewöhnt sich Frank jedoch an seine neue Umgebung und – wie im normalen Leben – können die LeserInnen eine sprachliche Anpassung mitverfolgen. Sprachliche Merkmale des Ruhrdeutschen verschwinden und bayrische schleichen sich in die Kommunikation ein. Für den Unterricht bietet es sich an, die SchülerInnen beim Lesen diese Entwicklung beobachten und dokumentieren zu lassen, um daraus abgeleitet etwas über Sprachübernahmen und -aneignungsprozesse zu lernen.

Nach einiger Zeit in Bayern sucht sich Frank schließlich einen Ferienjob als Werksstudent in einem Stahlwerk im Ruhrgebiet. Dort führt die sprachliche Anpassung an sein neues bayrisches Umfeld schließlich dazu, dass ihn der Betriebsarzt des Stahlwerks nicht recht geographisch einordnen kann.

„Na, geht’s wieder?“

„Geht scho.“

„Kommse aus Bayern? Dachte zuerst, wärst einer von hier.“

„Nee. Ja. Also –“ (S.208)

Dieser Dialog spiegelt hauptsächlich die Funktion der regionalen Varietäten wider, seine regionale Herkunft preiszugeben, sich mit ihr zu identifizieren, Ortsloyalität zu signalisieren und wie sich hier zeigt, auch die eigene biographische Geschichte durch die Sprache zu erzählen. Auch dieses Thema eignet sich in besonderer Weise für die Förderung von Sprachbewusstheit durch sprachreflexive Aktivitäten.

5. Fazit

Auch wenn hier nur wenige exemplarische Textstellen aus den beiden hier vorgestellten Romanen herausgegriffen werden konnten, lässt sich dennoch erkennen, welch großes didaktisches Potenzial sich in der Verknüpfung von Sprachreflexion und Jugendliteratur verbirgt. Jugendliteratur bietet, indem sie Sprachgebrauch in unterschiedlichen kommunikativen und sozialen Kontexten modelliert und überspitzt, nicht nur eine große Vielzahl an Themen, die für Jugendliche interessant sind, der Identifikation dienen und das literarische Lernen unterstützen, sondern auch Gelegenheiten, die Registerfähigkeit und Sprachbewusstheit der SchülerInnen als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung der Lese- und schriftsprachlichen Kompetenz zu fördern. Durch die Vielfalt der in der Jugendliteratur zu findenden Register und Varietäten ist es möglich, verschiedene sprachliche Merkmale, Verwendungskontexte und Funktionen von Sprachvariation zu thematisieren und für Textverständnis und -produktion fruchtbar zu machen. Von einem solchen unterrichtlichen Vorgehen können alle SchülerInnen profitieren. Denn wie in Kapitel 2 erörtert, stellt, je nach sozialem Hintergrund, die Beherrschung formeller Sprachgebrauchsweisen für SchülerInnen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte in gleicher Weise eine Herausforderung dar. DaZ-Lernende können zudem sprachliche Fähigkeiten einbringen, die sie im Rahmen des Zweitspracherwerbs womöglich bereits ausbilden konnten: So lässt sich aus der Forschung ableiten, dass bei Spracherwerbsbedingungen, die literale Erfahrungen in der Erst- und Zweitsprache zulassen (vgl. z. B. Müller 2013 b), „mehrsprachige Menschen besser über Sprache reflektieren können bzw. eine

besser ausgebildete Kompetenz zur Informationsverarbeitung als monolinguale Sprecher haben“ (Wolff 2010: 186). Bedeutsam kann in diesem Zusammenhang auch die Ausweitung sprachreflexiver Aktivitäten auf die Verwendung mehrsprachiger Literatur im Unterricht sein, bei der nicht nur literarische Vergleiche und literaturkritische Analysen angestellt, sondern über die Reflexion sprachlicher Muster in unterschiedlichen Sprachen die Sprachbewusstheit der SchülerInnen angeregt wird (vgl. Dirim et al. 2013).

Zuletzt ist zu erwähnen, dass mit sprachreflexiven Analysen, die auf der Basis von Jugendliteratur vorgenommen werden, nicht nur bildungsrelevante Registerkenntnisse gefördert werden:

Die (methodisch fundierte) Auseinandersetzung mit dieser Varietät, wie sie im sprachlichen Alltagshandeln begegnet, soll die Schüler befähigen, Sprache und Sprachverhalten ihrer sozialen Umgebung verstehen, ihre Funktionen und ihre soziale Leistungsfähigkeit erklären und sie als eigenständiges kommunikatives System akzeptieren zu können. (Volmert 1997: 70)

Damit stellt die Jugendliteratur ein geeignetes Medium für einen integrativen Deutschunterricht dar, der sowohl thematische als auch sprachliche Anknüpfungspunkte für eine motivierende und systematische Leseförderung zur Verfügung stellt.

