Literature und Language Awareness (LitLA) im Umgang mit migrationsmehrsprachiger Jugendliteratur – eine Entwicklungsforschungsstudie

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Filsinger, Ute

geb. in Offenbach am Main

1976

Betreuerin:	Prof. Dr. Heidi Rösch
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Hans Lösener
Fach:	Literaturdidaktik Deutsch
Abgabetermin der Dissertation:	22.12.2022

meiner Türöffnerin Gisela Beez

Danksagung

Die Weichen für ein Promotionsprojekt werden lange vor dem eigentlichen Startschuss gestellt. Die hier für mich wesentlichen Impulsgeber:innen möchte ich im Folgenden nennen. Während meines Studiums an der PH Heidelberg war Susanne Gölitzer die erste, die mir die Wissenschaft als berufliche Perspektive neben dem Lehramt aufzeigte. An ihr konnte ich beeindruckt beobachten, dass sich die Bereiche Forschung, Literatur und Schule gleichsam intellektuell lebendig verbinden lassen. Während meiner anschließenden Berufstätigkeit als Lehrerin ließ mich der neugierige Blick auf das Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Deutschdidaktik nicht mehr los. Deshalb führte mich der Weg auch wieder zurück in die wissenschaftliche Lehrer:innenbildung. Während meiner Abordnung an die Heidelberg School of Education (HSE) erhielt ich durch die wertvollen Gespräche mit Hans Lösener und Ute von Kahlden den nötigen Rückenwind, um die Option einer deutschdidaktischen Promotion konkreter ins Auge zu fassen. Gleichzeitig war meine Freundin Jutta Hanner ein wichtiges Rollenvorbild für mich. Denn sie hat mir vorgeführt, dass er tatsächlich gangbar ist, der Weg aus dem Lehramt in die Wissenschaft und weiter im Dazwischen. Und natürlich bedurfte es auch jener realen Waldwanderung in den Vogesen, bei der mein lieber Mann Peter Filsinger lakonisch vorschlug, dass ich das mit dem Promovieren jetzt doch einfach mal machen solle. Dieses Promovieren wurde dann vom ersten Telefonat 2016 bis zum heutigen Tag der Publikation von meiner Doktormutter Heidi Rösch getragen. Sie hat mir von Anfang an das Gefühl gegeben, von mir und meinen Ideen überzeugt zu sein. Dieses Ver- und Zutrauen war für mich, neben den unzähligen bereichernden Fachgesprächen und ihren stets zielführenden Impulsen zu meiner Arbeit, maßgeblich für das Gelingen meines Promotionsprojekts.

Ich bin sehr dankbar für das Glück, dass ich diese Menschen in den richtigen Momenten an meiner Seite hatte bzw. habe.

Zu alledem durfte ich mich glücklich schätzen, so geduldige, aufmerksame und kluge Korrektor:innen zu haben. Hier gilt mein besonderer Dank Ute von Kahlden. Ohne sie wären zum Beispiel unzählige Sätze (noch) viel länger und meine Arbeit um viele veranschaulichende Grafiken ärmer. Axel Preiss, Jutta Hanner und Florian Hamburger haben zusätzlich akribisch in allen Zeilen, Silben und Fußnoten für normgerechte Ordnung gesorgt. Ich danke euch sehr für diese mühsame Arbeit!

Karlsruhe, Februar 2024

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis ..... **V**

Tabellenverzeichnis ..... **VII**

A Einleitung **1**

B Design Research als deutschdidaktisches Forschungsformat **6**

I Theoretische Spezifizierung und Strukturierung von *Literature und Language Awareness* – Vom didaktischen Konzept zum strukturierten Lerngegenstand **13**

1. Sprachdidaktische Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA im Kontext des Fachdiskurses um sprachliche Bildung **13**

1.1 Sprachliche Bildung – Maßgebliche Konzepte und Diskurse 16

1.2 Literature und Language Awareness (LitLA) als Konzept im Rahmen eines sprach(en)bewussten Literaturunterrichts 42

1.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum ersten Kapitel 43

1.4 Erkenntnisse zu LitLA als Lerngegenstand 45

2. Sprach- und bildungswissenschaftliche Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit **46**

2.1 Grundlegendes zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit' 46

2.2 Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft 50

2.3 Sprachliche Phänomene im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit 56

2.4 Schule = Mehrsprachigkeit ≠ Mehrsprachigkeit 70

2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum zweiten Kapitel 72

2.6 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten 73

3. Literaturwissenschaftliche Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA und Literarische Mehrsprachigkeit **75**

3.1 Autorpoetische Motive und geforderte Rezeptionshaltungen 77

3.2 Literarische Mehrsprachigkeit: Literaturwissenschaftliche Definition und -historische Verortung 80

3.3 Systematisierungsansätze mehrsprachiger Literatur 82

3.4 Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit 101

3.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum dritten Kapitel 106

3.6 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten 107

4. Literaturdidaktische Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA als literaturorientierter Ansatz eines integrativen Deutschunterrichts **109**

4.1 Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen 109

4.2 Sprachlich-literarisches Lernen im Deutschunterricht 123

4.3 LitLA als migrationsgesellschaftlich perspektivierte Dimension literarisch-sprachlichen Lernens im Deutschunterricht 126

4.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum vierten Kapitel 129

4.5 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten 131

5. Strukturierung des Lerngegenstands – LitLA-Strukturelemente und LitLA-Lernpfade 133
5.1 Reflektierendes Verbalisieren als lerntheoretisches Strukturelement des LitLA-Lernpfads 135
5.2 Das LitLA-Modell als Basisstruktur des intendierten LitLA-Lernpfads 139
5.3 Prototyp eines intendierten LitLA-Lernpfad 147
5.4 LitLA-Literaturanalyse des migrationsmehrsprachigen Jugendbuchs *Nicu & Jess* 150
5.5 Werkspezifischer LitLA-Lernpfad 169
5.6 Designprinzipien 171
5.7 Kapitelzusammenfassung 171

II Empirischer Teil der Arbeit 173
6. Zu Forschungsparadigma und Untersuchungsdesign der Studie 177
6.1 Qualitatives Forschungsparadigma und Gütekriterien der Untersuchung 177
6.2 Conceptual Reconstruction als lerntheoretische Grundannahme der Studie 179
6.3 Untersuchungsdesign der Gesamtstudie 180
7. Design-Zyklus I: Exploration und Rekonstruktion ästhetisch fundierter LitLA-Lernprozesse 185
7.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen bei der Datenerhebung 188
7.2 Zur Durchführung und Datenaufbereitung 200
7.3 Datenauswertung 203
7.4 Intercoder-Übereinstimmung 248
7.5 Ergebnisdarstellung Design-Zyklus I 250
7.6 Ergebnisdiskussion der fallübergreifenden Analysen 278
7.7 Zusammenfassung: Entwicklungs- und Forschungsprodukte aus Zyklus I 294
7.8 Ausblick auf Design-Zyklus II 302
8. Design-Zyklus II: Rekonstruktion ausgewählter individueller Lernwege 303
8.1 Zum Untersuchungsdesign und methodischen Vorgehen im Design-Experiment Teil II 305
8.2 Ergebnisdarstellung und -diskussion Design-Experiment Teil II 308
8.3 Zusammenfassung: Entwicklungs- und Forschungsprodukte aus Zyklus II 326

III Zusammenführung und Fazit 334

Literaturverzeichnis 340

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (aus Prediger et al. 2012, 3) 9
Abbildung 2 Kontinuum von Alltags- zu Fachsprache (Wessel 2015, 26) 27
Abbildung 3 Kompetenzbereiche übernommen aus Rösch (2017a, 10) 36
Abbildung 4 Einordnung von LitLA im Kontext aktueller Diskurse um sprachliche Bildung (eigener Entwurf) 44
Abbildung 5 Eigener Systematisierungsansatz zu migrationsmehrsprachiger KJL 89
Abbildung 6 Glossar zu Beginn des 5. Kapitels (Bosse 2020, 42) 93
Abbildung 7 Zikades Wohnstatt im Büro (Tan 2021, 13f) 96
Abbildung 8 Erste Doppelseite mit Verbaltext (Tan 2021, 3f) 97
Abbildung 9 Ästhetische Erfahrung als Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Reflexion (angelehnt an Nickel-Bacon 2018, 21) 118
Abbildung 10 Vier-Eckpunkte-Modell des sprachlichen Lernens, Grafik übernommen aus Haueis/Lösener (2022, 156) 125
Abbildung 11 Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte (aus Hußmann/Schacht 2015, 107; Markierung U.F.) 133
Abbildung 12 Für LitLA adaptiertes Modell ästhetischer Erfahrung (vgl. Nickel-Bacon 2018, Rösch 2021a) 139
Abbildung 13 Übersicht zu operationalisierten Teilaspekten ästhetischer Erfahrung, übernommen aus Nickel-Bacon/Kloppert (2018, 203f) 141
Abbildung 14 Übersicht LitLA-Zieldimensionen 143
Abbildung 15 Begriffliche Ausdifferenzierung innerhalb der in der Studie betrachteten Textgruppe 146
Abbildung 16 Prototyp eines intendierten LitLA-Lernpfad zu erzählender Jugendliteratur 150
Abbildung 17 Werkspezifischer LitLA-Lernpfad 170
Abbildung 18 Zieldimensionen Fachdidaktischer Entwicklungsforschung (Dube/Hußmann 2019, 21) 173
Abbildung 19 Übersicht zum Aufbau der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie, angelehnt an 176
Abbildung 20 Übersicht Design-Experiment Teil I und II 183
Abbildung 21 Deutsche und englische Termini für Vorstellungen unterschiedlicher Komplexität, übernommen aus Gropengießer/Marhohn (2018, 52) 188
Abbildung 22 Sinnabschnitte markiert durch Klebezettel mit Reminder-Phrase 192
Abbildung 23 Auszug aus dem Leitfadenformular mit gelb markierten Notizfeld für Rückfragen zu den Lautdenkprotokollen 195
Abbildung 24 Erzählstimuli zu weiteren inhaltlichen Aspekten im Kontext des Forschungsinteresses 196
Abbildung 25 Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (übernommen aus Kuckartz 2018, 100) 208
Abbildung 26 Pole der Kategorienbildung (Grafik übernommen aus Kuckartz 2018, 64) 210
Abbildung 27 Für Rezeptionsstudien modifizierte Kategorienarten I (Tabelle übernommen aus Carl/Holder 2020, Abs. 47) 214
Abbildung 28 Für Rezeptionsstudien modifizierte Kategorienarten II (Tabelle [sic] übernommen aus Carl/Holder 2020: Abs. 55) 215

Abbildung 29 LitLA-Konzeptentwicklung bei Emma-15-DaZ-4 252
Abbildung 30 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lisa-16-DaZ-8 253
Abbildung 31 LitLA-Konzeptentwicklung bei Thomas-14-DaE-Bili 254
Abbildung 32 LitLA-Konzeptentwicklung bei Sarah-15-DaE 256
Abbildung 33 LitLA-Konzeptentwicklung bei Anna-15-DaE 257
Abbildung 34 LitLA-Konzeptentwicklung bei Clara-16-DaE-Bili 258
Abbildung 35 LitLA-Konzeptentwicklung bei Alina-14-DaE 260
Abbildung 36 LitLA-Konzeptentwicklung bei Ella-15-DaE-Bili 262
Abbildung 37 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lara-16-DaE 263
Abbildung 38 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lucy-15-DaE 265
Abbildung 39 LitLA-Konzeptentwicklung bei Sandro-15-DaE-Bili 266
Abbildung 40 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lukas-16-DaZ-2;4 267
Abbildung 41 LitLA-Konzeptentwicklung bei Marta-16-DaZ-3;5 269
Abbildung 42 LitLA-Konzeptentwicklung bei Orane-16-DaZ-2;5 270
Abbildung 43 LitLA-Konzeptentwicklung bei Rabia-15-DaZ-2 271
Abbildung 44 LitLA-Konzeptentwicklung bei Amira-15-DaZ-3 273
Abbildung 45 LitLA-Konzeptentwicklung bei Genna-16-DaZ-2 274
Abbildung 46 LitLA-Konzeptentwicklung bei Han-16-DaZ-3 275
Abbildung 47 LitLA-Konzeptentwicklung bei Jonas-15-DaE 277
Abbildung 48 LitLA-Modell (vgl. Nickel-Bacon 2018, Rösch 2020) 278
Abbildung 49 Quantifizierte Ergebnisse zu ästhetischen Erlebensqualitäten (Gesamterhebung) 279
Abbildung 50 Quantifizierte Ergebnisse zu ästhetischen Wahrnehmungs-aspekten (Gesamterhebung) 282
Abbildung 51 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte 283
Abbildung 52 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte während des Lauten Denkens 284
Abbildung 53 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte während des Interviews 285
Abbildung 54 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte 286
Abbildung 55 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte während des Lauten Denkens 287
Abbildung 56 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte während des Interviews 287
Abbildung 57 Empirisch dominierende erste LitLA-Denkfigur 290
Abbildung 58 Typisches Muster von LitLA-Konzeptentwicklung entlang des LitLA-Lernpfads 291
Abbildung 59 Lernweg-Muster entlang des LitLA-Lernpfads 292
Abbildung 60 LitLA-Lernweg-Diagramm 296
Abbildung 61 Modifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad 298
Abbildung 62 Auszug standardisierter Ablaufplan klinisches Interview 307
Abbildung 63 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Lucy-15-DaE 310
Abbildung 64 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Alina-14-DaE 315
Abbildung 65 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Ella-15-DaE-Bili 320
Abbildung 66 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Lara-16-DaE 324
Abbildung 67 Modifiziertes LitLA-Lernweg-Diagramm 328
Abbildung 68 Weitermodifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad 333

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht zu rezeptions- und textseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit 105
Tabelle 2 Übersichtstabelle zu Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit bei Nicu & Jess 168
Tabelle 3 Übersicht Untersuchungssample 200
Tabelle 4 Ober- und Hauptkategorien des Kategoriensystems 224

„Weil er kommt ja in ein Land/
es gibt ja eigentlich nicht mehr seine Sprache.
Er MUSS sich ja (..) bemühen
oder er muss die Sprache ja lernen (.)
oder KÖNNEN (.) eigentlich schon fast.“
Lucy

A Einleitung

Jeder Mensch, der in ein anderes Land migriert und sich die dortige Mehrheitssprache aneignet, steht am Anfang eines Spracherwerbsprozesses. Dieser Prozess führt unausweichlich durch sprachliche Zwischenstadien, die von Hybridität, Kreativität und produktiven Abweichungen von standardsprachlichen Normen geprägt sind. Nicht das innovativste Sprachtraining und keine noch so günstigen individuellen Voraussetzungen führen an diesem Prozess vorbei.

In einer dynamischen und vernetzten Migrationsgesellschaft wie der deutschen gehören vom Zweitspracherwerb geprägte Lerner:innenvarietäten und weitere Ausdrucksformen von Mehrsprachigkeit zur sprachlichen Normalität des gesellschaftlichen Lebens. Mehrsprachigkeit befruchtet selbstverständlich auch die Bereiche Kultur und Bildung in Deutschland. Gleichwohl wird Mehrsprachigkeit – vor allem im schulischen Kontext – immer noch vielfach als Abweichung von sprachlicher Normalität wahrgenommen und nicht selten als defizitär problematisiert. Es macht dabei für Mehrsprachige einen spürbaren Unterschied, ob die neben dem Deutschen gesprochene Sprache zu den prestigestarken Fremdsprachen, wie Englisch oder Französisch, gehört oder zu den weniger anerkannten Migrationssprachen, wie Türkisch, Russisch, Polnisch oder Arabisch. Dieser Unterschied kann mit sozialer In- oder Exklusion und nicht zuletzt mit dem individuellen Erleben von sprachbezogener Überlegenheit oder Scham einhergehen. Auf struktureller Ebene werden diese ungleichen sprachbezogenen Machtverhältnisse mit dem Begriff des *Linguizismus* erklärbar; entsprechend kann für die essentialisierende sprachbezogene Positionierung einer Person oder Personengruppe der Begriff der *Lingualisierung* herangezogen werden. Wirken diese Phänomene, konterkariert dies nicht nur die Grundwerte demokratisch verfasster Gesellschaften. Sie konterkarieren auch Potentiale und Ziele des sprachlichen Lernens in der Schule. Daher sind sprachbezogene Differenzverhältnisse insbesondere für die Deutschdidaktik ein Kernthema.

In literarischen Texten findet seit jeher Auseinandersetzung mit der Sprachlichkeit von Individuum und Gesellschaft statt. In modernen Migrationsgesellschaften entstehen beständig Werke, in denen sprachliche Heterogenität und sprachliche Machtverhältnisse literarisch bearbeitet werden. Solcherlei Texte, ungeachtet in welcher medialen Form veröffentlicht, gestalten und thematisieren Sprache. Häufig fällt bei dabei eine Pluralisierung im doppelten Wortsinn ins Auge: In Literatur wird durch Sprache(n) von Sprache(n) erzählt.

Bearbeiten literarische Werke das Phänomen *Migrationsmehrsprachigkeit* – also den wechselnden Gebrauch mehrerer Sprachen, zu denen die Mehrheitssprache sowie eine sog. Migrationssprache gehören – handeln sie häufig auch von Linguizismus und Lingualisierung. Mit ihnen werden migrationsgesellschaftliche Sprach(en)verhältnisse literarisch textseitig gestaltet und dabei zum literarisch-sprachlichen Erfahrungsraum. Linguizismus wird im Rezeptionsprozess somit ästhetisch erfahr- und reflektierbar. In einem linguizismuskritischen und diversitätssensiblen Literaturunterricht, der auf sprachlich-literarische Bildung in einer modernen Migrationsgesellschaft zielt, gehören migrations-mehrsprachige Texte in das Spektrum literarischer Lernmedien. Dies ist in der Praxis des Literaturunterrichts bislang nur in Ausnahmen der Fall.

Im Mittelpunkt der hier vorzustellenden Dissertation steht ein solcher migrationsmehrsprachiger Text, der Linguizismus thematisiert und kritisiert. Der Jugendroman *Nicu & Jess* des britischen Autorenteams Sarah Crossan und Brian Conaghan – ins Deutsche übertragen von Cordula Setsman – thematisiert die Erfahrungen und das Spracherleben des neu zugewanderten fünfzehnjährigen Nicu in den ersten Wochen nach seiner Ankunft in England. Dabei ist die Institution Schule als Bildungsraum dargestellt, in dem es Nicu nicht gelingt, seine Wissensbestände, Fähigkeiten und Stärken einzubringen. Denn Nicu spricht die Mehrheitssprache nicht flüssig. *Ich arbeiten härter als immer, / um in diese Welt sein / fließen*[1]. Und Jess, die Mitschülerin, in die sich Nicu unsterblich verliebt, erklärt ihm ohne Umschweife: *Wenn wir Kumpel sein wollen, / kannste nicht quatschen wie ein Idiot*[2]. Der in freien Versen strukturierte Roman erzählt die Geschichte der Begegnung, Annährung und unfreiwillig kurzen Beziehung der beiden Hauptfiguren. Der Plot wird in einem konsequent durchgehaltenen Wechsel der Erzählinstanzen Nicus und Jess‘ wiedergegeben. Nicus Erzähler- und Figurensprache ist durchgängig und textuell raumgreifend als fiktive Lerner:innenvarietät gestaltet, u.a. über sprachliche Normabweichungen und durchzogen von anderssprachigen Einschüben sowie Neologismen. Textseitig handelt es sich dabei um ein poetisches Sprachexperiment, das mit den Normen des literalen Sprachgebrauchs spielt, rezeptionsseitig um eine Zumutung und Konfrontation mit den eigenen sprachlichen Normen und Stereotypen. Und auch die als Jugendvarietät geformte Sprache der zweiten Hauptfigur Jess touchiert die Grenzen literarisch-sprachlicher Standards.

Werden migrationsmehrsprachige Texte im Literaturunterricht eingesetzt, können sie einen Beitrag dazu leisten, Wissen und Bewusstheit über literarische sowie individuelle und gesellschaftliche Bedeutungen von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit auszubauen. Damit ist kein Anspruch verbunden, in Zukunft ausschließlich mehrsprachige Literatur im Deutschunterricht einzusetzen und dabei vor allem auf fremd- bzw. herkunftssprachliche Lernprozesse zu setzen. Literarische Mehrsprachigkeit ist vielmehr ein literaturunterrichtlich relevantes Phänomen, das sich durch die gesamte Literaturgeschichte hinweg beobachten lässt, durch die Prozesse der Globalisierung und Migration in den letzten Jahrzehnten

[1] Crossan/Conaghan 2018, 41.

[2] a.a.O., 103.

verstärkt an Bedeutung gewinnt. Mehrsprachigkeit ist zudem ein gesellschaftliches Faktum, das als sprachliches Phänomen einen relevanten Gegenstand des sprachlichen Wissens und der Sprachbewusstheit darstellt. Dies sind Gründe genug, mehrsprachigen Texte einen prominenten Platz im Literaturunterricht einzuräumen.

Ein bereits vorliegendes Unterrichtskonzept, das literarisches und sprachliches Lernen im Kontext literarischer Mehrsprachigkeit fokussiert, ist Heidi Röschs Ansatz *Literature und Language Awareness* (LitLA). LitLA als literaturdidaktische Zielperspektive bedeutet nach Rösch (2021) den unterrichtlichen Ausbau von „Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch sowie Erwerb, Vermittlung, Reflexion und In-Beziehung-Setzen von Sprache/n in Literatur/en" (a.a.O., 25). Dabei ist LitLA als Teilkonzept von Röschs fachübergreifendem Ansatz *Mehr sprachliche Bildung* zu verstehen (vgl. Rösch 2017a, 173ff). Rösch orientiert sich mit ihrer Forderung nach mehr sprachlicher Bildung am Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin/Lange 2011a). Dabei wird sprachliche Bildung vor dem Hintergrund der sprachlichen Heterogenität der Lernenden als Kernaufgabe eines jeden Fachunterrichts verstanden. Für Rösch ist Mehrsprachigkeit allerdings nicht nur spracherwerbsspezifische Voraussetzung und Ressource in sprachlich heterogenen Lerngruppen, sondern gleichsam auf der curricularen Ebene als Lerninhalt des Fachunterrichts für alle Lernende zentral, unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Zusammensetzung der Klasse. Dementsprechend wird bei der Planung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen nicht nur an den sprachlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Lernenden angesetzt, sondern Mehrsprachigkeit wird gleichsam zum literarisch-sprachlichen Lerninhalt des Unterrichts. Hiermit schließt sich der Kreis hinsichtlich des Fokus bei LitLA auf literarischer Mehrsprachigkeit.

Bislang vollzog sich die Ausarbeitung der LitLA-Konzeption in erster Linie auf theoretischer Ebene. Es zeigt sich daher ein literaturdidaktisches Forschungsdesiderat in Bezug auf die Umsetzungsdimension von LitLA in der Praxis des Deutschunterrichts. Es ist bisher allerdings kaum etwas über die Rezeptionserfahrungen von Jugendlichen im Umgang mit migrationsmehrsprachigen Texten bekannt. Auch wissen wir nicht, welche Verläufe Lernprozesse im Literaturunterricht auf dem Weg zu literarisch-sprachlicher Bewusstheit im Kontext von literarischer Migrationsmehrsprachigkeit typischerweise nehmen. An diesem Punkt setzt die vorliegende explorativ angelegte fachdidaktische Entwicklungsforschungsstudie an.

Forschungsansatz und Untersuchungsdesign

Das für die Studie gewählte Forschungsformat der *fachdidaktischen Entwicklungsforschung* bzw. des *Design Research* ist im Bereich der deutschdidaktischen Forschung – im Gegensatz zu anderen Fachdidaktiken – noch nicht als fest etabliert zu bezeichnen. Doch auch in der deutschdidaktischen Forschung wird Design Research immer häufiger als Zugriff in Studien gewählt, bei denen es darum geht, die gängige Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln und gleichzeitig neue Erkenntnisse für die didaktische Theoriebildung zu generieren (vgl. Dan-

necker/Dube 2023 i. Vorb.; Dube/Prediger 2017; Dube 2019a). Ein wichtiges Ziel fachdidaktischer Entwicklungsforschungsstudien ist es, konkrete Lernprozesse von Schüler:innen zum vorab theoretisch spezifizierten und strukturierten *Lerngegenstand* zu rekonstruieren, um daraufhin die Gestaltung der unterrichtlichen Lehr-/Lernprozesse anhand dieser individuellen Lernwege optimieren zu können. Der Begriff *Lerngegenstand* kann im Design Research sowohl Lern- bzw. Kompetenzziele als auch Unterrichtsinhalte umfassen (Lehmann-Wermser/Konrad 2016, 272). Der Forschungs- und Entwicklungsprozess erfolgt im Design Research iterativ und zyklisch.

Auch in der hier vorliegenden fachdidaktischen Entwicklungsforschungsstudie wird sprachlich-literarische Bewusstheit bzw. LitLA als Lerngegenstand theoretisch und empirisch spezifiziert und strukturiert, um hieraus konkrete Anknüpfungspunkte für die (Re-)Strukturierung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen in der Praxis und Beiträge zur fachdidaktischen Theoriebildung zu generieren. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte literarisch-sprachlicher Bewusstheit im Umgang mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur relevant und als LitLA-Zieldimensionen festzulegen sind. Zudem stellt sich die Frage, in welcher lernlogischen Struktur diese Aspekte und Ziele in Lehr-/Lernprozessen erarbeitet werden können. Da zu konkreten Rezeptionsprozessen im Hinblick auf mehrsprachige Literatur bislang nur wenige Studien und zu spezifischen LitLA-Lernprozessen überhaupt noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, erfolgte die Datenerhebung als exploratives Vorgehen im Laborsetting. Dabei wurde ein zweiteiliges Design-Experiment zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen im Umgang mit dem ausgewählten migrationsmehrsprachigen Jugendroman *Nicus & Jess* durchgeführt. Als *Design-Experiment* lässt sich ein auf Forschung ausgerichteter gestaltender Eingriff in Lehr-/Lernprozesse beschreiben, der darauf zielt, sowohl nachhaltige Innovation von Unterrichtspraxis als auch theoretischen Output zu den angestoßenen Lernprozessen zu generieren (vgl. Reinmann 2005, 59ff). Die begleitende Datenerhebung des im Rahmen dieser Studie durchgeführten Design-Experiments erfolgte mittels Lautdenkprotokollen und Interviews eine Stichprobe aus 19 spracherwerbsspezifisch heterogenen Schüler:innen der nicht-gymnasialen Sekundarstufe im Alter zwischen 14-16 Jahren. Ziel der Untersuchung ist es, empirische Erkenntnisse zu den vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen sowie über den typischen Verlauf und die damit einhergehenden Hürden und Gelingensbedingungen der initiierten LitLA-Lernprozesse zu gewinnen. Dabei stehen ästhetische Erfahrungen und das reflektierende Verbalisieren von Deutungskonzepten zum literarisch gestaltetem Linguizismus im Zentrum der Untersuchung von LitLA als Lerngegenstand.

Aufbau der Arbeit

Im folgenden Teil B dieser Arbeit wird zunächst das – in der deutschdidaktischen Forschung noch junge – Forschungsparadigma des Design Research näher vorgestellt und dessen Wahl für die vorliegende Studie begründet. Der Teil B.I der Arbeit stellt die Ergebnisse der theoretischen Spezifizierung und Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand vor. Angelehnt an die Struktur früherer fachdidaktischer Entwicklungsforschungsstudien wurde dabei eine

multiperspektivische theoretische Spezifizierung aus den relevanten fachwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven vorgenommen (vgl. Hiller 2017; Pöhler 2018b; Wessel 2015). In Kapitel 1 wird der LitLA-Ansatz im Kontext des Diskurses um sprachliche Bildung vor dem Hintergrund der weiter zunehmenden sprachlichen Heterogenität schulischer Lerngruppen verortet. Kapitel 2 widmet sich der sprach- und bildungswissenschaftlichen Präzisierung der Phänomene Mehrsprachigkeit und Migrationsmehrsprachigkeit sowie des Begriffs Linguizismus als Erklärungsmodell für die zu verzeichnenden soziale Diskriminierung von Migrationssprachen und Migrationsmehrsprachigkeit. Im 3. Kapitel wird der literaturwissenschaftliche Forschungsstand zu literarischer Mehrsprachigkeit skizziert, ein eigener Systematisierungsansatz migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt sowie eine Struktur zu literarischen Funktionen dieses Korpus erarbeitet. Das 4. Kapitel positioniert LitLA abschließend im literaturdidaktischen Diskurs, wobei der Schwerpunkt auf der Verknüpfung mit vorliegenden lernbereichsintegrativen Ansätzen des Literaturunterrichts liegt. Jedes dieser vier Theoriekapitel schließt mit einer Zusammenfassung und den Schlussfolgerungen für die Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen. Das 5. Kapitel stellt die Arbeitsergebnisse zur Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand vor, was sich in der Darstellung eines intendierten LitLA-Lernpfads komprimiert (vgl. Kap. 5.3). Dieser Prototyp eines LitLA-Lernpfads wird auf Grundlage der Analyseergebnisse zur literarischen Mehrsprachigkeit in *Nicu & Jess* anhand des *werkspezifischen LitLA-Lernpfads* präzisiert (vgl. Kap. 5.5). Der empirische Teil B.II der Arbeit beginnt mit Erläuterungen zum qualitativen Forschungsparadigma und dem konkreten Untersuchungsdesign im Rahmen des zweiteiligen Design-Experiments (vgl. Kap. 6). Kapitel 7 und 8 beschreiben die beiden aufeinander aufbauenden Forschungszyklen hinsichtlich des konkreten Vorgehens, der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie der erzielten Untersuchungsergebnisse. Im abschließenden Kapitel 9 werden in einem Fazit die im Rahmen der Studie generierten Erkenntnisse zusammengeführt und reflektiert.

B Design Research als deutschdidaktisches Forschungsformat

Forschungsprojekte innerhalb der immer noch recht jungen Wissenschaftsdisziplin der Deutschdidaktik müssen nicht nur gegenüber der deutschdidaktischen ‚scientific community' Relevanzbezüge aufweisen, sondern genauso gegenüber der auf diese Forschungsresultate angewiesenen Praxis des Deutschunterrichts. Dass die aus der Forschung gesendeten Botschaften indessen häufig nicht an ihre Adressaten in den Schulen gelangen, ist ein empirisch belegtes und vielfach problematisiertes Faktum (vgl. u.a. Berger 2018; Gölitzer 2008; Schnitzer 2020). Nicht nur in der Deutschdidaktik wird in diesem Kontext mit dem wissenschaftsdisziplinären Selbstverständnis gerungen (vgl. Doff/Komoss 2017; Gärtner 2018a, 11ff; Konrad/Lehmann-Wermser 2022; Lehmann-Wermser/Konrad 2016, 267f).

Grundsätzlich erfordert die Überwindung des erkennbaren ‚Wissenschaft-Schulpraxis-Gaps' Lern- und Diskursbereitschaft von allen Beteiligten. Dazu ist, wie in jeder gelingenden Kommunikation, ein inhaltlicher Austausch und Abgleich von Perspektiven und Bedarfen auf Augenhöhe notwendig. Die Übertragung fachdidaktischer Theorie- und Modellentwicklung auf konkrete Lehr-/Lernprozesse kann nicht als alleinige Aufgabe der Lehrkräfte verstanden bleiben. Die Umsetzungsdimension fachwissenschaftlicher und -didaktischer Theorieentwicklung gar einer individuellen „Freiheit auf Seiten des Unterrichtenden" (Baum 2010, 121) allein zu überantworten, ignoriert die gesellschaftliche Verantwortung einer derart stark mit Praxisfeldern verbundenen Wissenschaftsdisziplin wie der Deutschdidaktik.

Kontextsensitive Theoriebildung und dadurch in der Praxis breiter anschlussfähige Forschungsergebnisse stellen eine mögliche Perspektive dar, die vorhandene kommunikative Kluft und Verantwortungsdiffusion zwischen Deutschdidaktik und deutschunterrichtlicher Praxis zu bearbeiten. Lösungsansätze für die deutschdidaktische Forschung skizziert Susanne Gölitzer folgendermaßen:

> Zu dieser Annäherung [zwischen wiss. Deutschdidatik und Schulpraxis, U.F.] gehört eine Analyse des Gegenstandes und seiner Konstruktion im Handlungsvollzug (Unterricht), eine Analyse der Handlungsperspektiven der Beteiligten und die Analyse der Interaktion selbst. (Gölitzer 2008, 311)

Lehrkräfte benötigen demnach ein anhand wissenschaftlicher Forschung generiertes, ausdifferenziertes Wissen über den jeweiligen Lerngegenstand im Handlungsvollzug bzw. über generell erwartbare Verläufe und Hürden der diesbezüglichen Lehr-/Lernprozesse sowie über geeignete Interventionen zur Überwindung typischer Problemstellen (vgl. Prediger et al. 2013). Dieses spezifisch fachdidaktische Wissen auf die individuelle Lehr-/Lernsituation der jeweiligen Lerngruppen und institutionellen Rahmenbedingungen anzuwenden, ist für die Lehrkraft immer noch eine hochkomplexe Aufgabe, die ein Vielzahl an professionellen Fähigkeiten erfordert.

Schritte in diese Richtung wurden in den letzten beiden Jahrzehnten durch den intensivierten Einbezug empirischer Forschungsmethoden im Rahmen deutschdidaktischer For-

schungsprojekte unternommen (vgl. u.a. Boelmann 2018a; Boelmann 2018c; 2019b; Führer 2019). Dabei müssen meist psychologische und sozialwissenschaftliche Methoden den Nachbardisziplinen entlehnt und im jeweiligen Untersuchungsdesign dem deutschdidaktischen Wissenschaftsdiskurs angepasst werden (vgl. Boelmann 2018c, 5). Auch wenn Thomas Berger (2018) die empirische Ausrichtung der Deutschdidaktik seit jüngerer Zeit insgesamt als Fortschritt einschätzt, verweist er auch auf die vorzufindenden Schwierigkeiten in Bezug auf die Übertragbarkeit der genannten Methoden auf deutschdidaktische Fragestellungen (vgl. a.a.O., 11). Außerdem bemängelt er die nicht immer gegebene Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse auf die konkrete Praxis des Deutschunterrichts. Nach Berger läuft daher die Deutschdidaktik Gefahr,

> Methoden anzuwenden, die ihrem Gegenstand nicht angemessen sind. Das Problem verschärft sich, wenn man die Forderung stellt, dass der Gegenstand der Deutschdidaktik eben realer Deutschunterricht ist, d.h. Deutschunterricht nicht unter Laborbedingungen, sondern so, wie er sich tagtäglich im Schulzimmer ereignet oder – und das ist wichtig – ereignen *könnte*. Denn was nutzen dem Schulpraktiker z.B. Interventionsstudien, die die Wirksamkeit einer Einzelmaßnahme unter ängstlicher Ausschaltung aller ‚Störvariablen' nachweisen wollen, wenn ein derartiges Arrangement praxisfern erscheint? (Ebd.)

Den Anspruch, für die Unterrichtspraxis relevante Erkenntnisse über die bei Interventionsstudien in der ‚black box' verbleibenden konkreten Lehr-/Lernprozesse zu generieren und dabei gleichzeitig theoriebasiert sowie theoriegenerierend zu forschen, verspricht das Forschungs- und Entwicklungsprogramm der ‚Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDE)' (vgl. u.a. Dube 2019a; Dube/Hußmann 2019; Prediger/Link 2012b; Prediger et al. 2012). Insgesamt verschreiben sich die in den letzten Jahren entstandenen und mit unterschiedlichen – in dieser Arbeit synonym verwendeten – Termini, wie u.a. ‚Design Research' oder ‚Design Based Research' bezeichneten Programme der FDE dem Anspruch, „die unterschiedlichen Tätigkeiten von Forschung und Entwicklung zu verknüpfen" (Hußmann et al. 2013, 26).

Design Research hat sich seit den 1990er Jahren in den USA und den Niederlanden im Kontext der Praxisforschung entwickelt (vgl. Peters/Roviró 2017, 20f) und ist inzwischen in der internationalen fachdidaktischen Forschung fest verankert (vgl. u.a. Bakker 2019, 4f). In Deutschland ist Design Research vor allem in der Mathematikdidaktik als anerkanntes Forschungsformat etabliert (vgl. Nührenbörger et al. 2016), gewinnt aber auch in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung sowie der Musik- und Religionspädagogik zunehmend an Bedeutung (vgl. u.a. Gärtner 2018b; Konrad/Lehmann-Wermser 2022; Lehmann-Wermser/Konrad 2016). Auch bei der Erforschung deutschdidaktischer Lehr-/Lernprozesse wird Design Research immer häufiger als Zugriff gewählt, was zusätzliche „Denkanstöße für eine Erweiterung der seit der ‚empirischen Wende' etablierten Forschungsformate in der Deutschdidaktik" (Dube/Prediger 2017, 3) verspricht.

> Das Forschungsformat füllt damit ein Desiderat in der deutschdidaktischen Forschung, deren Bemühungen bisher primär auf die Entwicklung von Theorien für die Praxis, anstatt auf Theorien der Praxis gerichtet waren (a.a.O., 1).

Design Research stellt sich dem Anspruch auf unterrichtspraktische Angemessenheit und Kontextsensitivität fachdidaktischer Forschung und setzt beim Einsatz empirischer Forschungsmethoden nicht auf Beweise der Wirksamkeit von Interventionen (vgl. Reinmann 2022, 12f), sondern auf die theoriebezogene und empiriegestützte (Weiter-)Entwicklung von Lernumgebungen (vgl. Dube 2019a, 52). Dabei besteht der Anspruch, im Forschungsprozess wissenschaftliche Theoriebeiträge, wenn auch sehr kontextspezifische, zu generieren. Als „anwendungsorientierte Grundlagenforschung" (a.a.O., 49) zielt die FDE somit auf eine nutzungsorientierte deutschdidaktische Erkenntnisbildung (vgl. Gailberger 2019, 33ff).

Das Dortmunder Modell

Auch das an der TU Dortmund entstandene Dortmunder Modell der FDE (Prediger et al. 2012) verfolgt den doppelten Anspruch, gleichsam Grundlagen- und Anwendungsforschung zu sein. Das Dortmunder Modell setzt dabei sowohl auf ‚gegenstandsorientierte' als auch ‚prozessorientierte' Erforschung und Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis mit dem Anspruch auf theoriebezogenen Erkenntnisgewinn (vgl. Abb. 1). Ziel des Dortmunder Modells ist die

> Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements auf der Basis einer stofflich-epistemologischen Analyse des jeweiligen in den Blick genommenen Lerngegenstands und die Erforschung der durch die Lehr-Lernarrangements initiierten Lernprozesse im Zyklus von iterativen, eng miteinander vernetzten Schritten (a.a.O., 2).

Die Gegenstandsspezifität der fachlichen Inhalte wird dabei im Dortmunder Modell der FDE einem Allgemeingültigkeits-Postulat entgegengesetzt, mit dem die Realisierbarkeit „allgemeingültiger und somit fach- und domänenübergreifender Theorieelemente" (Prediger et al. 2013, 14) behauptet wird. Die Gegenstandsspezifität fachdidaktischen Wissens wird hingegen sowohl für sog. ‚Designprinzipien' (zum Beispiel Lebensweltbezug, kognitive Aktivierung, Handlungsorientierung etc.) als auch für „empirisch gewonnenes theoretisches Wissen über typische Verläufe und Hürden von Lehr-Lernprozessen" (a.a.O., 15) postuliert und theoretisch-empirisch ausdifferenziert. Die Prozessorientierung im Dortmunder Modell der FDE wendet sich explizit gegen die seit PISA häufig zu beobachtende Konzentration auf den Output von Lernprozessen, wobei der eigentliche Verlauf von Lernprozessen wenig Berücksichtigung findet (vgl. a.a.O., 12). Mit dem Hinweis darauf, dass „Kompetenzstufenmodelle keine Kompetenzentwicklungsmodelle" darstellen, setzt die FDE auf Prozessdiagnose anstelle von Ertragsmessung (vgl. a.a.O., 13). Dafür ist empirisch abgesichertes Wissen über lerngegenstandsspezifische Lernwege, typische Verläufe und Hürden sowie unterschiedliche Lernendenperspektiven notwendig (vgl. a.a.O., 12f.). Aus Erkenntnissen zu typischen Verläufen und Hürden von Lernprozessen, die sich in mehrfach durchgeführten aufeinander aufbauenden, sprich iterativen Zyklen als gegenstandsspezifische Muster erweisen, entstehen sog. ‚lokale Theorien'. Diese können als theoriegenerierender Beitrag der

FDE zur Grundlagenforschung der jeweiligen Disziplin bezeichnet werden (vgl. Hußmann et al. 2013, 30).

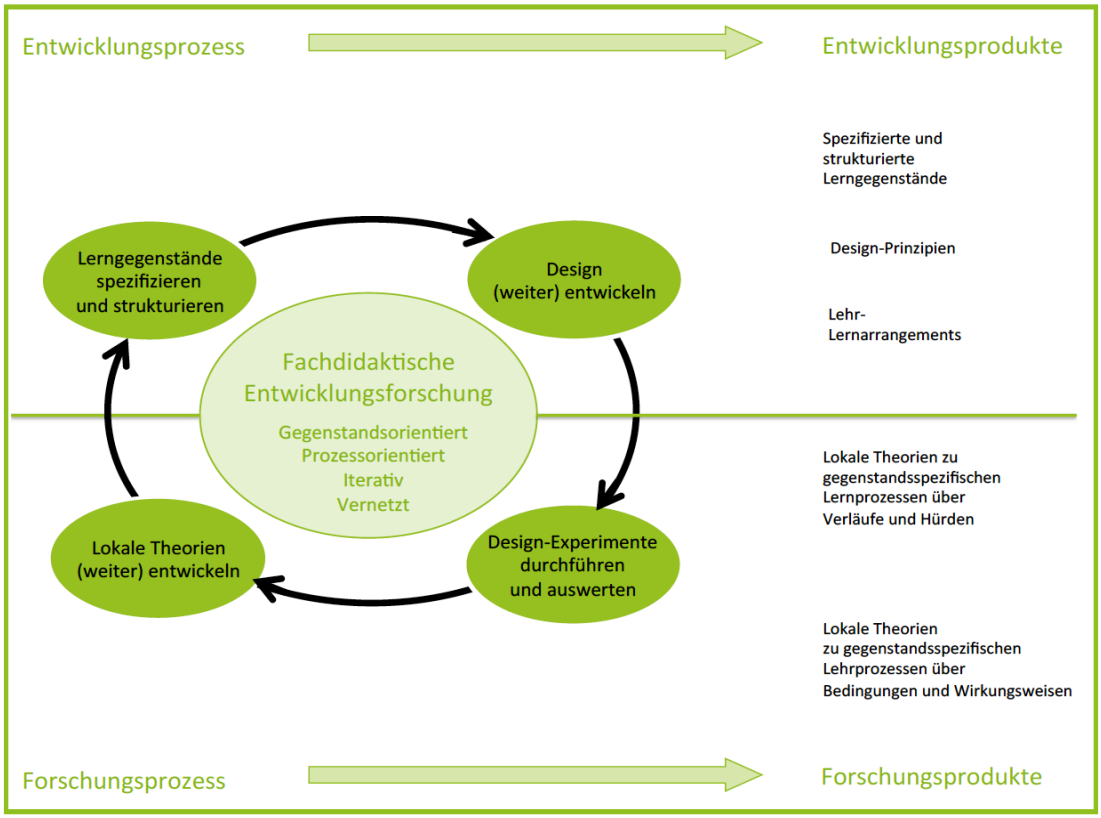

Abbildung 1 Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (aus Prediger et al. 2012, 3)

Einen zentralen Arbeitsbereich im Dortmunder Modell der FDE bildet die „theoriegeleitete und empirisch fundierte Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands" (Dube/Prediger 2017, 3) unter systematischem Einbezug der Lernendenperspektiven (vgl. Dube/Prediger 2017; Gropengießer 2008). Denn bevor mit der Entwicklung konkreter Lehr-/Lernarrangements in größeren Lerngruppen begonnen werden kann, müssen zunächst die fachlichen Wissensbestände, die im Unterricht vermittelt werden sollen, in komplexen sowohl theoretisch als auch empirisch fundierten Arbeitsschritten zu Lerngegenständen rekonstruiert werden (Prediger et al. 2013, 10).

> In our approach, the term 'specifying the content' defines the process of identifying relevant learning goals and content aspects (including underlying ideas, basic mental models and representations, typical obstacles, but also questions of relevance). By the term 'structuring the content' we mean connecting these identified aspects in a network of internal relations and preparing a suitable intended learning trajectory as an intended progression through the specified aspects with specific attention to the connecting points for long-term learning processes [...]."(Prediger/Link 2012a, 2)

Die Zielrichtung dieses Arbeitsprozesses lässt sich mit Dube/Prediger als eine theoretisch-empirische Rekonstruktion des Fachgegenstands hin zum eigentlichen Lerngegenstand beschreiben (Dube/Prediger 2017, 4).

Je zahlreicher theoretische und empirische Forschungserkenntnisse für die gegenstandsorientierte Spezifizierung und Strukturierung in einem fachdidaktischen Untersuchungsbereich bereits vorliegen, desto besser kann darauf in Entwicklungsstudien zu konkreten Unterrichtsdesigns Bezug genommen werden. Für den Mathematikunterricht zum Beispiel wird seit längerer Zeit in vernetzt agierenden Entwicklungsforschungsstudien des Dortmunder MuM-Projekts (Mathematiklernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit) gearbeitet, die für zentrale mathematische Lernbereiche das Zusammenwirken sprachlicher und konzeptueller Lernprozesse und die dabei identifizierbaren Hürden des Lernens untersuchen (vgl. u.a. Prediger 2015a; Prediger/Wessel 2018; Wagner et al. 2018, 7ff; Wessel 2015). Auch die Musikpädagogik (vgl. Konrad/Lehmann-Wermser 2022; Lehmann-Wermser/Konrad 2016) und die Religionspädagogik (vgl. Gärtner 2018b; Schwarzkopf 2016) haben sich bereits seit einigen Jahren auf den Weg gemacht, fachspezifische Lehr-/Lernprozesse mithilfe der FDE empirisch zu untersuchen. Für die deutschdidaktische Forschung kann trotz der empirischen Wende seit Anfang der 2000er-Jahre von einem deutlichen Mangel an vergleichbaren, vernetzt agierenden Forschungsinitiativen zu gegenstandsorientierten Lehr-/Lernprozessen gesprochen werden.

Indessen scheint die Deutschdidaktik noch immer mit der späten disziplinären Ablösung von der Bezugswissenschaft Germanistik zu ringen. Zurzeit sucht man in der Deutschdidaktik jedenfalls intensiv nach einem eigenen theoretischen Denkrahmen (vgl. Bräuer 2016; Haueis/Lösener 2022; Steinbrenner 2021) sowie gleichsam nach einem tragfähigen Selbstverständnis „im Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Anwendungsansprüchen“ (Winkler 2016, 170). Winkler weist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit eines konsensfähigen Brückenprinzips für die Deutschdidaktik hin. Ein Brückenprinzip, das es der Deutschdidaktik ermöglicht, dem eigenen Anspruch als theoretische und empirische Wissenschaft gerecht zu werden, die sich aber auch „auf Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht bezieht“ (a.a.O., 173), ohne sich dabei als defizitäre, dem Deutschunterricht zuliefernde Wissenschaft wahrzunehmen, „die nur durch die enge Verbindung zur ‚Mutterwissenschaft‘ existieren [kann]“ (a.a.O., 172).

> Zum Denkrahmen einer Fachdidaktik, die den Anspruch hat, als theoretische und empirische Wissenschaft etwas Relevantes in Bezug auf das Anwendungsfeld zu sagen, gehört es, Brückenprinzipien zu entwickeln; Brückenprinzipien, die es erlauben, verstehensfördernde Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen. Ein solches Brückenprinzip kann das Modell der Didaktischen Rekonstruktion sein“ (a.a.O., 182).

An diesen Vorschlag Winklers, als Brückenfunktion für die Deutschdidaktik den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion zu wählen (vgl. Kattmann et al. 1997; Reinfried/Mathis/Kattmann 2009), lässt sich mit der Wahl des Forschungsformats der vorliegenden deutschdidaktischen Studie sehr gut anknüpfen. Denn die FDE bezieht sich bei der Spezifizierung der Lerngegenstände – insbesondere in der empirischen Erhebung von vorunterrichtlichen Lernendenperspektiven und deren Bezug zu fachlich geklärten Vorstellungen – explizit auf den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion und erweitert ihn durch die gegenstandsorientierte Entwicklung von Lernpfaden und der Rekonstruktion der an ihnen entlang führenden Lernprozesse (vgl. Dube/Prediger 2017, 4f).

Angesetzt wird bei FDE-Projekten an bereits vorliegenden theoretischen und ggfs. empirischen Erkenntnissen, um über ein – den wissenschaftlichen Standards verpflichtetes – Forschungs- und Entwicklungsprogramm (vgl. Reinmann 2022) zu tragfähigen Unterrichtsdesigns und entsprechenden Theoriebildungen zu gelangen (vgl. Prediger et al. 2013, 9). Das Dortmunder Modell lässt sich dabei als einen die schülerseitigen Lernprozesse fokussierenden Ansatz der FDE beschreiben:

> mit besonderer Schwerpunktsetzung auf der Generierung und Weiterentwicklung gegenstandsspezifischer Theorien zu Lernständen und Lerninhalten, zu Verläufen, Hürden, Wirkungsweisen und Bedingungen bei spezifischen fachlichen Lerngegenständen. (Prediger/Link 2012a, 29).

Entwicklungsforschung zur LitLA-Konzeption

Für das in der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie untersuchte LitLA-Konzept liegen, wie eingangs erwähnt, bislang noch keine empirischen Erkenntnisse vor, auf die rekurriert werden könnte. Um das LitLA-Konzept, gemäß des Dortmunder Ansatzes der FDE, in größerem Umfang für die Praxis in gut beforschte Lehr-/Lernarrangements auszuarbeiten, werden daher zahlreiche weitere umfangreiche und vernetzte Forschungsbemühungen (vgl. Prediger 2015a; Prediger et al. 2013, 1) für unterschiedliche literarische Lernmedien und diesbezüglich zu spezifizierende und zu strukturierende LitLA-Lernprozesse notwendig sein. Die vorliegende Studie stellt somit einen ersten explorativen Vorstoß mit entsprechenden Limitierungen dar. Für die theoretische Spezifizierung und Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand liegen indessen bereits relevante fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse fachdidaktischer Forschung „auf der Basis wissenschaftlich wohl begründeter normativer Setzungen“ (Prediger u.a. 2013, 11) vor, von denen ausgegangen werden kann (Rösch 2017a; 2017b; 2021a). So hält Rösch zum Beispiel für LitLA-Lehr-/Lernprozesse ausgewählte mehrsprachige Texte als Lernmedien für besonders geeignet, an denen „eine Vorstellung von MIT-Lingualität (als Multi-Inter-Trans-Lingualität) im Umgang mit mehreren Sprachen oder migrationsgesellschaftlichen Sprachvarietäten“ (Rösch 2021a, 23) entwickelt werden kann. Allerdings lässt sich mit Grimm (2017) festhalten, dass es zwar eine beachtliche Reihe literatur- und sprachdidaktischer Publikationen gibt, die mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Unterrichtsgegenstand beleuchten (vgl. u.a. Ballis/Pecher/Schuler 2018; Eder 2009; Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2014), die empirische Erforschung von Rezeptionsprozessen zu mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur kam indessen bislang zu kurz (vgl. Grimm 2017, 178). Dementsprechend existieren bisher nur wenige empirische Erkenntnisse über Lehr-/Lernprozesse im Umgang mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Einen ersten Beitrag zur Bearbeitung dieses Forschungsdesiderats leisten die 2020 veröffentlichten Ergebnisse einer Design Research-Studie von Juliane Dube, bei der eine Lernumgebung mit mehrsprachigen Bilderbüchern und digitalen Audiostiften in internationalen Sprachklassen[3] (wei-

[3] In den deutschen Bundesländern herrschen abweichende Bezeichnungen für die Lerngruppen, in denen die maximal zweijährige Beschulung von Schülerinnen und Schülern stattfindet, durch die diese beim Erlernen der Zielsprache Deutsch begleitet und auf den anschließenden Unterricht in Regelklassen vorbereitet werden

ter-)entwickelt wurde (vgl. Dube 2020). Mit der vorliegenden Arbeit kann ein weiterer Beitrag hinsichtlich dieses Forschungsdesiderats geleistet werden

Zunächst ist es allerdings erforderlich, die der LitLA-Konzeption zugrundeliegenden Theorien bzw. die mit LitLA zusammenhängenden Forschungsdiskurse auszudifferenzieren sowie eine reflektierte Vernetzung relevanter Bezugstheorien vorzunehmen (vgl. Prediger 2015, 16). Dabei geht es des Weiteren darum, eine nachvollziehbare Ein- und Abgrenzung des Fokusbereichs dieser Arbeit vorzunehmen. Denn selbstverständlich kann im Rahmen dieses Promotionsprojekts nicht auf alle denkbaren sprachlich-literarischen Lernbereiche im Hinblick auf LitLA eingegangen werden. Vielmehr müssen Auswahlentscheidungen getroffen sowie eine Engführung des Forschungsfokus vorgenommen und argumentativ begründet werden.

sollen. Beispielsweise werden die genannten ‚internationalen Sprachklassen' (NRW) in Baden-Württemberg als ‚Vorbereitungsklassen', in Bayern als ‚Deutschklassen' und in Hessen als ‚Intensivklassen' bezeichnet.

I Theoretische Spezifizierung und Strukturierung von *Literature und Language Awareness* – Vom didaktischen Konzept zum strukturierten Lerngegenstand

In den folgenden vier Theoriekapiteln werden zunächst die der LitLA-Konzeption zugrundeliegenden bzw. mit dieser in Verbindung stehenden Hintergrundtheorien und Forschungsdiskurse vorgestellt und zum Konzept LitLA in Bezug gesetzt. Ziel dieser theoretischen Auseinandersetzung ist es, relevante Perspektiven und Aspekte zu spezifizieren und in spezifische LitLA-Lernziele zu überführen (vgl. Hußmann/Prediger 2016). Der Spezifizierungsprozess bildet die Basis für die Entwicklung von konkreter Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel, LitLA aus- und aufzubauen. Für die Erarbeitung von LitLA in der Praxis ist es notwendig, aus dem theoretisch konturierten Konzept einen lehr- und lernbaren Unterrichtsgegenstand zu machen, an dem in Aufgabenarrangements konkret gearbeitet werden kann bzw. zu dem die Gelingensbedingungen und Hürden der inidviduellen Lernprozesse empirisch untersucht werden können. Hierfür wird in den Kapiteln 1 bis 4 auf ausgewählte theoretische und empirische Erkenntnisse aus den für die LitLA-Konzeption relevanten Bezugsdisziplinen – Sprachdidaktik und -wissenschaft, Bildungswissenschaften sowie Literaturwissenschaft und -didaktik – rekurriert. Dabei werden zum einen theoretische Hintergründe und Positionen von LitLA konturiert. Zum anderen können aus den vorhandenen Forschungsergebnissen einzelne Begriffe, Kategorien und Ziele spezifiziert und für die Formulierung von konkreteren LitLA-Lernzielen übernommen werden. Kapitel 5 stellt anschließend dar, in welcher Form die spezifizierten Konzepte und Ziele in eine lernlogische Struktur überführt wurden, auf deren Grundlage das zweiteilige Design-Experiment konstruiert werden konnte (vgl. empirischer Teil II dieser Arbeit).

Als erster Schritt der theoriegeleiteten Spezifizierung wird LitLA im Fachdiskurs um sprachliche Bildung in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft sowie den damit einhergehenden Ansätzen eines sprach(en)integrierenden Fachunterrichts bzw. Literaturunterrichts verortet.

1. Sprachdidaktische Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA im Kontext des Fachdiskurses um sprachliche Bildung

Im folgenden Kapitel wird LitLA vor allem aus einer sprachdidaktischen Perspektive beleuchtet. Da für eine didaktische Perspektive stets auch Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften eine Rolle spielen, fließen hier zudem sprach- und bildungswissenschaftliche Aspekte mit ein. Ein wichtiges Ziel dieses ersten Theoriekapitels liegt in der Einordnung und Positionierung von LitLA innerhalb des interdisziplinären auf Schule und Unterricht bezogenen Wissenschaftsdiskurses[4] um ‚sprachliche Bildung' als Aufgabe aller schulischen

[4] Marion Döll (2021) verwendet in diesem Kontext den Ausdruck ‚(Sprach-)Bildungsforschung', was im weiteren Verlauf der Arbeit teilweise übernommen wird.

Lernbereiche und Fächer (vgl. Gogolin 2018; Gogolin/Lange 2011b; Jostes 2017, 112ff; Rösch 2017a, 173ff). Aus dieser Perspektive ist der Deutschunterricht, genauso wie beispielsweise der Mathematikunterricht, ein Fachunterricht mit spezifischen fachlichen Inhalten. Diese fachspezifischen Inhalte sind an bildungs- und fachsprachliche Anforderungen gebunden und müssen „den Lernenden durch eine sprachbewusste Vorgehensweise nähergebracht" (Ulrich/Michalak 2019, 1) werden (vgl. auch Brüggemann/Mesch 2020c; 2020d; Michalak/Lemke/Goeke 2015, 14). Gleichsam wird aus der Perspektive der (Sprach-)Bildungsforschung der Literaturunterricht als Teilbereich des Faches Deutsch mit eigenen fachlichen und sprachlichen Hürden und Lerngelegenheiten verstanden (vgl. Rösch 2017c, 153).

‚Fachunterricht' wird

> als eine Lehrdisziplin verstanden, die sich auf ein ausgewähltes Gebiet der Lebenswelt konzentriert und eine spezifische Perspektive der Wahrnehmung und des Umgangs damit einnimmt. Hier werden die für das Gebiet bedeutenden Inhalte unter bestimmten Herangehensweisen und Methoden vermittelt. (Budde/Michalak 2014, 10)

Grundsätzlich zeichnet sich der Diskurs um sprachliche Bildung als schulische Querschnittsaufgabe aller Fachunterrichte durch den naheliegenden Vernetzungsbedarf von unterschiedlichsten disziplinären Zugängen aus. Denn eine zielführende Bearbeitung des Forschungsfelds sprachlicher Bildung ist nur aus einem sinnvollen Zusammenwirken von Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Linguistik, Psychologie und insbesondere den jeweiligen Fachdidaktiken möglich (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 8).

> Konsens - so darf man unterstellen - besteht seit geraumer Zeit darüber, dass sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bilden. (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 11)

Auch wenn vielfach unklar bleibt, was unter Bildungserfolg jeweils genau verstanden wird und in welchen Sprachen Fähigkeiten hierfür als erstrebenswert gelten, lässt sich die grundlegende Annahme eines engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Bildungserfolg als den kleinsten gemeinsamen Nenner der am Diskurs Beteiligten bezeichnen. Meist wird dies mit den Ergebnissen der großen Vergleichsstudien begründet, die dem deutschen Bildungssystem – insbesondere für migrationsmehrsprachige Lernende – immer wieder aufs Neue dringenden Handlungsbedarf im Kontext sprachlicher Bildung bescheinigen (vgl. u.a. Reiss et al. 2019, 154ff). Aus den Daten der PISA-Studien der letzten 20 Jahre wurden im Hinblick auf die sprachliche Bildung von neuzugewanderten Lernenden konkrete bildungspolitische Empfehlungen abgeleitet:

> A quick-win policy response is to provide language support for immigrant students with limited proficiency in the language of instruction. Common features of successful language-support programmes include sustained language training across all grade levels, centrally developed curricula, teachers who are specifically educated in second language acquisition, and a focus on academic language, and integrating language and content learning. Since language development and general intellectual development are intertwined, it seems best not to postpone teaching the mainstream curriculum until students fully master their new language. What is important is to ensure close co-operation between language teachers and classroom teachers,

> an approach that is widely used in countries that seem most successful in educating immigrant students, such as Australia, Canada and Sweden. (Schleicher 2018, 191)

Diejeinigen OECD-Staaten also, die laut den PISA-Studien den größten Bildungserfolg für Lernende mit eigener Migrationserfahrung ermöglichen, setzen auf

a. sprachliche Bildung als schulische Längs- und Querschnittsaufgabe,
b. zentral entwickelte Curricula in diesem Kontext,
c. möglichst frühzeitige Integration neu zugewanderter Schüler:innen in die Regelklasse(n),
d. Zweitsprachdidaktik als festen Bestandteil in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern,
e. die Bedeutung von Bildungssprache in Lehr-/Lernprozessen und
f. die gezielte Integration von sprachlichen und fachlichen Lernprozessen im sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. ebd.).

Allesamt Maßnahmen, die in Deutschland bisher im schulischen Bildungsbereich nur punktuell realisiert wurden. Die bisherigen Forschungs- und Bildungsprogramme sowie bildungspolitischen Initiativen in Bezug auf sprachliche Bildung sowohl für hier geborene als auch neu zugewanderte mehrsprachige Schüler:innen in Bezug auf deren sprachbildenden Gesamtwirkung werden aus Forschungssicht als nicht nachhaltig genug beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7; Gogolin 2019, 79ff). Im öffentlichen Diskurs stehen vielmehr sprach- und bildungswissenschaftlich fundierte Vorschläge an die Bildungspolitik derweilen exkludierenden Haltungen politischer Entscheidungsträger:innen gegenüber. Aktuell koexistieren zum Beispiel sprachwissenschaftlich begründete Forderungen von Wissenschaftler:innen des Ausbaus des Herkunftssprachenunterrichts als schulischem Regelangebot (vgl. Fäcke/Meißner 2019, 498ff) neben bildungspolitischen Vorstößen führender CDU-Politikern, die Schulanfänger:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen von der Schulpflicht ausnehmen möchten, um diese unter Segregationsbedingungen zunächst Deutsch lernen zu lassen (vgl. Roßmann 2019). Sofern bildungspolitische Entscheidungsträger:innen Zweifel daran sähen, dass die sprachliche Bildung mehrsprachig aufwachsender Lernender überhaupt zu den Aufgaben allgemeinbildender Schulen zählt, hat es die flächendeckende Implementierung der notwendigen Maßnahmen sprachlicher Bildung (s.o.) in der Praxis schwer. Eine weitere sehr kontrovers geführte Diskussion behandelt die Legitimierung oder eben – wie an einigen Schulen in Deutschland oder auch Österreich üblich – Delegitimierung von Migrationssprachen durch deren Verbot im Schulleben und Unterricht (vgl. Dirim/Mecheril 2017; Roth 2013). An diesen Kontroversen zeigt sich, dass sprachliche Bildung ein politisch brisantes sowie selten rein sachlich und faktenbasiert diskutiertes Themengebiet darstellt. Auch die wissenschaftliche Forschung selbst ist dabei unweigerlich involviert in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, wodurch zu hinterfragen ist, ob vermeintlich ‚neutrale' oder ‚objektive' Wissenschaftsperspektiven auf sprachliche Bildungsprozesse überhaupt möglich sind (vgl. Dirim 2017a).

Ungleiche gesellschaftliche Machtverhältnisse zwischen Sprachen und Sprachvarietäten spielen eine häufig unbewusste, aber wesentliche Rolle in auf Sprache(n) bezogenen Diskursen. Von divergierenden sprachenpolitischen und -ideologischen Haltungen bestimmt ist daher auch die Frage zur Gestaltung sprachlicher Bildung im Schulsystem. Diametral stehen sich hierbei zum einen der grundgesetzlich verankerte Gleichheitsanspruch im Hinblick auf Sprache (Art. 3 Abs. 3 GG) und zum anderen der nach wie vor dominierende monolinguale Habitus im deutschen Bildungssystems und dessen Auswirkungen (vgl. Gogolin 2017) gegenüber. Mit dem Terminus ‚monolingualer Habitus' bezeichnet Gogolin die oft unhinterfragte, handlungsleitende Vorstellung „Monolingualität in der Sprache der Nation sei der von der Natur selbst gesetzte Normalfall in einem Staat, und folgerichtig im Bildungssystem [...]" (a.a.O., 39). Der monolinguale Habitus geht bei Lehrkräften mit deren Erwartung einher, „alle Kinder verfügten über ein einheitliches und identisches Sprachgefühl, welches dieselbe Ausprägung besitzt wie das der Lehrperson" (Gogolin/Kroon 2000, 15). Diese schon lange nicht mehr auf die Mehrheit der Lernenden zutreffende Annahme kann als einer der Gründe für die schulische Benachteiligung (der weiter stetig wachsenden) Gruppe mehrsprachiger Schüler:innen angeführt werden (vgl. Gogolin et al. 2020, 2ff).

Im skizzierten Spannungsfeld zwischen demokratischen Grundwerten hinsichtlich der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Sprachen sowie der gleichberechtigten Teilhabe aller Lernender an Bildung einerseits und der monolingualen Norm und deren Konsequenzen andererseits bewegen sich daher nach wie vor alle Bemühungen um sprachliche Bildung. Deshalb ist die theoretische Fundierung von Forschungsprojekten im Kontext sprachlicher Bildung unerlässlich, um sich mit den wichtigsten Argumentationslinien des Sprachbildungsdiskurses auseinanderzusetzen. Nur so kann eine reflektierte und begründete Positionierung im Forschungsfeld vorgenommen werden. Im Folgenden werden deshalb zunächst die wichtigsten Grundlagenbegriffe im Kontext sprachlicher Bildung dargestellt und die wichtigsten Argumentationslinien nachgezeichnet (vgl. 1.1). Vor diesem Hintergrund werden anschließend für die LitLA-Konzeption als sprachbildenden Ansatz relevante Begriffe, Theoriebezüge und normative Setzungen vorgestellt (vgl. 1.2). Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse dieses ersten Theoriekapitels (vgl. 1.3) werden abschließend die durch die sprachdidaktische Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand erarbeiteten Zieldimensionen ausformuliert (vgl. 1.4).

1.1 Sprachliche Bildung – Maßgebliche Konzepte und Diskurse

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird ‚sprachliche Bildung' im Kontext von Schule als „durchgängige Aufgabe aller Bildungsetappen, aller Lernbereiche und Fächer [verstanden] und [bezieht] sich auf alle Kinder und Jugendliche" (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 30). Sprachliche Bildung fungiert in diesem Kontext als Oberbegriff in Bezug auf die gesamten systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und unterscheidet sich in dieser Ausrichtung auf die Gesamtschülerschaft vom Ansatz der ‚Sprachförderung', der sich in seinen Zielsetzungen an eine jeweils spezifisch definierte Bedarfsgruppe wendet. Sprach-

förderung umfasst gezielte – unterrichtsintegriert oder additiv erfolgende – Maßnahmen der Bearbeitung spezifischer Probleme, Rückstände oder Defizite im Sprachstand für eine (meist diagnostisch) bestimmte Zielgruppe (a.a.O., 16ff). Im Fokus der aktuellen (Sprach-)Bildungsforschung steht schon seit einiger Zeit die sprachliche Heterogenität innerhalb der Lernendengruppen (vgl. Danilovich/Putjata 2019; Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005; Jostes/Caspari/Lütke 2017). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt wird dabei längst nicht mehr als alleinige Aufgabe speziell ausgebildeter Sprachförderkräfte verstanden, sondern als grundlegender Auftrag für alle verantwortlichen Akteure im Kontext Schule. Zuvor war sprachliche Bildung lange als alleinige Aufgabe der sog. muttersprachlichen Deutschdidaktik verstanden und bezog sich dabei auf das Deutsche als Erstsprache (DaE)-Lernenden im Deutschunterricht. Lernende, die nicht mit dem Deutschen als erste und alleinige Sprache aufwachsen, wurden als Ausnahmen vom ‚Normalzustand' behandelt (vgl. Gogolin 2017, 39), was lange Zeit auch die meisten Forschungsaktivitäten im Feld der Deutschdidaktik bestimmte (vgl. a.a.O., 48).

Seit dem ersten sog. ‚PISA-Schock' im Jahr 2000 wird in zahlreichen staatlich finanzierten Programmen im Kontext von sprachlicher Bildung und sprachlicher Heterogenität geforscht (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 12ff). Dennoch ist das Ziel einer kohärenten Theoriebildung[5] in Bezug auf die Begriffsbestimmung ‚sprachlicher Bildung' noch nicht erreicht, unter anderem, „weil die vielfältigen Zusammenhänge der sprachlichen Entwicklung gerade nach dem Erstspracherwerb nicht wirklich geklärt sind" (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7). Neben den bildungspolitischen Versäumnissen ist dies einer der Gründe, warum auch von einer flächendeckenden Praxisimplementierung durchgängiger Sprachbildung bislang nicht die Rede sein kann. Gerade in Bezug auf das Konstrukt ‚Bildungssprache' (vgl. Kap. 1.1.2), das – angestoßen durch das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FörMig) – zu einer der Hauptvokabeln in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um sprachliche Bildung avanciert ist, bleiben noch viele Forschungsfragen offen (vgl. Ahrenholz 2017, 22; Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 22ff). Bislang bezieht man sich in unterschiedlichen Forschungskontexten auf sehr unterschiedliche Konzepte, wenn von ‚sprachlicher Bildung' die Rede ist (vgl. Jostes 2017). Becker-Mrotzek und Roth (2017a) sehen eine einheitliche Begriffsbildung nur über interdisziplinäre Bemühungen sowie ein verändertes Theorie-Praxis-Verständnis erreichbar:

> Eine Theorie der sprachlichen Bildung verlangt eine systematische **interdisziplinäre Forschung**, weil die aufgeworfenen Fragen nur im Zusammenspiel von Linguistik, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken – und ggfs. weiteren Disziplinen – sinnvoll bearbeitet werden können. (…) Die Entwicklung einer solchen umfassenden Theorie erfordert darüber hinaus ein anderes, ein neues **Theorie-Praxis-Verständnis**. Denn wenn eine Theorie der sprachlichen Bildung einen praktischen Nutzen für das Lehren und Lernen ha-

[5] In diesem Kontext erwähnenswert ist m. E. die Kritik Marcus Steinbrenners, dass sich Becker-Mrotzek und Roth weder auf Bildungs- noch auf Sprachtheorien beziehen, wenn Sie die für eine kohärente Theoriebildung relevanten Wissenschaftsbereiche aufzählen (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 29). Den Anspruch einer Theoriebildung im engeren Sinne sieht Steinbrenner dadurch nicht gegeben (Steinbrenner 2018, 9). Steinbrenner moniert bei genannten Vertretern einen „einseitig instrumentellen Bildungs- und vor allem auch Sprachbegriff" (ebd.).

> ben soll, dann muss sie Antworten auf die Fragen der Praxis geben können. (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 8, Hervorh. i. O.)

Hierfür sind m. E. fachbezogene Forschungsbemühungen und deren Vernetzungen in den einzelnen Fachdidaktiken fundamental. Denn nur so lässt sich bestimmen, wie mit den vielfältigen sprachlichen Voraussetzungen im Fachunterricht umgegangen werden kann. Denn sprachliche Anforderungen sind eng an die jeweiligen Fachinhalte geknüpft (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013a). Hier sind der weitere Ausbau von Kooperationen zwischen Forschenden im Bereich Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie Sprach- bzw. DaZ-Didaktik notwendig. Bislang lassen sich einzelne, innerhalb der Fachdidaktiken allerdings nicht immer kohärent vernetzte Forschungsbemühungen erkennen (Brüggemann/Mesch 2020c; 2020d; vgl. Danilovich/Putjata 2019; Peuschel/Burkard 2019; Röttger 2019). Besonders weit voran geschritten ist man hier in der mathematikdidaktischen Forschung (vgl. u.a. Prediger 2013; Prediger/Redder 2020)

Als zentralen Baustein für das Desiderat einer kohärenten Theorie sprachlicher Bildung sehen Becker-Mrotzek und Roth das bereits erwähnte Konstrukt ‚Bildungssprache' (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 22ff). Der Begriff ‚Bildungssprache' bezieht sich auf „sprachliche Mittel, die – neben den fachsprachlichen Mitteln im engeren Sinne – im schulischen Unterricht Verwendung finden, um neues Wissen zu vermitteln" (Ahrenholz 2017, 6). Die im Unterricht selten explizit vermittelte Bildungssprache ist nicht nur für DaZ-Lernende eine neu zu erwerbende Sprache, sondern auch für viele einsprachige Lernende, die aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien stammen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013a). Bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen auszubauen, wird dabei zur zentralen Querschnittsaufgabe in Bezug auf die sprachliche Bildung in allen Fächern (vgl. Gogolin/Lange 2011a).

Auch Rösch beschreibt als ein Hauptziel sprachlicher Bildung im schulischen Kontext die Festigung der Bildungssprache unter Berücksichtigung der sprachlichen Diversität, betont aber darüber hinaus auch die gezielte Vermittlung der Fachsprache(n) im jeweiligen Fachunterricht (vgl. Rösch 2015b, 93; 2017a, 202ff). Rösch warnt vor der Gefahr, bei Konzepten einer durchgängigen und umfassenden Sprachbildung für alle Schüler:innen die spezifischen Bedürfnisse von DaZ-Lernenden aus den Augen zu verlieren (Rösch 2017a, 203). Deshalb gilt es, diese Zielgruppe und ihre spezifischen DaZ-Lernbedürfnisse auch im Rahmen eines – die gesamte sprachliche Vielfalt von ein- und mehrsprachigen Lernenden umfassenden – Ansatzes sprachlicher Bildung im Blick zu behalten (vgl. auch Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 16f). Aus Röschs migrationsgesellschaftlicher Perspektive auf sprachliche Bildung weist sie insbesondere auf die Bedeutung von ‚Migrationsmehrsprachigkeit' hin (vgl. ausführlich hierzu Kap. 2). Deren Akzeptanz als gesellschaftliches Faktum stellt für Rösch den zentralen Bezugspunkt einer zeitgemäßen Theorie sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft dar (vgl. Rösch 2017a, 206).

Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft fasst Rösch daher in ihrem mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzept als ‚mehr sprachliche Bildung' (vgl. 1.1.5), welches auf einen

den Einbezug von Migrationssprachen auf Lerngegenstandsebene in das Curriculum aller Fächer zielt (vgl. Rösch/Bachor-Pfeff 2021, 229). Der innovative und reformierende Anspruch von Röschs Konzept einer ‚mehr sprachlichen Bildung' (Rösch 2017a, 173ff), das für die vorliegende Studie eine zentrale Hintergrundtheorie darstellt, kann nur in Abgrenzung zu überwundenen und im Fachdiskurs als nicht mehr zeitgemäß erachteten Konzeptionen sprachlicher Bildung im Rahmen einer monolingual normierten Bildungskultur verstanden werden (vgl. Kap. 1.1.1). (Migrations-)Mehrsprachige kamen in den bislang in der Praxis dominierenden Konzepten gar nicht bzw. nur als Ausnahmen vom sprachlichen Normalzustand vor. Sofern weitere Sprachen in Konzepte sprachlicher Bildung miteinbezogen wurden, waren das die gängigen Schulfremdsprachen, wie unter anderem Latein, Englisch und Französisch. Die Berücksichtigung der gesellschaftlich prominent vorhandenen Migrationssprachen wurde zwar seit vielen Jahrzehnten im Rahmen des mehrsprachigkeitsdidaktischen Diskurses (vgl. Oomen-Welke 2017a) gefordert, umgesetzt wurde diese inzwischen auch in Bildungsplänen verankerten Zieldimensionen allerdings bislang nur sehr sporadisch und punktuell (vgl. Marx 2014, 254f; Schnitzer 2020, 20).

Die Geschichte der monolingualen Prägung sprachlicher Bildung in Deutschland soll im folgenden Exkurs zur Begriffsgeschichte knapp nachgezeichnet werden. Daran anschließend werden die für die derzeitige Theorieentwicklung im Feld sprachlicher Bildung wegweisenden und bereits angeführten Konzepte – Bildungssprache, sprachintegrierender Fachunterricht und Language Awareness – eingehender erläutert und auf die hier vorliegende Studie bezogen.

1.1.1 Sprachliche Bildung – Exkurs zur Begriffsgeschichte

Die Geschichte des Terminus ‚sprachliche Bildung' steht in engem Bezug zu den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungen und dem damit verbundenen sprachenpolitischen und normativen Zeitgeist (vgl. u.a. Gantefort 2017; Gogolin 2017). Das Verständnis von dem, was im Kontext Schule im Bereich sprachlicher Bildung zu leisten ist, unterliegt neben den jeweiligen wissenschaftlichen Diskursen in den relevanten Disziplinen stets auch gesellschaftspolitischen Einflüssen. Zur Uneindeutigkeit in Bezug auf Inhalt und Bewertung des Begriffs ‚sprachliche Bildung' schrieb Hubert Ivo (1994):

> Die einen mögen polyglotte Menschen sprachlich gebildet heißen, andere eher an gepflegte Ausdrucksweise denken und wieder andere die Fähigkeit hervorheben, Auskunft geben zu können über das, was wir tun, wenn wir miteinander reden. Auch wird, was sprachliche Bildung heißt, unterschiedlich bewertet. Einige halten sie für überholt, weil unser Leben das Kraftfeld der Gutenberg-Galaxia verlassen habe und von medialer Vielfalt geprägt und in medialer Vernetzung organisiert sei. Andere beharren darauf, daß sprachliche Bildung trotz aller medialer Turbulenzen ihren Sinn behalte, ja sogar Mittel bereitstelle, diesen zu begegnen. (Ivo 1994, 273)

Auch wenn Ivo bereits in den 1990er Jahren feststellt, dass sich die Bedeutungen im Zusammenhang mit dem Terminus ‚sprachliche Bildung' unter anderem durch gesellschaftliche Veränderungen stark unterscheiden, ist für ihn sprachliche Bildung doch noch eng mit einem Verständnis von ‚Sprache = Kultur = Nation' verbunden (vgl. a.a.O., 101).

Die alleinige Verantwortung für eine so verstandene sprachliche Bildung obliegt nach Ivos Verständnis dem Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht. Diesen Deutschunterricht denkt Ivo als muttersprachlichen Unterricht, der an einsprachig mit dem Deutschen aufwachsende Kinder und Jugendliche adressiert ist (a.a.O., 181ff). Für Ivo liegen die Bezugspunkte dieser (mutter-)sprachlichen Bildung erstens in der Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeit, zweitens in der Sprachreflexion vor allem in Bezug auf Grammatik und drittens in der Auseinandersetzung mit poetischer Literatur. Ivo konzentrierte sich damit ausdrücklich auf den Bereich der Schriftlichkeit als zentralen Bereich sprachlicher Bildung (a.a.O., 182ff). Eine Bezugnahme, die sich im aktuell als Kernbegriff sprachlicher Bildung diskutierten Register ‚Bildungssprache' wiederfindet, das als genuin schriftsprachlich geprägtes definiert wird (vgl. Kap. 1.1.2).

Ein bei Ivo grundlegender Aspekt sprachlicher Bildung ist die ‚Sprachreflexion':

> Die tief in unsere Lebenspraxis gegründete Welt- und Kommunikationsgewißheit wird transformiert in eine, die um ihre Sprachbedingtheit weiß. […] Indem die Sprachzeichen als solche vergegenständlicht, die unterschiedlichen Sprachzeichen in ihren strukturalen und funktionalen Besonderheiten identifiziert werden, löst sich der Geist aus ihrer Verschmelzung mit der Empfindung und aus der mit anderen Faktoren pragmatischer Umfelder. Die bildende Wirkung besteht genau in dieser, nun stufenweise möglich werdenden (gedanklichen) Lösung aus den Zwängen der Situation; oder anders formuliert: die bildende Wirkung besteht darin, daß der Gebrauch der Sprachzeichen von den situativen Verständnishilfen zunehmend unabhängig werden kann (a.a.O., 209).

Sprachreflexion bzw. die aus der Praxis dieser entstehende Sprachbewusstheit ist ein weiteres zentrales Kernkonzept von Ivos Verständnis von ‚Sprachlicher Bildung'. Auch dies ist eine im aktuellen Diskurs um sprachliche Bildung vielfach geteilte Perspektive (vgl. Kap. 1.1.4).

Sprachliche Heterogenität ist bei Ivo allerdings nur in Bezug auf das Deutsche als Landessprache relevant. Zwar verweist Ivo in Rekurs mit Michael M. Bachtin auf Mehrsprachigkeit im Sinne einer individuellen Stimmen- und sozialen Redevielfalt, bezieht sich dabei aber allein auf die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen. Ivos Begriff von sprachlicher Bildung im schulischen Kontext ist somit bezogen auf die deutsche Sprache mit ihrer inneren Varietätenvielfalt als Medium und Ziel sprachlicher Bildungsprozesse (a.a.O., 220ff). Dabei wird dem Konstrukt ‚Muttersprache' eine fundamental bestimmende identitäts-, seins- und erkenntnisbildende Funktion zugesprochen (vgl. Ivo 1999, 66ff). Diese Funktion können Erstsprachen sicherlich einnehmen[6], es zeigt sich bei Ivo allerdings eine Wahrnehmung von bi-

[6] Dass die Annahme eines unhinterfragt eindeutigen Zusammenhangs zwischen einer Erstsprache(n) und Identität unter subjektivierungs- und kulturalisierungskritischer Perspektive zu hinterfragen ist, verdeutlichen Dirim und Heinemann (2016b). Sie zeigen, dass diesen Annahmen ein überholter Identitätsbegriff zugrunde liegt, bei dem „oft von Identitätsvorstellungen ausgegangen [wird], bei denen ein stabiler ‚Ich-Kern' das Zentrum der Persönlichkeit bildet, der an eine bestimmte Herkunft bzw. Sprache angebunden ist" (a.a.O., 26). In Bezug auf die Kategorie Sprache kann dies analog zum Phänomen der Kulturalisierung zur äußeren Festschreibung eines Menschen auf eine bestimmt sog. ‚Muttersprache' und den damit einhergehenden Konsequenzen führen (vgl. weiterführend Dirim/Heinemann 2016b). Es macht allerdings einen großen Unterschied, ob sich der Lingualisierungsprozess auf eine Dominanzsprache mit hohem Prestige oder einer Migrationssprache mit niedrigem Prestige bezieht. Der Zuschreibungsprozess als solcher ist derselbe.

oder multilingualen Lernenden als Ausnahmen vom monolingualen Normalzustand der Schülerschaft[7], auf die sich die Deutschdidaktik im Kern auszurichten hast.

Interessant und für das Thema dieser Arbeit relevant ist, neben Ivos Gewichtung der Sprachreflexion, sein selbstverständlicher Einbezug von poetischer Literatur als dritte Säule seines Konzepts von sprachlicher Bildung. Für Ivo bilden poetische Sprache, Schriftlichkeit und sprachliche Bildung eine untrennbare Trias (a.a.O., 222ff). Dieser Zusammenhang scheint in der aktuellen Konzeptentwicklung zu sprachlicher Bildung zuweilen in Vergessenheit zu geraten (Becker-Mrotzek/Roth 2017b). Im aktuellen Diskurs um sprachliche Bildung werden daher aktuell Stimmen vernehmbar, die die ästhetische Dimension von Sprache(n) sowie die Bedeutung der Sprachlichkeit von Literatur für sprachliches Lernen betonen (vgl. hierzu Belke 2016, 121ff; Haueis/Lösener 2022; Steinbrenner 2018; Wildemann 2018).

Gerade im Deutschunterricht eröffnet sich der fachliche Raum und findet sich die Expertise für eine lernende Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Dimension des Registers ‚Bildungssprache'. Insbesondere für viele DaZ-Lernende sowie schriftfern aufwachsende Schüler:innen liegt im Literaturunterricht der wichtigste oder sogar einzige Ort der lernenden Begegnung mit der poetischen Dimension von Sprache (vgl. Steinbrenner 2018, 13).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass sich mit einem Rekurs auf Ivos Konzept sprachlicher Bildung an die Bedeutung der ästhetischen Dimension von Sprache(n) im Kontext von sprachbezogenen Bildungsprozessen rückbesinnen lässt. Der implizierte Plural bei Sprache(n) verweist allerdings explizit auf die sprachliche Heterogenität der aktuellen deutschen Migrationsgesellschaft und grenzt sich damit von Ivos noch allein auf die deutsche Sprache bezogenem Verständnis von sprachlicher Bildung ab.

Für diesen begriffsgeschichtlichen Exkurs liegt daher die Frage auf der Hand, wie es dazu kam, dass der monolinguale Habitus des (Literatur-)Unterrichts in Deutschland den demographischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte derart hinterherhinkt und damit so lange an den sprachlichen Voraussetzungen großer Teile der ein- und mehrsprachigen Schülerschaft vorbeigedacht und -geforscht wurde. Ingrid Gogolin (2017) stellt fest, dass die Begriffsgeschichte sprachlicher Bildung seit Mitte des 18. Jahrhunderts von der Etablierung der monolingualen Norm im allgemeinbildenden Schulsystem dominiert ist. Ein zentraler Faktor dabei war die in allen europäischen Staaten zu verzeichnende Entstehung der europäischen Nationalstaaten und deren Legitimation durch die Konstruktion einer jeweils einheitlichen Sprache und Kultur. Die Schule als nationalstaatliche Institution hatte die

[7] Vgl. auch Werner Wintersteiners wertschätzend-kritische Rezension zu Hubert Ivos 1999 erschienenem theoretischen Grundlagenwerk zur Deutschdidaktik, in der Wintersteiner eine ähnliche Kritik an Ivos u.a. an Humboldt anschließenden Theorie der Sprache formuliert: „Für Humboldt (und für Ivo) wird also das Individuum als ‚natürlich einsprachiges' Mitglied einer einheitlichen Sprachgemeinde (= Nation) gedacht. Die im Nationalstaat zusammengefasste Nation sei die ‚natürliche Voraussetzung' für eine Kooperation der Nationalstaaten im Weltmaßstab. Dies ist eine Annahme, die heute von vielen Wissenschaftsdisziplinen vehement kritisiert wird." (Wintersteiner 2000, 18)

Aufgabe, diese normgebenden Vorstellungen in gesellschaftliche Praxis zu überführen. Dieser Prozess ging gleichsam mit der Herausbildung der deutschen Standardsprache, des sog. Hochdeutschen, einher (Gogolin 2017, 37ff). In Bezug auf die sich im 19. Jahrhundert im klassische Nationalstaat durchsetzende „Vorstellung, Monolingualität in der Sprache der Nation sei der von der Natur selbst gesetzte Normalfall in einem Staat, und folgerichtig im Bildungssystem" (a.a.O., 39) betont Gogolin, dass in Vergessenheit geriet, „dass diese Vorstellung argumentativ erzeugt wurde, mithin keineswegs in der Natur der Sache liegt" (ebd.). Eine argumentativ erzeugte Vorstellung, die nicht nur hinsichtlich der Mehrsprachigkeit heutiger Migrationsgesellschaften als ein politisches Konstrukt erkennbar wird, sondern auch mit Blick auf die von Beginn an oder im Laufe der Zeit mehrsprachig verfasste Nationalstaaten wie die Schweiz, Luxemburg oder Belgien (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 26).

Die von Gogolin beschriebene monolinguale Perspektive auf sprachliche Bildung im deutschen Schulsystem blieb indessen während des 20. Jahrhunderts, insbesondere auch in Bezug auf die sich seit den 1960er Jahren etablierende wissenschaftliche Deutschdidaktik diskursbestimmend (ebd.). Sprachliche Diversität geriet hier nur sehr punktuell in den Interessensbereich wissenschaftlicher Betrachtung, sowohl innerhalb der fachdidaktischen als auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die Norm und der Normalfall blieben die Lernenden mit dem Deutschen als sog. alleinige ‚Muttersprache' (ebd.). In diesem Kontext war und ist die Bedeutung der standardisierten (National-)Sprache als Mittel zur Bildung einer kulturellen bzw. nationalstaatlichen Einheit unter der Bedingung der Abgrenzung von sprachlich und damit auch kulturell Nicht-Zugehörenden essentiell (vgl. Dembeck/Parr 2017, 28). Die Identifikation von sprachlichen Fehlern stellt in diesem Zusammenhang immer eines der „(…) wirkmächtigsten Werkzeuge zur Normierung und Kodifizierung von Einzelsprachen (…) [dar]" (ebd.). Daran konnte auch die Dynamik der Zuwanderung nach Deutschland seit den frühen 1950er Jahren bis heute und die damit einhergehende Intensivierung der DaZ-Forschung wenig ändern (vgl. Oomen-Welke 2017b; Reich 2005). Für die Kinder der Zugewanderten wurden vor allem schulische Sondermaßnahmen entwickelt, um ihre Defizite in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen des monolingualen Regelunterrichts auszugleichen. Herkunftssprachlicher Unterricht fand zunächst – bis 1989 – nur im Hinblick auf die sprachliche Unterstützung einer späteren Rückkehr der eingewanderten Familien statt (vgl. Gogolin/ Duarte 2018, 68). Die sprachbildende Bedeutung des Erhalts und der Förderung der Herkunftssprachen von mehrsprachig Aufwachsenden wurde erst durch spätere Erkenntnisse im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung deutlich (vgl. Kap. 2).

Es gab jedoch auch stets einzelne Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit, die als Abweichungen von der monolingualen Regel innerhalb der Geschichte sprachlicher Bildung in Deutschland gelten können:

> Umgang mit sprachlichen Minderheiten im Bildungssystem; Einfluss von Dialekten auf das Lernen (in) der Standardsprache; soziale Einflüsse auf Sprache und Bildung; und (…) die grundlegende Frage danach, wie der Mensch sprachlich konstituiert ist. Während das erste dieser Themen auf Folgen der Koexistenz verschie-

> dener Sprachen gerichtet ist, stehen in den weiteren die Konsequenzen innersprachlicher Varianz im Fokus. (Gogolin 2017, 40)

Altansässige sprachliche Minderheiten wie die Sorben in Brandenburg und Sachsen oder die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein konnten für sich als akzeptierte Mitglieder des Nationalstaates sprachliche Rechte erwirken, unter anderem das Recht auf Bildung in der Minderheitensprache. Hieraus erwuchsen auch in Deutschland bilinguale Bildungskonzepte, die allerdings nur in seltenen Ausnahmefällen auf eingewanderte Sprachminderheiten in Deutschland angewendet wurden (vgl. a.a.O., 40ff). Eine weitere Ausnahme von der monolingualen Ausrichtung sprachlicher Bildungsdiskurse sieht Gogolin in der Hinwendung zu Aspekten innersprachlicher Diversität. Diese umfasst die „Frage nach dialektalen Einflüssen auf das Lernen in der Standardvariante und dem Problem der sozialen Einflüsse auf die sprachliche Entwicklung des Kindes" (a.a.O., 43). Die enge Verbindung zwischen sozialer Herkunft, Sprache und Bildung wurde in Deutschland zwar herausgearbeitet, verebbte aber bis zur Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 zunächst wieder. Im Gegensatz zu Deutschland war diese Diskussion im angelsächsischen Raum weitergeführt geworden. Hier wurde klargestellt, dass

> die herkunftsabhängigen Unterschiede als Bildungsvoraussetzungen bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen [seien]. Die Forschung wendete sich der Frage zu, wie Kinder mit weniger bildungsnahen sprachlichen Voraussetzungen an die Anforderungen der ‚Bildungssprache der Schule' am besten herangeführt werden könnten (a.a.O., 44).

An dieses ‚Language Across the Curriculum' (LAC)-Konzept knüpft der für diese Arbeit relevante aktuelle Diskurs um sprachliche Bildung vor dem Hintergrund der sprachlichen Heterogenität heutiger Lerngruppen an. Ein Verständnis von sprachlicher Bildung, das diese als durchgängige Sprachbildung quer zu allen Fächern begreift (vgl. Gogolin/Lange 2011a). LAC fand als Sprachbildungskonzept seinen Weg über die interkulturelle (Sprach-)Bildungsforschung zurück nach Deutschland und spiegelt sich heute in zahlreichen Forschungsbemühungen um durchgängige Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017a; Gogolin/Lange 2011b; Michalak/Lemke/Goeke 2015; Schmölzer-Eibinger 2013a; Tajmel 2017; Wildemann/Fornol 2016). Diesen unterschiedlich akzentuierten Ansätzen der aktuellen (Sprach-)Bildungsforschung ist neben der Relevanzsetzung von Sprache(n) für Bildungserfolg gemein, dass bei allen Vertreter:innen eine kritische Distanznahme zum monolingualen Habitus stattfindet. Im Kontext der didaktischen Relevanzsetzung von Sprache(n) für Bildungserfolg nach PISA ist das Konzept ‚Bildungssprache' das sprachwissenschaftlich und -didaktisch am intensivsten beforschte und diskutierte Phänomen, worauf im folgenden Teilkapitel näher eingegangen wird.

1.1.2 Bildungssprache als Kernbegriff sprachlicher Bildung

Der Terminus ‚Bildungssprache', welcher als einer der zentralsten und meist diskutierten Termini des derzeitigen Wissenschaftsdiskurses um sprachliche Bildung bezeichnet werden kann (vgl. Feilke 2012, 4; Gogolin/Duarte 2016, 478; Morek/Heller 2012, 67f), wurde im Jahr 2004 im Zuge der Konzeptentwicklung des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und

Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ (FörMig) ‚wiederentdeckt‘ (vgl. Gogolin 2013, 7). Das FörMig-Programm fußt auf dem Ziel, die Schlechterstellung von Schüler:innen mit Migrationserfahrungen im deutschen Bildungssystem zu verbessern (Gogolin 2013, 7ff). Neben der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und -ressource bestand der zweite zentrale Fokus des FörMig-Gründungsteams auf der Förderung der bildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden mit Migrationshintergrund. Im FörMig-Rahmenkonzept wurde als Projektziel herausgearbeitet, speziell diejenigen sprachlichen Fähigkeiten auszubauen, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich Wissen erfolgreich anzueignen (a.a.O., 10f). Dabei bezog man sich vor allem auf die Forschungsergebnisse von Jim Cummins zum Erwerb der im Bildungskontext relevanten Sprachfähigkeiten unter den Bedingungen lebensweltlicher Ein- oder Mehrsprachigkeit (‚Cognitive Academic Language Proficieny‘ kurz BICS) und den aus der Theorie zur systemisch-funktionalen Linguistik von M.A.K. Halliday entstandene Registerbegriff ‚language of schooling‘ (vgl. Gogolin/Duarte 2016, 484).

Auf der Suche nach einem einprägsamen deutschen Terminus für diese bildungsrelevanten Sprachfähigkeiten entschied sich das damalige Projektträgerteam – Ursula Neumann, Ingrid Gogolin und Hans-Joachim Roth – für den Ausdruck ‚Bildungssprache‘ (vgl. Roth 2015, 36), „als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung […], das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Element versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung“ (a.a.O., 37). Hier zeigt sich, dass es also ursprünglich kein rein technisch-leistungsorientierter oder elitärer Gedanke war, der hinter der deutschen Begriffsfindung stand, sondern vor allem ein emanzipatorischer und befähigender Anspruch. Zweifelsohne war die Vokabel ‚Bildungssprache‘ keine Wortneuschöpfung und deshalb begriffsgeschichtlich kein unbeschriebenes Blatt.[8] Die quasi Neuerfindung[9] des Konzepts ‚Bildungssprache‘ durch FörMig geht mit einem Verständnis von Bildungssprache als innersprachlichem Register einher, das für schulischen Lernerfolg eine zentrale – und vorher im Bildungsdiskurs nicht ausreichend beachtete – Türöffner- und Selektionsfunktion besitzt:

> Bildungssprache ist demnach ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache, ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf das in der Schule bzw. im Bildungswesen ein weitgehendes Monopol besteht – insbesondere bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern. Dieses wird im Unterricht selten expliziert und ist daher im Zugang erschwert. Es muss folglich notwendig Gegenstand jeden Unterrichts sein, will man benachteiligten Schülerinnen und Schülern nicht nur den Zugang zu einer geformteren Sprache und damit zu den fachlichen Gegenständen und dem Schulerfolg überhaupt erschweren (a.a.O., 38).

Diese zunächst durch FörMig aus einem erziehungswissenschaftlichen Kontext initiierte Neudefinition des Terminus ‚Bildungssprache‘ führte zu einer „disziplinübergreifenden Be-

[8] Die vielseitige Begriffsgeschichte des Terminus ‚Bildungssprache‘ kann aus Limitierungsgründen nicht Gegenstand dieser Arbeit sein (weiterführend vgl. hierzu Roth 2015; 2017; Steinbrenner 2018).

[9] Das Konzept ‚Bildungssprache‘ bei FörMig bezieht sich allerdings durchaus auf dessen funktionale Bestimmung des Begriffs bei Jürgen Habermas (1978), der Bildungssprache in ihrer Funktion als Vermittlungsinstanz zwischen fachsprachlich gefassten Wissensbeständen und der allgemeinen gesellschaftlichen Kommunikation begreift (vgl. Roth 2015, 49).

schäftigung mit den sprachlichen Hürden beim fachlichen Lernen – nicht nur, aber vor allem bei DaZ-Lernenden“ (Morek/Heller 2019, 1). Allerdings betont Bernt Ahrenholz, dass die Bemühungen um eine eindeutige und empirisch operationalisierbare Bestimmung dessen, was Bildungssprache ist, bislang noch nicht zufriedenstellend gelungen ist (vgl. Ahrenholz 2017, 22). Dies sieht Ahrenholz unter anderem in der Tatsache begründet, dass sich viele in der Diskussion angeführten bildungssprachlichen Indikatoren[10], wie unter anderem der häufige Einsatz von Komposita und Passivkonstruktionen, auch als Merkmale in anderen Kontexten des Sprachgebrauchs, zum Beispiel der Fachsprache(n), aber auch der Alltagssprache, auffinden lassen, wenn auch weniger häufig (vgl. ebd.). Dennoch seien diese Indikatoren hilfreich, um sprachliche Hürden im schulischen Fachunterricht zu bestimmen (a.a.O., 22). Ahrenholz sieht hier vor allem in Bezug auf die jeweils fachspezifischen sprachlichen Anforderungen in der Schule weiteren Forschungsbedarf (ebd.). Zu ergänzen ist für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, dass auch für die Fachspezifika des Literaturunterrichts noch lange nicht geklärt ist, mit welchen bildungssprachlichen Anforderungen literaturbezogene Fachinhalte im Kontext von sprachlicher Heterogenität einhergehen.[11]

Becker-Mrotzek und Roth sehen die Abgrenzung des Konstrukts ‚Bildungssprache‘ zu den Fach- und Wissenschaftssprachen als bislang wenig trennscharf erarbeitet an, was sie in der gesellschaftlichen Funktion der Bildungssprache begründet sehen, „wie eine Membran zwischen Wissenschafts- bzw. Fachsprachen und der Alltagssprache zu wirken“ (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 23). Alltagssprache bildet im Unterricht für die Lernenden die Verstehensbasis, auf Grundlage derer sich im Lernprozess „die präzise und fachlich angemessene Sprache entwickelt, in der das Verstandene widergegeben und kritisch betrachtet wird“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 16). So heterogen Lebenswelten und die in ihnen verwendeten Sprachen und Varietäten sich innerhalb der Gesellschaft auch darstellen, lässt sich Alltagsprache allgemein als Sprache der Nähe und als konzeptionell mündlich charakterisieren (vgl. Riebling 2013, 118ff). Demgegenüber sind sowohl die Bildungssprache als auch die Fachsprache(n) durch Schriftsprachlichkeit und den damit verbundenen spezifischen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien geprägt (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013b, 15). Auch sind Bildungs- und Fachsprache im Gegensatz zur Alltagssprache viel stringenter an standardsprachlichen Normen ausgerichtet, deren Einhaltung durch den kommunikativen Bezugsbereich von Bildungsinstitutionen und Wissenschaft gesichert wird (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017, 51)[12]. Während Bildungssprache als fachübergreifendes

[10] Für eine sehr differenzierte, tabellarische Aufschlüsselung der Merkmale von Bildungssprache verweise ich auf Gogolin/Duarte (2016, 489f) und die Tabelle zu den Merkmalen des Registers ‚Bildungssprache‘ bei Morek/Heller (2012, 73).

[11] Erste Überlegungen hierzu finden sich bei Landgraf (2020, 57ff); siehe auch Steinbrenners Überlegungen zum Verhältnis zwischen Literatur, Literalität, Literatursprache und Bildungssprache (Steinbrenner 2018) sowie dessen Erkenntnisse zum mimetisch-ästhetischen Sprechen von Schüler:innen in literarischen Gesprächen (vgl. Steinbrenner 2021). Auch die Dissertation von Schmidt (2016) zu Sprachhandlungen im Kontext von ästhetischen Erfahrungen in Gesprächen über Kunst gibt hier wertvolle Impulse zur Weiterarbeit.

[12] Literatursprache bietet im Hinblick auf standardsprachliche und monolinguale Normierung der aktuell dominierenden Konzepte von Bildungssprache einen grenzerweiternden und subversiven Spielraum für

sprachliches Register definiert wird, lassen sich Fachsprachen einem konkreten Fach bzw. Fachbereich zuordnen (vgl. Riebling 2013, 116f). Unter Bezugnahme auf schulischen Fachunterricht präzisieren Michalak et al.:

> Jedes Fach verfügt über eine eigene Fachsprache und eigene Kommunikationsformen, die nur im fachlichen Zusammenhang genutzt werden. Fachsprache zu verwenden, bedeutet nicht nur, den (Fach-)Wortschatz zu gebrauchen, sondern auch die sprachlichen Handlungsmuster, z.B. die angemessene Form bestimmter Texte, sog. Textmuster, zu berücksichtigen. (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 10)

Diese an das jeweilige Fach gebundenen bildungs- und fachsprachlichen Muster können von Lernenden nur im jeweiligen Fachunterricht in ihrem funktionalen Zusammenhang gezielt erworben werden. Für den Spracherwerb im Fachunterricht ist daher die Reflexion und das Bewusstmachen von Sprache in ihrer fachbezogenen Bedeutung und Funktion das zentrale Prinzip (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013b, 26; Thürmann/Vollmer 2017, 302).

Der Deutschunterricht, inklusive dem dort verorteten Literaturunterricht, trägt zur Entwicklung der relevanten fachübergreifenden bildungssprachlichen Grundlagen bei, ist aber gleichsam selbst Fachunterricht mit spezifischen fach- und bildungssprachlichen Anforderungen. Die im Deutschunterricht am Lerngegenstand Sprache bzw. Literatur(-sprache) entwickelten (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten und Spracherfahrungen können Lernenden in anderen Fachunterrichten helfen, sprachbezogene Strategien anzuwenden und gezielte Entscheidungen in Bezug auf den der Situation angemessenen sprachlichen Ausdruck zu treffen (vgl. Lütke 2013; Michalak/Lemke/Goeke 2015, 9ff; Steinbrenner 2018). Allerdings bedarf diese sprachliche Basis in den weiteren Fachunterrichten des expliziten und systematischen Ausbaus im Hinblick auf die jeweiligen fachbezogenen Verstehens- und Mitteilungsfähigkeiten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013, 7). Sprachliche Bildung muss daher als durchgängiges Prinzip eines jeden Fachunterrichtes und schulischen Lernbereichs verstanden werden, um allen Lernenden fachbezogene Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Gogolin 2018; Vollmer/ Thürmann 2013).

Die Vorstellung eines Kontinuums von Alltags- über Bildungs- hin zur Fachsprache, wie es Lena Wessel (2015) in ihrer mathematikdidaktischen Dissertation auf Grundlage des Forschungsstands zu diesen Registern erarbeitet hat, scheint mir ein geeigneter Bezugspunkt für das vorliegende Forschungsvorhaben im Kontext einer fachbezogenen sprachlichen Bildung zu sein:

---

sprachliche Bildungsprozesse im Kontext von sprachlicher Heterogenität. Dies stellt ein Argument dar, das für Steinbrenners Forderung (vgl. Kap. 1.1.1) spricht, im Diskurs um Bildungssprache die poetische Dimension mit ihren (Lern-)potentialen stärker einzubeziehen.

Alltagssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Kontextualisiert: Einbettung in Interaktion mit direktem Gegenüber, sodass alle Beteiligten Bezugsmaterialien sehen und auf diese verweisen können.	↔	Dekontextualisiert: Abstrahieren von konkreten Situationen, um detaillierte Informationen über einen Gegenstand zu formulieren, der nicht direkt vorliegt.
Dies impliziert auf *Wort-, Satzebene- und Textebene* folgendes Kontinuum:		
Wortebene		
mit verschiedenen Bedeutungen belegte Begriffe	↔	spezifisch definierte, präzise und eindeutige (Fach-)Begriffe
kontextgebundene Bedeutung von Wörtern	↔	weitgehend kontextentbundene Bedeutung von Wörtern
Satz- und Textebene		
spontane Sprachproduktion, in der Regel mit konkretem Adressaten	↔	geplante Sprachproduktion, häufig ohne konkreten Adressaten
kontextgebunden → Gebrauch situativer Sprache wie z.B. deiktischer Mittel (z.B. da, das) möglich → Personalisierungen möglich		kontextentbunden → komplexer und abstrakterer Sprachgebrauch mit höherer Informationsdichte → entpersonalisiert
konzeptionell mündlich (auch in medial schriftlichem Gebrauch)	↔	konzeptionell schriftlich (auch in medial mündlichem Gebrauch)
Einfache Satzkonstruktionen, unvollständige Sätze möglich	↔	Vollständige Sätze mit komplexen Satzstrukturen: z.B. Nominalisierungen, Nominalgruppen, Passivkonstruktionen, komplexe Attribute

Abbildung 2 Kontinuum von Alltags- zu Fachsprache (Wessel 2015, 26)

Die in der Tabelle auf der linken Seite als Beginn des Kontinuums dargestellte ‚Alltagssprache' ist in den konkreten Lerngruppen von der Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen der ein- und mehrsprachigen Lernenden geprägt. Denn alltagssprachliche Fähigkeiten werden von den außer- und vorschulischen Spracherfahrungen der Schüler:innen beeinflusst. Letztlich bildet die jeweilige Alltagssprache die vorunterrichtliche, individuelle Sprache des Denkens, welche bereits mehr oder weniger bildungssprachliche Anteile integriert hat und bei mehrsprachigen Lernenden folglich herkunftssprachlich oder durch Formen der produktiven Sprachmischung geprägt sein kann (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 20; Kap. 2). Unabhängig davon, in welche Richtung sich die Diskussion um den Begriff ‚Bildungssprache' weiterentwickelt, ist für schulische Sprachbildung festzuhalten, dass die –

von den sprachnormativen Erwartungen der Lehrkräfte unterschiedlich weit entfernte – Alltagssprache einen zentralen Ausgangspunkt aller fachlichen und sprachlichen Lehr-/Lernprozesse darstellt. Hier ist allerdings ein konstruktiver Umgang mit inner- und äußerer Mehrsprachigkeit der lernendenseitigen Alltagssprache(n), wie unter anderem einer Offenheit gegenüber den Praktiken mehrsprachigen Sprechens, spracherwerbsbedingten Normverstößen sowie jugendtypischen Übergangsvarietäten ein wichtiger Aspekt (vgl. Kap. 2.3.3). Mit Döll (2021) lässt sich konstatieren, dass eine rein auf die deutsche Sprache konzentrierte, didaktisch-methodische Ausdifferenzierung des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Kap. 1.1.3) die aktuellen und zukünftig zu erwartenden Entwicklungen im Kontext von Migration ausblendet:

> Das Leben der Migrant*innen ist heute [...] plurilokal gestaltet, mit der Folge, dass sie sich gleichzeitig mehrfach identifizieren, mehrfach zugehörig fühlen, hybride Identitäten entwickeln - und mehrsprachig leben (a.a.O., 102).

Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft muss sich daher, ausgehend von der Vielfalt an sprachspezifischen Voraussetzungen und Alltagssprachlichkeiten der Lerngruppen, zum einen auf die Handlungsfähigkeit im Deutschen als gemeinsamen Standard, zentraler Verkehrssprache und Bildungssprache sowie gleichsam auf Mehrsprachigkeit und entsprechende Sprachpraktiken als gesellschaftliche Normalität in Gegenwart und noch mehr in Zukunft beziehen. Die poetische Dimension von Sprache(n) sollte dabei eine zentrale Rolle spielen.

1.1.3 Unterschiedliche Konzepte des sprach(en)integrierenden Fachunterrichts

Die meisten der mit dem Registerkonzept ‚Bildungssprache' in Verbindung stehenden Ansätze eines sprach(en)integrierenden Fachunterrichts haben ihren Ursprung in den Leitkonzepten, die im Kontext des FörMig-Programms entwickelt wurden. Im letzten Jahrzehnt wurde der sich immer breiter etablierende Diskurs um eine ‚durchgängige Sprachbildung' und die Bedeutung des Registers ‚Bildungssprache' für schulischen Bildungserfolg von immer mehr wissenschaftlichen Fachdidaktiken aufgegriffen (vgl. u.a. Butler/Goschler 2019; Jostes/Caspari/Lütke 2017; Wildemann/Fornol 2016) oder mit bereits vorhandenen sprachsensiblen Ansätzen des Fachunterrichts kombiniert und weitergeführt (vgl. Leisen 2005; 2010b; Prediger 2013, 167ff). Dabei bildeten sich neben dem bereits etablierten Terminus ‚sprachsensibler Fachunterricht' (vgl. Leisen 2010) neue Termini wie unter anderem ‚sprachaufmerksamer Fachunterricht' (Schmölzer-Eibinger 2013b) oder ‚sprachbewusster Fachunterricht' (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015; Tajmel/Hägi-Mead 2017) heraus, welche trotz konzeptioneller Unterschiede häufig synonym verwendet werden (vgl. Demmig 2018, 112; Rösch 2017a, 204; Röttger 2019, 92). Gemeinsam ist den Ansätzen, dass Sie die Bedeutung und den Zusammenhang fachlicher und sprachlicher Lernprozesse im Hinblick auf Bildungserfolg ins Zentrum der didaktisch-methodischen Entwicklungsarbeit setzen. Sprachhandlungsfähigkeit und Sprachbewusstheit – in den meisten Ansätzen mit einem Fokus auf die deutsche Sprache – sind dabei zentrale Zielsetzungen. Auf der Planungsebene des Unterrichts wird unter anderem mithilfe von Planungsrahmen, Konkretisierungsrastern

und Schlüsselworttabellen gearbeitet, welche Lehrkräfte dabei unterstützen sollen, die sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Fachunterrichts systematisch zu analysieren (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017, 73-84). Auf der Gestaltungsebene der fachlich-sprachlichen Lehr-/Lernprozesse stehen ‚Scaffolding'-Verfahren im Zentrum, mithilfe derer – ausgehend vom jeweils sprachdiagnostisch ermittelten Lernstand der Schüler:innen – individuelle Lerngerüste gebaut werden, „die den Schülerinnen und Schülern eine schrittweise Annäherung an komplexe Aufgaben ermöglichen" (Beese/Benholz/Chlosta 2014, 32).