Bibliographie

- Ahrenholz, Bernt (2010 a) Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), 1-14.
- Ahrenholz, Bernt (2010 b) Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), 15-35.
- Ahrenholz Bernt (Hrsg.) *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2001) Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiografie. *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 62, 55–78.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2013) *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Biber, Douglas (Hrsg.) (1994) *Sociolinguistic perspectives on register*. New York [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (Hrsg.) (2000) „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Reihe *Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Bos, Wilfried; Valtin, Renate; Voss, Andreas; Hornberg, Sabine; Lankes, Eva-Maria (2007) Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Wilfried Bos; Sabine Hornberg; Karl-Heinz Arnold; Gabriel Faust; Lilian Fried; Eva-Maria Lankes; Knut Schwippert; Renate Valtin (Hrsg.) *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 81–107.
- Cummins, Jim (1986) Language proficiency and academic achievement. In: Jim Cummins; Merrill Swain (Hrsg.) *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*, London: Longman, 138–161.

- DeSeCo (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02_parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf [24.03.2014].
- Dirim, Inci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013) Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur. In: Ira Gawlitzek; Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 121-141.
- Durrell, Martin (2006) Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Eva Neuland (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-122.
- Dürscheid, Christa (2013) Soziolekt. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 381-383.
- Dürscheid, Christa & Neuland, Eva (2006) Spricht die Jugend eine andere Sprache? Neue Antworten auf alte Fragen. In: Christa Dürscheid; Jürgen Spitzmüller (Hrsg.) *Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and developments in youth language research. Band 3*. Frankfurt am Main/New York: P. Lang.
- Einecke, Günther (2013) Integrativer Deutschunterricht. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 167-170.
- Feilke, Helmuth (2013) Bildungssprache und Schulsprache. In: Michael Becker-Mrotzek; Karen Schramm; Eike Thürmann; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), 113-130.
- Frickel, Daniela (2013) Leseförderung. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 226-228.
- Förster, Sabrina; Niebuhr-Siebert, Sandra; Hellmich, Frank (2012) Förderung der Lesekompetenz durch ein wortschatz-basiertes Lesestrategietraining bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Frank Hellmich; Sabrina Förster; Fabian Hoya (Hrsg.) *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Band 16*. Wiesbaden: Springer, 199-202.
- Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gessner, Elisabeth (2008) Zur Diagnose und Förderung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe. In: Bernhard Hofmann; Renate Valtin (Hrsg.) *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 205-221.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Gschwend Ruth (2013) Wieso erzählt der so? Sätze untersuchen im Jugendroman Tschick. *Praxis Deutsch 242*, 35-41.
- Gogolin, Ingrid (2010). Was ist Bildungssprache? *Grundschulunterricht. Deutsch 57* (4), 4-5.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978) *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood; Hasan, Ruqaiya (1989) *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective. 2. Aufl.* Oxford: Oxford University Press.
- Hellmich, Frank (2008) Individuelle und schulische Bedingungen im Leseunterricht der Grundschule. In: Bernhard Hofmann; Renate Valtin (Hrsg.), 172-182.
- Hensel, Horst (2005) *Sturzacker. Roman einer Jugend*. Oberhausen: Asso.
- Herrndorf, Wolfgang (2012) *Tschick. Roman*. Berlin: Rowohlt.
- Hiller, Florian (2013) Konzeption eines Verfahrens im Bereich des Leseverstehens. In: Stefan Jeuk (Hrsg.) *Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung in der Sekundarstufe I. Das*

- FISA-Projekt im Überblick: Konzeption, Verfahren und Evaluationsergebnisse*. Stuttgart: Fillibach, 127-145.
- Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate (Hrsg.) *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hübner, Lutz; Schumm, Franziska (2006) *Creeps – Ein Jugendtheaterstück nach Lutz Hübner*. Stuttgart: Klett.
- Jakobson, Roman (1979) Linguistik und Poetik. In: Roman Jakobson (Hrsg.) *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 83-121.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra; Schäfer, Joachim (2010) Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), 69-85.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985) Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Kruse, Gerd (2008) Das Lesen trainieren. Zu Konzepten von Leseunterricht und Lesetraining. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.) *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Lehren lernen*, Zug: Klett und Balmer u. a., 176-188.
- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Band 15*. Göttingen: V-&-R-Unipress.
- Maiwald, Klaus (2010) Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe 1. In: Michael Kämper- van den Boogaart; Kaspar H. Spinner; Winfried Ulrich (Hrsg.) *Lese- und Literaturunterricht Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 49-78.
- Meer, Dorothee (2013) Sprachreflexion. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 401-413.
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008) *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten; eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Merklinger, Daniela (2013) Eigene Texte diktieren. Die Diktiersituation als Lernsituation In: *Deutsch Differenziert* 1, 30-33.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007) *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*.
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf [10.04.2014].
- Müller, Andrea (2008) Leistungsunterschiede von Kindern deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache bei Texten mit alltags- und schulbezogenen Inhalten. In: Bernhard Hofmann; Renate Valtin (Hrsg.), 260-278.
- Müller, Claudia (2012) *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, Claudia (2013 a) Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen. In: *leseforum.ch* 3/2013.

http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/504/2013_3_Mueller.pdf
[10.04.2014].