Auffallend ist beim Vergleich der unterschiedlichen sprach(en)integrierenden Ansätze, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität und Ressource für fachliches Lernen nicht überall eine konstruktive Rolle spielt. Bei einigen Konzepten des sprachsensiblen Fachunterrichts wird das im FörMig-Programm ursprünglich als eine der beiden grundlegenden Voraussetzungen für Sprachbildung formulierte Ziel ‚Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern wertzuschätzen und zu fördern' (vgl. Gogolin et al. 2011, 8) bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Beese/Benholz/Chlosta 2014; Prediger/Redder 2020; Tajmel 2010) teilweise gar nicht (vgl. Leisen 2010a) oder nur randständig berücksichtigt (vgl. Brüggemann/Mesch 2020c; 2020d; Butler/Goschler 2019). Sofern die weiteren Sprachen als Ressourcen eine Rolle spielen, geschieht dies im Kontext des Ansatzes von Language Awareness bzw. Sprach(en)bewusstheit (vgl. Kap. 1.1.4)[13]. Meist werden jedoch die Konzepte des sprachintegrierenden Fachunterrichts vom zweiten bei FörMig formulierten Ziel der ‚explizite[n] Förderung des bildungssprachlichen Registers der deutschen Sprache in jedem Unterricht' (vgl. Gogolin et al. 2011, 8) klar dominiert. Die *alleinige* Fokussierung auf das unbestreitbar elementare Ziel, bildungsrelevante Sprachfähigkeiten im Deutschen für alle Lernenden auszubauen, verstärkt allerdings die zu beobachtende Tendenz, einen einseitigen Begriff des Registers ‚*deutsche* Bildungssprache' als alleingültige Sprache des Lernens und Aneignungswerkzeug schulischen Wissens zu befördern. Oder, wie im bildungspolitischen Diskurs beobachtbar, gar das Register deutsche Bildungssprache mit der deutschen Sprache gleichzusetzen (vgl. Döll 2021, 101). Vor diesem Hintergrund geraten mehrsprachige Lernende in eine defizitäre Position und ihre sprachlichen Ressourcen für das Fachlernen finden kaum Berücksichtigung. Ein sprachsensibler Fachunterricht mit einem vor allem „methodisch-technische[n] Verständnis von Sprache" (Frank 2018, 136) und mit alleinigem Fokus auf das bildungssprachliche Deutsche bleibt jedoch – anders als an sich beabsichtigt – im Status Quo des aktuellen, monolingual orientierten Bildungssystems verhaftet. Denn ein so verengter Bildungssprachbegriff unterschlägt nicht nur die subjektive und ästhetische Bedeutung von Sprache(n) (vgl. Steinbrenner 2007; 2018), sondern lässt darüber hinaus keinen Raum für sprachliche Voraussetzungen und Zielperspektiven eines Lebens und Lernens in mehreren eigenen Sprachen.

[13] Eine hervorzuhebende Ausnahme bildet auch hier der mathematikdidaktische Forschungsverbund um Susanne Prediger. Dort wird in verschiedenen Forschungsprojekten gezielt versucht, das kommunikative und kognitive Potential mehrsprachiger Ressourcen im Rahmen eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auszuloten (vgl. Göbel et al. 2019; Prediger/Redder 2020).

Magnus Frank (2018) vermutet, dass es bei einem so verstandenen sprachsensiblen Fachunterricht vordergründig darum geht, den Lehrkräften als „verängstigten Pädagogen" (a.a.O., 136.) in „defensiver Weise" (ebd.) einen Ausweg aus einem Gefühl des Scheiterns und der Überforderung im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität ihrer Lerngruppen zu weisen. „Sprache *sensibel* in den Blick zunehmen [sic], verspricht den Lehrenden eine Lösung *für* den Unterricht zu sein, der bislang ein Problem darstellt" (ebd., Hervorh. i. O.). Die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit der Lernenden bleibt dabei unsichtbar und wird nicht produktiv einbezogen, die sprachbezogenen Dominanzverhältnisse und die damit einhergehenden sprachbezogene Subjektpositionen werden nicht hinterfragt (vgl. Kap. 2.2). Deutlich wird dies vor allem daran, dass in diesen Konzepten die weiteren Sprachen in ihrer epistemischen Funktion für fachbezogene Lernprozesse, wie sie insbesondere Seiteinsteiger:innen mitbringen (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 34ff), keine Berücksichtigung finden[14].

Ein migrationsgesellschaftlich orientiertes Konzept eines sprach(en)integrierenden Fachunterrichts wurde von Tanja Tajmel für das Fach Physik erarbeitet (vgl. Tajmel 2017). Als Ansatz eines ‚sprachbewussten Fachunterrichts' ist es eines der wenigen Konzepte, das fachdidaktische Perspektiven mit der machtkritischen Perspektive der Migrationspädagogik (vgl. Kap. 2.2) und einer auf kritisch-reflexive Sprachbewusstheit ausgerichteten Auffassung von Sprache(n) im Fachunterricht verbindet. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Einseitigkeiten einiger sprachsensibler Ansätze des Fachunterrichts lenkt Tajmel den Fokus auf kritisch-reflexive Sprachbewusstheit bei der Konturierung eines sprachbewussten Physikunterrichts (vgl. a.a.O., 205ff). Tajmel orientiert sich genau wie Rösch am britischen Language Awareness-Ansatz (vgl. Kap 1.1.4). Beide betonen dabei die Rolle der Lehrkräfte und deren Fähigkeiten im Kontext einer machtkritischen Sprachbewusstheit (vgl. Rösch 2017c, 162ff; Tajmel 2017, 214ff). Denn wie auch Luchtenberg herausstellt, bedeutet Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen, zuallererst auf Seiten der Lehrenden Sprachbewusstheit auszubauen (vgl. Luchtenberg 2002). Rösch überträgt das britische Konzept ‚Language Awareness' – anders als Luchtenberg oder Tajmel – mit dem Begriff ‚Sprach(en)bewusstheit' ins Deutsche. Mit dem integrierten Plural grenzt sich Rösch zu anderen sprachdidaktischen Sprachbewusstheitsansätzen ab, die sich nur auf die jeweilige Landessprache beziehen. Für Rösch steht der Bezug auf die verschiedenen Sprachen im Kontext der Migrationsgesellschaft und deren Machtverhältnisse im Zentrum (vgl. Rösch 2015b, 97ff). Sie entwickelt dabei für den Deutschunterricht als Fachunterricht noch stärker als in Tajmels physikdidaktischen Konzept einen auf Migrationssprachen und Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.2.1) fokussierten Ansatz sprachlicher Bildung in jedem Fach

[14] An dieser Stelle ist mit Döll (2021) anzumerken, dass auf der didaktischen und methodischen Mikroebene des Bildungssystems nicht alle Fragen nach der Reduktion von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft gelöst werden können (vgl. a.a.O., 100f). Durch die Delegation der hierfür bestehenden Verantwortung von der Makro- auf die Mikroebene besteht die Gefahr, dass von Lehrkräften „die Ermöglichung von aus Sicht der Spracherwerbsforschung Unmöglichem gefordert wird" (ebd.). Denn bei Seiteneinsteiger:innen dauert der Erwerb von deutschsprachlichen Fähigkeiten, die ihren kognitiven Leistungen entsprechen, fünf bis sechs Jahre (a.a.O., 101). Eine Zeit, die ihnen im Hinblick auf selektive Entscheidungen im deutschen Schulsystem so meist nicht zugestanden wird.

(vgl. ebd.), den sie als ‚mehr sprachliche Bildung' bezeichnet (vgl. Kap. 1.1.5). Um das Potential von Röschs Konzept der Sprach(en)bewusstheit, welches einen zentralen Begriff auch für die vorliegende Studie darstellt, weiter auszudifferenzieren, wird dieser Begriff im Folgenden in seiner Begriffsgenese genauer dargestellt.

1.1.4 Language Awarness – Sprachbewusstheit – Sprach(en)bewusstheit

Das in Großbritannien entstandene sprachdidaktische Konzept *‚Language Awareness'* (LA) wird meist als explizites Wissen über und bewusste Wahrnehmung sowie Sensibilität von Sprache(n), Sprache(n)gebrauch, -lernen und -lehren definiert (vgl. Gürsoy 2010, 1), wobei von den verschiedenen LA-Vertreter:innen unterschiedliche Schwerpunkte bzw. Domänen von Sprach(en) fokussiert werden (vgl. Schmidt 2010). Ursprünglich ist der Begriff aus der muttersprachdidaktischen Forschung in England hervorgegangen und wird im Deutschen meist mit ‚Sprachbewusstheit' übersetzt, aber auch in weitere Bezeichnungen, wie unter anderem ‚Sprachbewusstsein', ‚Sprachaufmerksamkeit' oder ‚Sprachsensibilisierung' übertragen (vgl. Budde 2016, 2).

Der britische LA-Diskurs war von Beginn an eng mit dem Ziel des produktiveren schulischen Umgangs mit der vorhandenen sprachlichen Heterogenität verbunden (vgl. Luchtenberg 2010, 107). Die Begriffsfindung ‚Language Awareness' geht dabei auf den britischen Linguisten Michael Halliday zurück, der in den 1970er Jahren mit diesem Ansatz den sich in Untersuchungen als unzureichend erwiesenen sprachbezogenen Leistungen bildungsbenachteiligter Schüler:innen begegnen wollte (vgl. Luchtenberg 2002, 29). In Anschluss an Halliday übertrug Eric Hawkins (1984) den Begriff auf das sprachdidaktische Konzept ‚Awareness of Language' sowie die dazugehörigen Arbeitsmaterialien[15], in denen explizit auf die sprachliche Vielfalt Bezug genommen wurde. Hawkins zielte sprachdidaktisch auf die Überbrückung zwischen den Sprachenfächern und Schulformen (vgl. Garrett/James 1992b; Schmidt 2010, 860) und suchte „auf pädagogischer Ebene das Ziel, die im Klassenzimmer vorhandenen Erstsprachen und damit ihre Sprecherinnen und Sprecher wahrzunehmen, einzubinden und aufzuwerten" (Budde 2016, 2).

Eine einheitliche Definition von ‚Language Awareness (LA)' lässt sich inzwischen durch die erfolgreiche, aber vielgestaltige internationale Verbreitung des Konzepts und das Aufgreifen in unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen kaum noch formulieren. Diese konzeptuelle Vagheit kann sowohl als Potential in Bezug auf die damit einhergehende begriffliche Offenheit und Anschlussfähigkeit gesehen werden (vgl. Luchtenberg 2010, 107) als auch die Attraktivität des Begriffs als Hoffnungsträger vieler nach wie vor ungelöster Probleme im Kontext sprachlicher Bildung erklären (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 10). Eine frühe

[15] Zur Begriffsgeschichte von Language Awareness vgl. u.a. die sehr umfassende Darstellung in Lohe (2018, 22 ff).

und häufig zitierte, aber noch sehr weit gefasste Definition verbindet sinnlich-emotionale Sprachsensibilität und kognitiv-rationale Sprachbewusstheit[16]:

> Language Awareness is a person´s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life. (Donmall 1985)

Etwas später präzisiert die 1992 gegründete ‚Association for Language Awareness (ALA)' den Begriff – bis heute am häufigsten zitiert – stärker in Bezug auf das explizite Wissen über Sprache und im Hinblick auf Sprachlernen und -verwendung:

> Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. (ALA-Hompage)

Insbesondere der erstgenannte Aspekt des ‚expliziten Sprachwissens' ist ein in der deutschen Forschungstradition der sog. Muttersprachdidaktik fokussierter LA-Teilaspekt auf kognitiver Ebene (vgl. Lohe 2018, 30), der sich auf die Metaebene der *deutschen* Sprache begrenzt (vgl. Andresen/Funke 2003). Diese Diskurslinie fand unter anderem Eingang in das der DESI-Studie zugrunde gelegte Verständnis von *Sprachbewusstheit* (dort im Kontext der Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch), bei dem grammatische Korrekturfähigkeit sowie formale und stilistische Reflexionsfähigkeit im Zentrum stehen (vgl. Eichler/Nold 2007, 64ff). Der im ursprünglichen LA-Konzept vorhandene Bezug auf Mehrsprachigkeit findet hier keinen Eingang mehr. Die Rezeption der ALA-Definition im Kontext der (Sprach-)Bildungswissenschaften fokussierte hingegen stärker den hier angelegten Einbezug der Herkunftssprachen. In den 1980er Jahren wurde das LA-Konzept in Deutschland zunächst von DaZ-und DaF-Didaktiker:innen begeistert aufgenommen (vgl. Oomen-Welke 2016, 6). Hawkins Version des Language Awareness Ansatz, das auf das „Wesen, Funktionieren und Vergleichen von Sprachen, auf Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext angelegt [war]" (Oomen-Welke 2016, 8), traf auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Deutschland, die sich in Reaktion auf die migrationsbezogenen Entwicklungen in Deutschland und der damit einhergehenden Mehrsprachigkeit der Lernenden in eine ähnlichen Richtung weiterentwickelten. Dabei wurden insbesondere Methoden des Sprachvergleichs propagiert, welche „kognitive Prozesse provozieren und die Mehrsprachigen sowie alle Lernenden anregen können, auf Sprachliches aufmerksam zu werden, über Sprachen zu reflektieren und Sprachwissen zu erwerben" (ebd.).

Mit Blick auf die Language Awareness Ansätze in Deutschland stellt Budde zusammenfassend fest, dass bei allen der Ausbau der reflexiven Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden sowie der konstruktive, positive und bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit im Zentrum stehen (vgl. Budde 2012, 41). Eng an diese Diskurslinie angelehnt, aber mit Betonung eines machtkritischen Blicks auf Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft knüpft auch Rösch an die britischen LA-Ansätze an und verwendet die Pluralkonstruktion in ihrem Begriff

[16] Oomen-Welke (2003) beschreibt die in der deutschen Sprachdidaktik vorhandenen Vorläuferkonzepte des ‚Sprachbewusstseins' aus dem 19. Jahrhundert oder des ‚Sprachgefühls' in Rekurs auf Feilke als einem „vorterminologischen Alltagsverständnis" (a.a.O., 453), entstammend.

‚*Sprach/en/bewusstheit*‘, um den eigenen Fokus auf Sprachenvielfalt in ihrem Konzept zu betonen (vgl. Rösch 2015b, 97f; 2017a, 35f). Wie auch Luchtenberg (2002, 2010) geht es Rösch dabei weniger um Grammatiklernen (wobei grammatische Phänomene durchaus eine Rolle spielen können) als um soziokulturelle, gesellschaftliche und politische Aspekte „wie Sprachprestige, die soziale Positionierung von Sprache(n) und damit die Lingualisierung von Sprechenden sowie Linguizimus[17]“ (Rösch 2021a, 18). Rösch rekurriert dabei, genau wie Luchtenberg (2010), zum einen auf die Ausdifferenzierung des ‚Language Awareness‘-Begriffs durch Peter Garrett und Carl James sowie den machtkritischen Ansatz von Norman Fairclough (vgl. Rösch 2017a, 15). Garrett und James beschreiben in ihrem ganzheitlichen LA-Begriff fünf miteinander in Beziehung stehende Ebenen von Inhalten bzw. Zielen, die sie als ‚Domänen‘ bezeichnen (vgl. Garrett/James 1992a, 310ff; Garrett/James 1992b, 12ff).

- ⇒ LA-Ziele auf der affektiven Ebene: positive Haltungen zu Sprache(n) entwickeln, Aufmerksamkeit, Sensibilität, Neugier, Interesse und ästhetische Responsivität auf- und ausbauen
- ⇒ LA- Ziele auf der sozialen Ebene: Anerkennung und Akzeptanz von sprachlicher Vielfalt mit dem Ziel der Verbesserung des (migrations-)gesellschaftlichen Zusammenhalts
- ⇒ LA-Ziele auf der Machtebene: Ziel ist die Förderung von Selbstbestimmtheit des Individuums in Bezug auf Sprache und Sprachlernprozesse durch Wissen und Bewusstheit über sprachbezogene Macht- und Manipulationspotentiale
- ⇒ LA-Ziele auf der kognitiven Ebene: Ausbau der analytischen Kompetenzen durch metasprachliches Wissen und Reflexion zu sprachsystematischen und kontrastiven Aspekten von Sprache(n) im Gebrauch[18]
- ⇒ LA-Ziele auf der performativen Ebene: durch mehr explizites Wissen über Sprache(n) und diesbezügliche Selbstevaluation werden eigene Fähigkeiten und Defizite auf der Lernendenseite konkret wahrnehmbar und nächste Lernziele somit greifbar. Hier ist vor allem eine verständliche Metasprache relevant – eine Sprache, mit der sich im Unterricht reflektierend über Sprache(n) sprechen lässt.

Wie Rösch, Luchtenberg und Tajmel (s.o.) betonen Garret/James (1992b) die Bedeutung des Ausbaus von LA zunächst auf Lehrendenseite: „LA begins with teacher awareness“ (a.a.O., 21). Rösch stellt heraus, dass es vor allem Norman Fairclough ist, der Language Awareness durch die politische bzw. machtkritische Ebene komplettiert hat (vgl. Rösch 2017 a, 15). Aus einer gesellschaftstheoretisch fundierten Kritik an einigen LA-Ansätzen formuliert Fairclough einen eigenen diskursanalytischen Ansatz der ‚Critical Language Awareness‘, mit dem er darauf zielt, die Verwobenheit von Sprache mit Machthierarchien und Ideologien zu analysieren (Fairclough 2016 [1992]). Critical Language Awareness kennzeichnet

[17] Linguizismus lässt sich als eine sprachbezogene Variante von Rassismus definieren. In der Migrationsgesellschaft besteht eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen zwischen sprachbezogen konstruierten Gruppen, die einerseits als (privilegierte) monolinguale Dominanzsprachige und (marginalisierte) Migrationsmehrsprachige definiert sind (vgl. Rösch 2019a, ; Kap. 2.2.2)

[18] Hier wird eine enge Verbindung zur Machtebene postuliert (vgl. Garrett/James 1992b, 14).

sich somit durch ein Problembewusstsein für „die diskursive Naturalisierung diskriminierender Machtbeziehungen und hinterfragt unsichtbar gemachte ideologische Implikationen“ (Reisigl 2018, 163). Somit stellt Critical Language Awareness eine macht- und ideologiekritische Vertiefung des Language Awareness von Garrett und James dar, welche produktiv mit einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive auf sprachliche Bildung kombinierbar ist, wie sie von Rösch eingenommen wird (vgl. Rösch 2017a).

1.1.5 Sprach(en)bewusstheit im Fachunterricht als Kern des Konzepts ‚mehr sprachliche Bildung‘

Wenn Rösch mit ihrem Begriff Sprach(en)bewusstheit an die britischen Language Awareness-Ansätze anschließt, tut sie dies mit dem Anspruch, die migrationsbedingten Herausforderungen des Bildungssystems in den Blick zu nehmen (vgl. Rösch 2015b, 97ff; Rösch 2021a, 17). Sprach(en)bewusstheit bildet den zentralen Begriff und die Zieldimension von Röschs auf alle Bereiche schulischer Bildung zielenden Sprachbildungskonzepts einer ‚mehr sprachlichen Bildung‘ (vgl. Rösch 2017a, 173ff; Rösch/Bachor-Pfeff 2021, 228f). Das ‚Mehr‘ in diesem Terminus lässt sich als sprachenpolitischer Apell verstehen. Gefordert wird ein „Mehr an sprachlicher Bildung, was die Bildungssprache(n), die Schulfremdsprachen und die Migrationssprachen einschließt sowie translinguale Entwicklungen jenseits einer im traditionellen Sinn bi- oder multilingualen Bildung berücksichtigt“ (Rösch 2021b, 229). Rösch stellt hier einen möglichen Ansatz für eine Reform der sprachlichen Bildung im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft vor (vgl. Rösch 2017a, 12). Das Konzept ‚mehr sprachliche Bildung‘ basiert auf der deutlichen Abgrenzung zu rein an Einsprachigkeit als Norm orientierten Bildungsangeboten, wie sie in deutschen Schulen noch immer den Status Quo bilden (vgl. Rösch 2015b, 94; Rösch 2017a, 202ff). Rösch problematisiert in diesem Zusammenhang, dass in deutschen Regellerngruppen DaE und DaZ-Lernende standardmäßig gemeinsam unterrichtet werden, ohne dass dabei gezielt auf die sprachlichen Bedarfe von DaZ-Lernenden eingegangen wird. Für DaZ-Lernende hat diese einseitige Orientierung der Lehr-/Lernprozesse auf DaE-Lernende und deren Bedarfe eine deutliche Benachteiligung der DaZ-Lernenden zur Folge, da nur letztere ihre Erstsprache durch sprachlich auf sie abgestimmte Lernangebote kontinuierlich entfalten können. DaZ-Lernende können indessen ihre Sprachkompetenzen in der Zielsprache Deutsch nicht altersadäquat weiterentwickeln, da die Lernumgebung auf ihren Zweitspracherwerb nicht abgestimmt ist (vgl. Rösch 2017a, 203). Insbesondere die fachlichen Lehr-/Lernprozesse sind in der Regel allein auf die sprachlichen Voraussetzungen von DaE-Lernenden ausgerichtet. Rösch moniert, dass im deutschen Bildungssystem DaZ-Lernende, wenn überhaupt, nur kompensatorische Lernangebote durch additive DaZ-Sprachförderung erhalten (vgl. ebd.). Eine Kompensation für Lernangebote, die aus Röschs Sicht eigentlich der reguläre Unterricht leisten müsste. Für Rösch stellen auch die an den mangelnden bildungssprachlichen Fähigkeiten vieler Lernender ansetzenden Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts nicht selten Varianten einer einseitig auf Einsprachigkeit ausgerichteten sprachlichen Bildung dar (vgl. Kap. 1.1.3. und 1.1.6). Denn diese nehmen die Lernbedürfnisse von DaZ-Lernenden nicht immer ge-

zielt in den Blick, sondern wiederum stärker jene von DaE-Lernenden mit Sprachförderbedarf:

> Doch wie so oft, wenn von allen die Rede ist, werden unter diesem Label benachteiligte Gruppen in dem Sinne gleichbehandelt, dass ihre spezifischen Bedürfnisse keine explizite Berücksichtigung finden und eine Orientierung an den eher Privilegierten stattfindet. (Rösch 2017a, 203)

Daher ist eine zentrale Zielsetzung in Röschs Verständnis von ‚mehr sprachlicher Bildung' Sprach(en)bewusstheit auf Seiten der Lehrkräfte und deren Unterrichtskonzeption auszubauen, da es stärker darum gehen muss, die Lernbedarfe von DaZ-Lernenden explizit und gezielt zu berücksichtigen (vgl. Rösch 2015b, 99f). In diesem Zusammenhang spricht Rösch auch von einem ‚zweitsprachbewussten Fachunterricht' (ebd.).

Eine weitere zentrale Zielsetzung des Ansatzes ‚mehr sprachliche Bildung' weist deutlich über andere Konzepte sprachlicher Bildung hinaus (vgl. Kap. 1.1.2). Denn ‚mehr sprachliche Bildung' beschränkt sich nach Rösch nicht auf die *individuellen* Kompetenzen der Lernenden im bildungssprachlichen Deutschen und/oder weiteren Fremd- oder Herkunftssprachen,

> sondern sensibilisiert für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht. Im Sinne einer Linguizismuskritik wendet sich der Ansatz gegen das Prinzip der Einsprachigkeit und öffnet den Blick für Pluralität und Interdependenz in und zwischen Sprachen. (Rösch 2017a, 173)

Hier betont Rösch die *gesellschaftliche* Bedeutung von Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.2.1) und zielt auf die Prestigestärkung von Migrationssprachen und Migrationsmehrsprachigkeit auf curricularer Ebene in allen Fächern. Es geht dabei um die strukturelle „Verankerung von **sprachlicher Diversität als Lerngegenstand** – zunächst unabhängig von der sprachlichen Situation in der konkreten Lerngruppe" (Rösch 2017a, 207, Hervorh. i. O.).

Zusammengefasst lassen sich somit zwei Zielsetzungen differenzieren, die Rösch in ihrem Konzept ‚mehr sprachlicher Bildung' bearbeitet. Auf der Ebene der Lernenden hat sie sowohl mehrsprachige als auch einsprachige Lernende sowie ihre jeweiligen bildungs- und fachsprachlichen Lernbedarfe im Blick. Sie betont dabei allerdings – wie oben beschrieben – die Bedeutung der expliziten Berücksichtigung der Lernbedarfe von DaZ-Lernenden: „Das Ziel ist eine curriculare Verankerung von DaZ in allen, auch den sogenannten nichtsprachlichen Fächern, explizit auch im Fach Deutsch" (Rösch 2017a, 206). Auf der Ebene des Unterrichtsinhalts fasst sie – unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Zusammensetzung der konkreten Lerngruppe – Migrationsmehrsprachigkeit und Migrationssprachen als zentralen Reflexions- bzw. Lerngegenstand in Lehr-/Lernprozessen ins Auge. Auf dieser Ebene des Konzepts ‚mehr sprachlicher Bildung' zielt Rösch auf den Ausbau von ‚Sprach/en/bewusstheit' für alle Lernenden:

> Die Schreibung ohne Bindestrich [bei mehr sprachlicher Bildung, U.F.] steht für ein Konzept, das Migrationssprachen zu einem festen Bestandteil mehrsprachlicher Bildung für alle macht, aber im Unterschied etwa zum Fremd-, sogenannten herkunftssprachlichen oder DaZ-Unterricht nicht die Sprachvermittlung und die additive Kompetenz in unterschiedlichen Sprachen, sondern Sprach(en)bewusstheit bezogen auf Sprachen, ihre Funktionen und die damit verbunden Sprachideologie fokussiert. (Rösch/Bachor-Pfeff 2021, 229)

Der gezielte Einbezug der gesellschaftlich vorhandenen Migrationssprachen wurde zwar bereits seit vielen Jahrzehnten im Rahmen des mehrsprachigkeitsdidaktischen Diskurses (vgl. Oomen-Welke 2017a) gefordert, umgesetzt wurden diese – inzwischen auch in Bildungsplänen verankerten – Ziele allerdings bislang nur sehr sporadisch und punktuell (vgl. Marx 2014, 254f; Schnitzer 2020, 20). Röschs Verständnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik geht indessen über Sprachvergleiche als wichtigste Methode der klassischen Mehrsprachigkeitsdidaktik hinaus. Denn auf Grundlage ihrer migrationspädagogisch und rassismuskritisch fundierten Perspektive auf die Differenzlinie Sprache in der Migrationsgesellschaft (vgl. Rösch 2017a, 198ff) macht Rösch Migrationsmehrsprachigkeit zum zentralen Thema eines diskriminierungsbewussten Unterrichts in allen Fächern (a.a.O., 223). „Linguizismuskritik" (vgl. Rösch 2017a, 173) lässt sich somit als zentrale Hintergrundtheorie und Alleinstellungsmerkmal von Röschs mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzept einer ‚mehr sprachlichen Bildung' bzw. dessen Zielkonzept ‚Sprach(en)bewusstheit' bezeichnen.

Beispiele, wie die Verankerung sprachlicher Diversität als Lerngegenstand unter linguizismuskritischer Perspektive in der konkreten Praxis des Fachunterrichts gestaltet werden kann, gibt Rösch für verschiedene Schulfächer (vgl. Rösch 2017a, 207ff). Am deutlichsten konturiert sie als Deutschdidaktikerin ihr Verständnis von ‚mehr sprachlicher Bildung' für den Deutschunterricht. Diesen versteht sie zunächst als Fachunterricht, der sich traditionell in die fachlichen Dimensionen Sprach- und Literaturunterricht aufteilt (vgl. a.a.O., 5-44). Rösch schlägt vor, dass sich alle Schulstufen an der Struktur der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife orientieren sollten (vgl. a.a.O., 10, Abb. 3 unten), in denen die Lernbereiche Sprache und Literatur gleichgewichtet sind (vgl. KMK 2012, 13). Hiermit wendet sie sich gegen die Überfrachtung des Faches Deutsch, als „Schlüssel- bzw. Containerfach" (a.a.O., 13), das im schulischen Bereich „die wesentlichen Aufgaben für Werteerziehung, Medienbildung, interkulturelle oder sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache etc. übernehmen" (ebd.) soll. Dem Deutschunterricht kämen zwar, wie jedem anderen Fachunterricht, in diesen Bereichen Querschnittsaufgaben zu (vgl. Abb. 3), Rösch fordert aber, dass der Deutschunterricht seine fachspezifische Ausrichtung aus seinen zentralen Inhalten „Sprache und Literatur und den Umgang damit" (ebd.) fokussieren sollte.

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogener Kompetenzbereich	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Literatur und Umgang mit Literatur reflektieren	Sprechen Zuhören Schreiben Lesen	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
Querschnittsaufgaben: Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation etc.		

Abbildung 3 Kompetenzbereiche übernommen aus Rösch (2017a, 10)

Für beide domänenspezifischen Kompetenzbereiche – Literatur und Sprache – konzeptualisiert Rösch eine auf die Migrationsgesellschaft bezogene Öffnung der inhaltlichen Ebene,

„um für alle Schüler/innen die auch bezogen auf Sprache/n plurale Gesellschaft erfahrbar zu machen“ (a.a.O., 19). Sprachliche Diversität wird dabei, wie oben bereits dargestellt, zum zentralen Lerngegenstand in beiden domänenspezifischen Kompetenzbereichen. Beide Bereiche stehen bei Rösch gleichberechtig im Zentrum des Deutschunterrichts. Im Bereich Sprache wird die Tatsache fokussiert, dass „Sprache genau wie Kultur heterogen und dynamisch ist, mit anderen Sprachen interagiert und sich im Laufe der Zeit wandelt“ (a.a.O., 15). Erkenntnisse zu Sprachwandel und Sprachkontakt, beispielweise in Form von Ethnolekten, sind somit für Rösch ergiebige sprachbezogene Lerninhalte im Deutschunterricht (vgl. a.a.O., 16). Zentral ist für Rösch des Weiteren das am LA-Konzept ansetzende Ziel, Migrationssprachen zum Lerngegenstand im Deutschunterricht für *alle* Lernenden zu machen (vgl. a.a.O., 17). Dabei geht es ihr nicht darum, diese Migrationssprachen im Deutschunterricht zu vermitteln, sondern alle Lernenden „für innere und äußere Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren“ (a.a.O., 18) und sie dadurch dabei zu unterstützen, „mit sprachlicher Vielfalt konstruktiv umzugehen, Linguizismus zu reflektieren und sich gerade auf Sprachen mit geringem Prestige einzulassen“ (ebd.). Als Beispiel schlägt Rösch für den Sprachunterricht unter anderem vor, internationale Zeitschriften und Medienberichte im Unterricht im Hinblick auf Unterschiede in der Berichtserstattung in Boulevard- und politischen Medien heranzuziehen. Dabei sei es oft ausreichend, Überschriften oder einen Filmvorspann zu betrachten (vgl. ebd.). Wenn Schüler:innen in der Lerngruppe sind, die die einbezogenen Migrationssprachen sprechen, ist es aus Sicht Röschs erwünscht, dass diese sich in eine Expert:innen-Rolle begeben können (vgl. a.a.O., 17f). Rösch warnt allerdings davor, dabei in die Lingualisierungs- bzw. Kulturalisierungsfalle zu tappen und einzelne Lernende essentialistisch auf ihre Migrationsgeschichte und/oder Sprachbiographie zu reduzieren (Rösch 2017a, 211). Für ‚mehr sprachliche Bildung‘ im Literaturunterricht steht für sie eine „migrationsbewusste Literaturauswahl“ (a.a.O., 24) im Zentrum, womit insbesondere Werke der inter- und transkulturellen Literatur bzw. migrationsmehrsprachigen Literatur fokussiert werden (vgl. Kap. 1.2).

Für den Deutschunterricht insgesamt favorisiert Rösch einen integrativen Ansatz, der die beiden domänenspezifischen Lernbereiche – Literatur und Sprache – verbindet, „ohne den einen für den anderen zu funktionalisieren, indem etwa sprachliches Lernen an literarischen Werken exemplifiziert wird (vgl. a.a.O., 26). Eben aus diesem Anspruch ist das in der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie fokussierte LitLA-Konzept entstanden, das sich als Röschs Variante eines sprach(en)integrierenden Fachunterrichts bzw. Literaturunterrichts bezeichnen lässt. Bevor dieses näher vorgestellt wird, soll in einem weiteren Zwischenschritt der Blick auf den Stand des noch jungen Diskurses um einen ‚sprachsensiblen Literaturunterricht‘ geworfen werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich dann das LitLA Konzept als Ansatz eines sprach(en)bewussten Literaturunterrichts präzisieren und abgrenzen (vgl. Kap. 1.2).

1.1.6 Ansätze des sprachsensiblen Literaturunterricht

Auch im Literaturunterricht als Fachunterricht finden fachliche und sprachliche Lernprozesse aufeinander bezogen statt (vgl. Brüggemann/Mesch 2020b, 11; Rösch 2017c, 154), allerdings wird diese Verknüpfung auf der fachlichen Ebene vervielfacht, da der literarische Fachgegenstand ein selbst (literatur-)sprachlich und dabei vielstimmig konstituierter ist. Das fachliche Lernen im Literaturunterricht ist für viele Lernende mit mehrfachen Hürden versehen. Dies liegt an der konzeptionellen Ausrichtung des Literaturunterrichts, die sich normativ an einer als einsprachig Deutsch konstruierten Zielgruppe mit literalen Vorerfahrungen ausrichtet. Die dadurch entstehenden Hürden bestehen somit in zu großen bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen der fachbezogenen Lehr-/Lernprozesse und zum anderen in den (literatur-)sprachlichen Hürden der literarischen Textauswahl. Für DaZ-Lernende kommt hinzu, dass die Sprache des Unterrichts und die Sprache des literarischen Textes, das Deutsche, für sie eine Sprache darstellt, die sie erst im Begriff sind zu erwerben. Im Literaturunterricht besteht also, wie in jedem anderen Fachunterricht auch, die Gefahr, dass die (zweit-)sprachlichen Anforderungen des monolingual, bildungs- und fachsprachlich ausgerichteten Literaturunterrichts für einen erheblichen Anteil der Lernenden unüberwindlich werden und unter Umständen vorhandene fachlich relevante Fähigkeiten überlagern (vgl. Pieper et al. 2004, 190f).

Neuere Diskurse um einen sprachsensiblen Literaturunterricht setzen hier an. Dabei wurde von der didaktischen Forschung zunächst vor allem der literarische Text als sprachliche Hürde im sprachsensiblen Literaturunterricht in den Blick genommen (vgl. Kumschlies 2017b, 17f; Mesch 2019). Im Forschungsbereich ‚Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur' ist der bislang intensivste Fachdiskurs zum sprachsensiblen Literaturunterricht entstanden, der sich in den Beiträgen der beiden Teilbände des 2020 erschienen Buchprojekts „Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und Jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen" (Brüggemann/Mesch 2020c; 2020d) widerspiegelt. Die Herausgeber:innen schließen explizit an die in Kap. 1.1. beschriebenen Diskurslinien im Kontext der Konzepte ‚Bildungssprache', ‚Fachsprache' und ‚sprachsensibler Fachunterricht' (vgl. Kap. 1.1.2) an und explizieren als Forschungsdesiderat,

> den Handlungsbedarf und die Handlungsmöglichkeiten im Bereich eines informellen und formellen sprachsensiblen literarischen Lernens theoriegeleitet zu konzeptualisieren und empirisch zu eruieren mit Blick auf den literarischen Lerngegenstand, die Lernenden und die methodische Intervention. (Brüggemann/Mesch 2020a, 23)

Die gesammelten Forschungsbeiträge werden in drei Perspektiven auf sprachsensiblen Literaturunterricht unterteilt: die Perspektive erstens auf den literarischen Text, zweitens auf die Lernenden und drittens auf die lehrseitige und methodische Umsetzung. Im ersten, auf das literarische Werk bezogenen Bereich dominieren Beiträge, die den Einsatz vereinfachter Lektüren kritisch-analytisch nach didaktischen Potentialen und literarästhetischen Verlusten für einen sprachsensiblen Literaturunterricht untersuchen (vgl. Frickel/Kagelmann 2020; Fuhrhop/Schreiber 2020; Mesch 2020; Topalović/Diederichs 2020). Einzig im Beitrag von Iris Kruse wird das Potential kinderliterarischer Medienver-

bünde beleuchtet (vgl. Kruse 2020). Der didaktische Horizont wortloser und literarästhetisch gehaltvoller Bilderbücher für einen sprachsensiblen Literaturunterricht wird hingegen nicht thematisiert (vgl. Kumschlies 2017a, 21; Rémi 2017). Auch auf mehrsprachige bzw. migrationsliterarische Texte der Kinder- und Jugendliteratur geht erstaunlicherweise keiner der hier versammelten Beiträge ein.

Im zweiten thematischen Teil versammeln sich unter dem Aspekt ‚Sprachsensibilität – lernerseitige Perspektiven' Beiträge, die sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich die lernendenseitigen Wirkungsunterschiede zwischen Originaltext bzw. vereinfachter Version empiriebasiert ausdifferenzieren lassen (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020a; Brüggemann/Stark/Fekete 2020b). Vor allem der Beitrag von Kofer/Zierau (2020) sticht aus diesem zweiten Teilbereich des Sammelbands durch den dort verfolgten Anspruch heraus, das Potential vereinfachter Lektüren „für einen sprachsensiblen, DaZ-integrativen Deutschunterricht" (Kofer/Zierau 2020, 249) auszuloten, der sich explizit „an einer sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Zielgruppe im Schnittfeld von DaE/DaZ/DaF mit zum Teil stark divergierenden Lese- und Bildungsbiographien orientiert" (a.a.O., 249f). Die Autorinnen schließen in ihrer Untersuchung im Gegensatz zu allen anderen Beiträgen dieses zweiten thematischen Teils konkret an den Zielsetzungen und -gruppen sowie Konzepten und Diskursen des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Leisen (2010) und des sprachbewussten Fachunterrichts sensu Tajmel/Hägi-Mead (2017) an (vgl. Kofer/Zierau 2020, 262). Die Aufgabenbeispiele zum Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012) in einfacher Sprache bzw. im Original zeigen, „wie eine durch Scaffolds angeleitete Erarbeitung sprachlicher und literarästhetischer Mittel hinsichtlich der Förderung *semantischer*, *idiolektaler* und *ästhetischer* Verstehenskompetenzen ineinandergreifen und Verständnis für die Gestaltung, Ästhetik und funktionaler Besonderheiten literarischer Texte entwickeln können" (Kofer/Zierau 2020, 258, Hervorh. i. O.). Die Textversion in einfacher Sprache wird von den Autorinnen dabei als ‚Brücke' genutzt, um die „komplexere sprachliche Gestaltung des Originaltextes nachzuvollziehen – und umgekehrt die versachlichte und objektivierte Darstellung der vereinfachten Version kritisch zu reflektieren" (ebd.). Textnahes Lesen steht hier als literaturdidaktisches Verfahren, das bei Zierau/Kofer mit dem Lernziel Sprachbewusstheit kombiniert wird, im didaktisch-methodischen Zentrum der entwickelten Aufgabenformate (a.a.O., 251ff). Für die vorliegende Arbeit überaus anschlussfähig ist der Aspekt, dass die Autorinnen die ‚innere Mehrsprachigkeit' des Romans *Tschick* unter anderem in Gestalt der fiktiven Jugendsprache der Ich-Erzählinstanz Maik als besonders ergiebig erachten, um mit der Methodik des textnahen Lesens gleichzeitig sowohl Sprachbewusstheit zu fördern als auch die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit weiterzuentwickeln (vgl. a.a.O., 261f). Kofer/Zierau kommen in ihrem Beitrag zu dem Ergebnis, dass noch viel didaktische Forschung notwendig sein wird, um dem Anspruch des sprachsensiblen Literaturunterrichts gerecht zu werden, „literatur- und sprachdidaktische mit DaE-/DaZ-/DaF-didaktischen Ansätzen zu verknüpfen" (a.a.O., 262). Der m. E. zutreffenden Beobachtung, dass eine forschungsbasiert vorhandene kohärente Konzeptualisierung des sprachsensiblen Literaturunterrichts ein Desiderat darstellt, entspricht im Übrigen auch die Wirkung des eklektischen Nebeneinanders der übrigen Beiträge dieses Teils des Sammelbands, die entweder

die frühkindliche sprachliche Bildung betreffen (vgl. Hochstadt 2020; Uhl 2020) oder die Kernfragen des sprachsensiblen Literaturunterrichts allenfalls streifen (vgl. Esslinger 2020; Heins/Ohlsen 2020).

Im dritten und letzten Teilbereich des Sammelbandes unter der thematischen Klammer ‚Lehrseitige und methodische Perspektiven' könnten die in den Beiträgen vertretenen Perspektiven dann unterschiedlicher kaum sein. Der Artikel von Jakob Ossner verteidigt die unantastbare Autorität des literarischen Werks, dessen auch frustrierenden, sprachliche Herausforderungen die Lernenden anhand eines konsequent abzuarbeitenden, sprachlich und fachlich hoch voraussetzungsvollen Texterschließungsverfahren, der Bibelexegese des 3. Jahrhunderts n. Chr. entlehnt, deutend begegnen sollen (Ossner 2020). Im zweiten Beitrag dieses Sammelbandabschnitts wird im Gegensatz zum vorherigen der Fokus auf die Lernenden als Lesende gelenkt. Rupp und Kröger-Bidlo (2020) gehen davon aus, dass ohne Entlastung ihres Dekodierprozesses schwachen Leser:innen unter anderem „keine literarästhetischen Verstehensprozesse im Hinblick auf sinnorientierte Textzugänge" (Rupp/Kröger-Bidlo 2020, 371) möglich sind. Literarisches Verstehen und ästhetisches Lernen stehen zusammen mit den zu vermittelnden Registern Bildungssprache und Literatursprache im Zentrum des hier konzipierten Ansatzes eines sprachsensiblen Literaturunterrichts. Rupp und Kröger-Bidlo sehen Sprachsensibilität im Literaturunterricht sowohl auf der konkreten Planungsebene von Lehr-/Lernprozessen als auch im Hinblick auf die literarischen und sprachlichen Textschwierigkeiten des konkreten Werks verortet (vgl. a.a.O., 374ff). Den Lehrenden kommt im sprachsensiblen Literaturunterricht die Aufgabe einer besonders differenzierten Bedarfsanalyse zu. Von ihnen werden „elaborierte Kompetenzen unter anderem in den Bereichen der didaktischen Textanalyse, der Ermittlung von Textschwierigkeit, der Analyse von Verstehensanforderungen sowie der differenzierten unterrichtsbezogenen Methodenauswahl verlangt" (a.a.O., 381). Im letzten Beitrag des Sammelbandes wird aus spezifisch DaZ-didaktischer Perspektive auf die besonderen Lernchancen für den Spracherwerb und die Textkompetenzen von DaZ-Lernenden *durch* den Umgang mit literarischen Werken im sprachsensiblen Literaturunterricht geblickt (vgl. Grimm 2020). In Rekurs auf die Interlanguagehypothese (vgl. Kap. 2.3.3) und das Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung' von Vygotykj (1978) betont Grimm, „dass mittels lyrischer und epischer Texte die Interlanguage konsolidiert bzw. weiter ausgebaut werden kann" (a.a.O.: 387). Dabei wird die Selbstreflexivität poetischer Sprache in deren Potential betont, durch die die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf die sprachliche Ebene gelenkt wird. Im Gegensatz zur Alltagssprache zeichnet sich Literatursprache gemeinhin durch ein quantitativ und qualitativ breiteres und anspruchsvolles Angebot an Strukturen aus (vgl. a.a.O., 392). Vereinfachte Versionen literarischer Werke können aus Sicht Grimms gerade für Seiteneinsteiger:innen im sprachsensiblen Literaturunterricht „zur semantischen und grammatischen Profilierung des lexikalischen Wissens in der Zweitsprache beitragen" (a.a.O., 394). Andererseits zeigt Grimm auch auf, wo genau die möglichen Schwierigkeiten von DaZ-Lernenden beim Verstehen von literarischen Texten liegen können:

> Dass mit fehlenden oder ‚anderem' Vorwissen Verständnisschwierigkeiten verbunden sein können, wird im Literaturunterricht zuweilen deutlich, wenn Inferieren, Zwischen-den-Zeilen-Lesen oder Erkennen von Ironie trotz Kenntnis des gebrauchten Wortschatzes nicht gelingt. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf zu den literarischen Vorkenntnissen, sowohl im Hinblick auf Zweitsprachenlernende der zweiten und dritten Migrationsgeneration als auch im Hinblick auf Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, und zur Relevanz, die literarischen Texten in deren Schulsystemen zukommt (a.a.O., 395).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der bisherige fachdidaktische Forschungsdiskurs zum sprachsensiblen Literaturunterricht sich stark auf die Ebene des literarischen Werkes konzentriert hat. Hier sind bislang insbesondere Potentiale und Grenzen von vereinfachten Lektüren in den Blick genommen worden. Auch sind erste Ansätze zur Beleuchtung des Potentials kinderliterarischer Medienverbünde, wortfreier Bilderbücher und mehrsprachiger Werke als geeignete literarische Lernmedien für einen sprachsensiblen Literaturunterricht erkennbar (Kumschlies 2017a; 2017b; 2020). Empirische Forschung ist in diesem Bereich allerdings noch nicht vorhanden. Auch die Sprachhandlungen, die beim Umgang mit literarischen Texten im Unterricht eine Rolle spielen, bilden ein Forschungsdesiderat. Hier ist die Forschung zum sprachintegrativen Fachunterricht im naturwissenschaftlichen oder mathematischen Bereich bereits weiter (vgl. Kap. 1.1.3). Auf der Ebene der Lernenden ist bislang vor allem die ästhetische Wirkung von vereinfachten Lektüren und Medienverbünden untersucht worden, wobei dabei stärker das ästhetische Wirkungspotential auf Lernende im Allgemeinen, aber nur vereinzelt deren didaktisches Potential in sprachlich heterogenen Lerngruppen beleuchtet wurde. Vermutlich wäre ein kohärenzbildendes Zusammenführen der vielen bereits vorhandenen Erkenntnisse und Ansätze in literatur-, sprach- und DaZ-didaktischer Forschung zum sprachsensiblen Literaturunterricht zielführend. Es lässt sich festhalten, dass in den bisherigen Publikationen zum sprachsensiblen Literaturunterricht der grundsätzliche Anspruch sehr einheitlich vertreten ist, literarische und sprachliche Perspektiven auf literarische Texte und diesbezügliche Lehr-/Lernprozesse stärker zu verzahnen. Auch wenn dies im Hinblick auf die Konzeptualisierung eines sprachsensiblen Literaturunterrichts naheliegend scheint, zeigt sich in den Beiträgen, dass dieses Ziel durch die Distanz der disziplinären Stränge Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft sowie der hier genannten wissenschaftlichen Fachdidaktiken ein noch partikuläres und daher stärker zu forcierendes ist. Auf sprachdidaktischer Seite stellt Sprachbewusstheit ein in vielen Beiträgen zentrales Zielkonzept dar. Auf der literaturdidaktischen ist der Bereich ästhetischer Lernerfahrungen als Schwerpunkt festzustellen. Bei Bezug auf die Ebene der konkreten Lehr-/Lernprozesse wird in vielen Forschungsbeiträgen auf die Konzepte des ‚Scaffolding' (Gibbons) und die Zone der nächsten Entwicklung (Vigotsky) rekurriert. Auch die innersprachlichen Register Bildungssprache, Fachsprache und Literatursprache als fachdidaktische Zieldimensionen des Literaturunterrichts werden vielfach in den Blick genommen. Der von Steinbrenner formulierten Kritik (vgl. Kap. 1.1.2), dass im Konzept Bildungssprache der Bedeutung von poetischer Sprache nicht genug bzw. gar kein Raum gegeben wird, wirken zumindest die meisten der beschriebenen Ansätze des sprachsensiblen Literaturunterrichts entgegen.

1.2 Literature und Language Awareness (LitLA) als Konzept im Rahmen eines sprach(en)bewussten Literaturunterrichts

Die bislang vorgestellten Begriffe und Argumentationslinien im vergangenen und gegenwärtigen Diskurs um sprachliche Bildung lassen nun eine präzisere Verortung des LitLA-Ansatzes (Rösch 2017b; 2021a) zu. LitLA bezeichnet einen auf den Deutschunterricht als Fachunterricht zugeschnittenen Ansatz des mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachbildungskonzepts ‚mehr sprachlicher Bildung'. Auf der inhaltlichen Ebene von LitLA werden literarisches und sprachliches Lernen eng verbunden, indem Language Awareness sprich Sprach(en)bewusstheit (vgl. Kap. 1.1.4) mit Literature Awareness bzw. Literatur(en)bewusstheit zum Lerngegenstand wird. Als Lernmedium stehen dabei literarische Werke im Zentrum, die Migrationsmehrsprachigkeit poetisch gestalten (vgl. Kap. 3). Insofern ist Migrationsmehrsprachigkeit aus literarischer und sprachlicher Perspektive inhaltliches Zentrum eines auf LitLA zielenden Literaturunterrichts, der sich explizit an *alle* Lernenden richtet, unabhängig von ihren jeweiligen spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen. Dieses (Wieder-)Verknüpfung von literarischen und sprachlichen Lerninhalten und -prozessen macht LitLA zu einem Ansatz des integrativen Deutschunterrichts (vgl. hierzu auch Kap. 4.2 und 4.3), welcher beide Lernbereiche und ihre wissenschaftsdisziplinären Hintergrundtheorien in einem migrationsgesellschaftlich perspektivierten Deutschunterricht aufeinander zu beziehen sucht (vgl. Rösch 2017a, 24ff). Des Weiteren entwickelt Rösch das LitLA-Konzept gemäß ihres Sprachbildungsansatzes ‚mehr sprachlicher Bildung', in dem sprachliche Diversität zum Lerngegenstand in allen Fächern gemacht wird sowie den Literaturunterricht wie jeden Fachunterricht an die bildungs- und fachsprachlichen Lernbedarfe ein- und mehrsprachiger Lernender knüpft. Röschs besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Erwerbssituation von DaZ-Lernenden, für die im Rahmen von LitLA interaktive Lehr-/Lernsettings ermöglicht werden sollen, in denen sie ihre für literaturbezogenen Deutungsprozesse eigene Zweitspracherwerbserfahrungen und ihr Wissen über Mehrsprachigkeit diskursiv einbringen können (vgl. Rösch 2021a, 29f). Diese bei DaZ-Lernenden von Rösch als vorhanden postulierte Sprach(en)bewusstheit lässt sich aus Röschs Sicht

> implizit über die Auseinandersetzung mit dem Werk artikulieren, was ihre fachliche – in diesem Fall literarische – Kompetenz zur Wirkung bringt und die Motivation, sich aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, steigern sollte. All dies fördert den für den natürlichen Zweitspracherwerb relevanten Sprachgebrauch und den Diskurs um Sprache/n in der Migrationsgesellschaft (ebd., 30).

Im Rahmen eines LitLA-Unterrichts kann sprachliche Korrektheit somit hinter die Ermutigung aller Lernenden zur Beteiligung am fachbezogenen Diskurs zwischenzeitlich zurücktreten. An den DaZ-erwerbsspezifischen Zielen sollte aus Röschs Sicht im Literaturunterricht vor allem in DaZ-didaktischen Schleifen bzw. anhand binnendifferenzierter Aufgabenformate hinsichtlich der Zielsprache Deutsch formfokussiert gearbeitet werden (vgl. a.a.O., 35f). LitLA bietet DaZ-Lernenden vielmehr fachlich relevante Sprechanlässe, durch die speziell DaZ-Lernende ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen im Kontext von Mehrsprachigkeit als fachliche Kompetenzen im Litertaturunterricht einbringen können, ohne dabei indessen über sich selbst reden zu müssen.

1.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum ersten Kapitel

Der Begriff ‚sprachliche Bildung' ist stets historischen, gesellschafts- und sprachpolitischen sowie sprachideologischen Einflüssen unterworfen. Vor dem Hintergrund einer gegenwärtigen und zukünftigen migrationsmehrsprachigen Gesellschaft und dem diesbezüglichen Reformbedarf sprachlicher Bildung wird im derzeitigen Wissenschaftsdiskurs verstärkt um adäquate Ansätze von sprachlicher Bildung gerungen. Gemeinsam ist den derzeit dominierenden Ansätzen in der (Sprach-)Bildungsforschung, dass sie bildungssprachliche Fähigkeiten als zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg und gleichsam als Hürde beim fachlichen Lernen verstehen. Dass die notwendige Orientierung an den sprachlich heterogenen Voraussetzungen der Lernendengruppen bislang nicht gelingt, wird unter anderem durch den immer noch dominanten monolingualen Habitus des Bildungssystems erklärt (siehe Abb. 4 unten).

Im Zentrum der meisten Forschungsbemühungen um sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe steht das kritisch diskutierte Konzept ‚Bildungssprache' als Hürde und Ziel in jedem Fachunterricht. In Bezug auf dieses Konstrukt besteht im jeweils fachspezifischen Kontext noch immenser Forschungsbedarf. Dies gilt gleichsam für die bildungssprachlichen Voraussetzungen fachlicher Lernprozesse im Literaturunterricht. Hinsichtlich des Forschungsstands zum Begriff der Bildungssprache wird unter anderem problematisiert, dass derzeit ein einseitig technischer Sprachbegriff in der Diskussion vorherrscht, der einer Erweiterung um die Bedeutung der poetischen Dimension von Sprache(n) bedarf. Ein zweiter Kritikpunkt bezieht sich auf die einseitige Fokussierung vieler Ansätze auf bildungssprachliches Deutsch, wodurch die weiteren sprachlichen bzw. literalen Ressourcen vieler mehrsprachiger Lernender für fachbezogene Lehr-/Lernprozesse außer Acht gelassen werden. Zudem wird dabei die defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit reproduziert und verstärkt.

Aus der gegenwärtigen Diskussion um sprachliche Bildung sind – in enger Verbindung mit dem Diskurs um ‚Bildungssprache' – verschiedene Ansätze eines sprach(en)integrierenden Fachunterrichts entstanden. Sie zielen insgesamt auf die stärkere Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen. Als Ergebnis verschiedener Forschungsbemühungen ist festzuhalten, dass die lernendenseitige Alltagssprachlichkeit (bei mehrsprachigen Lernenden durch mehrsprachige Ressourcen und Praktiken geprägt) den zentralen Ausgangspunkt fachlicher und sprachlicher Lehr-/Lernprozesse im Fachunterricht bilden sollte.

Der britische Ansatz Language Awareness (LA) bietet ergiebige Ansatzpunkte, um Sprache(n) aus einer metakognitiven Sicht auf der affektiven, kognitiven, politischen, sozialen und politischen Ebene zum Lerninhalt im Unterricht zu machen und dadurch positiv auf sprachliche Lernprozesse Einfluss zu nehmen. Röschs eigenes LA-Konzept ‚Sprach(en)bewusstheit' ist Teil ihres mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachbildungsansatzes ‚mehr sprachliche Bildung' (vgl. Abb. 4). Für Rösch bedeutet mehr sprachliche Bildung im Fachunterricht, dass sowohl die Lernbedürfnisse von DaZ- Lernenden als auch sprachliche Diversität als Lerngegenstand für alle Lernenden in jedem Fachunterricht in den Blick genommen wird. Linguizismuskritik ist dabei ein wesentlicher Bestandteil der anvisierten ‚Sprach(en)bewusstheit' bei Lehrenden und Lernenden.

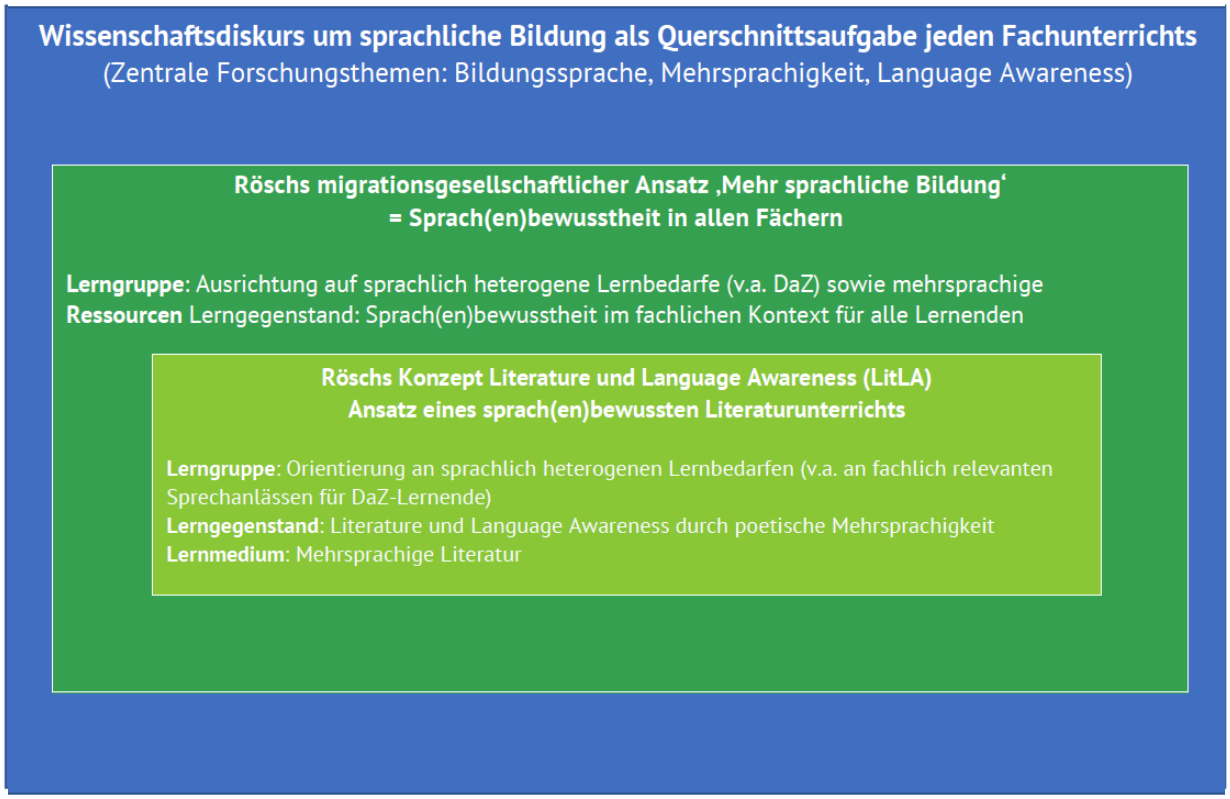

Abbildung 4 Einordnung von LitLA im Kontext aktueller Diskurse um sprachliche Bildung (eigener Entwurf)

Die bisherigen Ansätze eines sprachsensiblen Literaturunterrichts konzentrieren sich auf die sprachlichen Anforderungen des jeweiligen literarischen Textes. Ein kontrovers geführter Forschungsdiskurs bezieht sich auf die didaktischen Potentiale und (ästhetischen) Verluste durch den Einsatz vereinfachter Textversionen. Für einen sprach(en)bewussten Literaturunterricht ist Röschs LitLA-Konzept ein alternativer Ansatz (vgl. Abb. 4), bei dem mehrsprachige Literatur als Lernmedium im Fokus steht. Anhand der Reflexion von Sprache(n) im Rahmen der literarischen Gestaltung im jeweiligen Werk werden *Language Awareness* (Sprach(en)bewusstheit) und *Literature Awareness* (Literatur(en)bewusstheit) auf- und ausgebaut. Im LitLA-Unterricht wird somit Migrationsmehrsprachigkeit auf der fachlichen Ebene zum Lern- und Reflexionsgegenstand für alle Lernende, gänzlich unabhängig

von ihren spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen. Insbesondere DaZ-Lernenden werden dadurch fachlich (=literarisch) relevante Sprechanlässe angeboten, im Rahmen derer sie eigene Zweitspracherwerbserfahrungen und ihr Wissen über Mehrsprachigkeit als Expertise einfließen lassen können. Sprachrichtigkeit tritt bei diesen Gesprächen über Literatur zeitweise in den Hintergrund. In LitLA-Lehr-/Lernprozessen steht vielmehr der fachlich und subjektiv bedeutsame Austausch zu Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum und als literarisch relevantes Phänomen im Zentrum.

1.4 Erkenntnisse zu LitLA als Lerngegenstand

Aus den bisher gewonnen Erkenntnissen, lässt sich für LitLA als Lerneggenstand bzw. Zielperspektive Folgendes feststellen: LitLA lässt sich als Konzept für einen sprach(en)bewusster Literaturunterricht positionieren, der Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. hierzu Kap. 2.2.1) auf der Ebene des Fachinhalts fokussiert. Poetische Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Kap. 3) steht dabei als literarisch-sprachliches Phänomen im Zentrum. *Literature und Language Awareness (LitLA)* definiert Rösch als „Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch sowie Erwerb, Vermittlung, Reflexion und In-Beziehung-Setzen von Sprache/n in Literatur/en“ (Rösch 2021a, 25). Aus der sprachdidaktischen Spezifizierung dieses Kapitels lassen sich folgende Teilziele in Bezug auf den LitLA-Teilbereich der Language Awareness (LA)[19] spezifizieren:

LA-Ziele im Rahmen der LitLA-Konzeption:

- ⇒ Wahrnehmung, Sensibilisierung, Wissen zu Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum
- ⇒ Sensibilisierung, Reflexion und Bewusstheit hinsichtlich des Linguizismus im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit
- ⇒ Bewusster Einsatz der für LA relevanten bildungs- und fachsprachlichen Mittel

[19] Die LA-Ziele werden im Rahmen des folgenden sprachwissenschaftlichen Kapitels präzisiert bzw. weitere LA-Ziele ergänzt. Die Zielsetzungen von Literature Awareness (LitA) werden im Rahmen der literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Spezifizierung des Lerngegenstands näher beschrieben (vgl. Kap. 3 und 4).

2. Sprach- und bildungswissenschaftliche Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit

Wie im ersten Kapitel dargestellt, liegt der sprachbezogene Fokus der LitLA-Konzeption auf Sprach(en)verhältnissen innerhalb der Migrationsgesellschaft und damit vor allem auf Sprache(n) und Sprachlichkeit im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Rösch 2017a, 217f). In diesem sprach- und bildungswissenschaftlich ausgerichteten Kapitel wird zunächst ein einführender Überblick zum aktuellen Stand der Mehrsprachigkeitsforschung gegeben. Der Schwerpunkt der weiteren Betrachtung liegt dann auf dem Konzept ‚Migrationsmehrsprachigkeit', verstanden als diejenige Form von Mehrsprachigkeit, die gesellschaftlich weniger prestigeträchtige Migrationssprachen neben der Mehrheitssprache Deutsch miteinschließt (vgl. Rösch 2017a, 191; Rösch 2019a, 185f; 2021b, 13ff).

Migrationsmehrsprachige und ihre migrationsmehrsprachig markierten Sprechweisen sind besonders häufig von – teilweise linguizistischer – Abwertung betroffen. So werden große Teile ihrer sprachlichen Ausdrucksweisen für Migrationsmehrsprachige sowohl in Gesellschaft als auch im Bildungssystem zur Differenzkategorie. Um für die sich an dieses Teilkapitel anschließende literaturwissenschaftliche Spezifizierung von LitLA hinsichtlich des Phänomens literarischer Mehrsprachigkeit ein differenziertes und (sprach-)wissenschaftlich fundiertes terminologisches Besteck zur Verfügung zu haben, werden die wichtigsten sprachlichen Phänomene im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit vergleichend betrachtet (vgl. Kap. 2.1-2.3). Darunter fallen Praktiken der sogenannten Sprachmischung sowie innersprachliche Phänomene des Deutschen im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit. Der spezifischen sprachlichen Gestaltung des für die Studie herangezogenen Werks *Nicu & Jess* ist es geschuldet, dass ein Schwerpunkt der Betrachtung auf der Konstitution und dem Prestige von migrationsbedingten Lerner:innenvarietäten des Deutschen liegt (vgl. 2.3.3). Aufgrund der insgesamt fachdidaktischen Ausrichtung dieser Arbeit wird sich auf Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung konzentriert, die für die schulische bzw. unterrichtliche Dimension von (Migrations-)Mehrsprachigkeit relevant sind. Zudem ist es für die Formulierung fachdidaktischer Perspektiven von besonderem Interesse, ob und wie diese Forschungsergebnisse im aktuellen System Schule bzw. Unterricht bereits Aufnahme finden. Deshalb wird in Kap. 2.4 der ambivalente Umgang mit dem Phänomen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext betrachtet, bevor abschließend die Erkenntnisse dieses Kapitels zusammengefasst und für die sprach- und bildungswissenschaftliche Spezifizierung der LitLA-Konzeption fruchtbar gemacht werden können.

2.1 Grundlegendes zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit'

Wer sich mit dem Ziel einer Begriffsbestimmung des Konzepts ‚Mehrsprachigkeit' zunächst einen grundsätzlichen Überblick zur wissenschaftlichen Forschungslage verschaffen möchte, sieht sich einem inzwischen nahezu unüberschaubaren Forschungsfeld gegenüber. Neben unterschiedlichen linguistischen Ansätzen, bspw. der Psycho-, Sozio- und Neurolinguistik, beschäftigen sich u.a. die sprachbezogenen wissenschaftlichen Fachdidaktiken,

Bildungswissenschaften, Literaturwissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft mit Forschungsfragen zum Thema Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2013, 6; Fürstenau 2011, 25f; Lengyel 2017, 154, u.a.).

Je nach Interesse und Forschungsperspektive lassen sich unterschiedliche Ebenen und Zugänge zum Begriff der Mehrsprachigkeit beleuchten (vgl. Jostes 2017, 107ff). In der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung wird längst nicht mehr nur auf den zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerb von Geburt bzw. frühester Kindheit geblickt, sondern man geht davon aus, dass „Mehrsprachigkeit im Sinne eines hohen Niveaus an Sprachbeherrschung in allen Sprachen auch durch institutionellen Zweit- bzw. Drittspracherwerb möglich ist" (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014, 130). Grundsätzlich liegt Mehrsprachigkeit dann vor,

> (…) wenn einer Person (individuelle Mehrsprachigkeit) oder einem System (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, institutionelle Mehrsprachigkeit) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Fasst man den Begriff sehr weit, so ist jeder Mensch mehrsprachig, da er schon in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten (muttersprachliche Mehrsprachigkeit) verfügt (…). (Haider 2010, 207)

Letztgenannter Blick auf die Varietäten sog. Muttersprachen[20] weist auf die Tatsache hin, dass jede Sprache in sich vielförmig ist. Die aus diesem Faktum ableitbare Schlussfolgerung, dass prinzipiell alle Menschen mehrsprachig sind (vgl. auch Busch 2013, 8ff; Wegner/Dirim 2016, 199), geht auf Mario Wandruszka zurück, der damit die den Fachdiskurs grundlegende Unterscheidung zwischen ‚innerer' und ‚äußerer' Mehrsprachigkeit einführte:

> Schon in unserer Muttersprache sind wir also mehrsprachig. Nach der regional, sozial, kulturell eng begrenzten Sprache unserer Kindheit ist die transregionale, transsoziale Kultursprache, die wir in der Schule lernen, schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache. (Wandruszka 1975, 321)

Er macht hier deutlich, dass innerhalb einer Sprache unterschiedlichste sprachliche Varietäten existieren, u.a. in Form von Dialekten, Regiolekten und Soziolekten. Wandruszkas Erkenntnis, dass sich die „transregionale, transsoziale Kultursprache" (s.o.) der Schule als erste Fremdsprache verstehen lässt, kann als ein Vordenken des seit Anfang des 21. Jahrhunderts bis in die Gegenwart anhaltenden „Erfolgszug des Konzepts Bildungssprache" (Roth 2015, 37) gesehen werden (vgl. Kap. 1.1.2).

In diesem Zusammenhang wies Wandruszka auf die Aufgabe der Schule hin,

> die Augen und Ohren der Kinder zu öffnen für die Verschiedenheit der Sprachen, die uns in unserer Sprache zur Verfügung stehen, ihre muttersprachliche Mehrsprachigkeit zu entfalten und zu erweitern, Schranken abzubauen und dabei nicht neue zu errichten durch die Überbetonung einer in allen Lebenslagen allein gültigen Hochsprache, einer einzig richtigen monosystematischen Norm. (Wandruszka 1975, 321).

Seine die Machtdimension von sprachlichen Standardisierungsprozessen einschließende Kritik an der „alleinseligmachende[n] Standardsprache" (ebd.) und der damit einhergehen-

[20] Alternativ zum durch seine problematische Geschichte des ideologisch vielfach besetzten Wortes „Muttersprache" (vgl. u.a. Ahlzweig 1994) bevorzuge ich den neutraleren Begriff Erstsprache(n) für die Sprache, die von Geburt an natürlich und ungesteuert erworben wurden. Die Erstsprache eines Kindes kann dabei genauso gut die Sprache des Vaters oder eines anderen Familienmitglieds sein (vgl. Liedke/Riehl 2018, 7).

den „monosystematische[n] Norm“ (ebd.) innerhalb der Schule lässt an die später sehr breit diskutierte Diagnose Gogolins denken, dass das deutsche Schulsystem von einem monolingualen Habitus geprägt sei (Gogolin 2008, 257ff). Wobei sich Gogolin stärker auf die in den Lerngruppen vorhandene, aber vom Schulsystem ignorierte *äußere* Mehrsprachigkeit bezieht, während Wandruzska im obigen Zitat die *innere* Mehrsprachigkeit meint. In Migrationsgesellschaften wird die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit indessen durch weitergehende Dynamiken des Sprach(en)kontakts geprägt. Denn selbstverständlich bringen auch die einzelnen Migrationssprachen Formen innerer Mehrsprachigkeit mit sich (vgl. Rösch 2017a, 207). Diese innersprachlichen Varietäten von Migrationssprachen interagieren wiederum sowohl untereinander als auch mit den inneren Varietäten der Mehrheitssprache in vielfältiger Form, was zu neuen Sprachvarietäten, u.a. im Bereich der sog. Ethnolekte oder ethnischen Sprechweisen, beiträgt (vgl. Auer 2013, 9ff; Hinnenkamp/Meng 2005, 9f; Wiese 2012, 29ff).

Diese in der heutigen Migrationsgesellschaft omnipräsenten Phänomene des Sprachenkontakts bestätigen Wandruszkas damals geäußerte Kritik an Vorstellungen, die Einzelsprachen als einheitliche Gebilde verstehen:

> ‘Die deutsche Sprache‘ oder ‚die englische Sprache‘ oder ‚die italienische Sprache‘ oder jede andere voll entfaltete menschliche Sprache enthält in Wahrheit eine ganze Fülle vielfältig ineinandergreifender Sprachen (Wandruzska 1975., 322).

Wandruzska zeigte hier, dass Sprache grundsätzlich unablässige Sprachmischung bedeutet (a.a.O., 323), wobei er Sprache als ein „offenes Programm“ (a.a.O., 327) verdeutlicht, das ständigem Wandel sowie unablässigen Weiterentwicklungen, Neuschöpfungen und Vermischungen unterworfen ist. Wandruzskas Perspektive auf Sprache(n) könnte mit Blick auch auf den derzeitigen Fachdiskurs kaum aktueller sein, wenn man auf die vielfach formulierte Kritik an einem statischen Mehrsprachigkeitsbegriff blickt, der Sprachen als homogene, voneinander abgrenzbare Einheiten versteht (vgl. u.a. auch Busch 2013, 8ff; Hodaie 2021, 56f). Die Mehrsprachigkeitsforschung der vergangenen Jahre hat die Dynamik und Vielschichtigkeit des Phänomens Mehrsprachigkeit herausgearbeitet (vgl. Riehl 2014a, 14ff; Roche/Terrasi-Haufe 2018, 17). Denn „Sprache, Sprachentwicklung, Sprachwandel und Sprachkontakt [sind] keine innerhalb eines sozialen und kognitiven Systems isoliert auftretenden Phänomene“ (Roche/Terrasi-Haufe 2018, 161). Die als ‚Sprachkontakt‘ bezeichneten Interaktionsprozesse zwischen zwei oder mehr Sprachen sowie sprachlichen Varietäten erzeugen u.a. sprachliche Phänomene, wie „Lehnwörter, Code-Switching, Code-Mixing, Sprachtransfer, Sprachkonvergenz, Interimssprachen [und] Mischsprachen“ (Roche/Terrasi-Haufe, 2018, 161).

Des Weiteren weist Wandruszka schon 1975 auf die Bedeutung der sich immer weiter entwickelnden Fachsprachen (Wandruszka 1975, 329) hin und verwendet bereits den heute so prominent diskutierten Begriff „Bildungssprache“ (a.a.O., 334). Er verweist dabei auf einen Gedanken, der dem seit einigen Jahren sehr lebendigen Forschungsdiskurs zum Konstrukt Bildungssprache unterliegt (Gogolin/Lange 2011b), dass nämlich Bildungssprache ebenso

wie Fachsprachen für Bildungsprozesse grundlegende und diese teilweise voraussetzende sprachliche Register darstellen (vgl. Feilke 2012, 4ff). Wobei der Begriff Bildungssprache allerdings auch in seiner normativen Dimension – gerade im Sinne Wandruzskas – in den Blick genommen werden muss (vgl. Bock 2020, 312ff).

Schließlich ist Wandruszka sich bereits 1975 im Klaren darüber, dass das Phänomen Mehrsprachigkeit die europäischen Gesellschaften immer stärker bestimmen würde (Wandruszka 1975, 342f), worauf die jeweilige Bildungssysteme entsprechend zu reagieren haben. Seine damals formulierte offene Frage an die noch junge Mehrsprachigkeitsforschung, ob Mehrsprachigkeit eher als Fluch oder Segen zu werten sei (Wandruszka 1975, 343), lässt sich im Hinblick auf heutige Erkenntnisse neuro- und psycholinguistischer Forschung inzwischen eindeutiger beantworten. Hier konnten neurobiologogische Effekte von Mehrsprachigkeit auf Funktion und Struktur des Gehirns nachgewiesen werden, die vor allem auf der Tatsache beruhen, dass im Gehirn Mehrsprachiger stets alle vorhandenen Sprachen aktiv und verfügbar sind, selbst in den Momenten, in denen gerade nur eine der beherrschten Sprachen verwendet wird:

> This situation creates a problem of attentional control that is unique to bilinguals – the need to correctly select a form that meets all the linguistic criteria for form and meaning but is also part of the target language and not the competing system. The need to control attention to the target system in the context of an activated and competing system is the single feature that makes bilingual speech production most different from that of monolinguals and is at the same time responsible for both the cognitive and linguistic consequences of bilingualism. (Bialystok 2009, 3f)

Diese metasprachliche Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskontrolle kann mit einem höheren Maß an ‚Language Awareness' von Mehrsprachigen einhergehen, letzteres wird mit einem ausgeprägteren Bewusstsein für die symbolische Funktion von Wörtern begründet (vgl. Riehl 2014a, 59). Die kognitive Fähigkeit zur exekutiven Kontrolle lässt sich darüber hinaus auf nicht-sprachliche Bereiche übertragen und versetzt Mehrsprachige potentiell in die Lage, Ablenkung besser als Einsprachige zu ignorieren und sich auf bestimmte Aspekte im Wahrnehmungsbereich zu fokussieren (vgl. Riehl 2014a, 56f). „All diese Aktivitäten führen dazu, dass im Gehirn Netzwerke gebildet werden […]. Mehrsprachigkeit befördert: das Denken, Reagieren, Agieren" (Franceschini 2014, 216).

Es sind diese speziellen Netzwerke im Gehirn von Mehrsprachigen, die bei bestimmten Aufgabenstellungen zu schnelleren Reaktionszeiten führen und sogar das Auftreten von Demenz im Alter verlangsamen können (vgl. Kroll/Bialystok 2013, 247; Riehl 2014a, 58). Doch nicht immer gelingt es Mehrsprachigen, diese kognitiven und metasprachlichen Vorteile für sich auszuschöpfen. Bei vielen der in dieser Studie fokussierten migrationsmehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist es der Fall, dass die beschriebenen Vorteile im Bildungskontext nicht genutzt bzw. ausgebaut werden können (Krafft 2014, 155f). Im Folgenden wird daher das Phänomen ‚Migrationsmehrsprachigkeit' anhand der migrationspädagogischen Perspektive sowie sozio- und psycholinguistischen Erkenntnissen eingehender beleuchtet.

2.2 Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft

Der zunächst von Gogolin etablierte Terminus ‚migrationsbedingte Mehrsprachigkeit' bezieht sich auf die „Komplexität und Dynamik der Entwicklung sprachlicher Verhältnisse in Migrationskontexten" (Gogolin 2010, 542). Die sprachlichen Verhältnisse migrationsbedingt Mehrsprachiger manifestieren sich „in unterschiedlichen Kontexten in verschiedenen Trennungs- und Mischverhältnissen" (Dirim/Heinemann 2016a, 100):

> In Migrationskontexten sind häufig domänenspezifische Kenntnisse vorhanden: Kinder verstehen die Sprache der Großeltern, sprechen sie aber nicht mehr; verstehen und sprechen die Familiensprache, können sie aber kaum lesen und schreiben. Die sprachliche Behandlung von familiären Themen ist geläufig, von bildungssprachlichen Themen allerdings nicht, wenn sie im Alltag von MigrantInnen keine Rolle spielen. Sprachentwicklung in der Migration verläuft also völlig anders als Sprachentwicklung im Herkunftsland, denn der Gebrauch der Sprache(n) ist anders. (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014, 129f)

Die hier skizzierten migrationsgesellschaftlichen Sprachrealitäten, wie nicht nur im schulischen Kontext weit verbreitet (vgl. Gogolin 2008; 2017), von institutioneller Seite als defizitär wahrzunehmen, entspricht daher einer einseitig-einsprachig normierten Perspektive und wird dem aktuellen Forschungsstand zur Dynamik, Komplementarität und Komplexität der Sprachentwicklung der meisten Mehrsprachigen nicht gerecht (vgl. Grosjean 2020, 17).

Grundlegende Impulse zu einer machtkritischen Bestimmung des Themenfelds Migration und Migrationsmehrsprachigkeit liefern aus dem Forschungsfeld der Migrationspädagogik die kulturwissenschaftlich sowie subjektivierungs- und diskriminierungstheoretisch fundierten Arbeiten, u.a. von İnci Dirim und Paul Mecheril, die in der Auseinandersetzung mit „Sprachigkeiten in der Migrationsgesellschaft" (Dirim/Mecheril 2018, 199) zeigen, welche Bedeutung „Sprache und Sprachen als Mittel und Objekt der Konstruktion von Differenzordnungen in der Migrationsgesellschaft" (a.a.O., 51) haben.

Die Termini ‚Migration' und ‚Migrationsgesellschaft' weisen auf die grundlegende und umfassende Bedeutung von Migrationsphänomenen für die gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart:

> Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind. (Mecheril et al. 2010, 7)

Unter ‚Migrationsphänomenen' versteht Mecheril (2010, 11) vielfältige Aspekte, die das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft prägen:

- Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen
- Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus'
- Konstruktionen des und der Fremden

- Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- Migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierungen: Diskurse über Migration oder ‚die Fremden'

‚Migration' und ‚Migrationsgesellschaft' eignen sich als Begriffe aus Sicht Mecherils et al. (2010) besser als Termini wie ‚Zuwanderung' oder ‚Einwanderung', um das breite Spektrum an Wanderungsphänomenen zu umfassen, das die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland heute prägt (vgl. Mecheril et al. 2010, 11). Zentral für den migrationspädagogischen Blick sind Hierarchisierungen und Machtverhältnisse von Sprache(n) und Subjektpositionen innerhalb der Migrationsgesellschaft:

> Migration ist nicht allein als ein Prozess des Überschreitens von beispielsweise nationalen Grenzen zu verstehen. Migration stellt ein soziales Phänomen dar, das die Thematisierung von symbolischen und materiellen Grenzen der Zugehörigkeit nach sich zieht, die dadurch problematisiert, gestärkt und zuweilen auch überhaupt erst erschaffen werden. Mit dem Ausdruck Migrationsgesellschaft verbindet sich eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. (Mecheril et al. 2020, 6f)

Der Fokus liegt hier auf der machtvollen Konstruktion ‚des Anderen', des ‚Nicht-Wir' im Gegensatz zu einem imaginierten ‚Wir' als Mehrheit innerhalb der Migrationsgesellschaft und die damit einhergehenden Zugehörigkeitsunterschiede (vgl. Mecheril et al. 2010, 17f). Aus der migrationspädagogischen Perspektive auf Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft lässt sich erkennen, dass Macht und Zugehörigkeit wesentliche Einflussgrößen auf gesellschaftliche Prozesse darstellen (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 99ff). Diese gilt auch für migrationsgesellschaftliche Prozesse im Hinblick auf Sprache(n):

> Sprache ist nicht nur ein ‚technisches' Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung. Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen gelten (in der Gesellschaft, in der Schule, im Jugendzentrum) als legitime Sprachen? Wer gilt als legitime/r Sprecher/in einer Sprache? Welche Sprachen und Sprachformen besitzen hohes, welche eher geringes Prestige? (Dirim/Mecheril 2010, 100)

So bringt der aktuelle migrationsgesellschaftliche Diskurs im Hinblick auf Sprache(n) und sprachliche Machtverhältnisse eigene Begriffskonzepte in Bezug auf Mehrsprachigkeit hervor und in Mehrsprachigkeits- und Bildungsforschung ein. Termini wie ‚Migrationsmehrsprachigkeit' oder ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit' (vgl. Dirim 2016) setzen machtkritischere Schwerpunkte bei der Betrachtung des Phänomens Mehrsprachigkeit. Im nächsten Abschnitt wird zunächst definiert, wie sich der Terminus ‚Migrationsmehrsprachigkeit' vom allgemeineren Begriff ‚Mehrsprachigkeit' sowie dem der ‚migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit' als den umfassendsten der drei Begriffe, abgrenzt.

2.2.1 Migrationsmehrsprachigkeit und migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Heidi Rösch (2019a) konturiert ihr Konzept der ‚Migrationsmehrsprachigkeit', indem sie an den von Gogolin im Mehrsprachigkeitsdiskurs etablierten Begriff der ‚migrationsbedingten Mehrsprachigkeit' anschließt, diesen aber durch einen macht- bzw. dominanzkritischen Fokus auf Sprach(en)verhältnisse ergänzt:

> Migrationsmehrsprachigkeit meint eine Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung einer oder mehrerer Migrationssprachen, die vorwiegend ungesteuert erworben werden und unter Bedingungen von Diglossie ein geringeres Sprachprestige besitzen. Zur Migrationsmehrsprachigkeit gehört auch die Dominanzsprache Deutsch. (Rösch 2019a, 185)

Somit reflektiert Röschs Begriff ‚Migrationsmehrsprachigkeit' die in der Migrationsgesellschaft weniger anerkannten großen Migrationssprachen (u.a. Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch) in ihrem Verhältnis zur Dominanzsprache Deutsch sowie den prestigeträchtigeren Schulfremdsprachen wie Englisch und Französisch (vgl. Rösch 2019a, 180ff; 2021b, 13). Während der allgemeiner gefasste Begriff ‚Mehrsprachigkeit' auf das Vorhandensein mehrerer Sprachen innerhalb eines Individuums oder Systems abzielt (vgl. Haider 2010, 207), ohne die Unterschiede in den Machtverhältnissen unter den einzelnen Sprachen oder Varietäten miteinzubeziehen.

Die inhaltliche Abgrenzung des Terminus ‚Migrationsmehrsprachigkeit' von Dirims Begriff der ‚migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit' erscheint aufgrund des ähnlichen Forschungsinteresses der beiden Wissenschaftlerinnen zunächst nicht ganz einfach, ist aber für die Datenauswertung der vorliegenden Studie von Bedeutung (vgl. Kap 7 und 8). Beide Konzepte beziehen sich auf migrationsgesellschaftliche Sprach(en)verhältnisse, sind jedoch – trotz vieler Gemeinsamkeiten – unterschiedlich umfassend. Bei Röschs ‚Migrationsmehrsprachigkeit' liegt das literatur- und sprachwissenschaftlich geprägte Interesse stärker auf der sprachlichen Ebene, indem sie auf die großen, in Deutschland relevanten Migrationssprachen und die diesbezüglichen multi-, inter- und translingualen Phänomene sowie deren Machtverhältnis zur Dominanzsprache Deutsch blickt (Rösch 2019a, 186). Dirims Terminus ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit' umfasst u.a. auch Dialekte und Sprachen alteingesessener Minderheiten wie das Sorbische in Deutschland oder das Slowenische in Österreich sowie die bildungspolitische Besserstellung deren Sprecherinnen und Sprecher im Vergleich zu den zahlenmäßig stärker vertretenen Migrationsmehrsprachigen (vgl. Dirim 2016, 313). Außerdem hat Dirim aus österreichischer Perspektive einen anderen Blick auf das bundesdeutsche Deutsch als Rösch aus deutscher Sicht. Das Deutsche in Österreich wird häufig als ‚nicht-österreichisches Deutsch' wahrgenommen und kann dort ebenfalls als Migrationssprache abgewertet werden (vgl. Dirim 2017b, 8ff). Der migrationspädagogische Blick Dirims bezieht sämtliche Sprachen und Sprachigkeiten in Migrationsgesellschaften ein. Sie interessiert sich dabei weniger für Sprachen an sich als – subjektivierungskritisch motiviert – für die Wirkung, die Sprachen als Differenzmerkmal auf Menschen haben:

> In der migrationspädagogischen Betrachtung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit steht nicht die Beschäftigung mit den Sprachen um der Sprachen willen im Vordergrund. Nicht die Pflege von einzelnen Sprachen als kulturelle Leistung bzw. Errungenschaft oder der Versuch der Bewahrung von Sprachen und Dialekten, etwa mit der Begründung, wie man zuweilen hören kann, Vielfalt und die Sprachen seien ›schön‹, macht m.E. die migrationspädagogische Beschäftigung mit Sprachen aus. Es geht nicht so sehr um die Sprachen selbst, sondern vielmehr um die Menschen, die sie sprechen, und um das Erkennen sowie die Reduzierung von Benachteiligungen, die Menschen aufgrund ihrer Sprache(n) widerfahren [...]. (Dirim 2016, 311)

Rösch und Dirim gemeinsam ist das Interesse an den unterschiedlichen Machtverhältnissen zwischen Sprachen und Sprachvarietäten in der Migrationsgesellschaft. Beide führen als

systembezogene Erklärung für die geringere soziale Akzeptanz von Migrationssprachen das ideologische Konstrukt des ‚Linguizismus' an (vgl. Dirim 2017b, 7; Rösch 2019a, 179f).

2.2.2 Linguizismus und Spracherleben

In ihrem subjektivierungstheoretisch fundierten Blick auf Mehrsprachigkeit macht Busch (2013) die Konsequenzen des migrationsgesellschaftlichen Linguizismus für Migrationsmehrsprachige mit dem Terminus ‚Spracherleben' greifbar. Damit ergänzt sie die Analysen Röschs und Dirims durch die leiblich-emotionalen Dimension von Sprache(n). Bei Spracherleben geht es darum, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen" (Busch 2013, 18). Busch fokussiert mit dem Begriff ‚Spracherleben' vor allem die Ebene des Erlebens, Fühlens und Erfahrens im Kontext von Sprache(n):

> Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohlfühlt oder nicht. Das emotional besetzte Spracherleben ist ein Aspekt, dem in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde, wie der Fokus zu exklusiv auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen gelegt wurde. (Busch 2013, 19)

Analog zur migrationspädagogischen Forschung geht es auch bei Busch darum, den wichtigen, aber einseitigen Fokus auf technische Fragen des sprachlichen Könnens und Wissens um die Dimension sprachlicher Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie um die damit einhergehenden Fragen von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit sowie sprachlicher Macht oder Ohnmacht zu erweitern (Busch 2013, 19). Sie fokussiert dabei allerdings stärker als Rösch oder Dirim auf die emotionale Erlebensperspektive von Migrationsmehrsprachigkeit bzw. migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Damit nimmt sie eine Perspektive ein, die gerade für die pädagogische und didaktische Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse im Allgemeinen und das fachdidaktische Potential migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Besonderen von Bedeutung ist.

Auch kritisiert Busch ebenfalls das Verständnis von Sprachen als „klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar" (Busch 2013, 8). Hier rekurriert sie vor allem auf die psycholinguistischen Arbeiten von François Grosjean. Dieser hat im Hinblick auf Bilingualität herausgestellt, dass die Beurteilung Mehrsprachiger an den Maßstäben der Einsprachigkeit weder der Dynamik noch des Aufbaus eines mehrsprachigen Sprachsystems gerecht wird:

> The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. (Grosjean 1982, 24)

Elisabeth Allgäuer-Hackl und Ulrike Jessner (2014) beziehen sich in ihrer psycholinguistisch orientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit ebenfalls auf Grosjean und greifen dessen Analogie zwischen einer Hürdenläuferin und einem mehrsprachigen Menschen auf (Grosjean 1985, 21), um die Inadäquatheit des Anlegens eines monolingualen Maßstabs an die Sprachfähigkeiten von Mehrsprachigen zu verdeutlichen:

> Eine Hürdenläuferin vereint Elemente des Sprintens und Springens in sich, ist aber weder eine Sprinterin noch eine Hochspringerin, noch ist sie die Summe von Sprinterin plus Hochspringerin. Die Hürdenläuferin tritt in sportlichen Wettbewerben nicht gegen eine Sprinterin oder Hochspringerin an, das wäre absurd. Sie ist also nicht die Summe zweier unvollkommener Athletinnen in unterschiedlichen Disziplinen, sondern eine Sportlerin in einer eigenen Disziplin, dem Hürdenlauf. (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014, 131)

Dennoch geschieht im schulischen Kontext das, was im Sport als inakzeptabel gelten würde: Mehrsprachige werden in ihren einzelsprachlichen Kompetenzen mit Einsprachigen verglichen und schneiden dort notwendigerweise häufig schlechter ab. Ihre zusätzlichen Sprachkompetenzen und die erweiterten Fähigkeiten, wie bspw. im Bereich der Sprachbewusstheit bleiben in der Beurteilung unberücksichtigt. Unterschiede werden als Defizite wahrgenommen und es wird kaum beachtet, dass „mehrsprachige Menschen eben mehr *und andere* Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verfügung haben als einsprachige" (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014, 131, Hervorh. i. O.). Die Ursache für diese defizitäre Perspektive lässt sich einerseits in den Einsprachigkeitsnormen unserer Gesellschaft und andererseits in der systematischen Abwertung von Migrationssprachen und Migrationsmehrsprachigkeit in den meisten Migrationsgesellschaften suchen (Rösch 2019a, 179f). Dass es sich hierbei um eine deutliche Ungleichbehandlung von Menschen auf Grundlage des Vorhandenseins von Migrationssprachen in ihrem Sprachenrepertoire und deren Einfluss auf ihren sprachlichen Ausdruck handelt, wird deutlich, wenn man die weitaus positivere Wahrnehmung des Einflusses prestigeträchtigerer (Schulfremd-)Sprachen, wie Englisch und Französisch, auf den sprachlichen Ausdruck deren mehrsprachiger Sprecher:innen betrachtet. So konnte auch Settinieri (2011) in einer empirischen Querschnittsstudie signifikante Unterschiede in der sozialen Akzeptanz von – in Akzenten abgebildeten – Herkunftssprachen nachweisen. Dabei waren es die Herkunftssprachen Französisch, Spanisch und Englisch, die besonders häufig positiv und auf der anderen Seite Migrationssprachen wie Russisch, Türkisch und Polnisch, die besonders häufig negativ wahrgenommen wurden (Settinieri 2011, 73).

Als systembezogenes theoretisches Erklärungsmodell für die geringere soziale Akzeptanz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kann ‚Linguizismus' angeführt werden (Dirim 2017b, 7). Skutnabb-Kangas und Phillipson definieren Linguizismus als

> die Ideologien, Strukturen und Praktiken, die verwendet werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (sowohl in materieller als in immaterieller Hinsicht) zu legitimieren, durchzusetzen und zu reproduzieren, und zwar zwischen Gruppen, die aufgrund ihrer Sprache definiert werden. (Skutnabb-Kangas/Phillipson 1992, 205)

Auf Migrationsmehrsprachigkeit bezogen wird diese somit zum Differenzmerkmal, das zur Abwertung und Diskriminierung von Migrationssprachen und damit derer Sprecher:innen führt. Analog zu weiteren Differenzmerkmalen, wie u.a. ‚Gender', ‚Kultur' oder ‚soziale Herkunft', verteilt sich der gesellschaftliche Zugang zu Macht und Ressourcen entlang dieser Differenzlinien zwischen Privilegierten und Diskriminierten ungleich:

> Es geht also um *linguizistische Machtverteilung*, die den Zugang zu Bildung und anderen gesellschaftlichen Ressourcen an das Beherrschen der Dominanzsprache bindet und dadurch Dominanzsprachkompetente privilegiert – übrigens durchaus [sic], wenn diese migrationsmehrsprachig sind. Damit einher geht die Margi-

> nalisierung und Inferiorisierung anderer Sprach(varietäten) der Migrationsgesellschaft und damit verbundene Formen von Multi-, Trans-, Interlingualität in Verbindung mit Migrationssprachen sowie der Privilegierung von Dominanz(ein-)sprachigkeit. (Rösch 2019a, 181, Hervorh. i. O.)

Die monolinguale Norm und die dabei implizierte Orientierung an einer standardisierten, hochsprachlichen Form dieser *einen* deutschen Sprache bleibt auch in der derzeitigen Migrationsgesellschaft virulent, unabhängig von den faktisch zahlreich vorhandenen Migrationssprachen und den vielfältigen von Migrationsmehrsprachigkeit geprägten Ausdrucksweisen im Deutschen.

Dirim setzt sich seit einigen Jahren mit dem Phänomen des ‚Linguizismus' auseinander und versteht diesen als spezielle Form des Rassismus mit direkten und indirekten Mitteln der Machtausübung durch Sprache (Dirim 2010, 91f). Die Spannweite der von ihr aufgeführten Beispiele für Linguizismus reicht dabei von abwertenden Witzen über Sprache(n) im privaten Kontext bis zu offiziellen Maßnahmen zur Unterbindung des Gebrauchs bestimmter Sprache(n) im öffentlichen Raum, u.a. dem schulischen. Als historisches Beispiel führt sie die nationalsozialistische Sprachenpolitik im Elsass an, bei der es zu Abwertung und Verboten der französischen Sprache kam (vgl. Dirim 2010, 92f). In definitorischer Abgrenzung zu den damaligen offenen Formen von Linguizimus schlägt sie für heutige weitaus subtiler wirkende linguizistische Praktiken den Begriff ‚Neo-Linguizismus' vor (Dirim 2010, 96f). Dirim (2010) sieht den heutigen Neo-Linguzismus in engem Zusammenhang mit dem monolingualen Habitus sowie der nationalstaatlichen Konstruktion der Einheit von Nation und (National-)Sprache. Sie vermutet die Ursache des Einsatzes neo-linguizistischer Praktiken an den Stellen, an denen in demokratischen Nationalstaaten der ungleiche Kampf zwischen Monolingualität und Multilingualität ausgefochten wird:

> Der Neo-Linguizismus richtet sich dann gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native Speaker' [oder laut Fußnote auch als Dialektsprecher:in, U.F.] sprechen, in Form von unbewussten oder bewusst vollzogenen Handlungen, wenn die nationalstaatlich vorgesehene Monolingualität in den verschiedenen Stadien der Entwicklung des Staates bedroht zu sein scheint und durch den die genannten Menschen ausgegrenzt bzw. unterdrückt und diskreditiert werden. Ziel dieser linguizistischen Handlungen wäre die Sicherung der Nationalsprache als ein Element, das zu dem Erhalt des Nationalstaats beiträgt. […] Der offene Linguizismus erscheint in einer demokratischen Gesellschaft, in der die Achtung elementarer Menschenrechte zu den unverzichtbaren politischen Grundsätzen gehört, nicht erwünscht und größtenteils auch nicht möglich. (Dirim 2010, 97)

Das am Zitatende genannte Spannungsverhältnis zwischen dem in Artikel 3 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes festgelegten Diskriminierungsverbots und dem nationalstaatlichen Interesse zur Aufrechterhaltung der monolingualen Norm führt daher nach Dirim zu subtilen und verdeckter wirkenden (neo-)linguizistischen Praktiken.

> Der (Neo-)Linguizismus schafft neue sprachliche Differenzen wie die Unterscheidung von Abweichungen von der Standardsprache des Deutschen als legitime und illegitime. Es genügt unter Umständen nicht, Deutsch gelernt zu haben, wie Integrationspolitiken es vorgeben – es muss auf eine native Art Deutsch gesprochen werden, um dazu zu gehören und bestimmte soziale Positionen einnehmen zu können. (Dirim/Pokitsch 2018, 2)

Linguizismus und die damit verbundenen Praktiken führen dazu, dass das Sprachenrepertoire und die alltäglichen Sprachpraktiken migrationsmehrsprachiger Lernender als weni-

ger wertvoll und teilweise illegitim erachtet werden. Migrationsmehrsprachigkeit wird dadurch zum Differenzmerkmal gegenüber der Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache Deutsch. Von linguizistischer Diskriminierung sind neben Migrationssprachen ebenso sprachliche Praktiken der Sprachmischung, DaZ-Lerner:innenvarietäten, sog. Ethnolekte sowie Kiez- und Multi-Kulti-Deutsch betroffen (vgl. Rösch 2021b, 26ff).

Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Formen der Sprachmischung bzw. das Konzept des ‚Translanguaging' erläutert. Außerdem werden für diese Studie relevante Formen innerer Migrationsmehrsprachigkeit eingehender dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf migrationsbedingten DaZ-Lerner:innenvarietäten liegt. Die Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen dienen im weiteren Verlauf dieser Arbeit als terminologisches Werkzeug bei der Übertragung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse auf literaturwissenschaftliche Fragen in Bezug auf eine Systematik von Migrationsmehrsprachigkeit in literarischen Werken (vgl. Kap. 3.3).

Migrationsmehrsprachige Praktiken und die mit ihnen eng verbundene Diskriminierung der beteiligten Migrationssprachen und sprachlichen Varietäten des Deutschen sowie deren Sprecher:innen sollen bei LitLA- Lehr-/Lernprozessen anhand migrationsmehrsprachiger Literatur gerade auch für nicht-migrationsmehrsprachige Lernende erfahr- und reflektierbar und als wertzuschätzende sprachliche Selbstverständlichkeit in der Migrationsgesellschaft begreifbar werden. Diese normative Setzung soll an dieser Stelle als Forscherinnenstandpunkt transparent gemacht sein. Sowohl für den Nachvollzug der theoretischen und normativen Ausrichtung der LitLA-Konzeption als auch für die konkrete Werkauswahl und -analyse sowie den Einsatz migrationsmehrsprachiger Texte im Rahmen der Planung von LitLA- Lehr-/Lernprozessen ist es zentral, die unterschiedlichen migrationsmehrsprachigen Sprachroutinen konzeptuell und terminologisch einordnen zu können. Dabei geht es für die theoretische Analyse im Rahmen dieser Arbeit auch darum, die erarbeiteten sprachwissenschaftlichen Kategorien mit der jeweiligen literarischen Inszenierung von Sprache(n) analysierend in Beziehung setzten zu können. Die psycholinguistische Einordnung von Formen und Funktionen migrationsmehrsprachiger Praktiken wird dabei mit der soziolinguistischen Perspektive ergänzt. Hier spielt vor allem die Reflexion des migrationsgesellschaftlichen Linguizismus und dessen institutionellen und individuellen Konsequenzen eine zentrale Rolle.

2.3 Sprachliche Phänomene im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit

Der Terminus ‚Mehrsprachigkeit' geht in seiner alltagssprachlichen Verwendung nach wie vor meist mit der Vorstellung einher, dass Sprachen als klar voneinander abgrenzbare, zählbare Einheiten funktionieren, die bei mehrsprachigen Menschen einfach in einer höheren Anzahl als bei einsprachigen vorhanden sind (vgl. Busch 2013, 9). Bei genauerer Betrachtung lässt sich jedoch schnell erkennen, dass man es mit einem weitaus komplexeren und dynamischeren Phänomen zu tun hat (vgl. Riehl 2018a, 28f), bei dem die Vorstellung einer

quasi vervielfachten nativen Einsprachigkeit der sprachlichen Wirklichkeit von Mehrsprachigen nur selten entspricht:

> In der Mehrsprachigkeitsforschung geht man heute davon aus, dass eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen die Ausnahme bildet. Im Allgemeinen ist für die Herausbildung der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen (oder in unterschiedlichen sozialen Rollen) ausschlaggebend. (Riehl 2014a, 14)

Die alltagsweltliche Erwartungshaltung, dass alle erworbenen Sprachen einer mehrsprachigen Person auf quasi-muttersprachlichem Niveau im mündlichen sowie schriftlichen Bereich beherrscht werden müssten, ist den kognitiv-linguistischen Effekten des Erlernens einer Zweit- oder Drittsprache in den allermeisten Fällen nicht angemessen (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014; Grosjean 2020). Diese dennoch weit verbreitete Vorstellung, die dem realen, höchst variantenreichen und dynamischen Erscheinungsbild Mehrsprachigkeit widerspricht, findet sich im Bildungskontext in der Sprachideologie des monolingualen Habitus wieder (vgl. Kap. 1) und stellt eine der Ursachen für die defizitorientierte Bewertung vieler Mehrsprachiger dar (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2019, 57). Diesen einseitigen Begriff von Mehrsprachigkeit anhand linguistischer und bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren, könnte daher ein Schlüssel zu einer realistischeren und weniger defizitären Fremd- und Selbstwahrnehmung von (Migrations-)Mehrsprachigen sein. Im Hinblick auf mehrsprachige Lernende ist dies vor allem deshalb relevant, weil das eigene Spracherleben mitbestimmend für das sprachliche Selbstkonzept ist (vgl. Busch 2013, 18f). Das sprachliche Selbstkonzept wiederum prägt den weiteren Verlauf des bi- oder multilingualen Spracherwerbsprozess, wie man aus der sprachbiographischen Forschung weiß (vgl. Brizić 2007, 53f). Für Einsprachige geht es dabei sowohl um grundlegendes Wissen über Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft als auch um das Bewusstsein für (unbewusste) linguizistische Praktiken in diesem Kontext. Für Mehrsprachige könnten die Relevanzsetzung dieses Wissens im schulischen Kontext einen positiven Einfluss auf deren Spracherleben und zu weniger defizitären Selbst-Positionierungen im Hinblick auf die eigene Mehrsprachigkeit führen (vgl. Bjegač 2020, 235).

Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum anzuerkennen, bedeutet gerade für Einsprachige, sich darüber bewusst zu werden, dass Mehrsprachigkeit mit völlig anderen Sprachroutinen verbunden ist als Einsprachigkeit. Denn „ein typisches Merkmal mehrsprachiger Sprecher ist es, dass sie in Gesprächen untereinander innerhalb des Gesprächs und manchmal sogar innerhalb eines Satzes die Sprache wechseln“ (Riehl 2018a, 46). Was hier für Mehrsprachigkeit im Allgemeinen beschrieben wird, gilt natürlich uneingeschränkt auch für Migrationsmehrsprachigkeit: „Kennzeichnend für den Sprachgebrauch in Familien und von Kindern und Jugendlichen, die (auch) Migrationssprachen sprechen, ist das Mischen der Sprachen“ (Dirim/Heinemann 2016a, 100). Sprachmischungen beinhalten nicht nur interlinguale, sondern auch intralinguale Formen, da das Mischen von Einzelsprachen vom Prinzip her „nicht viel anders [ist], als das Registerswitching, z.B. das Wechseln zwischen Dialekt und Standard innerhalb von einer Sprache“ (ebd.). Sprachmischung ist zwar eine für viele Menschen selbstverständliche Praxis, geht allerdings, sowohl bei inter- als

auch intralingualen Erscheinungsformen, immer auch mit Sprachideologien und Positionierungen einher, die mit den jeweiligen Sprachen und Registern verbunden sind (vgl. ebd.). Im Kontext der Migrationsmehrsprachigkeit kommt hier wiederum der Linguizismus zum Tragen (vgl. 2.2.2), der sich in Abwertungsmechanismen gegenüber Migrationssprachen und translingualen Sprachroutinen, wie der Sprachmischung, ausdrückt und das individuelle Spracherleben Migrationsmehrsprachiger negativ beeinflusst (Becker 2016, 40ff; Busch 2013, 19f; Rösch 2019a, 181).

2.3.1 Sprachmischung als mehrsprachige Normalität

Sprachmischung ist ein grundlegendes Merkmal des sprachlichen Ausdrucks mehrsprachiger Individuen und fester Bestandteil ihrer sprachlichen Identität. Innerhalb migrationsmehrsprachiger Gemeinschaften ist das Mischen der Sprachen eine alltägliche und selbstverständliche Praxis (vgl. u.a. Dirim/Mecheril 2010, 114f; Roche 2013, 182). Die Alltäglichkeit des Sprachmischens unter Mehrsprachigen kann sogar so weit reichen, dass eine einsprachige Redeweise von mehrsprachigen Kommunikationsteilnehmenden als Distanznahme zur eigenen sprachlichen Identität aufgefasst wird (vgl. Tracy 2008, 53). Sprachmischung ließe sich somit als ‚mehrsprachige Norm' bezeichnen, die der in Gesellschaft und Schule vorherrschenden monolingualen Norm diametral gegenübersteht. Gleichwohl besteht bei den meisten Mehrsprachigen die Fähigkeit zur rein einsprachigen Rede bei Bedarf (zum Beispiel im Gespräch mit Menschen, die nicht über ein vergleichbares Sprachrepertoire verfügen). Grosjean (2020) spricht in diesem Zusammenhang von einem Kontinuum zwischen einem einsprachigen Modus und einem mehrsprachigen Modus, auf dem Mehrsprachige sich sprachlich verhalten:

> In ihrem Alltag bewegen sich zwei- oder mehrsprachige Personen in verschiedenen Sprachmodi, die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen. An dessen einem Ende befinden sie sich im einsprachigen Sprachmodus: In Gegenwart einsprachiger Personen, mit denen sie nur eine Sprache teilen, sind sie gezwungen, sich dieser einzigen Sprache zu bedienen. Am anderen Ende des Kontinuums befinden sie sich gemeinsam mit anderen Mehrsprachigen, die dieselben Sprachen wie sie selbst sprechen und eine Vermischung der Sprachen (‚gemischtsprachiges Sprechen') akzeptieren. Zwischen den beiden Extremen existieren zahlreiche Abstufungen. (Grosjean 2020, 15f)

Die terminologisch exakte Bestimmung und phänomenologische Abgrenzung der einzelnen sprachmischenden Praktiken, wie ‚Transfer', ‚Code-Switching' und ‚Code-Mixing', ist innerhalb der Sprachwissenschaft bislang nicht einvernehmlich geklärt. So bezeichnet der eine linguistische Ansatz mit ‚Code-Mixing' solcherart Formen der Sprachmischung, für welche ein anderer Ansatz den Begriff ‚Code-Switching' verwendet (vgl. Peterson 2015, 48; Riehl 2014b, 24). Die am häufigsten vorzufindende Abgrenzung zwischen ‚Code-Switching' und ‚Code-Mixing' bezieht sich auf die Matrixsprache, die – nach diesen Begriffsbestimmungen – bei ‚Code-Switching' erkennbar bleibt, bei ‚Code-Mixing' aber nicht mehr klar identifizierbar ist (vgl. Becker 2016, 37f; Riehl 2014a, 107). Eindeutiger gelingt die Abgrenzung der ‚lexikalischen Entlehnungen' von allen weiteren ‚Phänomenen der Sprachmischung' (vgl. Peterson 2015, 46f), womit der anschließende Abschnitt beginnen wird. Im Weiteren werden lexikalische Entlehnungen dann von allen weiteren Phänomenen der

Sprachmischung unterschieden, bei denen die Mehrsprachigkeit der Sprachmischenden als Teilnahmevoraussetzung in der Kommunikationssituation vorausgesetzt ist. Hierbei wird sich an der Terminologie von Claudia Maria Riehl orientiert, die unter dem Begriff ‚Sprachmischung' unterschiedliche Phänomene des Transfers, wie bspw. ‚Ad-hoc-Entlehnungen', sowie verschiedene Formen des ‚Code-Switching' subsumiert (vgl. Riehl 2018a, 46f).

2.3.1.1 Von Entlehnungen über Ad-hoc-Entlehnungen zu Code-Switching

Bei lexikalischen Entlehnungen handelt es sich um einzelne Elemente aus anderen Sprachen, die als ‚Lehnwörter' fest in den Wortschatz einer Sprache übernommen bzw. lexikalisiert wurden und von den Sprechenden der Nehmersprache meist nicht mehr als Übernahmen aus anderen Sprachen wahrgenommen werden (Peterson 2015, 46f; Riehl 2014b, 39). ‚Tante' ist ein typisches Beispiel für ein ins Deutsche übernommenes Lehnwort, das kaum mehr als aus dem Französischen stammend erkannt wird (Riehl 2014b, 39). Interessanterweise liegt der Ursprung der meisten Entlehnungen ebenfalls in der sprachmischenden Praxis Mehrsprachiger, die schließlich auch Einsprachige zur Übernahme dieser anderssprachigen Elemente inspiriert hat (vgl. Peterson 2015, 48). Der grundlegende Unterschied zu mehrsprachigen Sprachpraktiken ist der Umstand, dass Entlehnungen lexikalisiert, d.h. in den Standardwortschatz einer Sprache integriert worden sind und somit auch nicht als Widerspruch zur üblichen Sprachreinheitsnorm empfunden werden (vgl. Becker 2018, 157ff).