- Müller, Claudia (2013 b) „Ich lese Anfang, dann sie erzählt“ – Familiales Sprachlernen und seine Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten in der Zweitsprache. In: Tabea Becker; Petra Wieler (Hrsg.) *Erzählforschung und -didaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte und Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 233-254.
- Müller, Claudia; Gressnich, Eva; Stark, Linda (i. V.) Leseförderung mit Kinderliteratur. In: Anja Schwertfeger; Jutta Helm (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010) Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig; Nina Jude; Olaf Köller; Manfred Prenzel; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg.) *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 23-72.
- Neuland, Eva (2008) *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke.
- Neuland, Eva; Hochholzer, Rupert (2006). Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Eva Neuland (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 175-190.
- Neuland, Eva (2006 a) Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Eva Neuland (Hrsg.), 223-241.
- Neuland, Eva (2006 b) Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung. In: Eva Neuland (Hrsg.), 9-30.
- Eva Neuland (Hrsg.) (2006) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Noack, Christina (2013) Lesen. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 232-235.
- Prediger, Susanne (2013) Darstellung, Register und mentale Konstruktionen von Bedeutungen und Beziehungen. In: Michael Becker-Mrotzek; Karen Schramm; Eike Thürmann; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), 167-183.
- Rammstedt, Beatrice (2013) *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora (2006) Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hrsg.) *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule Beruf*. Offenbach am Main: INBAS, 20-31.
- Röber, Christa (2010) Die Nutzung der phonologischen Informationen der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter: Zur Problematik der Leseunterrichts in der Schule. In: Madeline Lutjeharms; Claudia Schmidt (Hrsg.) *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 39-51.
- Röber, Christa (2012) Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb. Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht. *Deutsch als Zweitsprache 2*, 34-49.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008) *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hrsg.) (2013) *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch. Handbücher für den Unterricht. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rupp, Gerhard (2013) Handlungs- und produktionsorientierte Methoden. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 150-152.

- Topalovic, Elvira (2013) Sprachbewusstheit. In: Björn Rothstein; Claudia Müller (Hrsg.), 385-388.
- Valtin, Renate; Tarelli, Irmela; Wendt, Heike & Bos, Wilfried (2014) IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse und ‚Brennpunkte‘. In: Valtin Renate (Hrsg.) *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. Band 16*. Berlin: Dt. Ges. für Lesen und Schreiben, 12-28.
- van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Walzebug, Anke (2012) „Was ist denn jetzt noch mal geteilt?“ Mathematische Test-Aufgaben und ihre Bearbeitung im Fokus Bernsteins soziolinguistischer Überlegungen. In: Uwe Gellert; Michael Sertl (Hrsg.) *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 289-311.
- Wolff, Dieter (2010) Mehrsprachigkeit – Spracherwerb – Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In: María Jesús Gil; Arno Gimber (Hrsg.) *Sincronias en el pasado...diacronias en el presente: Estudios linguisticos, didacticos y culturales*. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 177-190.

Biografische Angaben

Claudia Müller hat 2012 zu „Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-) sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie“ promoviert (Betreuung: Prof. Dr. U. Quasthoff, TU Dortmund; Prof. Dr. E. Wild, Universität Bielefeld). Seit November 2012 ist sie Juniorprofessorin für Germanistische Sprachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreib-/Sprechdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum, Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Frühkindliche Literalität, Schriftspracherwerb/Rechtsschreiberwerb, Sprachreflexion, Deutsch als Zweitsprache, (vorschulische) Sprachförderung, sprachdidaktisches Arbeiten mit Kinder- und Jugendliteratur.

Anica Betz ist seit November 2013 Promotionsstipendiatin der Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum und promoviert zur Rolle von Authentizität in der linguistischen Wissenschaftsvermittlung im Schülerlabor – am Beispiel des Ruhrdeutschen (Betreuung: Jun.-Prof. Dr. Claudia Müller und Prof. Dr. Björn Rothstein).

Schlagworte

Jugendliteratur – Sprachvariation – Sekundarstufe I – Leseförderung – Jugendsprache – Sprachreflexion – integrativer Deutschunterricht