> [Entlehnungen] (...) gehören zum festen Wortschatz einer Sprache, egal, woher sie ursprünglich stammen, so wie *Mauer* und *Ziegel* im Deutschen. Bei Sprachmischung und Sprachwechsel handelt es sich dagegen um Formen, die aus einer anderen Sprache stammen, aber nicht zum festen Wortschatz des Deutschen geworden sind. [...] Das bedeutet aber auch, dass Sprachmischung und Sprachwechsel im Gegensatz zur Entlehnung gute Kenntnisse zweier Sprachen voraussetzen. (Peterson 2015, 49)

Für Entlehnungen ist die eigene Mehrsprachigkeit für die Sprachproduktion und -rezeption im Gegensatz zu Code-Switching also keine Voraussetzung. Lehnwörter gehören durch die Lexikalisierung zum Wortschatz von Einsprachigen. Den Übergang zu Phänomenen der Sprachmischung, wie sie für mehrsprachige Gesellschaften oder Gruppen konstitutiv sind, bilden erst sog. ‚spontane Entlehnungen' einzelner Wörter (vgl. Riehl 2018a, 47). Diese Sprachpraxis lässt sich bei Gesprächen unter Migrationsmehrsprachigen im öffentlichen Raum häufig beobachten. Einzelne Lexeme aus dem Deutschen werden in den ansonsten migrationssprachigen Dialog eingeflochten. Diese einzelnen Wörter bezeichnen meist Konzepte, die aus den deutschsprachig geprägten Lebensbereichen der Gesprächsteilnehmenden stammen. Das ist bspw. der Fall, wenn ein sonst einsprachig arabischer Gesprächsfluss zweier Studierender durch einzelne deutsche Wörter wie ‚Bahnhof' oder ‚Uni' unterbrochen wird (vgl. Peterson 2015, 45). Riehl bezeichnet dieses Phänomen der Sprachmischung als ‚Ad-hoc-Entlehnung' oder ‚Ad-hoc-Übernahme' und grenzt diese vom oben beschriebenen Begriff der lexikalisierten Entlehnungen, sprich den Lehnwörtern, folgendermaßen ab:

> In den Äußerungen von Mehrsprachigen [finden sich] häufig einzelne Wörter aus der jeweils anderen Sprache, die äußerlich von Lehnwörtern nicht zu unterscheiden sind. Sie kommen aber nur bei diesem Sprecher oder wenigen anderen vor und sind nicht sehr weit verbreitet. Hier kann man deshalb nicht von Lehnwort

> sprechen, weil dafür ja die Bedingung ist, dass es in der ganzen Sprachgemeinschaft akzeptiert sein muss. (Riehl 2014b, 41)

Im Gegensatz zu anderen Forscher:innen grenzt Riehl ‚Ad-hoc-Entlehnungen' vom Konzept des ‚Code-Switching' ab (vgl. Riehl 2014b, 22). Riehl macht diese Unterscheidung allerdings nur für diejenigen ‚Ad-hoc-Entlehnungen', bei denen es sich um einzelne Wörter und nicht um ganze Phrasen oder Teilsätze handelt. Außerdem trifft nach Riehl der Terminus ‚Ad-hoc-Entlehnung' nur für solche Fälle zu, bei denen die entlehnten Wörter dem grammatischen System der Nehmersprache angepasst werden. „Das heißt, dass morphologische Markierungen wie Plural- oder Kasusendungen der Basissprache an die jeweiligen Wörter angefügt werden" (Riehl 2014n, 23). Hier handelt es sich dann nach Riehl quasi um einen reinen Transfer und nicht um ein wirkliches ‚Code-Switching' im Sinne eines echten Sprachwechsels, bei dem auch der grammatische Rahmen mit gewechselt wird (vgl. Riehl 2014b, 24). Dennoch gehören Ad-Hoc-Entlehnungen genau wie das Code-Switching (vgl. Kap. 2.3.1) zu denjenigen Sprachroutinen, die Mehrsprachige in der Kommunikation untereinander einsetzen, im Gegensatz zu den im anschließenden Unterkapitel beschriebenen ‚weiteren Transferphänomenen', die auch im rein monolingualen Sprachmodus Mehrsprachiger auftauchen und dennoch Ausdruck mehrsprachigen Sprechens sind.

2.3.1.2 Weitere Transferphänomene

Als Erkenntnisse aus der Sprachkontaktforschung beschreibt Riehl weitere Transferphänomene aus den Bereichen der Morphosyntax, Phonologie und Prosodie, die im Alltag weniger leicht zu erkennen und einzelnen Sprachen zuzuordnen sind als die oben genannten Ad-hoc-Entlehnungen (vgl. Riehl 2018b, 10ff). Transferphänomene lassen sich insgesamt mit dem Umstand erklären, dass im Gehirn Mehrsprachiger die vorhandenen Sprachen stets gleichzeitig aktiviert sind, selbst wenn gerade nur eine Sprache aktiv verwendet wird (vgl. Festmann 2018, 108). Diese parallele Aktivierung bleibt nicht ohne Folgen für die beteiligten Sprachen. Sie beeinflussen sich gegenseitig auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (vgl. Riehl 2014b, 35). „Die jeweils aktive Sprache kann in bestimmten Äußerungen nach dem Muster der anderen verändert werden" (Riehl 2014b, 35). Nach Riehl handelt es sich dann um Phänomene des Transfers, „wenn ein bestimmtes sprachliches Element (z.B. ein Wort, ein Laut oder ein Morphem), eine abstrakte sprachliche Struktur (z.B. Aspektmarkierung oder Auslautverhärtung) oder eine Regel (z.B. wann man Futur verwendet) von einer Sprache in die andere übertragen werden" (Riehl 2018b, 10). Neben den lexikalischen Transfers, zu denen auch die beschriebenen Ad-hoc-Entlehnungen gehören, können daher Transferphänomene auf weiteren sprachlichen Teilgebieten auftreten, die nicht sofort einer weiteren Sprache zuzuordnen sind, aber dennoch von deren Einfluss erzeugt werden. Im Bereich der Morphologie kann dies beispielsweise die Kasusmarkierung betreffen, die durch intensiven Sprachkontakt mit einer anderen Umgebungssprache (ohne Kasusmarkierung) aufgegeben wird:

> Er hieß Albers mit Nachname_. (Beispiel aus Namibia)
> Ich habe bei einer Bekannte_ geschlafen in die Stadt. (Beispiel aus Rumänien)[21]

Augenfällig ist bei diesen Beispielen die Überschneidung der Erkenntnisinteressen von Sprachkontaktforschung in Bezug auf Transferphänomene sowie der Zweitspracherwerbsforschung in Bezug auf das Phänomen ‚Lernersprache' (vgl. Kap. 2.3.3). Denn Lernersprache(n) sind von Transferphänomenen geprägt (vgl. Dimroth 2019, 32). Im Falle der Forschung zu Lernersprache(n) liegt der Fokus allerdings nicht nur auf dem Kontakt zwischen den beteiligten Sprachen, sondern vor allem auf den Regelmäßigkeiten des L2-Erwerbverlaufs und der Herausstellung des stets im Wandel begriffenen Phänomens Lernersprachen als eigenständigen und systematischen Sprachen oder Varietäten (vgl. Dimroth 2019, 22f). Lernersprache(n) bestimmen sich sowohl über Transfers aus der L1 als auch der Orientierung an zielsprachlichen Regeln. Sie bilden dabei jedoch auch Eigengesetzlichkeiten, die nicht über den direkten Kontakt zur L1 oder L2 zu erklären sind. Daher lassen sich Lernersprachen zwar als vorübergehende, aber doch eigenständige und systematische Sprachen bezeichnen (vgl. 2.3.3).

Für literaturwissenschaftliche Analysen mehrsprachiger Texte ist es von Bedeutung, dass bei vielen Transferphänomen „an der Oberfläche zunächst gar nicht zu erkennen ist, dass eine andere Sprache den Einfluss auf das System ausübt, denn es wird ja kein fremdes Material in die Sprache übernommen" (Riehl 2014b, 35). Die weitere Sprache wirkt also nur implizit beispielsweise auf die Syntax einer Äußerung, ohne dabei explizit durch anderssprachige Lexeme in Erscheinung zu treten. Riehl weist darauf hin, dass man bei den Einflussprozessen zwischen den Sprachen von Mehrsprachigen die zwei Richtungen des möglichen Einflusses unterscheiden muss:

> Denn bei dem Einfluss der Erstsprache (L1) auf die Zweitsprache (L2) sind andere Prozesse im Gange als bei dem Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache, d.h. es sind verschiedene strukturelle Bereiche des Sprachsystems betroffen: beim Einfluss von L1 auf L2 zunächst Phonologie, Syntax und Semantik und beim Einfluss von L2 auf L1 zuerst die Lexik und dabei vor allem Inhaltswörter. (Riehl 2014a, 37)

Für den Forschungsfokus der vorliegenden Arbeit besonders relevant ist die Erkenntnis, dass die Ergebnisse der Sprachkontaktforschung zu Transferphänomenen für die sprachliche Analyse literarischer Mehrsprachigkeit differente Kategorien beisteuern, wie u.a. die unterschiedlichen Begriffe im Kontext der Sprachmischung. Außerdem zeigt sich bei den genannten Transferphänomenen, dass der sprachliche Ausdruck von Mehrsprachigkeit weit über den Transfer konkreten Sprachmaterials aus der einen in eine andere Sprache hinausgeht. Auch Transferphänomene auf anderen sprachlichen Ebenen als der Lexik, welche u.a. bestimmend sind für das Phänomen Lernersprache, können als explizite und implizite Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit verstanden werden (vgl. Kap. 3.3.4).

[21] Beispiele wurden wörtlich übernommen aus (Riehl 2014b, 109).

2.3.1.3 Funktion und Motivation des Code-Switching

Auch wenn die kognitiven Abläufe sehr ähnlich sind, unterscheiden sich Prozesse des ‚Code-Switching' von denen der weiteren Transferphänomene (s.o.) vor allem durch den Sprachmodus (vgl. Kap. 2.3.1), auf dessen Kontinuum zwischen einsprachigem und mehrsprachigem Modus die beteiligten Sprachen unterschiedlich stark aktiviert sind. Transferphänomene lassen sich eher dem monolingualen Modus zuordnen, während Code-Switching im mehrsprachigen Modus und somit nur in mehrsprachigen Gesellschaften oder Gruppen auftritt (vgl. Riehl 2014b 21ff; Riehl 2018b, 12ff).

> Ein typisches Merkmal mehrsprachiger Sprecher ist es, dass sie in Gesprächen untereinander innerhalb des Gesprächs und manchmal sogar innerhalb eines Satzes die Sprache wechseln. In diesem Fall spricht man von *Code-Switching*. Darunter versteht man den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion. Der Wechsel kann sowohl einzelne Wörter als auch einen ganzen Diskursabschnitt betreffen. (Riehl 2014a, 100, Hervorh. i. O.)

Mehrsprachige besitzen daher insgesamt mehr sprachliche Optionen in Bezug auf sprachliche Interaktion als Einsprachige, sie verfügen über quasi „synonyme Ressourcen" (Maas 2008, 99), die sie kompetent und virtuos nutzen (Maas 2008, 99f). Wichtig ist es für Einsprachige zu verstehen, dass Sprachmischungen nicht die Funktion erfüllen, unzureichende Sprachkenntnisse zu kompensieren (vgl. a.a.O., 100). Wenn also eine mehrsprachige Person ein sprachliches Element in einer Sprache nicht verfügbar hat und deshalb Alternativen in einer anderen Sprache verwendet, wird dies nicht unter dem Terminus ‚Code-Switching' subsumiert, sondern als „code shifting" (Müller 2017, 11) bezeichnet. ‚Code shifting' lässt sich über einleitende Häsitationen und Pausen identifizieren, die dem Hörer signalisieren, dass nun ein Sprachwechsel folgt (Müller 2007, 12). Bei Formen des Code-Switching hingegen liegt eine gezielt mehrsprachige Ausdruckweise vor, die einen hohen Beherrschungsgrad von mindestens zwei Sprachen voraussetzt (Müller 2017, 11) und hoch komplexe sprachliche Strukturen aufweist (Peterson 2015, 63).

Riehl unterteilt im Hinblick auf Funktionen und Motivationen des Code-Switching in soziolinguistisch oder psycholinguistisch motivierte Arten des Code-Switching. Soziolinguistisch motivierte Formen bezeichnet Riehl als ‚funktionales Code-Switching'. „Bei funktionalem Code-Switching setzt der Sprecher den Sprachwechsel entweder aufgrund von äußeren Faktoren ein oder aus strategischen Gründen" (Riehl 2014a, 25). Äußere Faktoren können beispielsweise durch den Wechsel eines Gesprächspartners (mit anderem Sprachrepertoire) bedingt sein oder durch den Übergang zu einem anderen Gesprächsthema evoziert werden. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche wechseln zum Beispiel häufig zur Sprache der Schule, wenn sie sich über ein Schulthema unterhalten (vgl. Riehl 2014a, 26). Ein strategischer Grund für ein funktionales Code-Switching kann u.a. das Einfügen eines wörtlichen Zitats sein. Laut Riehl liegt der Grund hierbei in dem Wunsch des Sprechenden, möglichst originalgetreu die Wortwahl und Stimme der ursprünglichen Aussage wiedergeben zu wollen (vgl. Riehl 2014a, 26). Eine weitere soziolinguistische Motivation des Code-Switching findet sich in den unterschiedlichen sozialen Identitäten mehrsprachiger Personen, die mit ihren verschiedenen Sprachen verknüpft sind. Dabei hat häufig die Minderheiten-

sprache die Funktion eines ‚we-code' und die Dominanzsprache die eines ‚they-code` (vgl. Riehl 2014a, 28).

> Der we-code drückt eher eine persönliche Aufforderung, Involviertheit oder persönliche Meinungen aus, der they-code bringt demgegenüber sachorientierte Warnung, Distanz zum Geschehen oder allgemeine Fakten zum Ausdruck. Deshalb hat das Wechseln von der einen in die andere Sprache in vielen Fällen eine kommunikative Bedeutung (a.a.O.., 28).

Diese identitätsbezogene Funktion des Code-Switching kann gerade für literaturwissenschaftliche Analysen mehrsprachiger Texte (vgl. Kap. 3.4) von Interesse sein.

Das psycholinguistische bzw. nicht-funktionale Code-Switching wiederum ist auf interne Prozesse der Sprachproduktion bezogen und erfolgt häufig unbeabsichtigt:

> Dieser nicht-intendierte Wechsel von einer Sprache in die andere kann durch bestimmte ‚Auslösewörter' (*trigger words*) hervorgerufen werden. Dies sind in der Regel in beiden Sprachen ähnlich klingende Wörter. (Riehl 2014a, 29, Hervorh. i. O.)

Riehl fasst hierunter zum Beispiel Eigennamen, lexikalische Übernahmen wie Lehnwörter oder Ad-hoc-Entlehnungen und bilinguale Homophone, die als ‚trigger words' den unbewussten Wechsel von einer in die andere Sprache auslösen (für Beispiele siehe a.a.O., 29ff).

Bei der sprachlichen Analyse ist es nicht immer leicht zu unterscheiden, ob es sich um ein intendiertes, also soziolinguistisches oder nicht intendiertes, sprich psycholinguistisches Code-Switching handelt. Der Einbezug des Kontextes sowie der Gesprächspausen ist daher unerlässlich (a.a.O., 32). Für die Analyse und Interpretation von Formen und Funktionen expliziter Sprachmischungen in literarischen Texten erfordert dies, den Kontext der dargestellten Handlung bzw. Figureninteraktion und den Vergleich zu weiteren Sprachmischungen im Text zu berücksichtigen, um aussagekräftige Muster zu entdecken (vgl. Kap. 5.4.4). Hilfreich ist es dabei, die unterschiedlichen Funktionen von mehrsprachigen Sprachroutinen, wie oben dargestellt, als außerliterarische Referenzpunkte hinzuziehen. Auch die weniger augenfälligen Transferphänome (vgl. Kap. 2.3.1.2) können als Ausdruck mehrsprachigen Sprechens erkannt, den sprachlichen Ebenen zugeordnet und als typische Sprachkontaktphänomene gewertet werden, anstatt simplifizierend und defizitorientiert als ‚Fehler (vgl. Kap. 2.3.3).

2.3.2 Translanguaging

Ein an den bisher beschriebenen Erkenntnissen zur Dynamik und Komplexität mehrsprachiger Praktiken anschließender, didaktisch fruchtbarer Leitbegriff nennt sich ‚Translanguaging' (vgl. Gantefort 2020). Auch mit diesem Konzept wird die Vorstellung von Sprachen als voneinander abtrennbare Einheiten zunehmend problematisiert (García/Wei 2013, 20ff). Die verschiedenen Formen des Code-Switching werden aus dieser Forschungsperspektive nicht als Kombination mehrerer unterschiedlicher Sprachsysteme, sondern als multiple diskursive Praktiken eines einzelnen Sprachsystems verstanden und mit weiteren

mehrsprachigen Praktiken vor allem hinsichtlich unterrichtlicher Lernprozesse unter dem Begriff des ‚Translanguaging' gefasst (García/Lin 2017, 120ff).

Die Translanguaging-Theorie

> takes the point of view of the bilingual speaker himself or herself for whom the concept of two linguistic systems does not apply, for he or she has one complex and dynamic linguistic system that the speaker then learns to separate into two languages, as defined by external social factors, and not linguistic ones. (García/Kleyn 2016, 12)

Im Rahmen der Translanguaging-Theorie werden also – stärker als in der klassischen Sprachkontaktforschung (s.o.) – die Dynamik des Phänomens Mehrsprachigkeit und die Selbstverständlichkeit mehrsprachiger Sprachroutinen als Norm und Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Betrachtung genommen. Einzelsprachen werden als sozial konstruiert und durch eine artifizielle kodifizierte Norm hergestellt begriffen (vgl. Gantefort 2020, 202). Als theoretische Konsequenz gilt die Praxis des Abgrenzens der Sprachen im Hinblick auf die Beurteilung des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Individuen und Gruppen als höchst fragwürdig (vgl. Hu 2019, 18; 23). Wie weit wir in Deutschland von der Anerkennung des Translanguaging als sprachliche Normalität entfernt sind, macht Becker deutlich, indem sie empirisch belegt, dass es durch die Diskurse um Monolingualität des Deutschen als Norm und den herrschenden Sprachreinheitsgeboten zu einer Problematisierung und damit „zu einer meist impliziten, teils expliziten Abwertung von Mehrsprachigkeit und damit auch von Translanguaging" kommt (Becker 2016, 49).

Gerade für Bildungseinrichtungen hält Becker fest, „dass diese Sprachpraktiken alltäglich Eingang in diese Bildungsinstitutionen durch deren Sprecher finden und die Bildungsinstitutionen vor der Aufgabe stehen, einen proaktiven Umgang mit *Translanguaging*-Praktiken zu entwickeln" (Becker 2016, 49f, Hervorh. i. O.). Dieser proaktive Umgang setzt die Bewusstmachung und Hinterfragung der erwähnten Normen bei Lehrenden und Lernenden voraus. Zu vergegenwärtigen sind dabei sowohl die Erkenntnisse aus der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung, die Mehrsprachigkeit als dynamisches und ganzheitliches Phänomen begreifen, als machtkritische Perspektiven auf das ungleiche Prestige von Sprachen und Sprachpraktiken. Für eine an den Lernenden orientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik eröffnet der Ansatz wichtige Perspektiven für Forschung und Gestaltung konkreter Lehr-/Lernprozesse in mehrsprachigen Lerngruppen (Cenoz 2017; Dávila/Linares 2020; Schüler-Meyer et al. 2019). Im Hinblick auf sprachwissenschaftliche Analysen auf der Ebene der Äußerungen bzw. linguistisch orientierten Analysen literarischer Texte bietet der Translanguaging-Ansatz allerdings wenig differenzierende Begriffskategorien.

2.3.3 Lerner:innenvarietäten als Erscheinungsformen innerer Migrationsmehrsprachigkeit

Ein weiteres Sprachphänomen im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit sind DaZ-Lerner:innenvarietäten. Sie lassen sich als sprachliche Erscheinungsform *innerer* Migrationsmehrsprachigkeit bezeichnen. Als migrationsmehrsprachig markierte Sprechweise besit-

zen sie linguizismusbedingt ein niedriges Sprachprestige (vgl. Rösch 2021b, 29). Dabei sind die Sprecher:innen einer migrationsbedingten Lerner:innenvarietät nicht nur von linguizistischen Praktiken in Bezug auf Migrationsmehrsprachigkeit betroffen, sondern auch von der mit diesen Praktiken in Relation stehenden ‚Native-Speaker-Ideologie'. Mit dieser „Konstruktion von Differenz unter dem Rückgriff auf die Kategorie Sprache" (Khakpour 2016, 218) wird sich an einer Vorstellung von ‚perfekter Sprachkompetenz' orientiert, die nur unter Erstspracherwerbsbedingungen als erreichbar angenommen wird (vgl. Holliday 2006, 385; Knappik/Dirim 2013, 22). Wobei sich in Bezug auf eine ‚fehlerfreie' Erstsprachkompetenz mit Rosemary Tracy allerdings festhalten lässt, dass diese „ins Reich der Mythen gehört" (Tracy 2007, 87). Denn die Sprecher:innen einer selben Erstsprache unterscheiden sich in puncto lexikalischer Kompetenz sowie in Varietäten, Registern und Stilen erheblich in ihrem sprachlichen Ausdruck (vgl. Tracy 2007, 87f). Aus der Idealisierung von einsprachiger Sprachbeherrschung folgt die Überhöhung von Einsprachigkeit und damit eine Defizitorientierung sowie Abwertung gegenüber sprachlichen Erscheinungsformen des Zweitspracherwerbs, wie u.a. von Lerner:innenvarietäten[22]. Das Native-Speaker-Konstrukt kann als Differenzkategorie somit diskriminierende Praktiken erzeugen, die sich im Falle von wahrnehmbarer Migrationsmehrsprachigkeit mit linguizistischen Praktiken überschneiden.

Dass es sich gerade bei Native-Speaker-Normativität um eine aus sprachwissenschaftlicher Sicht fehlgeleitete Vorstellung handelt, zeigen die Forschungen zum bilingualen Spracherwerb. Nur etwa 6% der Lernenden erreichen in ihrer Zweitsprache eine „muttersprachähnliche Kompetenz" (Apeltauer 2010, 833). Die Vorstellung, ein sog. ‚muttersprachliches' Niveau müsste über viele Jahre des gesteuerten und/oder ungesteuerten Spracherwerbs problemlos erreicht werden, lässt sich daher als Alltagsvorstellung bezeichnen, die allerdings weit verbreitet ist. Die sprachwissenschaftliche Forschung verweist vielmehr auf die Eigenständigkeit, Kreativität, Systematik, Prozesshaftigkeit und Effektivität von Lernersprache(n) zu verändern (vgl. u.a. Dimroth 2019).

Schon die eng mit dem Namen deren Begründers, Larry Selinker (1972), verbundene Interlanguage-Hypothese hat die Bedeutung des Zweitspracherwerbs als einen kreativen und durch die Lernenden selbstgesteuerten Prozess verstehbar gemacht (vgl. Apeltauer 2010, 833f), „bei dem neues Wissen auf der Grundlage des bereits vorhandenen verarbeitet und integriert wird" (Wulff 2017, 243). Richtungsweisend für die Zweitspracherwerbsforschung war die Erkenntnis Selinkers, dass Lernende beim Erwerb einer neuen Sprache spezifische Zwischenstadien durchlaufen und dabei sog. ‚Fehler' einen konstruktiven Teil des Spracherwerbs darstellen (vgl. Fekete 2016, 35). Diese Zwischenstadien lassen sich als ‚Interlan-

[22] Wenn auch nicht im Fokusbereich der vorliegenden Studie wird darauf verwiesen, dass auch Dialektsprechende von sprachideologisch bedingter Abwertung betroffen sind. „Tatsache ist: Die sprachlichen Ideologien des Hannoverismus, des Standardismus und des Homogenismus tragen in Deutschland in erheb-lichem Umfang zur Diskriminierung von Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern bei, insbesondere sind hier die Schulen, die Universitäten und das Berufsleben als latent diskriminierende Institutionen bzw. sozio-kulturelle Umfelder zu nennen" (Janle/Klausmann 2020, 65).

guages‘ bezeichnen, welche als eigene Systeme auf dem Weg zu einer Zielsprache fungieren und „neben vielen instabilen Komponenten eine innere Systematik, eine sog. ‚Lernergrammatik‘ [besitzen]“ (Riehl 2014a, 89). Weitere etablierte Termini für ‚Interlanguage‘ sind ‚Lernersprache‘, ‚Interimsprache‘, ‚Lernervarietät‘ (vgl. Wulff 2017, 243) oder auch ‚Basisvarietät‘ (vgl. Roche 2013, 58ff). Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird in Betrachtungskontexten, die einen eher psycholinguistischen Schwerpunkt haben, von ‚Lernersprache‘ und in soziolinguistischen Zusammenhängen von ‚Lernervarietät‘ gesprochen. Grundsätzlich sind allerdings beide Begriffe als synonym zu verstehen (vgl. Dimroth 2019, 22).

Das kreative Potential und die grundlegende Bedeutung von Lernersprachen innerhalb des Zweitspracherwerbsprozesses zeigen sich mit Blick auf deren Beschaffenheit, die sich nicht allein durch den Gebrauch immer zahlreicher und komplexerer zielsprachlicher Formen erklären lässt:

> Wenn man sich Lernersprachen genauer ansieht, so wird deutlich, dass sie Merkmale ganz unterschiedlicher Art enthalten. Dies können erstens Merkmale sein, die auf den Einfluss zuvor erlernter Sprache(n), der Muttersprache (L1) oder einer Fremdsprache, rückführbar sind. Zweitens enthalten Lernersprachen natürlich auch Merkmale der Zielsprache. Drittens gibt es lernersprachliche Merkmale, die weder der L1 noch der zu lernenden Sprache zugeordnet werden können. (Kniffka/Siebert-Ott 2009, 44)

Kennzeichnend für ‚lernersprachspezifische Merkmale‘ sind u.a. grammatische Übergeneralisierungen („ich kommte“) oder das Weglassen von morphologischen Elementen wie Flexionsendungen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, 45) sowie ‚Simplifizierungen‘ (vgl. Wulff 2017, 243) wie bei „ich gehen Haus“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009, 44). Außerdem lassen sich auf Diskursebene Formen von formalen und funktionalen kommunikativen Reduktionsstrategien, u.a. Vereinfachung und Vermeidung, sowie Strategien der Anpassung der Kommunikationsinhalte an die vorhandenen lexikalischen Kompetenzen erkennen (vgl. Wulff 2017, 244).

Begründet sind diese lernersprachlichen Übergangsphänomene im dynamischen und systemhaften Charakter der Lernersprachen, deren Funktion die schrittweise, hypothesenprüfende Erschließung der Zielsprache darstellt (Kniffka/Siebert-Ott 2009, 45f). „Der gesamte Zweitspracherwerb lässt sich als eine Reihe von Übergängen von einer Lerner:innenvarietät zur nächsten auffassen“ (Riehl 2014a, 89). Dieser Prozess vollzieht sich allerdings in den meisten Bereichen systematisch und kann auch nicht durch gesteuerte Lernprozesse in seiner Reihenfolge verändert werden:

> In bestimmten grammatischen Teilbereichen folgt die schrittweise Erschließung der zielsprachlichen Strukturen einer festen Phasenabfolge. Das heißt, der Erwerb läuft in diesen Bereichen in einer bestimmten chronologischen Reihenfolge ab. Diese Abfolgen werden Erwerbssequenzen genannt. Belegt sind solche Erwerbssequenzen etwa für den Erwerb der Satzstellung, der Objektkasus, der Verbalmorphologie und der Negation (a.a.O., 46).

Auf diesem Weg durch die Erwerbssequenzen kommt es zwangsläufig zu nicht-standardgemäßem Sprachausdruck, der eine notwendige Bedingung des Erwerbsprozesses ist. Nur so kann die Zielsprache im Sprachkontakt sukzessive erschlossen werden. Allerdings gelingt

es nur bei dauerhaftem und passgenauem sprachlichem Input, diesen Prozess der zweitsprachlichen Weiterentwicklung aufrecht zu erhalten. Gerade bei ungesteuertem Zweitspracherwerb in späteren Lebensphasen kann es zur sog. ‚Fossilisierung` der erworbenen Lernersprache kommen (vgl. Riehl 2014b, 88):

> Viele Lerner bleiben auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehen, besonders dann, wenn ihnen die Kompetenz bereits genügt, um sich kommunikativ in dieser Sprache zurechtzufinden. Dieses Niveau variiert natürlich von Lerner zu Lerner sehr stark in Abhängigkeit von Bildungsgrad und Beruf, Alter der Zuwanderung und auch in Abhängigkeit vom Typus der Ausgangssprache. (Riehl 2014a, 90)

Fossilisierte Strukturen können allerdings durch neuen Input oder veränderte sprachliche Anforderungen durchaus wieder aufgebrochen werden (Wulff 2017, 245).

Mit einem abschließenden Blick aus einer machtkritischen Perspektive auf das Phänomen migrationsbedingter DaZ-Lernersprache(n) bzw. Lernervarietät(en) lässt sich resümieren, dass diese für den Spracherwerb unhintergehbare Übergangsphänomene von gesellschaftlich vorhandenen auf Sprache(n) bezogener Normativität und entsprechenden wirkmächtigen Diskursen betroffen sind, die den sprachlichen Erwerbsprozess unberücksichtigt lassen und Lernersprache(n) sowie ihre Sprecher:innen als defizitär betrachten bis teilweise linguizistisch abwerten. Zu nennen sind hier die alle eng mit Linguizismus zusammenhängenden Sprachideologien der deutschen Migrationsgesellschaft wie der monolinguale Habitus, das Native-Speaker-Konstrukt und der Diskurs um die Reinheit von Sprachen als Norm (vgl. Becker 2016, 49ff).

2.3.4 Weitere kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietäten in der Migrationsgesellschaft

Durch die vielgestaltigen und sich dynamisch entwickelnden sprachlichen Ausdrucksformen der Migrationsgesellschaft befasst sich die aktuelle Soziolinguistik mit sich stetig verändernden Forschungsbereichen und diskussionsbedürftigen bzw. neu zu bestimmenden Begrifflichkeiten (vgl. Auer 2013, 9). Schon seit einigen Jahren stehen dabei nicht mehr nur Neuzugewanderte und ihre sich im Sprachkontakt entwickelnden Lerner:innenvarietäten im Zentrum des Forschungsinteresses, sondern insbesondere

> bereits in Deutschland geborene und/oder aufgewachsene Kinder und Jugendliche, deren sprachlich-stilistische Selbstverortung im sozialen Raum sich an vielfältigen Mustern ausrichtet, biografisch instabil und situativ variabel ist und durch die permanenten Veränderungen der demografischen und sprachlichen Strukturen des sozialen Umfelds (z.B. durch neue Immigrationswellen) ständig Neuorientierungen erfordert. (Auer 2013, 10)

Hier spielt insbesondere der urbane Raum eine wichtige Rolle, welcher vielfältige Sprachkontakte ermöglicht, „die sich auf die Ausdifferenzierung mehrsprachiger Repertoires und die Erprobung neuer kommunikativer Praktiken jenseits normativer Sprache-Nation-Entsprechungen auswirken können“ (Androutsopoulos 2018, 209f).

Empirisch werden sog. ‚ethnische Sprechweisen‘ (vgl. Auer 2013) in deutschen Großstädten seit den 1990er Jahren untersucht und seither mit kontrovers diskutierten Termini, wie

‚Türkenslang' (vgl. Auer 2003, 260), ‚Kiezdeutsch' (vgl. Wiese 2012, 27ff) oder – die Phänomene begrifflich stärker homogenisierend – auch ‚Ethnolekt'[23] (vgl. Riehl 2018a, 55ff) bezeichnet. Dirim untersuchte 1997/98 in Hamburg in gemischtethnischen Jugendgruppen die türkischen Routinen und kommt zu dem Schluss, dass sich dort ein (damals neuer) Gruppenstil unter Jugendlichen entwickelte (vgl. Dirim 2005, 32). Hierbei handelte es sich vor allem um einzelne türkische Wörter und Wendungen, die durch den intensiven sozialen Kontakt von nicht-türkischen Jugendlichen mit Türk:innen in einen „sonst jugendlich-subkulturellen Interaktionsstil integriert" (ebd.) wurden. Dirim schreibt dieser vom Türkischen geprägten jugendlichen Sprechweise eine wichtige identitäts- und gruppenkonstituierende Bedeutung sowie die Funktion einer jugendtypischen, sprachspielerischen Polyphonie zu (vgl. a.a.O., 44f). Heike Wiese kommt 2012 auf Grundlage ihrer Untersuchung des Sprachgebrauchs unter Jugendlichen in mehrsprachigen urbanen Wohngebieten, v.a. in Berlin-Kreuzberg, zur Definition des sog. ‚Kiezdeutsch' als einem eigenen jugendsprachlichen Dialekt des Deutschen, der überall in Deutschland auftritt, „wo Menschen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Erst- und/oder Zweitsprachen zusammenleben, das heißt grundsätzlich in multiethnischen Wohngebieten" (Wiese 2012, 13). Dabei betont Wiese, „dass diese Jugendsprache keine reduzierte Form des Deutschen ist, sondern im Bereich von Aussprache, Wortschatz und Grammatik systematische Neuerungen entwickelt hat, wie sie für Dialekte charakteristisch sind" (a.a.O., 130). Je nach lokalen dialektalen Einflüssen kann es dabei allerdings zu spezifischen Varianten kommen, zum Beispiel wenn die Aussprache von ‚Alter' im bayrischen Raum in Richtung ‚Oider' geht (vgl. a.a.O., 13). Mit ihrer Analyse des Kiezdeutschen als Dialekt (vgl. a.a.O., 129ff), welche in Bezug auf den Dialektstatus nicht unumstritten blieb (vgl. Kalkavan-Aydın/Şimşek 2019, 158), grenzt sich Wiese von Begriffen wie u.a. ‚Türkendeutsch' ab. Sie begründet dies mit der ethnischen Zuweisung innerhalb des Begriffs, die sie aufgrund der sich immer stärker diversifizierenden sprachlichen und ethnischen Herkunft der jugendlichen Sprecher:innen für irreführend hält. Sie macht deutlich, dass es sich beim Kiezdeutschen um eine Varietät des Deutschen und nicht um eine spezifisch deutsch-türkische oder deutsch-arabische Mischsprache handelt:

> Neuzugänge zum Wortschatz werden als neue Fremdwörter in Kiezdeutsch integriert, so wie wir das auch von anderen Fremdwörtern im Deutschen kennen. Ihre Aussprache wird eingedeutscht, etwa im Fall von *wallah*. Außerdem werden diese neuen Fremdwörter nach den Regeln der deutschen Grammatik verwendet und ändern auch ihre Bedeutung bei dieser Integration. So wird *lan* zum Beispiel so ähnlich gebraucht, wie wir das von ‚Alter' in der Jugendsprache kennen, und *wallah* so ähnlich wie ‚echt', und *hadi çüş* hat seine Bedeutung gegenüber dem Türkischen in Kiezdeutsch so verändert, dass es jetzt dasselbe heißt wie das ganz ähnlich klingende deutsche ‚Tschüss' (a.a.O., 41, Hervorh. i. O.).

[23] Die Problematiken des linguistischen Ethnolektdiskurses (interessanterweise ursprünglich aus dem Feld der Literatur, durch Feridun Zamoglus Kanak Sprak (1995), hervorgegangen) beleuchtet Androutsopoulos (2011). Er rekonstruiert hier die Mitwirkung sowohl der Linguistik als auch der öffentlichen Medien an der diskursiven Konstruktion des Begriffs ‚Ethnolekt' und der „Produktion von Differenz zwischen Ethnolekt (wie auch immer bezeichnet) und anderen Erscheinungsformen des Deutschen" (Androutsopoulos 2011,104). Androutsopoulos zeigt, dass der genannte Diskurs an der „Alterisierung" (a.a.O., 117) der Sprecherinnen und Sprecher mitgewirkt hat.

Wiese versteht Kiezdeutsch daher auch als ‚Multiethnolekt' (vgl. Wiese 2011, 149), der genau wie vergleichbare multiethnisch geprägte Jugendsprachen in anderen europäischen Ländern auch aus dem Zusammenwirken von einsprachigen und migrationsmehrsprachigen Sprecher:innen entstanden ist (vgl. Wiese 2012, 109ff). So besitzen die multiethnisch geprägten Jugendsprachen neben der sprachsystematischen auch eine soziale Dimension. Diese soziale Dimension gestaltet sich einerseits – quasi von innen betrachtet – in der Bedeutung für die Sprecher:innen für ihre (Gruppen-)Identitätsbildung und zum anderen in der Stigmatisierung der Sprecher:innen und der deutlichen Abwertung des Sprachgebrauchs aus der Außenperspektive der Öffentlichkeit (vgl. Kalkavan-Aydın/Şimşek 2019, 164f). Androutsopoulos (2019) erarbeitet in Rekurs auf sozio- und diskurslinguistische Forschungsergebnisse die sprachideologische Dimension des Ethnolektbegriffs. Er zeigt, dass der wissenschaftliche und mediale Diskurs über „die metasprachliche Kategorie Ethnolekt" (a.a.O., 370) und die damit verbundene „Vorstellung von Einheitlichkeit und Gleichmäßigkeit" (a.a.O., 354) zur „Exklusion sozialer Gruppen" (a.a.O., 377) beitragen kann. Bei der Verwendung von Begriffen im Kontext ethnolektaler Sprachformen muss diese Problematik im Blick behalten werden.

Weniger festschreibend und der Flüchtigkeit des Phänomens angemessener ist es m. E., die „multikulturell geprägte mehrsprachige Jugendsprache" (Kalkavan-Aydın/Şimşek 2019, 165) als ein häufig auf die Phase des Jugendalters begrenztes Sprachphänomen zu verstehen, das mit „polykulturellen und polylingualen Selbstverständnissen ihrer Sprecherinnen und Sprecher" (Hinnenkamp 2020, 72) einhergeht:

> Da die Sprache mehrsprachiger Jugendlicher keinem festen Territorium und keinem generationsübergreifenden soziokulturellen Lebensstil zugeordnet werden kann, ist seine [sic] varietätenspezifische Identifikation als Dialekt problematisch. Es handelt sich wohl eher um eine kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietät. (Kalkavan-Aydın/Şimşek 2019, 165)

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Abgrenzung zwischen ‚kontakt- und jugendtypischer Übergangsvarietät' und den oben dargestellten ‚migrationsbedingten DaZ-Lerner:innenvarietäten' (vgl. Kap. 2.3.3) relevant. Beide von Migrationssprachen (mit-)geprägte Ausdrucksformen sind gleichfalls von sprachideologisch bedingter Abwertung und Linguizismus betroffen. Als Sprachphänomene basieren sie allerdings auf unterschiedlichen erwerbsspezifischen Voraussetzungen. Jugendliche, die sich in einer multikulturell geprägten mehrsprachigen Jugendsprache ausdrücken, haben häufig weitere sprachliche Ressourcen und Register in der Mehrheitssprache Deutsch in ihrem Sprachrepertoire zur Verfügung. Sie oszillieren im Einsatz ihrer sprachlichen Hybridität „zwischen Anpassung, Ortssuche und Widerstand" (Hinnenkamp 2020, 73). Lerner:innenvarietäten hingegen sind spracherwerbstypischer Ausdruck des Sprachlernprozesses. Sie sind zunächst frei von identitätskonstituierenden Funktionen. Des Weiteren sind sie die einzige zielsprachliche Varietät, über die die Sprecher:innen verfügen. Diese Unterscheidung ist für das Forschungsinteresse dieser Studie relevant. Denn sowohl für das Thema Migrationsmehrsprachigkeit als Lerngegenstand im Fachunterricht als auch für die Analyse und Differenzierung der Erscheinungsformen und Funktionen von poetischer Mehrsprachigkeit sind DaZ-Ler-

ner:innenvarietäten und kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietäten distinkte Phänomene (vgl. Kap. 3).

2.4 Schule = Mehrsprachigkeit ≠ Mehrsprachigkeit

Im Hinblick auf den bislang dargestellten Forschungsstand zu Sprache(n) und Sprach(en)verhältnissen in der Migrationsgesellschaft bleibt die Frage zu beantworten, wie die in diesem Kapitel skizzierten Erkenntnisse eigentlich bislang im schulischen Bildungssystem Eingang finden. Hierfür lässt sich zunächst grundsätzlich festhalten, dass sich der Begriff ‚Mehrsprachigkeit' in den Diskursen innerhalb des deutschen Schulsystems von erstaunlichen Widersprüchen gekennzeichnet zeigt. Während in Deutschland mehrsprachige Schüler:innen mit steigender Tendenz einen erheblichen Teil der Schülerschaft stellen und damit die mehrsprachige Wirklichkeit der Gesellschaft abbilden (vgl. z.B. Gogolin et al. 2018, 12; Schnitzer/Decker-Ernst 2013, 30ff), werden die meisten von ihnen immer noch überwiegend in monolingual ausgerichteten Schulen unterrichtet (Engin 2018, 13f; Fürstenau 2011, 40; Gogolin 2008; Roche/Terrasi-Haufe 2018, 54ff; Thoma/Knappik 2015, 9ff). Da das Differenzmerkmal Migrationsmehrsprachigkeit in Deutschland in vielen Fällen mit dem Differenzmerkmal sozio-ökonomischer Hintergrund einhergeht (vgl. Panagiotopoulou 2017, 271f; Wehner 2019, 14), verstärken sich für migrationsmehrsprachige Lernende die zwei in allen internationalen Bildungsstudien erwiesenen vergleichsweise starken Abhängigkeiten im deutschen Schulsystem zwischen Sozialschicht und Bildungserfolg sowie Sprachvermögen im Deutschen und Bildungserfolg wechselseitig (vgl. Auernheimer 2013, 8; Prenzel et al. 2013, 252; 286; 306; Rosen 2018, 343ff). Dieser empirisch stets auf Neue belegte intersektionale Befund struktureller Diskriminierung führte bislang nicht zu offensiven Umbaumaßnahmen im Schulsystem, sondern die Entwicklung der letzten Jahre geht sogar eher hin zu mehr Segregation bzw. institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla 2013, 92; 94; Große 2015, 242ff; Schnitzer 2020, 254f; Sitter 2016, 283-288).

Auch im curricularen Kontext lassen sich auffällige Widersprüche im normativen Bezug auf Mehrsprachigkeit feststellen. Denn individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird auf der einen Seite als wirkmächtige Ausgangslage bzw. Rahmenbedingung unterrichtlicher Lernprozesse (vgl. Reich/Krumm 2013b, 12) sowie als Potential für solche beschrieben (vgl. Fürstenau 2011, 34; Reich/Krumm 2013a, 187). Andererseits wird dieses sprachliche Potential in der konkreten Unterrichtsrealität nur dann wertgeschätzt, wenn die vorhandenen Sprachen – mit Bourdieu gesprochen – einen hohen gesellschaftlichen und sprachlichen ‚Marktwert' besitzen (vgl. Bourdieu 1993, 179ff; Busch 2013, 132f; Fürstenau/Niedrig 2011; Roth/ Schramm/Spitzmüller 2018, 8). Auch hier zeigt sich die Ambivalenz innerhalb der Konnotationen, die der Begriff Mehrsprachigkeit im Bildungskontext aufruft (vgl. Gogolin 2017, 26). Insbesondere im schulischen Bereich wird „individuelle Mehrsprachigkeit" (Grosjean 1982) von Schüler:innen als sprachliche Voraussetzung des unterrichtlichen Lernens häufig negativ wahrgenommen und „als Begründung für vorhan-

dene sprachliche Unzulänglichkeiten und ausbleibenden Schulerfolg ins Feld geführt" (Sarter 2013, 13). Es sei denn, die mehrsprachigen Schüler:innen gehören der bislang noch zahlenmäßig überschaubaren Gruppe sog. Elitemigrant:innen an (vgl. Erfurt/Amelina 2008; Krumm 2013). Natürlich ist auch deren Sprachenrepertoire von sprachlichen Domänen, Lerner:innenvarietäten und sprachlich hybriden Sprechweisen geprägt (vgl. Grosjean 2020, 14ff). Doch nur von ihnen und ihren Sprachen wird von vielen Lehrkräften gesprochen, wenn Mehrsprachigkeit als positiv gewertet und als Bildungsziel verstanden wird (vgl. Bredthauer/Engfer 2018, 10ff). Nach wie vor sind es nur die prestigestarken (Schulfremd-)Sprachen, wie Englisch und Französisch, deren Bildungswert als bedeutend genug für einen festen Platz im Curriculum eingeschätzt wird (vgl. Dirim/Mecheril 2018, 215).

Trotz der Vielzahl der in Jahrzehnten der Forschung entstandenen Konzepte (mehr-)sprachlicher Bildung, die sich auf die Wertschätzung und den unterrichtlichen Einbezug von Migrationssprachen fokussieren (vgl. u.a. Oomen-Welke 2017a, 622f; 2020, 182ff; Schader 2004, 109ff), sind die Bildungssysteme bisher nicht in der Lage, die vorhandene Migrationsmehrsprachigkeit konstruktiv für Lehr-/Lernprozesse zu nutzen (vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2017; Oomen-Welke/Dirim 2013, 15; Schnitzer 2020, 241ff) und deren Prestige nachhaltig zu stärken (vgl. Terhart/Von Dewitz 2017, 146ff). Vielmehr findet im öffentlichen Diskurs bei der Beurteilung Migrationsmehrsprachiger „vor allem eine Reduktion auf [deren] zielsprachliche Sprachkenntnisse [in] der Lingua Franca Deutsch statt" (Roche/Terrasi-Haufe 2018, 54). Denn die Wahrnehmung Migrationsmehrsprachiger im bildungspolitischen, wissenschaftlichen und medialen Diskurs ist im Hinblick auf deren Deutschkompetenzen nach wie vor von einer Defizit- und Problemorientierung geprägt (vgl. Bjegač/Pokitsch 2019, 281ff; Sitter 2016, 275; Stošić 2017). Die erstsprachliche und monolinguale Variante des Standarddeutschen wird zum Maßstab, über den u.a. „Berechtigungen und Zugehörigkeiten in Bildungseinrichtungen verhandelt werden können" (Bjegač/Pokitsch 2019, 229). Ideal einsprachig-deutsche Schüler:innen sind die positiv besetzten Modell-Subjekte und als unausgesprochene Norm festgeschrieben (vgl. ebd.). Hieraus resultiert die Superiorisierung von Einsprachigen bzw. ‚Native Speakern' (vgl. Holliday 2006, 385), denen gegenüber ‚Nicht-Einsprachigen' oder ‚Non-Native Speakern' „ein Perfektionsgrad an Sprachkompetenz zugeschrieben wird" (Khakpour 2016, 215), welcher letzteren wiederum per se abgesprochen wird. Dadurch werden – gemäß einer dichotomen, als natürlich angenommenen Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprachler:innen bzw. Ein- und Mehrsprachigen – binäre und hierarchische Positionierungen vorgenommen (vgl. Khakpour, 2016, 217). Mit solchen Positionierungen wird weder das Prozesshafte von Sprachlernprozessen, was sich u.a. in Lerner:innenvarietäten ausdrückt (vgl. Kap. 2.3.3), noch die Bedingungen sprachlicher Hybridität in Form der vielfältigen mehrsprachigen Praktiken, wie ‚Sprachmischung' (vgl. Kap. 2.3.1) oder ‚Translanguaging' (vgl. Kap. 2.3.2), berücksichtigt.

Sprache(n) und Sprachigkeiten im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit bilden somit wirkungsmächtige Differenzkategorien, welche von migrationsmehrsprachigen Lernenden im Laufe ihrer Schullaufbahn verinnerlicht werden und die ihre sprachbezogenen Selbst-

und Fremdpositionierungen fundamental beeinflussen (vgl. Bjegač/Pokitsch 2019, 237ff). Dieser Umstand ist einer neben weiteren, Ungleichheit (re-)produzierenden Lernbedingungen vieler migrationsmehrsprachiger Lernender. Der Schule als „symbolischer Ort pädagogischer und gesellschaftlicher Widersprüche und Spannungen" (Mecheril/Shure 2018, 88) kommt eine zentrale Bedeutung bei der „machtförmige[n] Herstellung von ‚Normalitäten' – im Hinblick auf Geschlecht, natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeit, Behinderung und Nicht-Behinderung usw." (a.a.O., 87) sowie der Re-Produktion diesbezüglicher Differenzordnungen zu (vgl. ebd.). Auch wenn es an dieser Stelle naheliegend ist, das Differenzverhältnis Sprache(n) mit dem Differenzverhältnis ‚race' im Kontext Schule in Beziehung zu setzen, kann der Forschungs- und Diskursbereich der Rassismuskritik im Rahmen dieser Arbeit stets nur gestreift werden (vgl. Arndt 2017; Karabulut 2020, 133-142). Linguizismus als auf Sprache(n) bezogene Diskriminierungsform steht hingegen als Forschungsdimension im Fokus dieser Arbeit, wodurch zumindest auch ein (wichtiger) Aspekt des Wechselverhältnisses von Sprache(n) und rassistischen Positionierungen in der Migrationsgesellschaft beleuchtet wird (vgl. Kap. 2.2.2).

2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum zweiten Kapitel

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei Anlage eines sehr breiten Mehrsprachigkeitsbegriffs (die innere und äußere Mehrsprachigkeit umfassend) jeder Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Von diesem Begriffsverständnis ausgehend lässt sich die didaktisch relevante Annahme formulieren, dass die meisten Menschen Erfahrungen mit Prestige und Hierarchisierung von Sprache(n) bzw. sprachlichen Varietäten ihres Sprachrepertoires mitbringen. Allerdings sind es vor allem migrationsmehrsprachige Personen, die von defizitorientierten Sprachideologien wie dem monolingualen Habitus und Native-Speakerism betroffen sind.

Der machtkritische Terminus ‚Migrationsmehrsprachigkeit' verweist auf das Differenzverhältnis zwischen Migrationssprachen und der Standardsprache Deutsch bzw. zwischen Migrationssprachen und den prestigestärkeren (Schulfremd)Sprachen. Die machtvolle Positionierung von Sprachen und ihren Sprecher:innen sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Exklusionspraktiken werden unter dem Begriff ‚Linguizismus' gefasst. Linguizismus und an Einsprachigkeit orientierte Sprachideologien führen in Gesellschaft und Schule zu Fremd- und Selbstpositionierung von migrationsmehrsprachigen Personen als sprachbezogen defizitär, was mit dem Begriff ‚Lingualisierung' beschrieben wird. Nicht nur im schulischen Kontext führt Linguizismus und Lingualisierung auf emotional-leiblicher Ebene bei migrationsmehrsprachigen Personen zu einem negativen Spracherleben, was wiederum Auswirkungen auf das sprachbezogene Selbstkonzept und damit auf sprachliche Lernprozesse hat.

Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung in diesem zweiten Theoriekapitel hat des Weiteren ergeben, dass die Vorstellung von Sprachen als abgrenzbare Einheiten als wissenschaftlich überholt gilt. Das Sprachensystem mehrsprachiger In-

dividuen ist vielmehr durch ein hohes Maß an Komplexität und Dynamik geprägt. Mehrsprachigkeit konstituiert sich durch teilweise komplementäre sprachliche Domänen, spracherwerbsbedingte Zwischenstadien sowie vielfältige Formen mehrsprachiger bzw. translingualer Sprachpraktiken wie zum Beispiel dem Code-Switching.

Eine Lernersprache als spracherwerbsbedingte Ausdrucksform von Mehrsprachigkeit lässt sich als selbstgesteuertes, kreatives, systematisches, prozesshaftes und effektives Zwischenstadium beschreiben. Migrationsbedingte DaZ-Lernersprache(n) und ihre Sprecher:innen werden allerdings durch Sprachideologien wie der Native-Speaker-Norm und der Sprachreinheitsnorm gesellschaftlich und individuell abgewertet.

Sich dynamisch verändernde Erscheinungsformen von kontakt- und jugendtypischen Übergangvarietäten im Kontext der Migrationsgesellschaft besitzen identitätskonstituierende bzw. soziale Funktionen. Auch kontakt- und jugendtypische Übergangvarietäten sind von Linguizismus betroffen, was mit der Alterisierung und Abwertung der Sprecher:innen einhergeht.

Auch mit Blick auf den schulischen Kontext ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Ausdrucksformen von Ambivalenzen und Widersprüchen gekennzeichnet. Nur prestigestarke Sprachen werden wertgeschätzt und in das schulische Curriculum integriert. Werden, in der deutschsprachigen Ausdruckweise Migrationsmehrsprachigkeit bzw. Zweitspracherwerbsprozesse erkennbar, wird diese Ausdruckweise im deutschen Schulsystem zur Differenzkategorie, die über Bildungschancen mitentscheidet.

2.6 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten

Da im Rahmen der LitLA-Konzeption Wissen und Bewusstheit in Bezug auf (literarische) Migrationsmehrsprachigkeit als Lerngegenstand im Zentrum steht, kann nun bei der Ausdifferenzierung der sprachbezogenen LitLA-Lernziele an die Ergebnisse dieses zweiten Kapitels angeknüpft werden. Die bei der LitLA-Konzeption fokussierten migrationsmehrsprachigen Texte (vgl. Kap. 3) zeichnen sich durch die Gestaltung einer hybriden und dynamischen Sprachpraxis migrationsmehrsprachiger Figuren- oder Erzählinstanzen sowie der damit einhergehenden Machtverhältnisse und Positionierungen aus. Über die (selbst-)erfahrungsbezogene und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Migrationsmehrsprachigkeit in diesen Texten kann nicht nur ein Wissens- und Bewusstheitszuwachs hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt der Migrationsgesellschaft, sondern auch sprachbezogenes Empowerment sowie das Bewusstsein zu Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf die Sprache(n) und Sprachphänomene der Migrationsgesellschaft im sprach(en)bewussten Literarturunterricht ermöglicht werden. Hieraus lassen sich untenstehende LA-Lernziele ergänzen bzw. die in Kap. 1.4 vorgestellten Ziele präzisieren.

Die Zielsetzungen der literarischen Dimension von LitLA werden wie erwähnt im Rahmen der literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Spezifizierung des Lerngenstands in den beiden Folgekapiteln beschrieben und mit den hier erarbeiteten LA-Zielen in Verbindung gebracht.

Ergänzende bzw. ausdifferenzierte LA-Ziele im Rahmen der LitLA-Konzeption:

- ⇒ Wahrnehmung, Sensibilisierung, Wissen im Kontext von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit (u.a. zu Zweitspracherwerbsprozessen, mehrsprachigen Praktiken, kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietäten, Migrationssprachen).
- ⇒ Bewusstheit darüber, dass Migrationssprachen als ästhetisch und strukturell gleichwertig zu anderen Sprachen der Migrationsgesellschaft zu verstehen sind.
- ⇒ Bewusstheit darüber, dass DaZ-Lernersprachen selbstgesteuerte, kreative, systematische, prozesshafte und effektive Zwischenstadien im Zweitspracherwerbsprozess darstellen.
- ⇒ Akzeptanz und Anerkennung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichem Faktum und wertzuschätzender Ressource.
- ⇒ Sensibilisierung, Reflexion und Bewusstheit hinsichtlich des Linguizismus im Kontext von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit (u.a. migrationsbedingte Lerner:innenvarietäten, Code-Switching, kontakt- und jugendtypische Übergangvarietäten, Migrationssprachen) und ggfs. hinsichtlich der eigenen Privilegierung als normgerecht monolingual Sprechende.
- ⇒ Wahrnehmung und Sensibilisierung für von Linguizismus und Einsprachigkeitsnormen evozierte Selbst- und Fremdpositionierungen, Lingualisierungen und damit einhergehendes negatives Spracherleben.

3. Literaturwissenschaftliche Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA und Literarische Mehrsprachigkeit

In Migrationsgesellschaften findet selbstverständlich migrationsmehrsprachiges literarisches Schaffen statt. Nur vereinzelt erreichen allerdings mehrsprachige Texte eine breite Öffentlichkeit. Durch die migrationsgesellschaftliche und mehrsprachigkeitsdidaktische Ausrichtung des LitLA-Ansatzes sind es Texte, die Migrationsmehrsprachigkeit literarisch inszenieren und/oder thematisieren und die als LitLA-Lernmedien von besonderem Interesse sind (vgl. Filsinger/Bauer 2021; Rösch 2021a). Im folgenden Kapitel wird literarische Mehrsprachigkeit als literarisches Phänomen und literaturwissenschaftlicher Forschungsbereich vorgestellt. Außerdem werden mit Fokus auf kinder- und jugendliterarische Texte die für den LitLA-Ansatz relevanten theoretischen Anknüpfungspunkte herausgearbeitet.

Migrationsmehrsprachige Texte fanden in literaturunterrichtlichen Theorie- und Praxisdiskursen lange Zeit nur am Rande Aufmerksamkeit. Vielleicht auch deshalb, weil in der literaturwissenschaftlichen Forschung literarische Mehrsprachigkeit lange eine Nebenrolle spielte. Inzwischen hat sich das geändert und „Mehrsprachigkeit [ist] in den letzten Jahren zu einem vielgeforschten Thema geworden." (Siller/Vlasta 2020, 12) Neben Theater und Film gestalten im gegenwärtigen Kulturbetrieb vor allem literarische Erzähltexte migrationsgesellschaftliche ‚Sprach-Räume' sowohl thematisch als auch ästhetisch (vgl. Filsinger/Bauer 2021, 83ff). In migrationsmehrsprachiger Literatur werden unterschiedliche Aspekte von (Migrations-)Mehrsprachigkeit zum Thema gemacht und/oder Sprache(n), innersprachliche Varietäten und verschiedenste Formen der Sprachmischung explizit oder implizit literarisch gestaltet (vgl. Eder 2009; Kilchmann 2017; Schmeling 2004). Der Terminus ‚explizit' bezeichnet Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit, die sich im Werk durch weitere, neben der Basissprache vorzufindende Einzelsprachen oder innersprachliche Varietäten (u.a. Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte und Lerner:innenvarietäten) in unterschiedlichen Gestaltungvarianten kennzeichnen. Synonym wird hierfür in der Forschungsliteratur zu literarischer Mehrsprachigkeit auch der Terminus ‚manifest' verwendet (vgl. Blum-Barth 2021; Radaelli 2014, 165). Als Gegensatz zu ‚expliziter literarischer Mehrsprachigkeit' wird von ‚impliziter literarischer Mehrsprachigkeit' (vgl. Schmeling 2004; Rösch 2021a, 22f) bzw. ‚latenter' Mehrsprachigkeit (vgl. Dembeck/Parr 2017; Radaelli 2011) gesprochen, wenn das Werk scheinbar monolingual in einer Einzelsprache verfasst ist, aber weitere Sprachen oder Sprachvarietäten strukturell sichtbar werden oder anderweitig unterschwellig präsent sind (vgl. Radaelli 2014, 165; Schmeling 2004, 222). In vielen migrationsmehrsprachigen Werken kommen explizite bzw. manifeste und implizite bzw. latente Erscheinungsformen in Kombination vor. Häufig dominiert allerdings eine der beiden Formen, was eine systematische Einordnung des jeweiligen Textes erlaubt. Darüber hinaus gibt es Werke, die Mehrsprachigkeit zum mehr oder weniger zentralen Bestandteil des thematischen Rahmens machen, ohne dass weitere Sprachen oder Sprachvarietäten explizit oder implizit den Text mitgestalten.

Auch wenn in vielen mehrsprachigen Werken gleichfalls kulturelle Aspekte eine Rolle spielen und dadurch inter- oder transkulturelle Anknüpfungspunkte für literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven zahlreich vorhanden sind (vgl. Mecklenburg 2003, 433f), bleibt es im Rahmen der LitLA-Konzeption und damit auch in der vorliegenden Studie bei einem Fokus auf der (mehr-)sprachlichen Dimension. Eva Wiegmann betont in Rekurs auf Homi Bhabha und unter Abgrenzung zu einer rein kulturwissenschaftlichen Instrumentalisierung poetischer Mehrsprachigkeit die Bedeutung und Notwendigkeit einer explizit philologischen Perspektive auf mehrsprachige Literatur (vgl. Wiegmann 2016). Das Spannungsfeld zwischen individueller Identität, künstlerischer Programmatik und literarischer Mehrsprachigkeit ist indessen auch bei einer Fokussierung auf die sprachliche Dimension ein Kernthema. Wiegmann verdeutlich jedoch, dass sich in mehrsprachigen Texten sprachästhetisches Innovationspotential ausdrückt, das sich keinen vermeintlich eindeutigen kulturellen Sphären zuordnen lässt, sondern einen dritten sprachlichen Möglichkeitsraum generiert (vgl. ebd.). Die vorliegende Studie schließt sich Wiegmanns Argumentation an, indem sie auf die sprachliche Ebene von Interaktions- und Hybriditätsphänomenen von Sprache(n) in literarischen Werken fokussiert und rein auf Kulturalität bezogene Betrachtungen gemäß des gesetzten Forschungsschwerpunts ausspart.

Migrationsmehrsprachige Texte spiegeln häufig den Anspruch der Autor:innen, multi-, inter- und translinguale Phänomene sowie das Machtverhältnis zwischen Migrationssprachen und der jeweils dominierenden Mehrheitssprache literarisch zu inszenieren und dadurch sichtbar zu machen (vgl. Rösch 2021a, 23). Für einen nicht unerheblichen Teil der im engeren Sinne mehrsprachig arbeitenden Autor:innen gilt dabei, was Schmeling als ein Ineinandergreifen multilingualen Schreibens und interkultureller Biographie beschreibt, bei dem nationalstaatliche Definitionsräume, wenn überhaupt, eine sekundäre Rolle spielen (Schmeling 2004, 226). Mehrsprachig Erzählende leben und arbeiten oft selbst in hybriden sprachlich-kulturellen Welten und wehren sich in ihrem Kunstschaffen gegen monolithische und essentialistische Sprach- und Kulturbegriffe (a.a.O., 234). Für Blum-Barth werden in Bezug auf die Autor:innen von mehrsprachiger Literatur die „Herkunft, Biografie und literarische Sozialisation [...] zur Innenausstattung des dritten Raums“ (Blum-Barth 2021, 14). Mit Blick auf den von ihr untersuchten Textkorpus mehrsprachiger Werke aus dem 20. und 21. Jahrhundert konstatiert Blum-Barth, dass „anders als in früheren Epochen, in denen die Verwendung einer anderen Sprache bzw. eines Fremdworts als Ausdruck der Bildung der Autoren, ihres Anschlusses an eine literarische Tradition und als fremder, zierender Dekor ihrer eigenen Sprache galt“ (ebd.) sowie in jüngeren Werken Mehrsprachigkeit „eine Spur ihrer Biografie, Herkunft und Identität“ (ebd.) darstelle. Bevor diese Spur im folgenden Kapitel weiterverfolgt wird, ist vorab zu betonen, dass sich auch selbst nicht-migrationsmehrsprachige Autor:innen mit den Fragen von multi-, inter- und translingualen Phänomenen der Migrationsgesellschaft literarisch auseinandersetzen (vgl. hierzu ausführlicher Fußnote 24).

Im Folgenden wird aber nun diejenige biographisch-identitätspolitische Funktion mehrsprachigen Schreibens betrachtet, die darauf abzielt, der migrationsmehrsprachigen Le-

benswelt von Autor:innen künstlerischen Ausdruck, Präsenz und Freiraum zu geben. Eine autorpoetische Funktion, die anhand von Radiointerviewausschnitten mit der mehrsprachig arbeitenden Spoken-Word Künstlerin Hanna Al Taher nachvollziehbar wird. Die Selbsterklärungen Al-Tahers ermöglichen einen ersten Zugang zum Phänomen literarischer Mehrsprachigkeit, mit dem gleichsam eine Brücke zurück zu den psycho- und soziolinguistischen Ausführungen des vorangegangenen Theoriekapitels geschlagen wird (vgl. Kap. 2). Anschließend wird aus literaturwissenschaftlicher Perspektive der Begriff ‚mehrsprachige (Kinder- und Jugend-)Literatur' ausdifferenziert und Vorschläge zur Systematisierung dieses Textkorpus diskutiert (vgl. Kap. 3.3). Hieran anknüpfend wird die im Rahmen der Studie für das LitLA-Konzept entwickelte Arbeitsdefinition und Systematisierungsvariante in Bezug auf migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt (vgl. Kap. 3.3.3). Ein letzter wichtiger Aspekt, der eng mit den Fragen der Systematisierung verknüpft ist, ist die Frage nach den literarischen Funktionen (migrations-)mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Diese literarischen Funktionen stellen meist eine Verknüpfung der literarischen und (mehr-)sprachlichen Dimension dar und können entweder rezeptions- oder textseitig gelagerte Potentiale aufweisen (vgl. Kap. 3.4).

Hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzungen der vorliegende Entwicklungsforschungsstudie – LitLA als mit dem Ziel der Gestaltung von und der Forschung zu Design-Experimenten zu spezifizieren und zu strukturieren – gilt es, eine didaktisch fruchtbare Struktur zur Systematik migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur sowie eine Übersicht zu möglichen literarischen Funktionen dieses Korpus zu erarbeiten (vgl. Tab. 1 in Kap. 3.4). Hierdurch kann migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Lernmedium für LitLA-Lehr-/Lernprozesse spezifiziert werden (vgl. Kap. 3.6), was vor allem als konzeptionelle Grundlage der theoretischen und empirischen Entwicklungsarbeit der vorliegenden Studie dient.

3.1 Autorpoetische Motive und geforderte Rezeptionshaltungen

Die als Kind von Jordanien nach Deutschland migrierte, heute in London lebende und auf Arabisch, Deutsch und Englisch arbeitende Spoken-Word-Künstlerin und Wissenschaftlerin Hanna Al Taher sagt in einem Radio-Interview von sich selbst „translating is my native language" (Peşmen 2017, #00:02:59-6#). Sie beschreibt ihr mehrsprachiges Arbeiten folgendermaßen:

> Jede Sprache kommt mit einem eigenen Schatz an Wissen. Und in jeder Sprache gibt es andere Sachen, die zentral sind. Das heißt, ich bin mit verschiedenen Sprachen aufgewachsen. Das sind aber nicht nur Instrumente, sondern tatsächlich auch ganze Erinnerungen und Wissen und Möglichkeiten, die Welt zu sehen und zu verstehen. Das heißt, viele Dinge, die ich auf Deutsch verstehen und sagen kann, kann ich überhaupt nicht in einer anderen Sprache sagen und viele Sachen, die ich erlebe, auf Arabisch oder Englisch, könnte ich nie ausdrücken auf Deutsch. (Al Taher in: Peşmen 2017, #00:05:30-8#)

Al Taher beschreibt hier anschaulich, wie die für Migrationsmehrsprachige typische heteroglossische Realität auf ihre künstlerische Arbeit wirkt (vgl. Busch 2013, 9ff; Hodaie 2021, 50ff). In Al Tahers Bewusstsein sind bestimmte lebensweltliche Bereiche, Erfahrungen und

Gedankengänge zum Teil in einer, zu einem anderen Teil aber gleichzeitig in mehreren der ihr zur Verfügung stehenden Sprachen aufgehoben. Der in vielen Kontexten erforderliche sprachliche Ausdruck im einsprachigen Modus (vgl. Grosjean 2020, 15f;) ist für Al Taher stets eine unnatürliche Einschränkung ihrer sprachlichen, ästhetischen und kognitiven Möglichkeiten. Denn ihre ‚eigene Sprache' ist geprägt von vielfältigen Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den ihr zur Verfügung stehenden Sprachsystemen und besteht keinesfalls aus einer Aneinanderreihung von trennbaren Einzelsprachen (Angelovska/Riehl 2019, 41f). Daher nimmt sich Al Taher als Künstlerin die Freiheit, ihrem dynamischen Sprachenrepertoire in ihren Texten eine entsprechende Form zu geben:

> In der einen Sprache anfangen und in der nächsten weitermachen. Da gibt es bei wissenschaftlichen Texten Grenzen, die ich immer wieder ausreize, aber die Freiheit nehme ich mir einfach bei meinen künstlerischen Texten, weil, da gibt's diese Regel nicht, dass es monolingual sein muss. [...]
> Und genau, ich nehme mir dann die Freiheit, das so auszudrücken, wie es für mich Sinn macht und ich merke immer wieder, [...] dass es sehr vielen Leuten so geht, dass es sich auch befreiend anfühlt, sich nicht nur in eine Sprache zu pressen, weil wir auch unterschiedliche Aspekte unserer Persönlichkeit einfach leben, in unterschiedlichen Sprachen und ich mit den Texten auch versuche, einen Raum dafür zu schaffen, dass es eben möglich ist, mehrsprachig zu leben und zu existieren und zu denken. (Al Taher in: Peşmen 2017, #00:13:34-2#)

Hier beschreibt Al Taher eine der grundlegendsten autorpoetischen Funktionen mehrsprachiger Literatur: die sprachlich-ästhetische Befreiung aus einem monolingualen Korsett. Für Al Taher eröffnen künstlerische Texte das, was ihr u.a. bei wissenschaftlichen Textsorten durch die monolinguale Norm nicht möglich ist. Neben sprachlicher Selbstverwirklichung spielt hier auch ein ästhetischer Widerstand gegen eine monolinguale und monokulturelle Grenzziehung sprachlichen Ausdrucks eine Rolle (vgl. Dembeck/Uhrmacher 2016, 10; Schmeling 2004, 234). Dabei geht Al Taher – im Gegensatz zu einem alltagssprachlichen, nicht-funktionalen Code-Switching (vgl. hierzu Erläuterungen in Kap. 2.3.1.3) – bei der literarischen Textproduktion sehr bewusst mit dem Einsatz und der Mischung ihrer Sprachen um. Es lässt sich mit Sturm-Trigonakis (2007) von einem literarischen Code-Switching als poetischer Strategie sprechen, das als insgesamt charakteristisch für mehrsprachige Literaturproduktion zu bezeichnen ist (vgl. a.a.O., 146).

Die auf Leser:innenseite naheliegende Frage, wie gelingende Rezeption mehrsprachiger Literatur aussehen kann, wenn die Rezipierenden nicht alle verwendeten Sprachen verstehen, beantwortet die Autorin sprachphilosophisch:

> Also, ich hör' auch Texte von/ in Sprachen, die ich nicht verstehe und habe das Gefühl, obwohl ich die Wörter nicht verstehe, verstehe ich auf einmal einen Teil der Person, die mir sonst verborgen bleibt, wenn ich sie zwinge, nur in Sprachen mit mir zu sprechen, die ich auch verbal verstehen kann. (Al Taher in: Peşmen 2017, #00:13:44-2#)

Hier bezieht sich Al Taher auf die enge Verbindung zwischen Subjektivität und Sprache, in der eine Auffassung von Sprache(n) deutlich wird, das über ein technisches Verständnis von Sprache als Kommunikationswerkzeug hinausgeht. Al Taher verweist auf die Tatsache, dass insbesondere bei literarischer Kommunikation interindividuelle Bedeutung entstehen kann, auch wenn der semantische Gehalt des Gesagten auf Rezipierendenseite im Verbor-

genen bleibt. Ihre eigenen Texte gestaltet die Autorin gezielt so, dass bestimmte Anteile nicht für jeden bzw. teilweise nur „anders zugänglich“ (Al Taher in: Peşmen 2017: #00:06:53-6#.) sind und dadurch eine veränderte Rezeptionshaltung erfordern. Sie lädt dabei zum Innehalten im Rezeptionsprozess, zur Offenheit für die Wirkung weiterer sprachlicher Sinnebenen außer der inhaltlichen und damit zum Einlassen auf die ästhetische Wirkung von Mehrsprachigkeit ein. Es ist ein Aufruf zum Aushalten von Irritation, Uneindeutigkeit und Nicht-Verstehen. Hiermit weist Al Taher auf eine weitere wichtige Funktion mehrsprachiger Literatur hin, die zwar auch für die meisten Formen von Literatur gilt, die aber gerade in mehrsprachigen Texten von besonderer Bedeutung ist: die deautomatisierende Wirkung durch sprachliche Alterität (vgl. Eder 2016a, 10; Sturm-Trigonakis 2007, 152f). Diese kann – bei Fortsetzung der Lektüre – eine bewusstere Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung des jeweiligen Textes nach sich ziehen. Im Falle von Spoken-Word-Literatur (vgl. Benthien/Prange 2020) ist dies sogar als reale ‚Face-to-Face-Auseinandersetzung‘ im Anschluss an die performative Lesung möglich. Aber auch in medial schriftlichen Literaturgattungen kann (mehr-)sprachliche Alterität einen Prozess der vertiefenden Auseinandersetzung mit den Aspekten der Irritation und des Nicht-Verstehens anstoßen.

Die im Literaturbetrieb noch kaum wahrgenommene Spoken-Word-Künstlerin verkörpert zwei wichtige Aspekte der für diese Arbeit zentralen Perspektive: Sie lebt, denkt und schreibt migrationsmehrsprachig. Sie ist sich über das unterschiedliche Prestige und Machtverhältnis der Sprachen innerhalb ihres Sprachrepertoires bewusst und geht damit reflektiert und offensiv um. Ihre sprachenpolitische sowie literarische Programmatik zeugt von machtkritischer Reflexivität sowie literarästhetischem Anspruch. Al Taher bearbeitet in ihren Texten gleichsam ihr eigenes Spracherleben (vgl. Busch 2013). Es lässt sich unterstellen, dass ihre mehrsprachige Literaturproduktion (und -rezeption) eine zentrale Rolle für ihr sprach(en)bewusstes Selbstkonzept spielt. Somit verkörpert Al Taher das, was bei LitLA im Zentrum steht: literarisch-sprachliche Bewusstheit in und durch migrationsmehrsprachige Literatur im migrationsgesellschaftlichen Kontext.

Es wäre an dieser Stelle allerdings – auch für einen thematischen Einstieg – eine verkürzte Darstellung mehrsprachigen Literaturschaffens, wenn der Eindruck entstünde, nur mehrsprachige Autor:innen arbeiten in ihren Werken mehrsprachig. Es gibt selbstverständlich sowohl mehrsprachige Autor:innen, die hauptsächlich und bewusst einsprachig schreiben (vgl. Blum-Barth 2021, 68; Helmich 2016, 15f; Kremnitz 2015, 20f) als auch – sicher seltener, aber gerade in der Kinder- und Jugendliteratur vernehmbar – einsprachige Autor:innen, die sprachliche Vielfalt in ihren literarischen Texten explizit oder thematisch aufgreifen[24]. Ein Beispiel für letztere Textgruppe ist auch das jugendliterarische Werk, das Aus-

[24] Zur Frage, ob Autor:innen selbst mehrsprachig sein müssen, um ernstzunehmende mehrsprachige Literatur erschaffen zu können, ist man sich im aktuellen Forschungsdiskurs uneins. Einerseits werden Werke von einsprachigen Autor:innen, die ohne eigene Mehrsprachigkeit mit mehr als einer Sprache oder Sprachvarietät in ihren Werken experimentieren, durchaus als mehrsprachige literarische Arbeiten aufgefasst (vgl. Kilchmann 2017, 184; Radaelli 2014, 158). An anderer Stelle im Fachdiskurs werden Sprachexperimente einsprachiger Autor:innen aber aus dem Korpus mehrsprachiger Literatur ausgenommen: „Ein mehrsprachiger

gangspunkt und mediales Zentrum der vorliegenden Studie ist (vgl. die narratologische Analyse zu *Nicu & Jess* in Kap. 5.4)

Im Gegensatz zu klassisch textorientierten, narratologischen Analysen wird bei der literaturwissenschaftlichen Untersuchung literarischer Mehrsprachigkeit der Einbezug linguistischer Perspektiven zentral. Zum Beispiel liefert die Soziolinguistik wichtige Erkenntnisse zu soziokulturellen Einflussgrößen auf die mehrsprachige Literaturproduktion einer Autorin oder eines Autors und zum anderen sind psycholinguistische Modelle von Mehrsprachigkeit (vgl. Wartenburger 2012, 178ff) grundlegend für die Analyse einer im mehrsprachigen Modus arbeitenden Literatursprache. Auch vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, eine mehrsprachig arbeitende Autorin wie Hanna Al Taher anfangs zu Wort kommen zu lassen, um vor den nun anschließenden Ausführungen zu literarischer Mehrsprachigkeit der Erkenntnis Raum zu geben, „dass Mehrsprachigkeit als soziales Phänomen eine Perspektive erfordert, die textanalytische und autorpoetische Fragestellungen aufeinander bezieht" (Acker/Fleig/Lüthjohann 2019, 12).

3.2 Literarische Mehrsprachigkeit: Literaturwissenschaftliche Definition und -historische Verortung

Die literaturwissenschaftliche Forschung hat sich lange Zeit nur sporadisch für das Thema ‚literarische Mehrsprachigkeit' interessiert (vgl. Dembeck 2017, 145). Dies mag daran liegen, dass Abweichungen von der jeweils standardsprachlichen Wortwahl in literarischen Texten spätestens seit dem 17. Jahrhundert als problematisch erachtet wurden (vgl. u.a. Kilchmann 2012b, 109; Sturm-Trigonakis 2007, 112). Und obwohl es mehrsprachige Literaturproduktion schon seit der Antike gibt, spielte diese bis zur letzten Jahrtausendwende meist eine Nebenrolle im Literaturbetrieb (vgl. u.a. Kilchmann 2017, 177; Kremnitz 2015, 34ff; Schmeling/Schmitz-Emans 2002, 16f). Ein Faktum, das eng mit der Etablierung der monolingualen Norm im Rahmen der Entstehung der europäischen Nationalstaaten und deren Kolonialreichen verknüpft ist (vgl. Sturm-Trigonakis 2007, 112). Von der nationalphilologischen Literaturwissenschaft wurde dementsprechend in der Einmischung von ‚fremden' Sprachelementen innerhalb literarischer Texte „weniger ein innovativ-poetisches Potential als ein falscher und somit schädlicher Sprachgebrauch vermutet" (Kilchmann 2012b, 109). Symptomatisch für diese Sicht auf Sprache(n) und Dichtung sind u.a. die in Bezug auf Sprachwissenschaft und deutschdidaktischer Theoriebildung ab der Mitte des letzten Jahrhunderts einflussreichen Betrachtungen Leo Weisgerbers, der die Bedeutung der sog. ‚Muttersprache' in Bezug auf Dichtung absolut setzt (vgl. Lösener 2000, 5ff; Weisgerber 1957). Hier findet sich das sprachideologisch besetzte Konstrukt des ‚Native Speakers' wieder (vgl. hierzu auch Kap. 2.4), das bei Weisgerber legitime und illegitime Dichter:innen erzeugt. Denn ein als literarisch anerkennenswertes deutschsprachiges

Text setzt voraus, dass sein Verfasser mehrsprachig ist" (Blum-Barth 2021, 16). Insbesondere mit Blick auf das kinderliterarische Korpus wird in der vorliegenden Studie eine Mehrsprachigkeit der Autor:innen für mehrsprachiges literarisches Arbeiten nicht vorausgesetzt.

Schreiben von Autor:innen, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, gilt aus dieser Perspektive als ausgeschlossen. Eine radikale Überhöhung der Bedeutung der sog. ‚Muttersprache' für literarisches Schreiben, welche durch viele bedeutende Werke mehrsprachiger und nicht in ihrer Erstsprache arbeitender Autor:innen widerlegt wurde.[25]

Auch wenn es im Laufe der gesamten europäischen Literaturgeschichte seit der Antike unzählige Beispiele von durch Sprachkontakt und Sprachmischung geprägte Werke gibt und literarische Mehrsprachigkeit in Antike und Mittelalter sogar eher die Regel als die Ausnahme darstellte (vgl. Blum-Barth 2021, 23-60; Kremnitz 2015, 9ff; Sturm-Trigonakis 2007, 111-120), sind es insbesondere die gegenwärtigen Entwicklungen im Kontext von Globalisierung und Migration, die nicht mehr so mühelos zu marginalisierende Spuren sprachlicher Pluralität in der Literatur(-wissenschaft) hinterlassen haben:

> Im Zuge von Globalisierung und Migration findet derzeit in Literaturbetrieb und Literaturwissenschaft die Unterlaufung von Vorstellungen der Eindeutigkeit und Homogenität, der klaren Zugehörigkeit und nationalen Determinierung erhöhte Aufmerksamkeit. Ordnungskategorien wie jene der ‚Nationalliteratur' werden dabei ebenso *ad acta* gelegt wie die Vorstellung vom Schreiben in der Erstsprache als Normalfall dichterischer Produktion. (Kilchmann 2014, 113, Hervorh. i. O.)

Der literaturwissenschaftliche Begriff einer homogenen und monolingualen Nationalliteratur[26] wird in diesem Kontext als vom eigenen Untersuchungsgegenstand überholt kritisiert (vgl. Lamping 2013, 12-17). Einige Literaturwissenschaftler:innen wenden sich inzwischen schwerpunktmäßig der sog. ‚neuen Weltliteratur' (vgl. u.a. Sturm-Trigonakis 2007, 241ff; Wintersteiner 2006, 250ff) zu. Dennoch ist man im Bereich der literarischen Mehrsprachigkeit insgesamt noch weit von der Entstehung eines eigenständigen und breit wahrgenommenen Forschungsgebiets neben den Nationalphilologien entfernt (vgl. Dembeck/Parr 2017, 10).

Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass im Hinblick auf die Systematisierung des mehrsprachigen Textkorpus viele nebeneinander existenter Ansätze zu finden sind. Sturm-Trigonakis (2007) konstatiert zudem, dass die Aufgabe der literaturwissenschaftlichen Analyse und Systematisierung bei mehrsprachigen Texten ausgesprochen komplex sei und die Na-

[25] Als Beispiele des Sprachwechsels durch Exil führt Blum-Barth (2021, 44) u.a. Autoren wie Stefan Heym und Klaus Mann an, die im amerikanischen Exil auf Englisch publizierten. Im Hinblick auf im Deutschen als Zweitsprache arbeitenden, zeitgenössischen Autorinnen nennt Blum-Barth (2021, 57) u.a. Olga Grjasnowa (2014) und Lena Gorelik (2004), die als Kinder in den 1990er Jahren mit ihren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland migriert sind und ihre Erstsprache Russisch zum Teil aus ihren deutschsprachigen Werken bewusst heraushalten. Im Falle des neueren Romans von Olga Grjasnowas (2017) sieht Blum-Barth (2020: 63ff) ein „monolinguistisches Konzept" (a.a.O., 65) realisiert, dem eine „Angst vor Marginalisierung" (ebd.) zugrunde läge, „denn Mehrsprachigkeit wird immer noch mit Fremdheit und Andersartigkeit konnotiert" (ebd.). Des Weiteren lässt sich der 2022 mit dem Leipziger Buchpreis ausgezeichnete israelische Autor Tomer Gardi nennen, dessen deutschsprachiges Werk u.a. durch das Spiel mit (s)einer ästhetisch elaborierten DaZ-Lernervarietät, Translationen und Sprachmischungen geprägt ist (Vlasta/Gardi 2020).

[26] Zu den Ursprüngen des Sprachpurismus während der Epoche der Romantik im Zuge der (sprach-)politischen Etablierung der Nationalsprachen bzw. Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert sowie den damit einhergehenden Auswirkungen auf die Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit vgl. Blum-Barth (2021, 34ff). Hier lässt sich mit Blum-Barth das Auftreten einer negativen Darstellung fremder Sprachen in literarischen Texten literarhistorisch verorten: „Sie werden karikiert, verlacht und verpönt" (a.a.O., 34).

tionalphilologien in Bezug auf die etablierten Forschungsansätze und Methoden bisweilen an ihre disziplinären Grenzen stoßen:

> Denn während die Linguistik Mehrsprachigkeit meist in der Person eines Sprechers oder in konkreten Sprachäußerungen aufsucht, werden für die Textanalyse darüber hinausgehende, komplexere Umstände vingent [sic]; in der Darstellung der Einzelphilologien mit ihren Minoritätsdiskursen hat sich offenbart, dass diese mit dem wissenschaftlichen Management dieser hochkomplexen Texte bislang etwas überfordert sind. (Sturm-Trigonakis 2007, 120)

Im anschließenden Unterkapitel wird der Versuch unternommen, die einschlägigsten der bislang vorhandenen Systematisierungsansätze nach Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Abgrenzungen zu ordnen, und eine eigene, für das in der vorliegenden Studie fokussierte Feld der migrationsmehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur geeignete typologische Arbeitsdefinition zu synthetisieren. Da viele der literaturwissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Betrachtung der allgemeinen Literatur sich auch auf literarisch ambitionierte, mehrsprachige Texte der Kinder- und Jugendliteratur anwenden lassen, wird hier keine künstliche Trennung der literaturwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf diese beiden literarischen Handlungssysteme unternommen. Des Weiteren werden nur literaturwissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, die sich auf das Korpus der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart beziehen lassen und damit, gemäß des vorhandenen Forschungsinteresses, dem historischen bzw. aktuellen Kontext von Globalisierung und Migrationsbewegungen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zuzuordnen sind.

Bevor die wichtigsten Systematisierungsansätze vorgestellt werden, lässt sich mit Esther Kilchmann eine grundlegende und allgemeine Definition des Terminus ‚mehrsprachige Literatur' festhalten:

> Mehrsprachige Texte inszenieren [...] in besonderem Maße die Beweglichkeit der Sprache und der Sprachen, ihre Fähigkeit, sich im Kontakt zu wandeln und neu zu mischen. Hier wird poetisch produktiv gemacht, dass Einzelsprachen nicht länger im Sinne eines Baum-Modells als an Wurzeln gebundene, gegeneinander abgeschlossenen Einheiten zu denken sind, sondern als durch Wanderungsbewegungen entstandene und sich darin wieder auflösende beziehungsweise neu gruppierende Gebilde. (Kilchmann 2014, 114)

In Kilchmanns Definition zeigt sich der Anschluss literaturwissenschaftlicher Forschung an den auch dieser Studie zugrunde gelegten dynamischen Mehrsprachigkeitsbegriffs, der sich von einem statischen Verständnis von Sprachen als voneinander sauber abgrenzbaren Einheiten distanziert. Die Unterscheidung zwischen statischen und dynamischen Auffassungen von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit wird die folgende kritische Gegenüberstellung etablierter Systematisierungsansätze leiten.

3.3 Systematisierungsansätze mehrsprachiger Literatur

Brigitta Busch ist eine der Vertreter:innen, die einen dynamischen Mehrsprachigkeitsbegriff vertritt und in ihrer Forschung davon ausgeht, dass in einem weiten – innere Mehrsprachigkeit inkludierenden – Sinne niemand als einsprachig zu bezeichnen ist (vgl. Busch 2012). Busch baut im Rahmen ihrer sprachwissenschaftlichen Arbeit bereits eine Brücke zur

Literaturwissenschaft, wenn sie sich bei der Beschreibung des Phänomens Mehrsprachigkeit unter anderem auf den russischen Literaturwissenschaftler Michael Bachtin (1979) bezieht. Dieser hat unter dem Terminus der ‚Heteroglossie' die individuelle Stimmen-, soziale Rede- sowie Sprachenvielfalt der Literatur beschrieben. Bachtin kam zu dem Schluss, dass genau diese „Kombination von Sprachen und Stilen" (a.a.O., 157) gleichsam die „grundsätzliche Besonderheit der Stilistik des Romans" (ebd.) darstellt. Romane sind daher mit Bachtin gesprochen per se heterogloss. Somit lässt sich auch dem Gedankengang Dembecks/Uhrmachers (2016) zustimmen, die für Literatur im Allgemeinen feststellen:

> Aus linguistischer wie literaturwissenschaftlicher Perspektive erscheint heute fraglich, ob es überhaupt Einsprachigkeit gibt. Wahrscheinlicher ist, dass es immer nur Mehrsprachigkeit gibt, mehr oder weniger gut sichtbar. (Dembeck/Uhrmacher 2016, 9)

Hier könnte das Kapitel über Systematisierungsansätze mit der Erkenntnis enden, dass eine rein einsprachige Literatur als ein fiktives Konstrukt und der Begriff ‚mehrsprachige Literatur' eine Tautologie darstellt. Ein solches Verständnis von Literatur ist allerdings in der germanistischen Literaturwissenschaft alles andere als ein ‚Common sense'. Wie Lamping (2013) konstatiert, hält die deutsche Literaturwissenschaft „an der Konstruktion einer in sich geschlossenen deutschen Literatur fest, in der deutsche Autoren sich auf deutsche Autoren und Traditionen beziehen" (a.a.O., 17). Die deutsche Literaturwissenschaft ist historisch aus dem nationalstaatlich bzw. -sprachlichen Abgrenzungsgedanken hervorgegangen (vgl. Allkemper/ Eke 2021, 16ff; Lamping 2013, 12f), dessen in die Gegenwart hineinweisender Fortbestand zwar zunehmend hinterfragt wird, aber nach wie vor dominierend ist (vgl. Antonic 2014, 23f; Dembeck/Parr 2017; Kilchmann 2012a; 2012b; 2019). Auch innerhalb des Forschungsfelds literarischer Mehrsprachigkeit gibt es Positionen, die mehrsprachige Literatur als Ausnahme vom Normalfall definieren. Aus dieser Sicht auf den literarischen Normalfall hat ein literarisches Werk nur *einer* bestimmten Gattung und *einer* Einzelsprache anzugehören (siehe Helmich 2016, 13 u. 19).

Um wissenschaftlich beschreibbar zu machen, dass das Einwirken und Zusammenwirken von Sprachen und Sprachvarietäten in literarischen Texten vielfältigste Erscheinungsformen aufweist, die auf den ersten Blick der monolingual normierten (Forschenden-)Wahrnehmung entgehen können, ist ein ausdifferenziertes analytisches sowie terminologisches ‚Systematisierungsbesteck' zur Beschreibung literarischer Mehrsprachigkeit grundlegend. Mit Radaelli (2014) lässt sich allerdings festhalten: „Durch ihre Beschreibung sind die Texte allerdings noch nicht interpretiert" (160). An die vorhandene beachtliche Forschungsbasis (Blum-Barth 2021; Dembeck/Parr 2017; Eder 2009; Kilchmann 2012b; Radaelli 2011; 2014; Schmeling 2004) wird im Folgenden mit dem Fokus auf die für die LitLA-Konzeption zentrale Migrationsmehrsprachigkeit angeschlossen und ein auf das Korpus migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur angelegter eigener Systematisierungsvorschlag entwickelt.

Zur Darstellung des aktuellen Forschungsstands im Hinblick auf bisher erarbeitete Systematisierungsansätze werden zunächst zwei Kategorien von Ansätzen unterschieden. Zum

einen diejenigen, seltener vorzufindenden Ansätze, die sich auf manifeste Mehrsprachigkeit als explizites Einmischen weiterer Einzelsprachen begrenzen und damit einem als statisch zu bezeichnenden Mehrsprachigkeitsbegriff folgen (vgl. Kap. 3.3.1). Und zum anderen jene, im Forschungsdiskurs häufiger anzutreffenden Ansätze, die einem offeneren Begriff von Mehrsprachigkeit folgen und die Grenzen zwischen Einzelsprachen und Sprachvarietäten als dynamischen Prozess, der sich in mehrsprachigen Werken widerspiegelt, begreifen (vgl. Kap. 3.3.2). Dass damit auch unterschiedliche sprachenpolitische Perspektiven verbunden sind, wird sich dabei zeigen lassen.

3.3.1 Statische Ansätze zu literarischer Mehrsprachigkeit

Der Romanist Werner Helmich bezieht sich in seiner umfangreichen Studie zur ‚Ästhetik der Mehrsprachigkeit', unter deutlicher Abgrenzung vom oben beschriebenen dynamischen Verständnis von (literarischer) Mehrsprachigkeit, allein auf diejenigen Texte, die längere fremdsprachige Passagen enthalten:

> Die Beschränkung auf die manifeste Mehrsprachigkeit unter Ausschluss der ‚latenten' oder der sonstwie [sic] als ‚sprachlich hybrid' definierten Texte geschieht nicht nur um der leichten Objektivierbarkeit willen, sondern auch zur unerlässlichen Diskriminierung eines (ohnehin großen) Objektbereichs, um der sonst unvermeidlichen Grenzverschiebung zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Texten in Richtung auf die ersteren nicht Vorschub zu leisten und das Untersuchungsobjekt unter Aufgabe des klaren Abgrenzungskreriums [sic] ohne Not, d.h. ohne sonst zu erwartende elementare Erkenntniseinbußen, weiter ausufern zu lassen. Ich betrachte also nur die fremdsprachigen Elemente als solche, die im strengen showing-Modus direkt präsentiert oder ikonisch nachgebildet werden, nicht diejenigen, die nur übersetzt oder paraphrasiert und als inquit ausformuliert werden (‚antwortete er auf Französisch', dann aber nicht auf Französisch dargeboten). Alles ohne manifesten Rest in eine andere Symbolsprache Transponierte scheidet als Untersuchungsobjekt aus. (Helmich 2016, 17, Hervorh. i. O.)

Dieses sprachwissenschaftlich überholte Verständnis von Sprache und Sprache(n) als „wohlgetrennte Einzelsprachen" (a.a.O., 14) wird von Helmich übertragen auf einen Systematisierungsansatz, der nur solche Texte inkludiert, in denen ein deutlicher – auch quantitativ erfahrbarer – „Wechsel zwischen *Abstandssprachen*" (a.a.O., 22, Hervorh. i. O.) zu verzeichnen ist. Dabei werden erstaunlicherweise auch solche Texte ausgeklammert, bei denen mehrere Sprachen unhierarchisiert nebeneinanderstehen (a.a.O., 20) und die in anderen Ansätzen unter die Kategorie additive oder parallele Mehrsprachigkeit fallen würden (vgl. Eder 2009, 15ff). Literarische Mehrsprachigkeit tritt nach Helmichs Verständnis nur bei Texten auf, in denen in eine dominante Grund- oder Trägersprache andere „*Einbettungs-*, *Einlagerungs-* oder einfach *Fremdsprachen* eingefügt sind" (Helmich 2016, 20, Hervorh. i. O.). Für den Einbezug innerer Mehrsprachigkeit bzw. Heteroglossie im Sinne von Bachtin oder Wandruzska in eine Systematik literarischer Mehrsprachigkeit sieht Helmich keinen Anlass, „da bei einer exzessiven Ausweitung auf Varietäten oder gar Register kaum ein größeres Sprachkunstwerk nicht in den Untersuchungsbereich fiele und dieser damit seine Distinktheit verlöre" (a.a.O., 21). Genauso wenig geraten bei Helmich Erscheinungsformen impliziter bzw. latenter Mehrsprachigkeit in den Untersuchungsfokus.

Trotz des berechtigten Einwands, dass die Abgrenzungsproblematik bei Einbezug innerer Mehrsprachigkeit noch verschärft wird, unterliegt Helmichs Ansatz ein statisches Verständnis von Mehrsprachigkeit, wodurch sehr viele sprachliche Ausdrucksformen von (Migrations-)Mehrsprachigkeit unberücksichtigt bleiben. Helmich schließt dadurch Werke nicht nur der Gegenwartsliteratur aus, die sich durchaus explizit, implizit und/oder thematisch mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen (vgl. Kap. 3.3.4-3.3.5). Diese würden aber in der eng begrenzten Definition Helmichs nicht als Forschungsgegenstand literarischer Mehrsprachigkeit gefasst.

3.3.2 Dynamische Ansätze zu literarischer Mehrsprachigkeit

Auch Forschungsansätze zu literarischer Mehrsprachigkeit (vgl. auch Dembeck/Parr 2017, 10; Schmeling 2004, 222), die sich auf den aktuellen dynamischeren Mehrsprachigkeitsbegriff beziehen, orientieren sich zunächst an der „Fiktion der Einsprachigkeit" (Radaelli 2014, 159). Dabei wird diese Vorstellung bewusst als Konstrukt eingesetzt, um in literarischen Werken „Mehrsprachigkeitsphänomene überhaupt erst als solche erfassen zu können" (ebd.). Das statisch-dichotome Verständnis von ‚Einsprachigkeit-Mehrsprachigkeit' wird hierauf allerdings in ein dynamischeres ‚Mehr- oder Weniger einsprachig oder mehrsprachig' verwandelt und diese Denkweise auf literarische Texte übertragen (ebd.). Ein solcher Zugriff auf das Phänomen literarischer Mehrsprachigkeit ist dadurch wiederum anschlussfähig an aktuelle sprachwissenschaftliche Konzepte der Mehrsprachigkeitsforschung. Wie in Kap. 2.3.1 dargestellt, beschreibt Grosjean (2020, 15f) für mehrsprachige Personen die Wahl ihres sprachlichen Ausdrucks als – je nach situativem Kontext – auf einem Kontinuum zwischen ein- und mehrsprachigem Sprachmodus verortet, wobei auch im einsprachigen Modus die weitere(n) Sprache(n) nie vollständig deaktiviert ist/sind und unterschiedlich stark anhand von Interferenzen und Transfers in der vermeintlich einsprachigen Rede durchscheinen (vgl. Grosjean 2020, 16). Dieses dynamische und flexible Verständnis mehrsprachiger Ausdrucksmöglichkeiten und -formen stützt die Plausibilität der literaturwissenschaftlichen Unterscheidung zwischen den innerhalb des Textes in vielfältigen Abstufungen, Kombinationen und Interaktionen auftretenden Formen latenter und manifester Mehrsprachigkeit (vgl. Blum-Barth 2021, 63f; Dembeck/Parr 2017, u.a. 10; 121 u. 168; Radaelli 2011, 61). Radaelli definiert diese Unterscheidung zwischen manifesten und latenten Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

> Mehrsprachigkeit ist in einem literarischen Text dann manifest, wenn sie bei der Lektüre unmittelbar wahrzunehmen ist, dagegen latent, wenn sie nur unterschwellig vorhanden ist – und deshalb nicht unmittelbar wahrzunehmen [sic] (Radaelli 2014, 165).

Diese lässt sich als deutlich offeneren Begriff von literarischer Mehrsprachigkeit im Gegensatz zum statischen Ansatz bezeichnen, der nur manifeste Formen als Ausdruck literarischer Mehrsprachigkeit begreift. Die konzeptuelle Integration auch latenter Formen literarischer Mehrsprachigkeit ist bei den meisten, hier als ‚dynamisch' bezeichneten Systematisierungsansätzen in vergleichbarer Form, allerdings mit unterschiedlicher Begriffsverwendung vorhanden. Schmeling (2004) spricht – statt von manifester oder latenter – von

expliziter oder impliziter Mehrsprachigkeit, wenn innerhalb eines abgeschlossenen Textes zwei- oder mehrsprachige Textanteile zu finden sind (vgl. a.a.O., 221f). Explizit mehrsprachig sind literarische Texte nach Schmeling, wenn tatsächlich eine oder mehrere weitere Sprachen oder sprachliche Varietäten im Text vorkommen (vgl. ebd.). Als implizit mehrsprachig bezeichnet er Texte, „wenn eine bestimmte Vermittlungssprache lexikalisch durchgehend dominiert, jedoch Wirkungen sprachlicher Fremdbestimmtheit zumindest strukturell ablesbar sind" (ebd.). Auch Rösch (2021) orientiert sich in ihrer Einteilung von poetischer Mehrsprachigkeit an der Terminologie Schmelings und unterscheidet explizite und implizite Formen mehrsprachiger Literatur (vgl. Rösch 2021a, 19-23). Im Rahmen dieser Arbeit werden die beiden Begriffspaare manifest/explizit und latent/implizit als synonym verstanden, sich aber der Verwendung des Gegensatzpaars explizit/implizit bei Rösch und Schmeling angeschlossen.[27]

Ballis et al. (2018) bedienen sich in Bezug auf das kinderliterarischen Textkorpus ebenfalls eines dynamischen Verständnisses von literarischer Mehrsprachigkeit, welches sie anhand des Bildes einer Skala mit zwei Polen veranschaulichen. Ein Pol umfasst überwiegend einsprachige Texte, die nur einzelne Einschübe aus weiteren Sprachen enthalten, während am anderen Ende der Skala Übersetzungen stehen, die noch erkennbare Zeichen des sprachlichen Übertragungsprozesses beinhalten. Zwischen den beiden Polen dieser Skala sind vielfältigste Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit möglich (Ballis/Pecher/Schuler 2018, 2).

Auch Nagy (2018) spannt in ihren fünf Kategorien literarischer Mehrsprachigkeit einen Bogen von (1) innerer/intralingualer Mehrsprachigkeit, über (2) Mischsprachigkeit/interlingualer Mehrsprachigkeit zu (3) Parallelschöpfungen/Eigenübersetzungen sowie (4) paralleler Mehrsprachigkeit bis schließlich – ähnlich wie Ballis u.a. (2018) – zu (5) translingualen Konstellationen, wobei sich Nagy hierbei auf in scheinbar einsprachigen Texten vorkommende translatorische Phänomene bezieht (Nagy 2018, 12).

Translatorische Phänomene mehrsprachigen literarischen Schaffens, wie sie Nagy aufführt, sollten m. E. als Phänomene literarischer Mehrsprachigkeit in einem Systematisierungsansatz zu literarischer Mehrsprachigkeit integriert werden. Die Berücksichtigung von klassischen literarischen Übersetzungen, wie bei Ballis u.a. (2018) vorgeschlagen, bringt indessen Abgrenzungsprobleme des immer noch zu formierenden Forschungsfelds literarischer Mehrsprachigkeit mit sich. Daher wird in der vorliegenden Studie dem Aspekt der professionell übersetzten Literatur kein Platz innerhalb des entwickelten Systematisierungsansatzes zu kinder- und jugendliterarischer Mehrsprachigkeit eingeräumt (vgl. Abb. 5). Anders

[27] Für literaturdidaktische Kontexte, insbesondere im Bereich der Lehrer:innenbildung, hat sich das Begriffspaar ‚explizit/implizit' als eingängiger erwiesen. Für literaturwissenschaftliche Zusammenhänge bietet sich das Begriffspaar ‚manifest/latent' an, da gerade der Begriff ‚latent' schon auf die mit dem Terminus bezeichnetet Erscheinungsformen (weitere Sprachen kommen im Text zur Sprache, ohne als ‚äußerlich' wahrnehmbare andere Sprachen sofort erkennbar zu sein) hinweist. Jene latenten Formen literarischer Mehrsprachigkeit stehen hier durch die Auswahl des Primärtextes allerdings nicht im Zentrum des Forschungsinteresses (vgl. weiterf. Blum-Barth 2021, 77-85; Radaelli 2011, 61ff)

als Ballis/Burkard (2014), die getrennt voneinander publizierte Übertragungen eines Ausgangstextes in andere Zielsprachen einen Platz in ihrem Begriff von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur einräumen (Ballis/Burkard 2014, 104), werden in dieser Studie nur solche Übersetzungsphänomene als Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit bezeichnet, die textintern als gezielte bzw. sprachexperimentelle Inszenierung von Übersetzungsprozessen wirken (vgl. Kap. 3.3.4). Das literarische Arbeiten mit Translationen wird – analog zu Blum-Barths (2021) Systematisierungsansatz – der latenten bzw. impliziten literarischen Mehrsprachigkeit zugeordnet. Blum-Barth versteht im Anschluss an Radaelli (s.o.) latente literarische Mehrsprachigkeit als „in der Tiefenstruktur des Textes verortet" (a.a.O., 77) und definiert diese in Abgrenzung zu manifesten Formen folgendermaßen:

> Während bei manifester Mehrsprachigkeit das Zitat in der anderen, von der Basissprache des Textes differenten Sprache wiedergegeben und als solches markiert wird, werden bei latenter Mehrsprachigkeit Anleihen aus verschiedenen Texten unmarkiert übernommen, übersetzt, paraphrasiert, fort- bzw. umgeschrieben und kommentiert bzw. diskutiert. In diesem Fall handelt es sich um *unmarkierte Zitate*, die häufig schwer identifizierbar sind. […]. *Lehnübersetzung*, *Inkorporierung* und *Sprachlatenz* sind verwandte Techniken, denen das Verfahren der verdeckten, unterschlagenen Übersetzung zugrunde liegt, wodurch Bilder, Metaphern, Redeweisen der latenten Sprache auf die Basissprache des Textes übertragen werden (a.a.O., 79, Hervorh. i. O.).

Eine dritte Spielart, die in den vorliegenden Systematisierungsansatz zu literarischer Mehrsprachigkeit mitaufgenommen werden soll, liegt dann vor, wenn Mehrsprachigkeit bzw. weitere Sprachen und mit ihr einhergehende Phänomene thematisiert werden, ohne an entsprechenden Textstellen auf sprachlicher Ebene explizit oder implizit im Text zu wirken (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 3.3.5). Rösch (2014) formulierte in einem Beitrag unter der Überschrift ‚Mehrsprachigkeit in linguizismuskritischen Texten', dass es rein einsprachig gehaltene kinderliterarische Texte gibt, die durch das Thematisieren von Mehrsprachigkeit bzw. das Benennen weiterer Sprachen „die Begrenztheit der einen Sprache bewusst machen und zumindest implizit, das Prinzip der normierten Einsprachigkeit" (Rösch 2014, 162) unterlaufen. Rösch ordnet dieses thematische Bearbeiten von Mehrsprachigkeitsaspekten allerdings der Kategorie integrativer literarischer Mehrsprachigkeit unter (vgl. a.a.O., 161), woran sich in dieser Arbeit nicht angeschlossen wird. Integrative Mehrsprachigkeit wird im vorliegenden Systematisierungsansatz auf explizite Sprachmischungen von Einzelsprachen oder Sprachvarietäten begrenzt und der Kategorie der expliziten bzw. manifesten literarischen Mehrsprachigkeit zugerechnet. Auch die Kategorie der impliziten bzw. latenten literarischen Mehrsprachigkeit, so wie sie hier verstanden wird, setzt das latente Wirken einer weiteren Sprache oder Sprachvarietät u.a. durch unterschlagene Übersetzungen (s.o.) oder weitere Ausdrucksformen der inneren Präsenz weiterer Sprachen im Schreibprozess (vgl. Siller/Vlasta 2020, 14f) voraus. Für eine rein inhaltliche Bezugnahme auf Mehrsprachigkeit innerhalb eines literarischen Textes wird daher eine dritte Kategorie ‚Mehrsprachigkeit als Thema' gebildet.

3.3.3 Eigener Systematisierungsansatz zu kinder- und jugendliterarischer Migrationsmehrsprachigkeit

Aus den vorangegangenen Erörterungen lässt sich nun der im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelte Systematisierungsansatz zu kinder- und jugendliterarischer Migrationsmehrsprachigkeit vorstellen (vgl. Abb. 5). Auf der obersten Hierarchieebene wird in *überwiegend* a) explizit, b) implizit migrationsmehrsprachig und c) Migrationsmehrsprachigkeit thematisierend unterteilt. Mit dem Zusatz ‚überwiegend' orientiere ich mich zum einen am mehrfach beschriebenen dynamischen Mehrsprachigkeitsbegriff, der der Komplexität und Flexibilität mehrsprachiger Phänomene in und außerhalb von literarischen Werken gerecht werden soll. Zum anderen spiegelt sich die Dynamik und Komplexität von Mehrsprachigkeit auch in der Beschaffenheit der Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten wider. Nach Sichtung des hier fokussierten Korpus migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur lassen sich zahlreiche Werke aufführen, die verschiedene Erscheinungsformen in Kombination aufweisen (vgl. Kap. 3.3.4-3.3.6). Dennoch lassen sich diese Texte aufgrund der Dominanz eines der in ihnen gestalteten Formen literarischer Mehrsprachigkeit in einem ersten Systematisierungsschritt zu einer der drei Oberkategorien (überwiegend explizit, implizit oder Mehrsprachigkeit als Thema) zuordnen. Andere kinderliterarische Texte hingegen, wie bspw. additiv mehrsprachige Bilderbücher, sind in ihrem Aufbau eindeutig der Kategorie explizierter literarischer Mehrsprachigkeit zuzuordnen. In den folgenden Teilkapiteln wird der in folgender Abb. 5 dargestellte Systematisierungsansatz anhand von Beispielen aus dem Korpus der migrationsmehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur näher vorgestellt, ohne dabei den Anspruch von Abgeschlossenheit zu erheben. Das Feld der migrationsmehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur wächst und ist in seinem Entwicklungspotential im Hinblick auf Formenvielfalt sicher noch nicht an seine Grenzen gelangt.

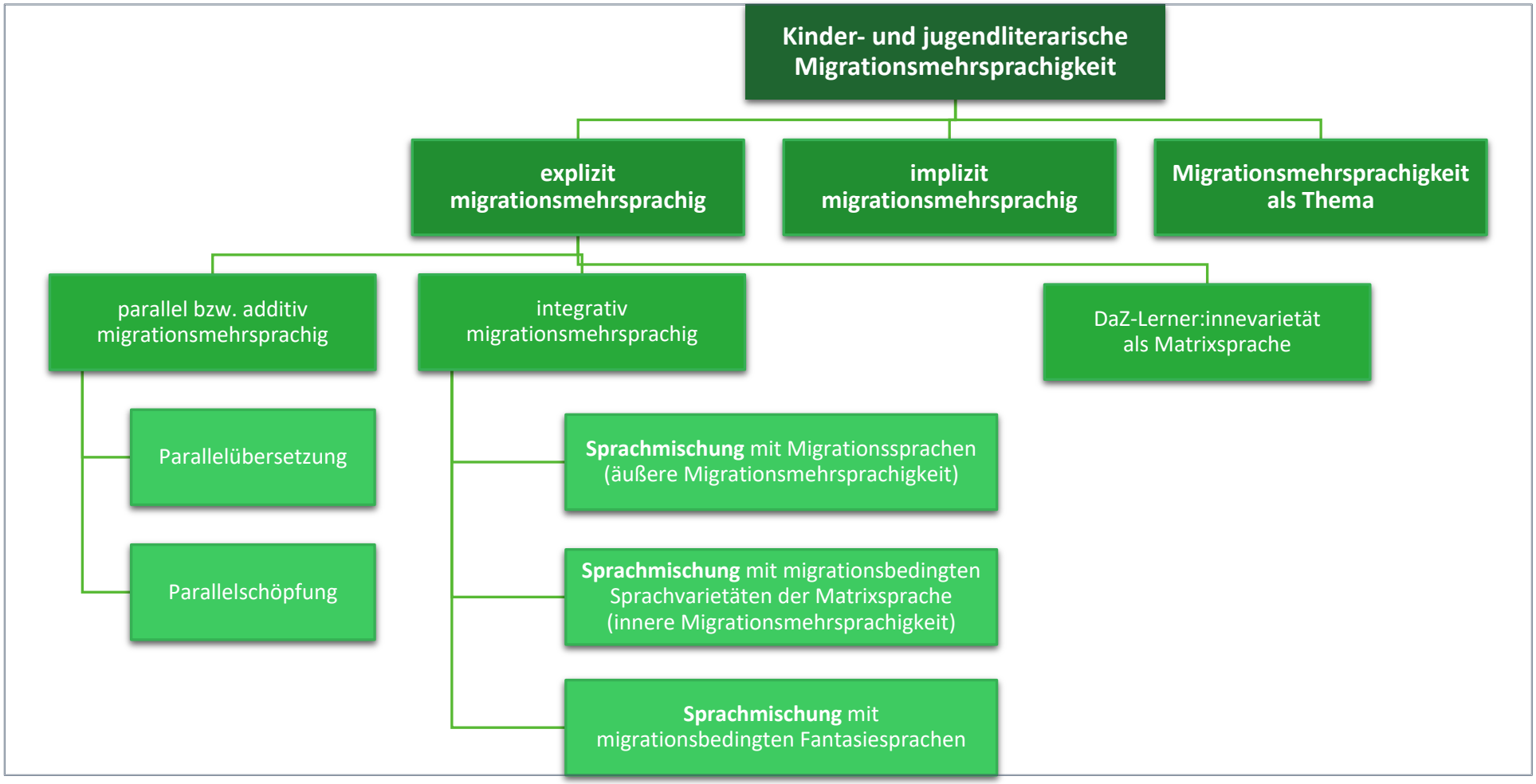

Abbildung 5 Eigener Systematisierungsansatz zu migrationsmehrsprachiger KJL

3.3.4 Erscheinungsformen expliziter literarischer (Migrations-)Mehrsprachigkeit

Explizite literarische Mehrsprachigkeit „erscheint an der Oberfläche des Textes als Verwendung einer anderen Sprache“ (Blum-Barth 2021, 70) und lässt sich mit Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur in einige für dieses Korpus typische Erscheinungsformen untergliedern (vgl. Abb. 5). Im Folgenden werden die drei Kategorien expliziter Mehrsprachigkeit (a) parallel bzw. additiv mehrsprachige Werke, (b) integrativ mehrsprachige Werke und (c) Werke mit einer migrationsbedingten DaZ-Lerner:innenvarietät als Matrixsprache anhand ausgewählter Textbeispiele illustriert.

3.3.4.1 Parallel bzw. additiv migrationsmehrsprachige Werke

Ulrike Eder[28] führt hier zunächst ‚parallel mehrsprachige‘ Texte an (Eder 2009; 2016a).

> Parallel mehrsprachige Texte geben den Text nebeneinander in verschiedenen Sprachen wieder, wobei schon die räumliche Nähe der verschiedensprachigen Textteile innerhalb eines Buches diese zueinander in Beziehung setzt. (Eder 2016a, 5)

Andere Forschende bezeichnen parallel mehrsprachige Werke als ‚additiv mehrsprachig‘ (Ballis/Burkard 2014; Rösch 2014). Rösch verwendet diesen von der Psycholinguistik entlehnten Begriff in Abgrenzung von der sog. ‚subtraktiven Mehrsprachigkeit‘, in der die weiteren Sprachfähigkeiten einer Person keine Weiterentwicklung erfahren, um insbesondere in Bezug auf selbst mehrsprachige Autor:innen deutlich zu machen, „ (…) dass die andere Sprache eben nicht verschwindet, sondern sichtbar gemacht wird“ (Rösch 2014, 153). Additiv mehrsprachige Texte lassen sich mit Eder weiter in ‚Parallelübersetzungen‘ und ‚Parallelschöpfungen‘ unterteilen (Eder 2009, 16f). Bei den häufiger anzutreffenden Parallelübersetzungen handelt es sich um ursprünglich einsprachige Texte, die nachträglich in eine oder mehrere weitere Sprachen übertragen werden. Die verschiedensprachigen Textvarianten sind innerhalb derselben Publikation abgedruckt und ergeben somit gemeinsam ein neues Textganzes (a.a.O., 15f). Eder belegt das Vorkommen dieser Form additiv mehrsprachiger Texte bereits seit dem 15. Jahrhundert (Eder 2009, 17f). Mit Blick auf den heutigen Buchmarkt lassen sich additiv mehrsprachige Bilderbücher als Marktführer im Bereich der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur bezeichnen (vgl. Ballis/Burkard 2014, 100; Hodaie 2018, 129). Rösch (2014) unterscheidet diese Textgruppe noch einmal zwischen ‚echten‘ und ‚unechten‘ Parallelübersetzungen (vgl. a.a.O., 151f). Typische Beispiele ‚echter‘ Parallelübersetzungen sind die inzwischen in mehreren zweisprachigen Versionen erschienen Bilderbücher des Autors und Illustrators Torben Kuhlmann. *Lindbergh* (Kuhlmann 2014) und *Armstrong* (Kuhlmann 2016) sind die beiden ersten Bücher seiner bisher vierbändigen Reihe über je eine Maus als Hauptfigur mit ausgesprochenem Pioniergeist und Erfindungsreichtum. Die beiden ersten Bände, *Lindbergh* und *Armstrong*, sind inzwischen in je sieben zweisprachigen Ausgaben im Verlag ‚Edition bi:libri‘ erschienen, worunter sich ne-

[28] Hier erscheint die Verfasserin noch unter ihrem Mädchennamen. Jüngere Publikationen sind unter dem neuen Namen Ulrike Titelbach veröffentlicht.

ben deutsch-französischen und deutsch-englischen Ausgaben auch zweisprachige Ausgaben in Deutsch und je einer Migrationssprache, u.a. Arabisch, Russisch und Türkisch, finden (vgl. bspw. Kuhlmann 2018). Da sich der deutsche Originaltext ebenfalls in den jeweiligen additiv mehrsprachigen Ausgaben befindet, handelt es sich – nach Rösch – um ‚echte' Parallelübersetzungen (Rösch 2014, 152). ‚Unechte' Parallelübersetzungen finden sich ebenfalls am häufigsten im kinderliterarischen Medium Bilderbuch. Verlage veröffentlichen dabei additiv mehrsprachige Ausgaben, in denen jedoch der Text in seiner Originalsprache unberücksichtigt bleibt (ebd.). Ein Beispiel hierfür ist das 2014 in Australien erschienene Bilderbuch *My two blankets* von Irena Kobald (Text) und Freya Blackwood (Illustration), das 2016 in einer deutsch-arabischen Ausgabe *Zuhause kann überall sein* von Tatjana Kröll (Übersetzung ins Deutsche) sowie Mohammed Abu Ramela und Mohammed Abdelhady (Übersetzung ins Arabische) in Deutschland erschienen ist, ohne dabei den englischen Ursprungstext zu enthalten (Rösch 2018, 9).

Weniger zahlreich vertreten, aber umso interessanter, sind die bereits erwähnten ‚Parallelschöpfungen'. Hiermit werden Eigenübersetzungen bzw. parallel konzipierte Fassungen eines Textes durch die Autorin bzw. den Autor in unterschiedlichen Sprachen ihres/seines Sprachenrepertoires bezeichnet, die ebenfalls innerhalb eines Werkes visuell in Beziehung gesetzt und gemeinsam publiziert werden. Ein gelungenes Beispiel aus dem Korpus migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur ist die 2016 erschienene und inzwischen preisgekrönte arabisch-deutsche Parallelschöpfung *Eine Träne. Ein Lächeln* der Autorin und Grafik-Designerin Luna Al-Mousli. Die autobiographischen Erzählungen in 44 Textminiaturen, basierend auf Erinnerungen an ihre Kindheit in Damaskus, sind von der Autorin selbst auf Arabisch und Deutsch verfasst worden. Die erste bereits vergriffene Ausgabe von 2015 war die Diplomarbeit der Autorin und wurde von ihr mit Fotografien und einer speziellen Bindetechnik mit aufklappbaren Seiten gestaltet (Al-Mousli 2015). Die zweite Auflage des Werks erschien 2016 mit dem unveränderten, additiv mehrsprachigen Text, aber anstelle der Fotografien hat Al-Mousli filigrane Illustrationen in Tiefrot mit ihren zweisprachigen Texten kombiniert (Al-Mousli 2016). Bei der einsprachig deutschen Rezeptionsperspektive wirken manche Illustrationen zunächst wie auf dem Kopf stehend und an der Decke schwebend. Erst durch Nachvollzug der arabischen Schreib- und Leserichtung werden die visuellen Codes lesbar und die ggfs. eigene europäisch geprägte Leseperspektive bewusst gemacht. Folglich stehen gleichermaßen bei der arabischen Leseperspektive diejenigen Illustrationen auf dem Kopf, die der deutschen Textfassung zugeordnet sind. Al-Mousli spielt hier mit den verschiedenen kulturellen Perspektiven und lässt sie ineinandergreifen.

3.3.4.3 Integrativ migrationsmehrsprachige Werke

Von einer weiteren Form expliziter literarischer Mehrsprachigkeit lässt sich sprechen, wenn innerhalb von Werken der (Kinder- und Jugend-)Literatur einzelne Textpassagen oder Wörter in einer weiteren Sprache neben der Basissprache des Textes gehalten und mit dieser verflochten sind. Die hierfür häufig verwendete Bezeichnung ‚Sprachmischung' (vgl. Eder 2009, 22ff; 2016a, 6f; Schmeling/Schmitz-Emans 2002, 18ff) entstammt dem sprach-

wissenschaftlichen Forschungsdiskurs zu Mehrsprachigkeit, in welchem unter dem Begriff ‚Sprachmischung' vielfältige Formen von ‚Code-Switching', ‚Code-Mixing' und ‚Transfer' verstanden werden, die auch für Ethnolekte und sogenannte ‚We-codes' stilprägend sind (vgl. Riehl 2018a, 46ff). Doch ‚Sprachmischung' als Systematisierungskategorie mehrsprachiger Literatur bleibt nicht auf die linguistische Beschreibungsebene von literarischen Mehrsprachigkeitsphänomenen allein bezogen, sondern fokussiert aus literaturwissenschaftlicher Perspektive literarische Formen und Funktionen literarästhetischer Sprach(en)gestaltung. Diese Gestaltung kann zwar an außerliterarische sprachliche Realitäten angelehnt sein, ist dabei aber meist der textinternen Struktur und Regelhaftigkeit bzw. der ästhetischen Programmatik des jeweiligen Werkes verpflichtet (Dembeck 2017, 126f). Blum-Barth (2021) unterscheidet in diesem Kontext – den Begriff weiter ausdifferenzierend – zwischen textinternen ‚Sprachmischungen' oder ‚Sprachwechseln', worin wiederum die linguistische Unterscheidung zwischen ‚Code-mixing' und ‚Code-switching' anklingt (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.1). Mit ‚Sprachwechsel' bezeichnet Blum-Barth (vgl. 2021: 70f) den Wechsel von der Basissprache des Werks in eine oder mehr andere Sprachen, wobei die verschiedensprachigen Teile additiv nebeneinanderstehen, ohne ineinanderzugreifen. Bei ‚Sprachmischung' gerät nach Blum-Barth die Basissprache durch anderssprachige Einschübe in Interaktion mit der oder den weitere(n) Sprache(n) (vgl. a.a.O., 72). Dabei können „Klang- und Sinnspiele erzeugt und neue schöpferische Wortverbindungen kreiert" (ebd.) werden.

Auf das Korpus der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur wird für diese Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit von hierzu Forschenden neben ‚Sprachmischung' (Eder 2009; 2016a; Mikota 2018) meist der Terminus 'integriert mehrsprachig' (Ballis/Burkard 2014; Rösch 2014) bzw. ‚integrativ mehrsprachig' (Rösch 2017c; 2021a) verwendet. Unter diese synonymen Termini fasst Rösch inter- und translinguale Erscheinungsformen von Sprachmischung und Sprachwechsel und grenzt diese von multilingualen Formen ab, wie sie additiv mehrsprachige Werke kennzeichnen (vgl. Rösch 2021a, 20f). Hinsichtlich der Migrationsmehrsprachigkeit explizit gestaltete Kinder- und Jugendliteratur eignet sich die Unterscheidung zwischen multi,- inter- und translingualen Formen der literarischen Mehrsprachigkeit insbesonders, da dadurch auch die Thematisierung bzw. Dethematisierung der Machtverhältnisse zwischen Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft begrifflich miterfasst wird:

> Während Translationen, inklusive Parallelübersetzungen und Parallelschöpfungen, als multilingual zu bezeichnen sind, zeichnet sich in integrativ mehrsprachigen Werken ein trans- bzw. interlingualer Umgang mit zwei oder mehreren Sprachen ab. […] Interlingualität basiert häufig auf einer translingualen Sprachverwendung, dekonstruiert aber das Herrschaftsverhältnis zwischen den einbezogenen Sprachen, in dem linguizistische Praktiken gegenüber Figuren(gruppen) und Sprache/n entschlüsselt werden. (Rösch 2021a, 20f)

Abbildung 6 Glossar zu Beginn des 5. Kapitels (Bosse 2020, 42)

Ein Beispiel für ein integrativ migrationsmehrsprachiges Werk der Kinder- und Jugendliteratur, das mit vielfältigen Formen von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit trans- und interlingual arbeitet, ist der 2020 erschienene und 2021 für den Jugendliteraturpreis nominierte Kinderroman *Pembo - Halb und halb macht doppelt glücklich!* von Ayşe Bosse. Erzählt wird die Geschichte des elfjährigen Mädchens Pembo, das aufgrund eines beruflichen Neuanfangs des Vaters von ihrem kleinen, heiß geliebten Dorf in der Türkei nach Hamburg zieht. Das Werk lässt sich als Beispiel von „Glossarliteratur" (Rösch 2021a, 20) bezeichnen, da es türkischsprachige Wörter, Phrasen, Exklamationen, Liedzeilen oder Phraseologismen in den deutschsprachigen Basistext integriert und diese vor jedem Kapitel in Form eines – in die Illustrationen aufgenommen – türkisch-deutschen Glossars einführt (vgl. Beispiel in Abb. 6). Auch als Anhang zum Erzähltext ist nochmals eine alphabetisch geordnete Gesamtübersicht der türkischen Sprachanteile mit der deutschen Übersetzung zum Nachschlagen für deutschsprachige Lesende ohne Türkischkenntnisse vorhanden (vgl. Bosse 2020, 270f). Letzteres stellt in integrativ mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur eine häufig anzutreffende Umgangsform mit den sprachlich von der Basissprache abweichenden Einschüben dar (vgl. u.a. Çelik 2013; Çelik 2014; Karimé 2013; 2021; Tuckermann 2008). Ein Beispiel für Sprachmischung innerhalb des Kinderromans *Pembo*, welches an ein strategisch bedingtes funktionales Code-Switching in mehrsprachiger Konversation (vgl. Darstellung in Kap. 2.3.1.3) erinnert, findet sich in folgender Textstelle:

> In Onkel Hasans Testament steht, dass Dede – der Riesen-Salak, der Manyak, der Gerizekali, der Danglak, der Ahmak, der alte Lavuk! – ihm gar keine Wahl gelassen hat, als den Laden meinem Vater vererben, denn er hätte sich bei ihm entschuldigen müssen. (Bosse 2020, 46)

Hier lässt sich vermuten, dass mit der dargestellten Sprachmischung der homodiegetischen Ich-Erzählinstanz Pembo der translinguale Gesprächsmodus unter Mehrsprachigen mimetisch bearbeitet wird. Aus der Sprachkontaktforschung ist bekannt, dass gerade wörtliche Zitate aus den weiteren gemeinsamen Sprachen der Sprachrepertoires von Gesprächsteilnehmenden u.a. die Funktion haben, die Wortwahl der zitierten Person möglichst authentisch wiederzugeben. Mit Blick auf die dem Kapitel vorangestellte Wörterliste (vgl. Abb. 6) lässt sich zudem eine interlinguale Perspektive im Sinne Röschs (vgl. 2021a, 20f) erkennen. Denn hier wird humorvoll und doppelsinnig ein umfangreicherer und nuancierterer Schimpfwortschatz des Türkischen im Vergleich zum Deutschen behauptet. Im Zusammenhang mit der oben zitierten translingualen Textstelle werden beide Sprachen nicht nur funktional verbunden, sondern interlingual in Beziehung gesetzt. Es findet ein spielerischer Sprachvergleich auf metafiktionaler Ebene statt, der die sprachlichen Machtverhält-

nisse der deutschen Migrationsgesellschaft aufgreift, verkehrt und die impliziten einsprachig deutschen Lesenden zur Sprache(n)reflexion herausfordert.

In der vorliegenden Studie werden allerdings nicht nur Sprachmischungen aus dem Deutschen mit einer oder mehreren Migrationssprachen als Ausdruck integrativer Mehrsprachigkeit verstanden, sondern auch innersprachliches Code-Switching dieser Kategorie zugeordnet. Denn der hier entwickelte Systematisierungsansatz orientiert sich wie gesagt an einem weiten Begriff von Mehrsprachigkeit, der auch innere Mehrsprachigkeit miteinbezieht. Folglich werden literarische Erscheinungsformen von Sprachvariation ebenfalls zur hier beschriebenen Kategorie ‚expliziter literarischer Mehrsprachigkeit' gezählt[29], auch wenn ausschließlich innersprachliche Varietäten des Deutschen integriert sind. Ein furioses Beispiel für einen mit innerer Sprachenvielfalt arbeitenden Kinderroman ist Michael Rohers *Frosch und die abenteuerliche Jagd nach Matzke Messer* (2019). Der Roman inszeniert auf der Ebene der Figurensprache zahlreiche Sprachvarietäten des Deutschen u.a. österreichisches Deutsch, einen bayrischen Dialekt, eine vom Italienischen geprägte DaZ-Lerner:innenvarietät sowie eine kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietät des Deutschen (vgl. hierzu Kap. 2.3.3 und 2.3.4). Auf sprachlicher Ebene orchestriert dieser fantastische Kinderroman Stimmen,- Rede- und Sprachenvielfalt im Bachtin`schen Sinn, allerdings ohne dabei auf sprachliche Machtverhältnisse der außerliterarischen Welt zu rekurrieren. In Rohers Text besitzt sprachliche Vielfalt vor allem figurengestaltende Funktionen. Die typisiert gehaltene Figurendarstellung, es handelt sich um eine irrwitzig konstellierte Gestaltensammlung wie u.a. sprechende Gewürzgurken, eine Hexe, einen Drachentöter, einen Zirkusdirektor und einen mumifizierten Pharao, wird durch deren stereotype Sprechweise auf die Spitze getrieben. Bei diesem integrativ migrationsmehrsprachigen Werk liegt somit eher ein multilingualer Umgang mit – u.a. auch migrationsbedingten – Sprachvarietäten des Deutschen vor, wobei migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit als literarästhetisches Stilmittel und Spielzeug eingesetzt wird.

Ein weiteres Beispiel für einen innere Migrationsmehrsprachigkeit literarisch bearbeitenden Kinderroman ist *Forschungsgruppe Erbsensuppe – oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen* von Rieke Patwardhan aus dem Jahr 2019. Der Text wurde 2020 mit dem Sonderpreis für neue Talente des Deutschen Jugendliteraturpreises 2020 ausgezeichnet. Der Roman inszeniert konsequent die Figurenrede des aus Syrien nach Deutschland migrierten Mädchens Lina als sich im Laufe des Werks weiterentwickelnde DaZ-Lernervarietät.

> »Wieso heißt du eigentlich Lina? Du bist doch gar nicht aus Schweden!«
> »Vielleicht solltest du langsamer reden?«, schlug ich vor.
> »Quatsch!«, sagte Evi. »Sie soll es doch richtig lernen, nicht so ein Lahme-Enten-Deutsch.«
> In diesem Moment drehte Lina sich zu uns um und sah uns fest in die Augen: »Wieso Schweden? Heißen viele Mädchen Lina in Syrien. Ist ein arabisches Name.« (35)

[29] Rösch legt in diesem Kontext einen engeren Begriff von Mehrsprachigkeit an und fasst beispielsweise die Verwendung einer DaZ-spezifischen Lernersprache innerhalb eines literarischen Textes unter die Kategorie ‚implizite Mehrsprachigkeit' (vgl. Rösch 2021a, 22f).

Lina wird Teil der dreiköpfigen Kinder-Detektivbande ‚Forschungsgruppe Erbsensuppe', die gemeinsam das Geheimnis hinter dem merkwürdigen Verhalten von Nils Großmutter lösen. Durch den interlingualen Kontakt zwischen Linas Lernersprache und den dominanzsprachigen weiteren Figuren wird der Linguizismus der Ankunftsgesellschaft im Rezeptionsvorgang erlebbar. Gleichsam ist die Figur Linas als selbstbewusstes Mädchen gestaltet, das sich sprachlichen und kulturellen Zuschreibungen entzieht (vgl. Patwardhan 2019, u.a. 24, 40, 92).

Eine weitere Variante des integrativ Migrationsmehrsprachigen liegt in Werken vor, die mit der Integration einer eine Migrationssprache darstellende Fantasiesprache arbeiten (vgl. Mikota 2019, 99-105). Der preisgekrönte Kinderroman *Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor* von Joke van Leeuwen (2012) beschreibt die Fluchtgründe, den Fluchtverlauf und die Ankunft der jungen Protagonistin Toda. Im neuen Land erlernt Toda die für sie unbekannte Mehrheitssprache, welche im Roman konsequent als Fantasiesprache gestaltet ist – inklusive Grammatiklehrgang und Infobroschüre zur interkulturellen Kommunikation. Todas Zweitspracherwerbsprozess und dessen Herausforderungen werden beschrieben und dabei die Machtverhältnisse zwischen Migrations- und Dominanzsprache in deren interlingualer Beziehung thematisiert. Durch die inter- und translinguale Integration von Basissprache und Fantasiesprache wird dieses Werk als ein weiteres Beispiel für ein explizit migrationsmehrsprachiges Werk verstanden (vgl. Abb. 5).

3.3.4.1 DaZ-Lerner:innenvarietät als Basissprache

Eine dritte und letzte hier gebildete Unterkategorie explizit migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur subsumiert Werke, die als dominierende Erscheinungsform literarischer Migrationsmehrsprachigkeit eine migrationsbedingte DaZ-Lerner:innenvarietät zur Basissprache eines Werks machen (vgl. Abb. 5). Die Zuordnung solcher Texte zur Kategorie ‚expliziter literarischer Mehrsprachigkeit' steht im Gegensatz zu anderen bisher vorliegenden Systematisierungsvarianten, die solche Werke der Kategorie ‚impliziter literarischer Mehrsprachigkeit' zuordnen (vgl. Rösch 2021a, 22). Die hier erfolgte Zuordnung steht ebenfalls in der logischen Folge zu dem dabei zugrunde gelegten, innere Sprachvariation inkludierenden Mehrsprachigkeitsbegriff. Ein im amtlich deutschsprachigen Raum erschienenes Beispiel für diese Kategorie ist der Roman *Broken German* von Tomer Gardi (2016), der zwar für ältere Jugendliche als interessante Lektüre bezeichnet werden kann, dabei aber nicht dem Korpus der intendierten Kinder- und Jugendliteratur zuzuordnen ist. Der israelische Autor Gardi lebte zeitweise in Deutschland und hat die Sprache, entsprechend der kurzen Kontaktzeit, bis zu einem lernersprachlichen Zwischenstadium erworben. Dennoch fordert er als Schriftsteller bewusst provokant das Recht ein, seinen im heutigen Berlin spielenden Migrationsroman auf Deutsch zu schreiben. Gardi verfasst seinen Text also nicht in einer hebräisch-deutschen Sprachmischung. Vielmehr adressiert er gerade einsprachig deutsche Leser:innen, die er in ihrer potentiellen normierten Erwartung eines standardkonformen Deutsch enttäuscht und denen er in der Lektüre seines Romans zumutet, sich auf die konsequente Lerner:innenvarietät einzulassen, in der der episodenhafte

Roman durchgängig verfasst ist.[30] Ein weiteres Beispiel zu dieser hier konstruierten Kategorie stellt das All-Age-Bilderbuch *Zikade* von Shaun Tan (2021)[31] dar, das aus dem Englischen ins Deutsche von Eike Schönfeld übertragen wurde. Bild und Text erzählen lakonisch und düster über die prekären Lebens- und Arbeitsbedingungen der stets aus Distanz fokussierten Hauptfigur Zikade. Das Insekt arbeitet in einem ansonsten von menschlichen Figuren bevölkerten Großraumbüro. Die Alterität (re-)konstruierende Figurengestaltung (ein Insekt als Büroarbeiter) wird auf bildlicher Ebene durch die lebendig-grüne Farbgebung der Figurendarstellung von Zikade unterlaufen. Sämtliche Räume sowie menschliche Nebenfiguren sind ansonsten in Grautönen gehalten. Die in Bild und Text thematisierte strukturelle Benachteiligung von Zikade im Verhältnis zu seinen menschlich dargestellten Kolleg:innen und Vorgesetzten ist Hauptthema der je auf einer Doppelseite inszenierten Einblicke in Zikades Lebensmisere. Zikade erhält keinen Lohn für seine gewissenhafte Arbeit, schläft in einer Büroecke, wird missachtet und gedemütigt. Der durch parallele Strukturen gekennzeichnete Schrifttext arbeitet mit den Mitteln sprachlicher Verfremdung und Wiederholung (vgl. Abb. 7 und 8).

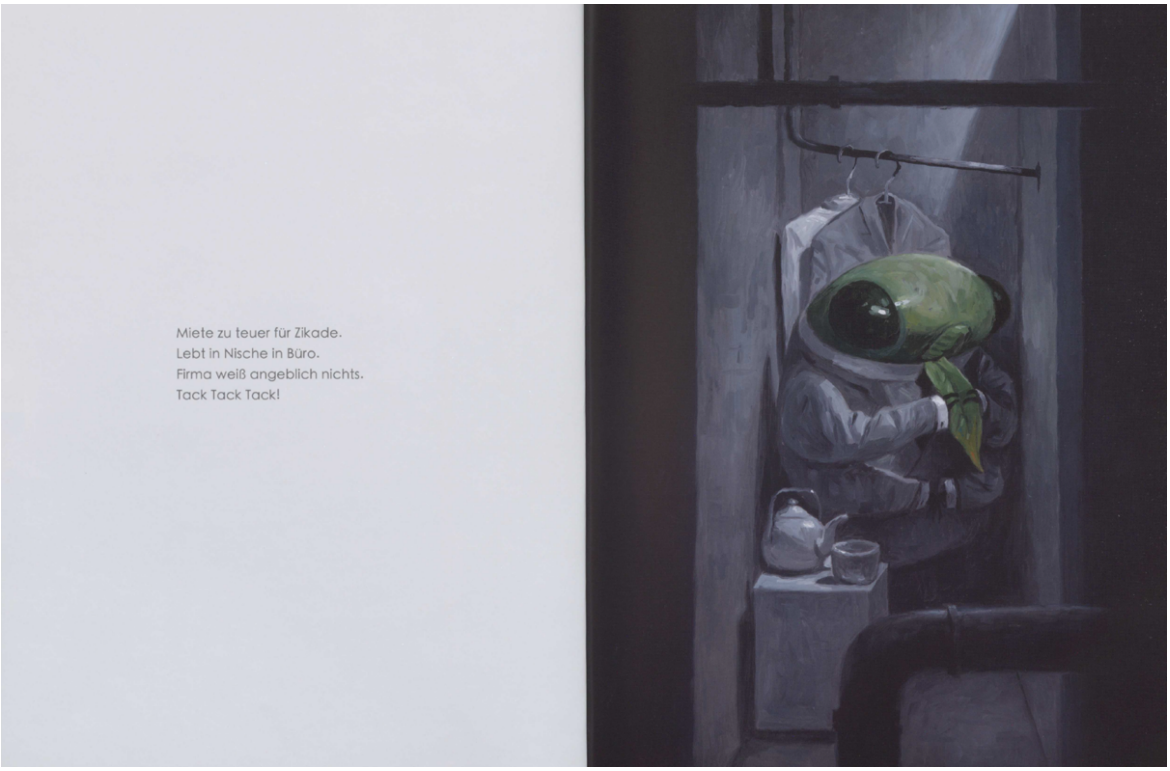

Abbildung 7 Zikades Wohnstatt im Büro (Tan 2021, 13f)

[30] Für ausführlichere Gedanken hierzu siehe Filsinger/Bauer (2021).

[31] Das Bilderbuch verfügt über keine Seitenzahlen, daher wird eine eigene Nummerierung vorgenommen, die auf der ersten der Narration zuzuordnenden Doppelseite beginnt.

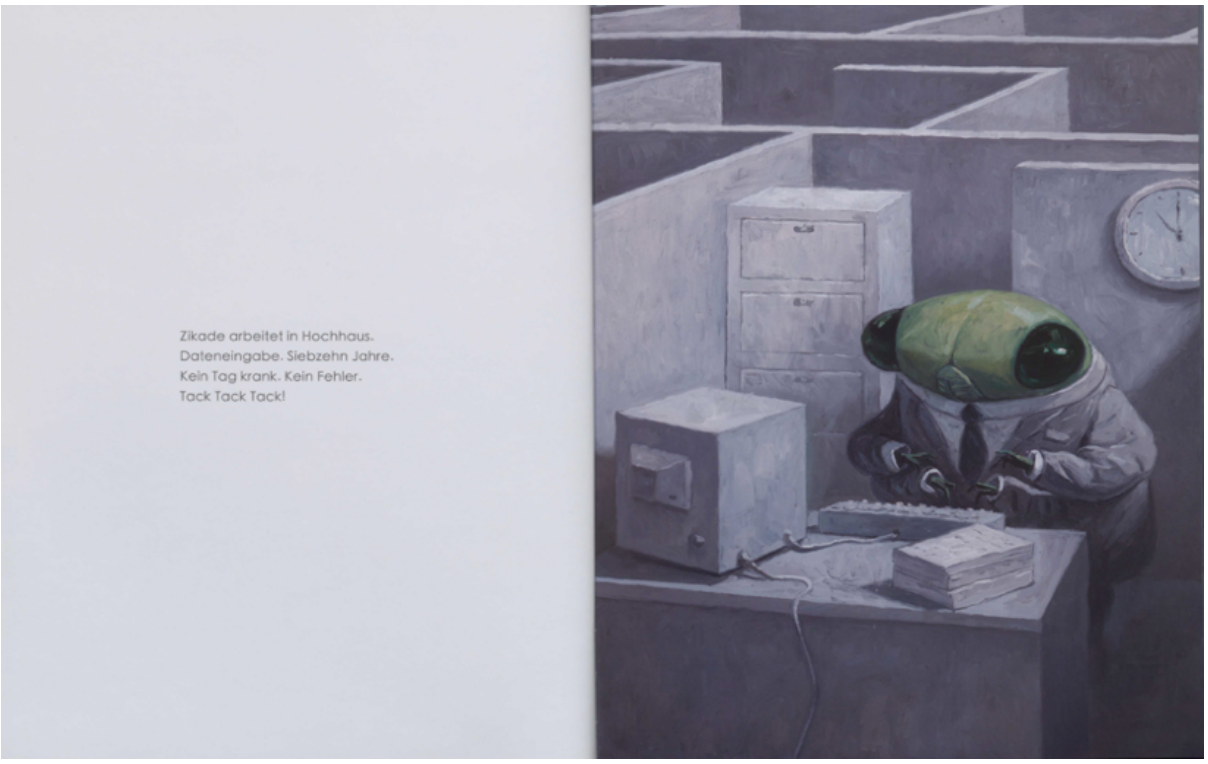

Abbildung 8 Erste Doppelseite mit Verbaltext (Tan 2021, 3f)

Die durchweg elliptischen Strukturen des Verbaltexts sowie die sprachlichen Normverstöße (vor allem das Auslassen indefiniter Artikel) erinnern stark an eine fossilierte DaZ-Lernersprache, wie etwa die der sog. ersten Gastarbeitergeneration in Deutschland. Die Kargheit der Sprache spiegelt sich in den Bildern, die die Perspektivlosigkeit und soziale Isolation von Zikade visualisieren. Interessant ist auch das *„Tack Tack Tack!"*, das sämtliche der strophenartigen Textpassagen beendet. Hier lässt sich von einer integrativen Sprachmischung mit einer konstruierten Tier- bzw. Fantasiesprache sprechen. Wiederum ein Beispiel dafür, dass bei Systematisierungsansätzen literarischer Mehrsprachigkeit selten ‚Reinformen' vorzufinden sind und daher eine Orientierung an der jeweils dominierenden Erscheinungsform nötig ist, sofern eine systematische Einordnung eines Werks vorgenommen werden soll. Das Bilderbuch ‚Zikade' endet mit einer überraschenden Verwandlung der Hauptfigur; die intertextuelle Bezugnahme auf Kafka liegt nahe.

3.3.5 Erscheinungsformen impliziter literarischer (Migrations-)Mehrsprachigkeit

Implizite literarische Mehrsprachigkeit „ist in der Tiefenstruktur des Textes verortet" (Blum-Barth 2021, 77) und

> die Folge eines (subversiven) Vorgangs der latenten Sprache (Einbettungs-, Einlagerungssprache), sich einen Platz in der dominanten Basissprache (Grund- oder Trägersprache) des Textes zu verschaffen. Deshalb tarnt sich die latente Sprache an der Textoberfläche mit dem Gewand der Basissprache und kann vom Rezipienten als kreative Metapher oder Sprachbruch identifiziert werden (a.a.O., 78).

Radaelli postuliert in ihrer Studie mit Blick auf die Literatur des späteren 20. Jahrhunderts, dass implizite bzw. latente Mehrsprachigkeit die „häufigste Form von literarischer Mehrsprachigkeit überhaupt“ (2011, 61) sei. In Bezug auf das Korpus von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur käme Radelli m. E. zu einem anderen Urteil. Auch hier existieren zwar Werke, die mit Formen impliziter literarischer Mehrsprachigkeit arbeiten (s.u.), jedoch sind diese im kinderliterarischen Textkorpus weitaus seltener anzutreffen. In ihrem Beschreibungsmodell zu literarischer Mehrsprachigkeit kommt Radaelli (2011, 61ff) zu dem Schluss, dass es vor allem Übersetzungen, Sprachverweise und Sprachreflexionen sind, die Realisierungsvarianten impliziter bzw. latenter Mehrsprachigkeit darstellen[32]. Übersetzungen und Sprachverweise werden auch mit Blick auf das hier untersuchte Korpus der migrationsmehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur als Realisierungstechnik impliziter literarischer Mehrsprachigkeit verstanden. Sprachreflexionen, wie sie Radaelli beschreibt (vgl. 2014, 168), werden im hier entwickelten Systematisierungsansatz der bereits erwähnten dritten Kategorie zugerechnet, die überwiegend einsprachige Texte umfasst, in denen Migrationsmehrsprachigkeit allerdings auf thematischer Ebene zum Tragen kommt.

Beispiele für die genannten Realisierungstechniken impliziter Mehrsprachigkeit finden sich auch in kinderliterarischen Texten. Die folgende Textstelle aus dem bereits zitierten Kinderroman *Pembo - Halb und halb macht doppelt glücklich!* von Ayşe Bosse arbeitet beispielsweise mit dem Türkischen, ohne dass dies unmittelbar an der einsprachigen Textoberfläche erkennbar wäre:

> »Allah Allah, da möchte man seinen eigenen Kopf essen, so gruselig ist das!« (Bosse 2020, 207)

Der im Türkischen als idiomatische Wendung existierende Ausdruck (Kafayi yemis[33] - ‚den eigenen Kopf essen‘) bedeutet im Deutschen so viel wie ‚durchdrehen‘ oder ‚verrückt werden‘ im Kontext von Freude oder aber Entsetzen. Da der Ausdruck auf Deutsch im Text ohne entsprechende Erklärungen eingesetzt wird, lässt sich diese Textstelle als verdeckte Übersetzung bzw. Lehnübersetzung bezeichnen (vgl. Radaelli 2011, 62; Blum-Barth 2021, 79). Eine weitere Variante von textimmanenten Übersetzungen, die die Ausgangssprache nicht an der Textoberfläche manifest werden lassen, findet sich in folgendem Textbeispiel. Es entstammt dem migrationsmehrsprachigen Kinderroman *Antennenkind* von Andrea Karimé

[32] Blum-Barth (2021) eröffnet für Sprachverweise noch eine weitere Kategorie, die sie mit ‚exkludierter Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet. Diese Erscheinungsform sieht Blum-Barth dann gegeben, „wenn im Text eine Sprache erwähnt oder thematisiert wird, ohne dass sie die Basissprache des Textes beeinflusst und auf sie einwirkt“ (a.a.O., 85). Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine inhaltlich ähnliche Kategorie gebildet (vgl. Kap. 3.3.5), allerdings mit einer anderen Terminologie. Der Begriff ‚exkludiert‘ besitzt m. E. eine diskriminierende Konnotation, die im Zusammenhang mit den so bezeichneten literarischen Phänomenen im Hinblick auf das kinderliterarische Korpus nicht als zutreffend bezeichnet werden kann. Daher wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit die neutral beschreibende Bezeichnung ‚Mehrsprachigkeit als Thema‘ (vgl. Kap. 3.3.6) für Phänomene literarischer Mehrsprachigkeit dieser Art gewählt.

[33] Danke an Dr. Sait Subaşi für seine Unterstützung beim Auffinden und Deuten sowie der Übersetzung der entsprechenden türkischen Redensart.

(2021). Der Protagonist Köbi, ein hypersensibler Junge mit extremer Geräuschempfindlichkeit, erlebt den Besuch von ‚Tante Ruh' aus dem Libanon als Übergriff auf seinen innerfamiliären Schonraum. Tante Ruhs Sprache, libanesisches Arabisch, versteht Köbi nicht. Sie klingt in seinen empfindlichen Kinderohren aber wie eine laute „Stachelsprache" (a.a.O., S. 7). Gegen Ende der Handlung kommt es zur vorsichtigen ersten Interaktion zwischen Köbi und Tante Ruh, über die Köbi danach mit seinem Vater spricht:

> »Nur warum redet sie so komisch? Komm Tante komm, hat sie gesagt! Ihr müsst ihr sagen, dass ich keine Tante bin.«
> Ich bin doch nicht blöd!
> Papa lacht. »Nein, du bist keine Tante. Aber das macht man auf Arabisch so. Komm Papa, würde ich zu dir sagen.«
> Jetzt muss ich lachen. Diese Stachelsprache ist sehr merkwürdig! (Karimé 2021, 58)

Migrationsmehrsprachige Sprachräume können ebenfalls implizit erwirkt werden, indem auf weitere Sprachen oder Sprachvarietäten nur verwiesen wird, wie im folgenden Textbeispiel. Ein auch für jugendliche Lesende interessantes implizit migrationsmehrsprachiges Werk ist Fatma Aydemirs 2020 erschienener Debutroman *Ellbogen*. In diesem Adoleszenzroman, dessen sprachliche Oberfläche keine Zweifel an der einsprachig deutschen Verfasstheit aufkommen lässt, sind bei genauerem Hinsehen weitere Migrationssprachen ästhetisch wirksam.

> Ich starrte auf meine weißen Plastiksandalen, während ich neben ihr stand und ihr zuhörte, wie sie mit ihrem gebrochenen Deutsch auf den dicken Filialleiter einredete. Irgendwann kniff sie mich in den Arm und keifte mich auf Türkisch an. (10)

Die siebzehnjährige Erzähl- und Figureninstanz Hazal erzählt hier von einer Konfrontation im Supermarkt, die entstand, nachdem Hazals Mutter das Diebesgut ihrer Tochter zuhause entdeckt und Hazal zur Rückgabe und Entschuldigung beim Filialleiter gezwungen hat. Die Erzählerinnenstimme verweist auf die unterschiedlichen Einzelsprachen (Türkisch, Deutsch) bzw. innersprachlichen Varietäten (‚gebrochenes Deutsch'), die ihre Mutter in der geschilderten Situation einsetzt. Migrationsmehrsprachigkeit wird dabei durch die Sprachverweise auf die klanglich-räumlichen Rezeptionsebene projiziert und ist somit im Text implizit wirksam.

Resümierend lassen sich zwei Beobachtungen im Hinblick auf Erscheinungsformen impliziter kinderliterarischer Migrationsmehrsprachigkeit machen. Zum einen sind es nur migrationsmehrsprachige Autor:innen, die mit den hier genannten Techniken impliziter Mehrsprachigkeit arbeiten, was sich durch die notwendige Vertrautheit mit den implizit wirksamen Sprachen erklären lässt, um mit diesen literarisch wirkungsvoll arbeiten zu können. Zum anderen sind der Verfasserin bislang keine Werke aus dem Kontext der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur bekannt, bei denen man von *überwiegend* implizit mehrsprachigen Werken sprechen könnte. Vielmehr lässt sich bislang eher davon sprechen, dass implizite Mehrsprachigkeit als eine von weiteren Realisierungstechniken kinder- und jugendliterarischer Mehrsprachigkeit in sonst überwiegend explizit migrationsmehrsprachigen Werken in Erscheinung tritt.

3.3.6 Migrationsmehrsprachigkeit als Thema

Eine letzte Kategorie für Erscheinungsformen literarischer (Migrations-)Mehrsprachigkeit wird in dieser Studie für solche Texte zur Anwendung gebracht, in denen Migrationsmehrsprachigkeit zentrales Thema im Sinne eines strukturierenden zentralen Ordnungsprinzips eines Werks ist (vgl. Fricke et al. 2007, 634), ohne dass explizit oder implizit weitere Sprachen zum Tragen kommen. Ein eindrückliches Beispiel aus der Allgemeinliteratur ist hierfür der aus dem Französischen von Lena Müller übersetzte Migrationsroman *Erschlagt die Armen!* von Shumona Sinha (2016). Aus der Perspektive der migrationsmehrsprachigen Ich-Erzählerin, die als Dolmetscherin in einer Pariser Asylbehörde arbeitet, wird als zentrales Thema des Romans die politische und soziale Machtverteilung zwischen Mehrheits- und Migrationssprachen und deren Sprecher:innen in der Migrationsgesellschaft reflektiert.

> Ich verrichte diese Arbeit, weil ich die Sprachengymnastik mochte. Ich redete doppelt so viel wie alle anderen. Der Entscheider sprach seine Sprache, die Sprache der verglasten Büros. Der Antragsteller sprach seine flehende Sprache, die Illegalen-Sprache, die Ghetto-Sprache. Und ich nahm seine Sätze, übersetzte und servierte sie heiß. Die Fremdsprache schmolz in meinem Mund, hinterließ ihr Aroma. Die Wörter meiner Muttersprache lagen mir beim Sprechen sperrig im Mund, lähmten meine Zunge, hallten in meinem Kopf, hämmerten in meinem Hirn wie falsche Töne eines verstimmten Klaviers. Sie waren eine klägliche, schwankende Hängebrücke zwischen den Antragstellern und mir. Ich musste mich jedem Einzelnen zuwenden, ihm die Hand reichen, mich über seine verstümmelten, ungelenken Sätze beugen, nach seinen Wörtern fischen, sie zusammentragen und verweben, um ihnen eine Konsistenz zu geben. Wir hatten eine gemeinsame Sprache, unsere Sprache, aber es war, als schrie ich aus dem neunten Stock zu einem Passanten auf dem Gehsteig hinunter, zu einem zusammengekauerten, in seinen Lumpen verborgenen Bettler. (Sinha 2016, 20)

Diese im Buch häufig vorzufindenden – soziale und genderspezifische Perspektiven aufgreifende – Sprach(en)reflexionen (vgl. a.a.O., u.a. 7, 12, 17f, 63f., 67, 69 ff, 71, 81, 88f, 102, 111, 113) inszenieren bildreich eine intersektionale Perspektive auf die Wirksamkeit migrationsgesellschaftlicher Hierarchien und deren enge, stereotypen Assoziationen zu Sprache(n) als Differenzmarker. Blum-Barth verwendet, wie oben erwähnt, für derlei Erscheinungsformen den Terminus ‚exkludierte Mehrsprachigkeit',

> Eine exkludierte Form der literarischen Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn im Text eine andere Sprache erwähnt oder thematisiert wird, ohne dass sie die Basissprache des Textes beeinflusst und auf sie einwirkt. Anders formuliert: Die exkludierte Form berichtet über Mehrsprachigkeit, ohne sie in der Sprache des Textes zu realisieren. Daraus folgt, dass eine andere Sprache, die zur erzählten Welt gehört, aus dem Text konsequent ausgesperrt wird. (Blum-Barth 2021, 85)

Mit Blum-Barths Beschreibung des sprachlich-ästhetischen Verfahrens wird im vorliegenden Ansatz übereingestimmt. Blum-Barths Interpretation allerdings, dass es sich dabei um eine gezielte autorpoetische Ausschlussgeste handelt, verengt m. E. die Funktion und Wirkungsweisen dieses Verfahrens literarischer Mehrsprachigkeit. Vielmehr wird hier Mehrsprachigkeit thematisiert, ohne auf der Textoberfläche durch den Einsatz mehrerer Sprachen expliziert zu werden.

Der Verbaltext des intentional kinderliterarischen Bilderbuchs *Am Tag, als Saída zu uns kam* von Susana Gómez Redondo und Sonja Wimmer (2016) bearbeitet auf thematischer Ebene den Umgang der beiden Hauptfiguren mit unterschiedlichen Aspekten von Migrations-

mehrsprachigkeit, u.a. der anfänglichen Sprachlosigkeit des Mädchens Saída, ihrem Zweitspracherwerb, gemeinsamen Sprachenlernen der Mädchen sowie dem jeweiligen klanglich-leiblichen Erleben beim Lernen einer neuen Sprache. Die kindlichen Erfahrungen im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit sind aus der Perspektive einer der Ankunftsgesellschaft und Mehrheitssprache zuzuordnenden Mädchenfigur an entsprechende Leser:innen adressiert. Text und Bild erzählen von der wachsenden Freundschaft der beiden Mädchen, deren Entwicklung eng an den die Handlung konstituierenden spielerisch-translingualen Austausch ihrer beiden Erstsprachen geknüpft ist. Metaphernreich und mit ostentativ pädagogischem Anspruch erzählt das migrationsmehrsprachige Bilderbuch – als strukturierende Leitidee des Werks – vom ungebrochen vorbildlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft.

> So erfuhr ich dank Saída von anderen Ländern und anderen Sprachen. Sie zeigte mit ihren kleinen Händen auf Dinge, und ich schrieb die Wörter an die Tafel oder in den Sand im Hof oder mit Buntstiften in die Hefte. Dann wiederholte sie die Wörter leise, damit der Klang in ihrem Gedächtnis und in ihren Lippen hängen blieb. Saída übersetzte sie in ihre Sprache, die voller Ch war, und schrieb diese Buchstaben auf, die manchmal wie Blumen und manchmal wie Insekten aussahen. Dann wiederholte ich die Wörter leise, damit der Klang in meinem Gedächtnis und in meinen Lippen hängen blieb. (Gómez Redondo/Wimmer 2016, 15)

Integriert in die Illustrationen des Bilderbuchs wird auch das Arabische als Erstsprache Saídas wirksam. Auf der visuellen Ebene lässt sich daher gleichsam von einem integrativ migrationsmehrsprachigen Text sprechen.

3.4 Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit

Nachdem mit dem vorgestellten Systematisierungsansatz zu migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur das Ziel verfolgt wurde, eine systematische und an den Forschungsdiskurs anschlussfähige Terminologie als analytische Grundlage für die Literaturauswahl bei LitLA-Lernprozessen festzulegen, werden nun die Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in den Blick genommen. Denn eine zu entwickelnde Bewusstheit über Wirkungsweisen und Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit stellt eine wesentliche didaktische Zielperspektive im Rahmen von Röschs LitLA-Konzeption dar (vgl. Rösch 2021a, 31). Zu den Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit im Allgemeinen geben Siller/Vlasta (2020) einen kompakten Einblick in den aktuellen Forschungsstand:

> Durch Mehrsprachigkeit lassen sich beispielsweise Perspektivenwechsel erzeugen (heteroglotte Momente), eine Distanz zu den Sprachen herstellen, spielerische, subversive und komische Momente generieren, polyvalente Bedeutungen nutzen – durch die Mehrsprachigkeit können Brüche entstehen, die auf Entautomatisierung und Verfremdung von Sprache abzielen und dadurch kritische Funktion haben können. Gleichzeitig rücken mehrsprachige Texte die Materialität der Sprache in den Vordergrund – die unterschiedliche sinnliche Wahrnehmung von sprachlichen Elementen sowie die Rolle des Körpers in der Sprachproduktion sind Gegenstand der wissenschaftlichen Beiträge (a.a.O., 15).

Hinsichtlich literarischer Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur hat bislang insbesondere Ulrike Eder[34] zu deren Funktionen geforscht und dabei drei unterschiedliche Diskursbereiche herausgearbeitet (vgl. Eder 2009, 31ff; 2016a, 8ff; Titelbach 2021, 42ff). Es handelt sich dabei um den (sprachen)politischen, formal-ästhetischen und (sprachen)didaktischen Diskursbereich, welche nach Eder innerhalb eines Werkes in unterschiedlicher Form und Intensität in Relation stehen können (vgl. Eder 2016, 8). Theoretische Bezugsgrößen bei der Ausdifferenzierung der Funktionen im sprachenpolitischen Diskursbereich sind für Eder (vgl. 2016, 9) zentrale Konzepte aus dem Kontext Postkolonialer Theorie (vgl. Göttsche/Dunker/Dürbeck 2017), beispielweise mit den Termini „Othering" (Eder 2016, 9), „Hybridität" (ebd.) oder „Agency" (ebd.). Im formal-ästhetischen Diskursbereich arbeitet Eder mit narratologischen Konzepten, u.a. von Gérard Genette (vgl. 2010). Im Zentrum des formal-ästhetischen Bereichs stehen bei Eder die in den Texten gestalteten Subjektpositionen, womit sie literarische Mehrsprachigkeit als Darstellungsverfahren auf Figurenebene fokussiert (vgl. Eder 2016). Mit dem dritten Diskursbereich versucht Eder, dem – zahlreichen mehrsprachigen Werken der Kinder- und Jugendliteratur zugrundeliegenden – sprach(en)didaktischen Anspruch in ihrer Analyse der literarischen Funktionen gerecht zu werden. Hier ließe sich einwenden, dass mit der Bildung eines didaktischen Diskursbereichs als übergeordneter Kategorie für poetische Funktionen, per se ein didaktischer Anspruch bzw. eine bildungsinstitutionelle Adressierung des Gesamtkorpus mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur nahegelegt wird. Dies trifft zwar sicher auf eine nicht unerhebliche Anzahl vor allem additiv mehrsprachiger Publikationen auf dem kinderliterarischen Buchmarkt zu, was vor allem mit zielgruppenorientierten bzw. ökonomischen Zielen entsprechender Verlage zusammenhängt (vgl. Hodaie 2018, 130). Allerdings handelt es sich hierbei nicht um genuin literarische Funktionen, da die Parallelübersetzungen aus genannten Gründen beauftragt wurden, und nicht, wie beispielsweise bei Parallelschöpfungen, Teil des künstlerischen Konzepts sind.

Auch in der vorliegenden Studie wird ein Versuch unternommen, literarische Funktionen von Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur zusammenzustellen. Allerdings wird dabei der Fokus auf die im Werk angelegten, literarisch-sprachlichen Funktionen in migrationsmehrsprachigen Texten der Kinder- und Jugendliteratur gerichtet. Texte, die Mehrsprachigkeit bzgl. eines Sprachenrepertoires mit der Dominanzsprache Deutsch und klassischen Fremdsprachen enthalten, bleiben in dieser Studie unberücksichtigt. Didaktische Potentiale migrationsmehrsprachiger Werke hingegen kommen erst im anschließenden literaturdidaktischen Theoriekapitel in den Blick (vgl. Kap. 4). Zugeordnet werden die für migrationsmehrsprachige Textelemente bestimmenden literarisch-sprachlichen Funktionen entweder der Text- oder der Rezeptionsseite (vgl. Fricke et al. 2007, 643), je nachdem auf welcher der beiden Seiten ihre Wirksamkeit eher verortet werden kann. Funktionen von literarischen Texten bzw. Textteilen lassen sich grundlegend folgendermaßen definieren:

[34] In späteren Publikationen Ulrike Titelbach.

> Ein Text bzw. ein Textelement erfüllt eine bestimmte Funktion (oder, mit einem älteren Synonym, eine spezifische LEISTUNG), wenn es die in empirischer Verallgemeinerung nachweisbare Disposition (oder älter: ‚Eignung') besitzt, angebbare Textrelationen herzustellen und angebbare Leserwirkungen hervorzurufen. Dafür ist es unerheblich, ob dies auf einer unterstellten ‚Wirkungsabsicht' des Autors beruht und ob in jedem Einzelfall die entsprechende Wirkung auch tatsächlich eintritt. (Fricke et al. 2007, 643)

Dieser von der empirischen Faktizität oder konkreten Autor:innenintention losgelöste Funktionsbegriff sowie die erwähnte Aufspaltung in text- und rezeptionsseitige Funktionen wird in der vorliegenden Arbeit als theoretische Folie bei der Erstellung einer Übersicht zu literarischen Funktionen von migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur angewendet (vgl. Tab. 1 unten). Dies erfolgt in Anknüpfung an die wichtigen Vorarbeiten zu Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur von Eder (u.a. 2009, 2016a) sowie Forschungsarbeiten im Kontext literarischer Mehrsprachigkeit im Allgemeinen (Blum-Barth 2021; Dembeck/Parr 2017; u.a. Hodaie 2018; Kilchmann 2012b; 2014; 2017; Mikota 2018; 2019; Nagy 2018; Rösch 2014; Schmeling 2004; Schmeling/Schmitz-Emans 2002). Die von den genannten Forschenden erarbeiteten Funktionen werden auf den hier gesetzten Schwerpunkt der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit enggeführt. Da die folgende Aufstellung nur einen Teilaspekt der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie darstellt, werden die Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit in diesem Kapitel nur in tabellarischer Form und somit verkürzt wiedergegeben. In der Werkanalyse werden die für den ausgewählten Jugendroman *Nicu & Jess* relevanten Funktionen erläuternd aufgegriffen und an Textbeispielen illustriert (vgl. Kap. 5.4.4). Weitere literarische Textbeispiele zu den aufgeführten Funktionen finden sich in Filsinger/Bauer (2021).

Die Aufteilung in text- und rezeptionsseitige Funktionen, auch als externe und interne Funktionen bezeichnet (vgl. Nünning 2013, 237), wird hier im Sinne einer dialektischen Logik verstanden. Es existieren Inszenierungsformen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit, die gleichsam textinterne Wirkung sowie rezeptionsseitige Leistungen im Kontext individueller, inter- und transkultureller bzw. migrationsgesellschaftlicher Sprache(n)erfahrungen und -wahrnehmung erfüllen. Mit dem Ziel der präziseren Beschreibbarkeit wird allerdings die vorläufige Trennung nach rezeptions- und textseitiger Funktion unternommen, die fünf übergeordneten Funktionsbereichen zugewiesen werden (vgl. Tab 1). Die meisten der aufgeführten Funktionen werden potentiell bei integrativ mehrsprachigen Werken wirksam. Funktionen im dritten Bereich wie ‚Prestigestärkung von Migrationssprachen' sind aber auch bei additiv migrationsmehrsprachigen Texten denkbar. Eine Funktion des ‚Ausschöpfens der ästhetischen Qualität hybrider Sprachlichkeit' kann auch bei Formen impliziter Mehrsprachigkeit wirksam werden, bspw. bei Lehnübersetzungen (s.o.).

Textseitige Funktionen	Rezeptionsseitige Funktionen
Funktionsbereich I ***Programmatischer Bruch mit monolingualen (Literatur-)Normen***	
⇒ Monolinguale Literatur- und Sprachnormen subvertieren ⇒ Monolinguale Literatur- und Sprachnormen dekonstruieren ⇒ Literatursprachliche Selbstermächtigung durch die offensive Arbeit mit DaZ-Lernersprache(n) ⇒ Experimentelles Spiel mit Materialität, Klang und Semantik von Migrations- und Mehrheitssprachen	⇒ Einsprachige Rezeptionserwartungen deautomatisieren und/oder destabilisieren ⇒ Mit Nicht-Verstehen konfrontieren bzw. Uneindeutigkeit und Irritation zumuten ⇒ Aufmerksamkeit von inhaltlicher zu sprachlicher Ebene lenken (Sprachaufmerksamkeit evozieren)
Funktionsbereich II ***Migrationsmehrsprachigkeit auf der Ebene der Figuren- und/oder Erzählinstanzen***	
⇒ Eine Erzählinstanz über Mehrsprachigkeit charakterisieren ⇒ Eine Figur[35] über Mehrsprachigkeit charakterisieren ⇒ Mehrsprachigkeit als Mittel der Verfremdung einsetzen ⇒ Migrationsmehrsprachiges emotional-leibliches Spracherleben darstellen und/oder thematisieren ⇒ Migrationsmehrsprachige Kommunikationspraktiken darstellen und/oder thematisieren ⇒ Spracherwerbsprozesse (u.a. Sprachlosigkeit und Sprachbarrieren) darstellen und/oder thematisieren ⇒ Kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietäten (vgl. hierzu Kap. 2.3.4) darstellen und/oder thematisieren	⇒ Perspektivenübernahme und -koordination im Hinblick auf unterschiedliche sprachbezogene Subjektpositionen ⇒ Identifikationsangebote, die konstruktiven Umgang mit sprachlicher Alterität erfordern ⇒ Realistische Wirkung von Figuren und/oder Erzählinstanzen ⇒ Erzeugung eines ‚Migrationsanderen' ⇒ Bewusstmachung von Sprache als Differenzmarker
Funktionsbereich III ***Literarisch-sprachliche Sichtbarmachung und/oder Thematisierung von Migrationsmehrsprachigkeit***	
⇒ Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität darstellen ⇒ Migrationsmehrsprachige Lebenswelten inszenieren	⇒ Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität wahrnehmen ⇒ Prestige von Migrationssprachen stärken

[35] Insbesondere für die Figurendarstellung, aber auch für einige weitere hier aufgeführte literarischen Funktionen gilt, dass bei der jeweiligen (v.a. didaktisch motivierten) Werkanalyse geprüft werden muss, inwieweit die migrationsmehrsprachige Figurengestaltung in der Gesamtkomposition des Werks eine lingualisierende oder anderweitig essentialisierende Wirkung entfaltet und ob es Ansatzpunkte gibt, diese im Unterricht zu dekonstruieren. Denn nicht jedes migrationsmehrsprachige Werk kommt ohne inferiorisierende Subjektivierungen und Lingualisierungen aus (vgl. Dirim/Eder/Springits 2014).

⇒ Migrationsmehrsprachige Sprachräume ästhetisch inszenieren (vgl. Filsinger/Bauer 2021) ⇒ Dynamik und Wandelbarkeit von Sprache(n) darstellen und/oder thematisieren	⇒ Migrationsgesellschaftliche Sprachideologien und sprachbezogene Machtverhältnisse bewusst machen ⇒ (Kritische) Distanz zu(r) vertrauten Sprache(n) evozieren ⇒ Sprachvergleiche evozieren
Funktionsbereich IV ***Literarisch-sprachliche Inszenierung von mehrsprachigkeitsutopischen Räumen***	
⇒ Migrationsgesellschaftliche (dritten) Möglichkeitsräume entwerfen ⇒ Mit der ästhetischen Qualität hybrider Sprachlichkeit bzw. Sprachenvielfalt literarisch arbeiten	⇒ Bewusstmachung von Sprachenvielfalt als migrationsgesellschaftliche Selbstverständlichkeit ⇒ Neu- oder Andersdenken von Sprache(n)verhältnissen der Migrationsgesellschaft ⇒ Bewusstmachung lingualisierender Wahrnehmungsmuster
Funktionsbereich V ***Literarisch-sprachliche Gestaltung von Linguizismuskritik***	
⇒ Interlinguale Machtverhältnisse zwischen Sprachen und/oder Sprachvarietäten inszenieren ⇒ Sprachbezogenes Othering inszenieren ⇒ Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse darstellen ⇒ Linguizismus subvertieren ⇒ Linguizismus dekonstruieren	⇒ Bewusstmachung des monolingualen Habitus und/oder ‚Native-speakerism' ⇒ Bewusstmachung interlingualer Machtverhältnisse ⇒ Bewusstmachung sprachbezogener Zuschreibungspraktiken

Tabelle 1 Übersicht zu text- und rezeptionsseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit

3.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum dritten Kapitel

Migrationsmehrsprachige Literatur bearbeitet in der Migrationsgesellschaft den sprachlich-ästhetischen und häufig linguizismuskritischen Ausdruck migrationsmehrsprachiger Lebens- und Geisteswelten. Derweil werden migrationsmehrsprachige Werke noch immer als ‚nicht-normgerechter Sonderfall' im öffentlichen Literaturbetrieb und der nationalphilologischen Literaturwissenschaft wahrgenommen und teilweise marginalisiert. In den letzten beiden Jahrzehnten hat die literaturwissenschaftliche Forschung zu literarischer Mehrsprachigkeit jedoch deutlich an Umfang und Bedeutung gewonnen. Hier spielt der stetig wachsende Einfluss von Globalisierung und Migration auf den Kultur- und Literaturbetrieb eine zentrale Rolle. Für migrationsmehrsprachige Autor:innen kann die Entscheidung für mehrsprachiges literarisches Schaffen auf einem produktionsästhetischen Abwenden vom künstlerisch einschränkenden monolingualen Modus hin zu einem subversiven-befreienden, translingualen Modus bedeuten, in dem – mit kompositorischer und sprachpolitischer Bewusstheit – mit dem gesamten Sprachenrepertoire literarisch gearbeitet wird. Die gezielte Zumutung des sprachlichen Nicht-Verstehens, die Aufmerksamkeitslenkung auf die sprachliche Materialität, die Deautomatisierung des Lesevorgangs, die Destabilisierung von monolingualen Rezeptionsmustern, die Subversion sowie Dekonstruktion von Literaturnomen sind u.a. relevante Funktionen mehrsprachiger Literaturproduktion.

In der Literaturwissenschaft wird aktuell an unterschiedlichen Systematisierungsansätzen zu Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit geforscht. Hier lassen sich je nach zugrunde gelegtem Verständnis von Mehrsprachigkeit zwischen statischen und dynamischen Ansätzen unterscheiden. Dynamische Ansätze eint die grundsätzliche Auffassung, dass Einsprachigkeit ein gedankliches und häufig ideologisch besetztes Konstrukt darstellt und Mehrsprachigkeit ein komplexes, dynamisches sowie prozesshaftes Phänomen ist. Bei dynamischen Systematisierungsansätzen werden sowohl explizite (mehrere Einzelsprachen sind an der Textoberfläche erkennbar) als auch implizite Erscheinungsformen (weitere Sprachen wirken unterschwellig auf die einsprachige Textoberfläche ein) zum Bereich literarischer Mehrsprachigkeit gezählt. Auch wird bei dynamischen Ansätzen meist die Hierarchisierung zwischen Sprachen in und außerhalb literarischer Werke untersucht.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf der Grundlage bestehender dynamischer Systematisierungsansätze zu (kinder-)literarischer Mehrsprachigkeit ein eigener Ansatz für das Korpus migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur entwickelt, der auf hierarchiehöchster Ebene die Einteilung in drei große Erscheinungsformen vornimmt: *überwiegend* a) explizit migrationsmehrsprachig, b) implizit migrationsmehrsprachig und c) Migrationsmehrsprachigkeit thematisierend (vgl. Abb. 5). Die Erscheinungsformen können im konkreten Werk allerdings auch in Kombination auftreten. Meist lässt sich dabei eine übergreifende Zuordnung des jeweiligen Werks durch eine das Werk dominierende Erscheinungsform literarischer Mehrsprachigkeit vornehmen. Textelemente, die Migrationsmehrsprachigkeit literarisch bearbeiten, können unterschiedliche rezeptions- und textseitige li-

terarische Funktionen haben, die sich wechselseitig bedingen. Hierzu wurden fünf Funktionsbereiche unterschieden, in denen diese wirksam werden (vgl. Tab. 1).

3.6 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten

Ausgewählte migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur sind als literarische Lernmedien, die migrationsgesellschaftlichen Linguizismus literarisch inszenieren, für das LitLA-Konzept zentral. Anhand von expliziten, impliziten und Mehrsprachigkeit thematisierenden Erscheinungsformen wird literarische Migrationsmehrsprachigkeit zum literarästhetischen Erfahrungsraum für LitLA-Lernprozesse im Literaturunterricht. Dabei können die erarbeiten fünf Funktionsbereiche wichtige Anknüpfungspunkte bilden, um sowohl text- als auch rezeptionsorientierte LitLA-Lehr-/Lernprozesse zu strukturieren (vgl. hierzu Kap. 5.4.4). Hierfür ist zunächst jeweils eine gründliche Werkanalyse die Voraussetzung (vgl. Kap. 5.4). Die in diesem Kapitel erarbeitete Systematisierungsvariante und Übersicht zu den literarischen Funktionen kann dabei eine konzeptuelle Orientierungshilfe bieten. Es wurde deutlich, dass viele der aufgeführten literarischen Funktionen von Migrationsmehrsprachigkeit mit einer Kritik an sprachbezogenen Machtverteilungen zwischen Mehrheitssprache und Migrationssprache(n) einhergehen. Allerdings ist bei der Werkauswahl selbst, ein linguizismus- und rassismuskritischer Blick dringend erforderlich, um eine unreflektierte Werkauswahl und eine damit möglicherweise einhergehende Reproduktion von Sprachideologien und Linguizismen zu vermeiden. Migrationsmehrsprachige Werke, bei denen im Rahmen der Werkanalyse linguizismuskritische Funktionen identifiziert wurden, können als besonders relevante literarische Lernmedien für LitLA-Lernprozesse bezeichnet werden. Gleichzeitig dienen die am jeweiligen Werk rekonstruierten rezeptions- und textseitigen Funktionen als Hinweise auf das literaturdidaktische Potential für den Ausbau von Literature Awareness. Für die unterrichtliche Arbeit an den literarischen Funktionen einzelner migrationsmehrsprachiger Textelemente ist sprachliches Wissen und Erfahrungen zu u.a. migrationsmehrsprachigen Praktiken, Sprach(en)erwerb und Spracherleben (vgl. Kap. 2) von elementarer Bedeutung bei der Analyse und Interpretation der literarischen Phänomene. Hier werden somit literarische und (mehr)sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen aufs engste verbunden. Die dargestellten text- und rezeptionsseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit müssen allerdings als rein theoretische Potentiale verstanden werden. Um diese im konkreten literarischen Lesevorgang bzw. in den anschließenden literaturunterrichtlichen Erarbeitungsphasen als literarische Erfahrungen zu konkretisieren und in Form von Literature und Language Awareness wirksam zu machen, ist die im folgenden vierten Theoriekapitel vorgenommene Erweiterung der bislang gewonnenen Erkenntnisse zu Literature-Awareness-(LitA)-Zielen und Textauswahlkriterien und Designprinzipien (s.u.) um literaturdidaktische Forschungsperspektiven nötig. Denn die wissenschaftlich fundierte Untersuchung der Umsetzungsdimension theoretisch entwickelter Unterrichtsansätze ist Kernanliegen des Design-Research-Forschungsformats.

LitA-Ziele im Rahmen der LitLA-Konzeption:

- ⇒ Bewusste Wahrnehmung und Reflexion der in migrationsmehrsprachiger Literatur auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene bearbeiteter innerer und äußerer Mehrsprachigkeit
- ⇒ Bewusste Wahrnehmung und Reflexion des in migrationsmehrsprachiger Literatur auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene bearbeiteten Linguizismus
- ⇒ Wahrnehmung, Wissen und Bewusstheit über unterschiedliche Erscheinungsformen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit
- ⇒ Wahrnehmung, Wissen und Bewusstheit im Hinblick auf rezeptions- und textseitige Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit (werkspezifisch, siehe Funktionsbereich I-V)
- ⇒ Bewusster und angemessener Einsatz der für LitA relevanten bildungs- und fachsprachlichen Mittel

Textauswahlkriterien für literarische Lernmedien im Rahmen der LitLA-Konzeption:

- ⇒ Migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die innere und äußere Migrationsmehrsprachigkeit und migrationsgesellschaftlichen Linguizismus literarisch inszenieren bzw. thematisieren und die linguizismuskritisches Potential aufweisen.

4. Literaturdidaktische Spezifizierung des Lerngegenstands – LitLA als literaturorientierter Ansatz eines integrativen Deutschunterrichts

Nachdem die LitLA-Konzeption im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit aus sprachdidaktischer Perspektive im Kontext des Fachdiskurses um einen sprach(en)integrierenden Fachunterricht konkretisiert wurde, wurden im zweiten und dritten Kapitel aus sprach- und literaturwissenschaftlicher Perspektive theoretische Fundierungen und Ausdifferenzierungen der Konzeption vorgenommen. Im hier folgenden vierten Kapitel wird es nun darum gehen, das LitLA-Konzept im literaturdidaktischen Diskurs zu verorten. Wie auch in den vorherigen drei Theoriekapiteln werden die Ausführungen in Spezifizierungen zu LitLA als Lerngegenstand münden.

Für eine literaturdidaktische Spezifizierung des LitLA-Ansatzes gilt es, zunächst zu beleuchten, welche für den Phänomenbereich relevanten Theorien bzw. Forschungsergebnisse zu literaturdidaktischen Modellen, literarischen Lese- und Rezeptionsprozessen sowie literaturbezogenen Lehr-/Lernprozessen vorliegen, die grundlegende Orientierungen und Rahmenbedingungen für das vorliegende Entwicklungsforschungsprojekt im Kontext eines migrationsgesellschaftlich perspektivierten Literaturunterricht geben können. Dabei wird im Folgenden ein Überblick zu ausgewählten Forschungsergebnissen zur literarischen Sozialisation sowie relevanten aktuellen Diskursen der Literaturdidaktik gegeben. Dieses Ausholen erscheint notwendig, um das LitLA-Konzept für die aktuellen Forschungsdiskurse der Literaturdidaktik, stärker als bislang geschehen, anschlussfähig zu machen (vgl. Kap. 4.1). Danach erfolgt die Erarbeitung theoretischer und empirischer Forschungsstände auf den für die Designentwicklung relevanten Ebenen des Literaturunterrichts: der Lernendenebene (vgl. Kap. 4.1.1), der Textebene (vgl. Kap. 4.1.2), der Rezeptionsebene (vgl. Kap. 4.1.3) und der Lernprozessebene (vgl. Kap. 4.1.4). Anschließend werden ausgewählte deutschdidaktische Theorieansätze vergleichend betrachtet, in denen wie bei der LitLA-Konzeption der Versuch unternommen wird, die Lernbereiche Literatur und Sprache im Deutschunterricht (wieder) stärker aufeinander zu beziehen (vgl. Kap. 4.2). In Kap. 4.3 erfolgt abschließend eine Zusammenführung der als relevant spezifizierten Aspekte zu LitLA.

Dieses vierte Kapitel bildet den abschließenden Schritt der theoretischen Spezifizierung, um eine tragfähige konzeptionelle Struktur für die Strukturierung des LitLA-Lerngegenstands (vgl. Kap. 5) und den empirischen Teil der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie (vgl. Kap. 6-8) zu erarbeiten (vgl. Prediger 2015b, 648ff).

4.1 Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen

Literarisches Lesen von Printliteratur steht als Freizeitbeschäftigung seit vielen Jahrzehnten in einem teilweise produktiven, teilweise konkurrierenden Bezug zu den jeweils aktuell ‚neuen' Medien. Dies hat zwar nicht zum befürchteten Aussterben des literarischen Buchmediums, aber doch zu dessen (unterhaltungs-)medialem Bedeutungsverlust bzw. zum medial bedingten Wandel der außerschulischen literalen Praktiken beigetragen (vgl. Boel-

mann/Kepser 2019; Groeben/Christmann 2013, 164f; Rosebrock 2006). Nicht allein, aber häufig besonders stark ausgeprägt bei Schüler:innen aus bildungsbenachteiligten Kontexten können einseitige familiäre Mediennutzungsmuster die (lese-)sozialisatorisch bedingte Distanz zur literarischen Lektüre als kulturelle Praxis noch verstärken (vgl. Garbe 2010, 34ff; Hurrelmann 2013, 164; Pieper 2019, 115ff). Auch der Faktor Geschlecht spielt nach wie vor eine signifikante Rolle für die literarische Lesepraxis (vgl. Garbe 2018, Pieper 2019). Verallgemeinernd lässt sich hier feststellen, dass literarische Texte häufiger und intensiver von Mädchen rezipiert werden und viele Jungen Identifikation stärker bei Figuren anderer Medien suchen (vgl. Pieper 2019, 118ff). Umfassende Studien zur literarischen Sozialisation im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit sind noch immer ein Desiderat. Der Vergleich bislang vorhandener Einzelstudien weist auf einen stärkeren Einfluss von soziokulturellen und/oder geschlechtsspezifischen als von sprachlich-kulturellen Faktoren hin (vgl. Hoffmann 2018, 93ff). In den lese-, aber auch literaturdidaktischen Blick genommen wurden durch die Ergebnisse der PISA-Studien sog. ‚Risikoschüler', die von den lesesozialisatorisch relevanten Faktoren Geschlecht, Migrationsmehrsprachigkeit und sozialer Benachteiligung gleichsam betroffen sind (vgl. Knobloch 2008). Insbesondere für diese Lernenden sind schulisch vermittelte Erfahrungen mit Literatur von großer Bedeutung im Hinblick auf den Ausgleich der Effekte von Bildungsbenachteiligung.

Hinsichtlich der Praxis des Deutschunterrichts lässt sich allerdings feststellen, dass der Literaturunterricht in der Primarstufe (vgl. Richter 2002) und im (nicht-gymnasialen) Sekundarbereich (vgl. Gölitzer 2008, 73; Pieper et al. 2004) häufig nicht den quantitativen und qualitativen Raum findet, der ihm gebührt (vgl. Rösch 2017c, 153). Als Argument dafür, dass literarisches Lernen hinter basalen lesedidaktischen Zielen im Deutschunterricht zurückstehen muss, wird von Lehrkräften häufig ausgerechnet die sprachliche Heterogenität ihrer Lerngruppen angeführt. Hinter dem Verständnis von ‚sprachlicher Heterogenität' (vgl. Marx 2019) steckt allerdings meist der einseitige Fokus auf (zweit-)sprachlichen Defiziten und der sog. bildungsfernen Herkunft vieler Lernender (vgl. Marx 2019; Pieper et al. 2004, 57ff). Eine (konstruktive) Bezugnahme auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität als individuelle sowie migrationsgesellschaftliche Rahmenbedingung und Ressource literarischen Lernens (vgl. Kap. 1 und 2) findet sich hier nicht. Aussagen von Lehrkräften wie folgende sind vielmehr typische Begründungsmuster für das Aussparen literarischer Texte im Deutschunterricht: „Nein, das können wir nicht machen, weil die schaffen das nicht. Die schaffen nicht, ein Buch zu lesen. Und das frustriert sie und dann lesen sie nie wieder" (Pieper et al. 2004, 63). Das hier geäußerte Überforderungsgefühl von Deutschlehrkräften bei der Aufgabe, Schüler:innen die für schulischen Lernerfolg notwendige sprachliche Bildung allein im Rahmen des Deutschunterrichts zu ermöglichen (vgl. Kap. 1.1), scheint ein wichtiger Grund für die Hintanstellung von literarischen Texten im Deutschunterricht zu sein (vgl. Pieper 2019, 134f).

Neben den Bemühungen, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Fächer zu etablieren (vgl. Kap. 1.1), muss es deshalb ein Hauptziel literaturdidaktischer Wissenschaft sein, das einzigartige Potential von – gut ausgewählten – literarischen Texten gerade auch

im sprachbildenden Kontext herauszuarbeiten (vgl. Haueis/Lösener 2022; Steinbrenner 2018), entsprechende didaktische Konzeptionen zu entwickeln und die Implementation in der Praxis – insbesondere in spracherwerbs- und sprachleistungsbezogen heterogenen Lerngruppen – wissenschaftlich zu begleiten. Denn literarische Texte ermöglichen im Rezeptionsvorgang ästhetische Erfahrungen und damit verbundene literarische und sprachliche Lerngelegenheiten, die in dieser sprachintensiven Form kein anderes Medium bereithält (vgl. Haueis/Lösener 2022; Kepser/Abraham 2016, 94f; Steinbrenner 2018; Wildemann 2018).

In der aktuellen literaturdidaktischen Fachdiskussion steht die unterrichtliche Vermittlung bzw. Inszenierung ästhetischer Erfahrungen (vgl. Kap. 4.1.3) und die damit in enger Verbindung stehenden fachbezogenen Wissens- und Bewusstheitsaspekte im Fokus (vgl. Abraham/Brendel-Kepser 2017; Nickel-Bacon 2018; Scherf/Bertschi-Kaufmann 2018b). Und dies immer stärker unter dem Forschungsparadigma eines Literaturunterrichts in (heterogenen Lerngruppen (vgl. Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019; Frickel/Kagelmann 2016b) und der damit einhergehenden sich ausdifferenzierenden Perspektive einer diversitätssensiblen, inklusiven Literaturdidaktik (vgl. Henke 2022). Ästhetische Erfahrungen im literarischen Rezeptionsvorgang verbalisierend zu reflektieren (vgl. Nickel-Bacon 2018, 22) ermöglicht den Rezipierenden emotionale, soziale und kognitive Weiterentwicklung im Hinblick auf Selbst-, Fremd- und Weltbilder (vgl. Ehlers 2016, 29ff; Kepser/Abraham 2016, 81ff; Leubner/Saupe/Richter 2016, 40ff) und nicht zuletzt implizites sprachliches Lernen (vgl. Haueis/Lösener 2022, 61ff). Durch das epistemische Potential des Verbalisierens (vgl. Grundler 2019, 19ff) von ästhetischen Erfahrungen wird der Auf- und Ausbau literaturbezogener Bewusstheit, wie u.a. Fiktionalitätsbewusstsein und die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Interpretation literarisch-sprachlicher Gestaltungsformen, möglich (vgl. Spinner 2020, 406; Zabka 2010, 458). Dabei wird explizites und implizites Wissen über Literatur als ästhetischen Gegenstand erweitert (vgl. Abraham 2021, 57ff). Subjektbezogene, emotionale Aspekte des ästhetischen Erlebens, wie u.a. Erinnerung, Imagination, Identifikation und Empathie, aber gerade auch die Irritationen in der Begegnung mit der Literatursprache (vgl. Nickel-Bacon/Kloppert 2018, 203), bilden die Grundlage für eher wissensbezogene und abstrahierende literarisch-sprachliche Verarbeitungsprozesse (vgl. Spinner 2015, 190f). Leserseitige (Vor-)Erfahrungen und textseitige Potentiale im Hinblick auf ihr komplexes Zusammenwirken im literarischen Rezeptionsprozess zu betrachten, ist auch deshalb für die literaturdidaktische Spezifizierung im Rahmen dieser Studie so zentral, weil es in der Geschichte der Literaturdidaktik immer wieder zu einer einseitigen Konzentration auf entweder die Text- oder die Rezeptionsseite in literaturdidaktischen Konzeptionen kam (vgl. Paefgen 2006, 26ff), u.a. in den Kontroversen um die unterschiedlichen Ansätze des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Bogdal/Korte 2003, 255f).

Bei der Modellierung und Gestaltung eines Literaturunterrichts für heterogene Lerngruppen, von deren Vorhandensein vor allem in der Grundschule und nicht-gymnasialen Sekundarstufe als selbstverständlich ausgegangen wird, liegt es zunächst nahe, sich auf lite-

rarische Leseförderung (vgl. Belgrad/Klipstein 2015; Richter/Plath 2012) und eher subjektorientierte Ziele des literarischen Lernens zu konzentrieren. Hier sind gerade die ersten vier der viel diskutierten elf Aspekte[36] von Kaspar H. Spinner (vgl. Spinner 2006) in der Praxis aufgegriffen worden. Dadurch wird allerdings literarische Bildung als Ermöglichung kultureller Teilhabe und der Anbahnung von Kenntnissen und Bewusstheit zu Formen und Funktionen von Literatur (vgl. Kepser/Abraham 2016, 108) in der schulischen Praxis in erster Linie für die gymnasialen (vermeintlich homogen leistungsstarken) Lerngruppen vorgesehen. Spinners Aspekte fünf bis zehn beziehen sich allesamt auf stärker abstrahierende Verstehensprozesse zur literarischen Gestaltung von Texten sowie deren literaturhistorischer Verortung (vgl. ebd.). Dass diese Aspekte allerdings der subjektiven Involviertheit des Subjekts, also der Erfahrungsdimension von Literatur als untrennbare Grundlage und Spannungsfeld bedürfen (vgl. Lösener 2015, 75), geht bei einer schulartenbezogenen Trennung der subjektivierenden von den objektivierenden Dimension des unterrichtlichen Umgangs mit Literatur verloren. Durch diese tendenziell einseitige Herangehensweise verstärkt sich die Tendenz, das kulturelle Bildungspotential von Literatur – mit Bourdieu gesprochen – vor allem für die ohnehin an kulturellem und ökonomischen Kapital reichen Gesellschaftsschichten und die von ihnen bevorzugten Bildungsgänge vorzubehalten, womit die eigentlich überholte Funktion literarischer Bildung als Sicherung sozial-distinktiven Differenzierungsmechanismen reproduziert wird (vgl. Bourdieu 2015 [1992], 53ff, 128).

Gerade ein Literaturunterricht in sprachlich- und leistungsbezogenen heterogenen Lerngruppen sollte daher nicht in der zwar absolut berechtigten und vielfach naheliegenden lesedidaktischen Entscheidung für systematische (u.a. auch literarische) Leseförderung aufgehen (vgl. Rosebrock/Nix 2013; Scherf 2013, 86ff). Vielmehr kann der Literaturunterricht – mit der Lesedidaktik sinnvoll vernetzt (vgl. Eckhardt 2019) – gezielte Formen des ästhetischen Lesens (vgl. Abraham 2010, 138) fördern. Sonst besteht die Gefahr, dass Bildungspotentiale im Hinblick auf die in Literatur verhandelten individuell und gesellschaftlich relevanten Selbst-, Fremd- und Weltbilder für viele – gerade nicht-habituell lesende – Schüler:innen oft lebenslang unzugänglich bleiben (vgl. Garbe 2010, 32). Ästhetische Erfahrungen stellen ein tragendes Element von literarischer Rezeption dar und bestimmen deren Verstehenstiefe (vgl. u.a. Bertschi-Kaufmann/Graber/Manetsch 2016; Brüggemann/Frederking 2018; Frickel/Zepte 2018). Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass die sprachlich-literarischen Verstehenshürden vieler Texte für viele Lernende ohne Unterstützung nicht überwindbar sind.

4.1.1 Die Lernendenebene: Gespräche über Literatur in heterogenen Lerngruppen

Oben genannte sprachliche Barrieren im literarischen Rezeptionsprozess liegen häufig zum einen in den zu hohen Anforderungen der sprachlichen Komplexität des ausgewählten literarischen Lernmediums im Hinblick auf den jeweiligen Zweitspracherwerbsstand von

[36] Vgl. hierzu die in der Online-Zeitschrift ‚Leseräume' geführte Debatte im Jahr 2015 (Ausgabe 2)

DaZ-Lernenden (vgl. Dohrn 2007, 36ff; Riedel 2017, 373). Zum anderen sind es eher schriftfern und monolingual aufwachsende Schüler:innen, auf deren sprachlichen und literarischen Voraussetzungen die unterrichtliche Literaturauswahl bzw. -darbietung nicht ausreichend abgestimmt ist (vgl. Gölitzer 2008, 12; Pieper et al. 2004, 202). Nicht selten sind es beide Faktoren – Zweitspracherwerbsstufe und Schriftferne – in Wechselwirkung, die den Zugang zu den deutschsprachigen, literarischen (Unterrichts-)Lektüren erschweren (vgl. Wendt/Schwippert 2017). Susanne Gölitzer (2008, 316) hat mit Blick auf den Literaturunterricht mit schriftfern aufwachsenden Schüler:innen schon vor 15 Jahren die Bedeutung von unterstützenden ‚Scaffolds'[37] als Interaktionsrahmen im Literaturunterricht betont. Antje Dohrn (2007) entwickelte für Lerngruppen mit einem hohen Anteil an DaZ-Lernenden den Ansatz eines sprach-integrativen DaZ-orientierten Literaturunterrichts allerdings mit einem einseitig auf Leseförderung ausgerichteten Einsatz literarischer Texte (a.a.O., 234 ff). Haueis/Lösener (2022) verweisen auf das Verfahren einer „prozessbegleitenden Stützung der ersten Lektüre" (a.a.O., 73) von literarischen Texten durch didaktisch wohl-überlegte „Lernerversionen" im Literaturunterricht mit sprachliche heterogenen Lerngruppen (vgl. a.a.O., 70ff).

Eine weitere Perspektive, sprachliches und literarisches Lernen für mehrsprachige Lerngruppen zu verbinden, ist es, unterrichtliche Reflexion über das ästhetische Erleben und Wahrnehmen von Sprache(n) in Literatur(en) anzuregen, die Mehrsprachigkeitsphänomene inszenieren und/oder thematisieren (vgl. Dube 2019b; Hoffmann 2018, 110f; vgl. Nagy 2018; Rösch 2014; 2017b) und damit thematisch an der mehrsprachigen Lebenserfahrung von ein- und mehrsprachigen Lernenden anzusetzen. Literarästhetische Erfahrungen in Bezug auf Sprach(en) können für ein- und mehrsprachige Schüler:innen subjektiv bedeutsame Verbalisierungsimpulse im Rahmen der Anschlusskommunikation im Literaturunterricht bilden und damit literarisch-sprachliches Lernen ermöglichen. Im Hinblick auf DaZ-Lernende muss es dann nicht darum gehen, explizite Angebote zur DaZ-Sprachförderung zu machen, sondern vielmehr impliziten Zweitspracherwerb durch den Gebrauch der deutschen Sprache in der diskursiven literaturunterrichtlichen Auseinandersetzung zu ermöglichen (vgl. Rösch 2021a, 30)[38].

Gespräche über Literatur stehen hier als literaturdidaktisches Verfahren der lernendenseitigen Texterschließung und Anschlusskommunikation im Zentrum (Härle/Steinbrenner/Mayer 2014; Heizmann/Mayer/Steinbrenner 2020; Lösener/Siebauer 2016; Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006; Zabka 2020). Gespräche über Literatur im Unterricht haben das Potential, den Lernenden subjektiv bedeutsame Erfahrungen mit literarischen Texten zu ermöglichen. Deshalb wird das literarische Gespräch sowohl als Schlüssel zur literarisch-sprachlichen Bildung (vgl. Steinbrenner 2021) sowie inzwischen sogar als zentrale Methode

[37] Ein Konzept, das in der aktuellen Diskussion um den sprachsensiblen Fachunterricht als zielführend anerkannt wird (vgl. Kap. 1.1.3).

[38] Weitere aktuelle Ansätze eines sprachsensiblen Literaturunterrichts wurden in Kap. 1.1.6 diskutiert.

der Leseförderung für heterogene Lerngruppen empfohlen (vgl. Pieper 2019, 137; Rosebrock/Nix 2013, 23f).

Allerdings bleibt die treffende Literaturauswahl eine entscheidende Voraussetzung dafür, literarische und sprachliche Lernerfahrungen im Literaturunterricht mit heterogenen Lerngruppen zu realisieren. Denn wir wissen aus der Forschung zur literarischen Sozialisation sehr genau, dass ein Missverhältnis zwischen Lesekompetenz und Textkomplexität zu negativen affektiven Reaktionen und Lektüreabbruch führen kann (vgl. Graf, 2013, 289). Zudem bildet intrinsische Motivation einen nachweisbar positiven Zusammenhang auf das Leseverstehen von literarischen Texten (vgl. Ehlers 2010, 1538; Henschel/Schaffner 2014). Dennoch gehen die fachlichen Inhalte des Literaturunterrichts weit über Leseförderung hinaus, wenn sie auch nicht stets losgelöst voneinander gedacht werden müssen. Literarisches Lernen und literarische Bildung dürfen als literaturdidaktische Zielperspektive nicht hintenangestellt werden, zielen aber meist auf hierarchiehöhere Ebenen des Leseprozesses, welche auf die grundlegenden Ebenen angewiesen sind (vgl. Rosebrock 2006). Es erscheint daher fraglich, ob literarisches Lernen in sprachlich heterogenen Lerngruppen gelingen kann, ohne didaktische Erkenntnisse und Zielsetzungen der literarischen Leseförderung miteinzubeziehen. Denn beide Dimensionen von literarischer Lektüre – literarische Leseförderung und literarisches Lernen – hängen eng zusammen (vgl. Maiwald 1999; Rank 2005). Die Auswahl des literarischen Lernmediums sollte daher stets beides berücksichtigen: leseförderndes und literarästhetisches Lernpotential.

Gerade in der aktuellen Diskussion um einen inklusionsorientierten Literaturunterricht (vgl. Frickel/Kagelmann 2019; Henke 2022, 220; Rosebrock 2019b) wird deutlich, dass es nicht allein aber insbesondere Werke der Kinder- und Jugendliteratur vermögen, anschlussfähige Themen mit sprachlicher Zugänglichkeit sowie literarästhetischer Komplexität zu verbinden und somit schulische Leseförderung und literarisches Lernen aufeinander zu beziehen. Zierau/Kofer (2015) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Texten, die „Kategorien des Andersseins und Anders-gemacht-werdens“ (a.a.O., 5) aufgreifen. Doch auch für diese Werke gilt, dass die Passung zwischen Lernenden, literatursprachlichen Anforderungen des Texts und literaturunterrichtlichen Zielsetzungen möglichst groß sein soll (vgl. Ritter/Ritter 2021) bzw. in einem sprachsensiblen Literaturunterricht über entsprechende Maßnahmen hergestellt werden sollte.

4.1.2 Die Textebene: Literarästhetische Komplexität und sprachliche Zugänglichkeit

Die originäre Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Ewers 2012, 19) als ein „ästhetisches Subsystem der allgemeinen Literatur“ (Frickel/Kagelmann 2019, 243) überwindet „Tabus, nähert sich dem Formenspektrum der allgemeinen Literatur an und entwickelt eine Vielfalt medienspezifischer Ausdrucksformen“ (Weinkauff/Glasenapp 2010, 12).

> Mit dem Sammelbegriff ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ wird eine große Menge sehr unterschiedlicher Texte zusammengefasst, von Büchern mit einer starken haptischen Komponente für Kleinstkinder, Erstlesebüchern, Bilderbüchern, Lyrik, Abenteuerromanen, psychologischen Romanen bis hin zu komplexen Adoleszenzroma-

> nen, die sich im Hinblick auf ästhetische Komplexität nicht von Texten unterscheiden, die der allgemeinen Literatur zugeordnet werden. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren die sogenannte All-Age-Literatur in den Markt drängt. (O'sullivan/Rösler 2019, 305)

Der Einsatz von bewusst ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Literaturunterricht ermöglicht potentiell, sowohl subjektiv bedeutsame – und damit auch sprach- bzw. leseförderliche – Lesererfahrungen anzubahnen als auch (nicht weniger bedeutsam) literaturbezogene Fähigkeiten und Wissensbestände auszubauen. Dabei ist die angemessene Textauswahl für die gleichzeitige Realisierung dieser (m. E. nicht zu trennenden) Dimensionen im Literaturunterricht mit heterogenen Lerngruppen grundlegend. Für Lehrkräfte gilt es dabei, begründete Auswahlentscheidungen im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe und den sprachlichen sowie literarästhetischen Anforderungen der literarischen Texte zu treffen (vgl. Frickel 2018; Nickel-Bacon/Ronge 2018; Ritter/Ritter 2021). Um das text- und rezeptionsseitige Potential von kinder- und jugendliterarischen Werken für den Literaturunterricht auszuloten, sollten Lehrkräfte daher auf eine eigene (professionelle) poetische Lektürepraxis und Kriterien für entsprechende Werkanalysen zurückgreifen können (vgl. Lösener 2010). Eine zentrale literarische Textdimension, in der subjektive Bedeutsamkeit und literarästhetischen Lernpotentiale knotenpunktartig zusammenlaufen, sind die in (kinder- und jugend-)literarischen Werken literarisch gestalteten und gleichsam für Lesende anschlussfähigen Themen:

> Motive, Stoffe und Themen bezeichnen in uneinheitlicher Begriffsverwendung inhaltliche Elemente der Literatur, die sinnbildend Handlungen organisieren und vor allem (synchrone und diachrone) intertextuelle Bezüge herstellen. Diese Elemente stehen bei der vergleichenden Textanalyse in einem Spannungsfeld von Konstanz und Dynamik, Wiedererkennbarkeit und Variation. (Ißler/Scherer 2020, 297)

Entlang der je aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen transformieren sich auch die – intra- und intertextuell verknüpften – zentralen Themenfelder der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. a.a.O., 300). Ein literarisches Thema bezeichnet „einerseits den Gehalt, die Grundidee eines Textes, andererseits abstrakte Vorstellungen, vor allem allgemein-menschliche Erfahrungen wie Liebe und Tod" (Ebd.). Die Erarbeitung eines Themas bzw. eines Themenfelds innerhalb eines literarischen Textes ist eng mit Perspektivität verbunden (vgl. Lösener 2006, 146; Lösener 2010, 14). Eine erhöhte thematische Komplexität lässt sich, gemeinsam mit narrativer Komplexität, als entscheidendes kulturelles Anerkennungskriterium neuerer Kinder- und Jugendliteratur beschreiben (vgl. Maiwald 2016). Dazu gehören u.a. ein heterogenes Figurenarsenal und eine differenzierte Figurenzeichnung (vgl. ebd. 15), die sich insbesondere durch intersektionale Perspektiven kennzeichnet (vgl. Brenner 2016). Der ästhetische Nachvollzug und die reflexive Auseinandersetzung mit dieser thematischen und narrativen Komplexität kommt dem sehr nahe, was neben anderen Aspekten unter dem Begriff des ‚literarischen Verstehens' diskutiert wird (vgl. Boelmann 2018b). Gleichzeitig ist aus der literaturdidaktischen Forschung schon lange bekannt, dass es genau diese Komplexität literarischer Texte ist, die von vielen Lernenden als schwierig zu verstehen, weil irritierend, und teilweise als abschreckend erfahren wird (vgl. Frickel 2018, 244). Hier kommt der Anschlusskommunikation als intersubjektivem Diskurs eine elementare Rolle zu (vgl. Lessing-Sattari/Wieser 2016). Eine wichtige Voraussetzung, um

entsprechende Lehr-/Lernprozesse zu initiieren, ist die didaktische Analyse des jeweiligen Werks. Lösener formuliert in einem „Fahrplan für die unterrichtsvorbereitende Textanalyse“ (Lösener 2010, 11) u.a. folgende Leitfragen: „Welche motivischen Vernetzungen sind zu erkennen und welche thematischen Felder entstehen daraus? Welche perspektivischen Gestaltungen sind im Text wirksam?“ (Ebd.).[39]

Die vorangegangenen Gedanken lassen sich zunächst auf alle rekurrenten Themenfelder übertragen, die in literarästhetisch komplexen Texten der KJL aufgegriffen werden (vgl. Ißler/Scherer 2020, 300). In der vorliegenden Arbeit und der beforschten LitLA-Konzeption wird das Themenfeld von Migrationsmehrsprachigkeit in KJL fokussiert (vgl. Kap. 3.3.4-3.3.4). Das entsprechende Textkorpus lässt sich als ästhetisches Subsystem der allgemeinen Migrationsliteratur definieren, die „durch thematische, sprachliche und ästhetische Gestaltung migrationsgesellschaftliche und damit auch globale Aspekte anspricht“ (Rösch 2019b, 338). Geht man noch eine definitorische Hierarchieebene höher, lassen sich migrationsliterarische Werke der KJL der „als interkulturell bezeichneten Kinder- und Jugendliteratur“ (Hodaie 2020, 331) zuordnen. Gerade was dieses Textkorpus betrifft (vgl. Riemhofer 2015), ist eine erhöhte thematische und literarästhetische Komplexität als grundlegendes Qualitätskriterium zu bezeichnen. Hodaie resümiert in ihrer kritischen-zusammenfassenden Analyse des Forschungsfelds zu Interkulturalität in der KJL:

> Wie deutlich geworden sein dürfte, können sich in der Kinder- und Jugendliteratur je nach Alteritäts- und Fremdheitskonzept unterschiedliche Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster manifestieren. In ihr finden paternalistische und kulturalistische Darstellungen genauso ihren Platz wie ästhetisch-literarische Strategien zur Dekonstruktion von Wissen und Macht (vgl. exemplarische Analysen). Der gesellschaftliche Masterdiskurs zu Migration, Mehrsprachigkeit, Fremdheit etc. wird genauso reproduziert wie ihm Gegendiskurse entgegengesetzt werden. (Hodaie 2020, 329)

Eine erhöhte thematische Komplexität, eine vielschichtige bzw. hybride Figurenzeichnung, multiperspektivische Erzählstrukturen und intersektionale Ansätze sind daher für interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur erste positive Hinweise darauf, dass binäre Sichtweisen, paternalistische Gesten und essentialisierende Konzepte nicht rekonstruiert, sondern dekonstruiert werden (vgl. a.a.O., 322). Diese (Qualitäts- und Auswahl-)Kriterien von Interkulturalität in KJL lassen sich auf das migrationsliterarische Subgenre der migrationsmehrprachigen KJL übertragen, die Alterität und den Umgang auf der sprachlichen Ebene als Thema literarisch gestaltet (vgl. a.a.O., 325). Bei der Thematisierung und Inszenierung von Migrationsmehrsprachigkeit im jeweiligen Werk ist es dabei zentral, dass diese als „ein durch sprachliche Übergänge und uneindeutige bzw. hybride Erscheinungen gekennzeichnetes Phänomen“ (a.a.O., 326) literarisch gestaltet ist. Insbesondere additiv mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Kap. 3.3.4) gelingt dies meist nicht, da in diesen das binäre Wahrnehmungsmuster von Mehrsprachigkeit als addierbare standardisierte Einzelsprachen (vgl. Kap. 3.3.1) reproduziert wird (Hodaie 2018, 131). Insbesondere unter den integrativ (mig-

[39] Fragen, die auch für eine didaktische Fokussierung auf die literarische Gestaltung bzw. Perspektivierung von (Migrations)Mehrsprachigkeit im Text fruchtbar gemacht werden können.

rations-)mehrsprachigen Werken der KJL (vgl. Hodaie 2020, 326; Mikota 2018, 70ff; Rösch 2014, 158ff) finden sich allerdings Beispiele, die den inter- und translingualen Umgang mit zwei oder mehr Sprachen durch die literarästhetisch und thematisch komplexe Gestaltung für alle (ein- und mehrsprachigen) Lesenden erfahrbar machen (vgl. Rösch 2021a, 20f). Für einen Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen sind gerade literarisch ambitionierte Erzähltexte der Kinder- und Jugendliteratur als Lernmedien relevant, die in hierarchieniedrigeren Ebenen der Lesekompetenz (u.a. Einfachheit auf der sprachlichen Oberfläche) zugänglich und in hierarchiehöheren Bereichen (u.a. Symbolik, Überstrukturierung, Perspektivität) anspruchsvoll sind (vgl. Rosebrock 2019b). Solche Texte lassen sich mit Rosebrock als toleranter gegenüber Rezeptionsprozessen bezeichnen, „die die in ihnen angelegten Bedeutungen nur teilweise erfassen" (a.a.O., 105). Hieran anknüpfend lässt sich als LitLA-Textauswahlkriterium engfassen, dass sich migrationsmehrsprachige Texte der Kinder- und Jugendliteratur besonders eignen, denen es gelingt, trotz thematischer und literarästhetischer Komplexität auf sprachlich-stilistischer Ebene möglichst vielen Lernenden einen Zugang zum Text zu ermöglichen. Neben dem der Studie zugrundeliegenden Werk *Nicu & Jess* (2018) sind etwa das Bilderbuch *Zikade* (2021) von Shaun Tan oder die Kinderomane von Andrea Karimé (u.a. 2013, 2021) sowie der für ältere Jugendliche empfehlenswerte Roman *Tankstellenchips* (2018) von Antonia Michaelis als Beispiele zu nennen.

4.1.3 Die Rezeptionsebene: Von ästhetischen Erfahrungen zu literarischer Bewusstheit

Auch wenn die sprachlichen Hürden des Textes überschaubar bzw. im sprachsensiblen Literaturunterricht durch Scaffolding-Maßnahmen erschließbar gemacht werden, bietet thematisch und literarästhetisch komplexe (migrationsmehrsprachige) Kinder- und Jugendliteratur eine textseitige Struktur, die rezeptionsseitig auf „produktive Irritation" (Abraham 2010, 144) und „bewusste Mehrdeutigkeit" (Spinner 2020, 406) setzt. Hiermit sind zwei zentrale literarisch bzw. fachspezifische Hürden und literaturdidaktische Konzepte zu rezeptionsseitigen literarischen Lernprozessen angesprochen: ‚Ästhetische Erfahrung' und ‚literarisches Verstehen'. Zwischen beiden Konzepten lässt sich ein produktives Spannungsverhältnis (vgl. Brüggemann/Frederking 2018) bzw. eine Form von Kontinuum konstatieren (vgl. Nickel-Bacon 2018, 22). In der Literaturdidaktik werden diese Konzepte unterschiedlich, aber mit unübersehbaren Ähnlichkeiten modelliert und in Ansätzen bereits empirisch erforscht (Boelmann 2018b; Führer 2019; Wieser 2019). Ästhetische Erfahrung (vgl. Nickel-Bacon 2018) wird je nach literaturtheoretischem Hintergrund auch als ‚literarische Erfahrung' (vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015) oder ‚poetische Erfahrung' (vgl. Lösener 2010) begrifflich gefasst und lässt sich mit Pflugmacher zusammenfassend als „erfolgreiche Bewältigung einer Wahrnehmungskrise im Ich-Welt-Verhältnis" (Pflugmacher 2011, 124) bezeichnen. Literarisches Verstehen wird auch als ‚ästhetisches Verstehen' (vgl. Nickel-Bacon 2018) oder ‚poetisches Verstehen' (vgl. Winkler/Masanek/Abraham 2010) beschrieben.

Für die Modellierung von literarischen Lernprozessen im Rahmen der vorliegenden Studie wird sich am Konzept ‚ästhetischer Erfahrung' von Irmgard Nickel-Bacon orientiert, da diese den Begriff theoriebasiert bereits für empirische Forschungskontexte der Literaturdidaktik aufbereitet hat. Denn die „Möglichkeit, an konkreten Rezeptionsprozessen zu arbeiten, setzt die präzisere Bestimmung von Teilaspekten ästhetischer Erfahrung voraus" (Nickel-Bacon 2018, 18). Dabei betont Nickel-Bacon aus einer konstruktivistischen Sicht – und damit anschlussfähig für das hier in Anwendung gebrachte Forschungsparadigma (vgl. Kap. 6) – die Bedeutung der Interaktion zwischen Text und Lesenden für ästhetische Erfahrungen. Diese entstehen nicht unabhängig von Texteigenschaften, aber auch nicht unabhängig von subjektiven Voraussetzungen des Leseprozesses (vgl. Nickel-Bacon 2018, 18). Sehr deutlich grenzt sich Nickel-Bacon von in erster Linie textbezogenen Vorstellungen der „normativen Produktästhetik" (a.a.O., 8) ab. Sie weist aber auch ein rein auf die Einstellungen des rezipierenden Subjekts bezogenes Verständnis von ästhetischen Erfahrungen zurück (ebd.).

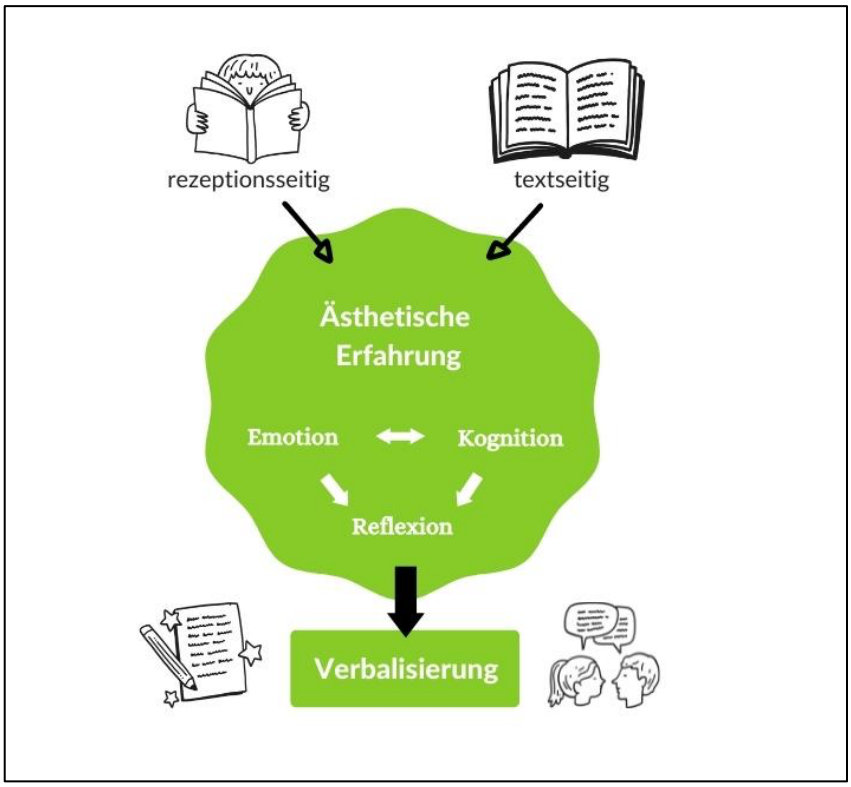

Abbildung 9 Ästhetische Erfahrung als Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Reflexion (angelehnt an Nickel-Bacon 2018, 21)

Nickel-Bacon schlägt dagegen ein Modell ästhetischer Erfahrung vor (vgl. Abb. 9), in dem sie die Interaktion emotionaler und kognitiver Aspekte als Kernelemente betont. Nickel-Bacon unterscheidet begrifflich zwischen den Teilaspekten des ‚ästhetischen Erlebens' (Emotion) und ‚ästhetischen Wahrnehmens' (Kognition)[40], die sich stets in Wechselwirkung vollziehen. Die unterrichtliche Herausarbeitung der Interaktion zwischen ästhetischem Erleben und Wahrnehmen sowie der Reflexion dieser interagierenden Prozesse macht ästhetische Erfahrungen zum Lerngegenstand.

‚Ästhetisches Erleben' versteht Nickel-Bacon als flüchtigen, unreflektierten und punktuellen Rezeptionsprozess (a.a.O., 18). Wichtige Aspekte des ästhetischen Erlebens sind die

[40] Scherf/Bertschi-Kaufmann (2018a, 7) sprechen analog von ‚ästhetischem Erleben' und ‚ästhetischem Erkennen'.

Vorstellungsbildung sowie ein hohes Maß an Emotionalität und subjektiver Involviertheit auf Seiten der Rezipierenden. Nickel-Bacon nennt als weitere Beispiele des ästhetischen Erlebens literarische Rezeptionsmomente des Gefallens bzw. Missfallens, Vergnügens, Staunens, der Begeisterung und der Irritation (ebd.). Wichtig ist hier zu betonen, dass es sich beim ästhetischen Erleben nicht immer nur um positive Emotionen und Sinneseindrücke handeln muss. Zum ästhetischen Erleben gehören ebenso als unangenehm erlebte Formen der inneren Ablehnung, der Irritation und des Missbilligens, welche in privaten Lektürekontexten durchaus zum Lektüreabbruch führen (vgl. Graf 2013, 288f), im Kontext der schulischen Lektüre aber produktiv überwunden werden können. Dies kann u.a. gelingen, indem flüchtige ästhetische Erlebensmomente im Rahmen unterrichtlich vermittelter Reflexionsprozesse in ästhetische Erfahrungen überführt werden:

> „Der entscheidende Unterschied des ästhetischen Erlebens zur ästhetischen Erfahrung liegt im Mangel an Reflexion. Durch seine Flüchtigkeit ist das Erleben häufig dem Vergessen ausgesetzt, allerdings können erlebte Inhalte auch der Überprüfung und gezielten Reflexion zugänglich gemacht werden. Mit diesem kognitiven Moment ist der Übergang zur ästhetischen Erfahrung vollzogen." (Nickel-Bacon 2018, 19)

Die hier herausgestellte Bedeutung der Reflexion als wichtige Gelingensbedingung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht bildet m. E. für LitLA als Lerngegenstand und die Gestaltung entsprechender Design-Experimente einen zentralen Ansatzpunkt. Das bereits stärker reflexive Moment des ‚Ästhetischen Wahrnehmens' versteht Nickel-Bacon in Anlehnung an die Forschungsarbeit zur literarischen Sozialisation von Werner Graf (2004) als ein auf die gezielte Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung bezogenen Teilaspekt ästhetischer Erfahrung, der die grundsätzliche Basis bewussten Kunsterlebens darstellt (vgl. Nickel-Bacon 2018, 11). Dieses genaue Wahrnehmen bzw. Beobachten sprachlicher Gestaltung – bspw. von Syntax oder Metrum oder eben auch von unterschiedlichen Erscheinungsformen und Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit – lässt sich als die kognitive Kehrseite zu den eher sinnlich-emotionalen ästhetischen Erlebensformen verstehen. Im Hinblick auf literaturunterrichtliche Vermittlungsprozesse betont Nickel-Bacon die Bedeutung der Fokussierung auf *beide* Teildimensionen ästhetischer Erfahrung (a.a.O., 19). Eine einseitig kognitiv-analytisch orientierte Textarbeit kann das ästhetische Erfahrungspotential mit dessen genussvollen Anteilen nicht in Gänze heben. Andersherum bleiben auf ästhetisches Erleben fokussierte Unterrichtsprozesse ggfs. flüchtig und punktuell. Daher ist für eine vollständige ästhetische Erfahrung nach Nickel-Bacon das „reflexive Moment" (ebd.) ein zentrales Kriterium. Denn nur über gezielte Reflexion – u.a. durch unterrichtlich angeregte Verbalisierung des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens – werden diese Rezeptionserfahrungen für das lesende Subjekt greifbar- und päzisierbar und können für weiterführende Reflexions- und Bewusstheitsprozesse zum Ausgangs- und Bezugspunkt werden. Ästhetische Erfahrung sieht Nickel-Bacon als Brücke zwischen literarischem Lernen und (literar-)ästhetischer Bildung (vgl. Nickel-Bacon 2018, 20). Die literaturdidaktische Forschungsarbeit am Konzept der ästhetischen Erfahrung sieht sie hingegen noch am Anfang und die vermittlungsbezogene Frage unbeantwortet, „welche Rahmenbedingungen nötig sind, um den Prozess ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen und damit einen konstrukti-

ven Beitrag zur kulturellen Sozialisation im Sinne einer Vermittlung literarästhetischer Konventionen zu leisten." (a.a.O., 24).

Während Nickel-Bacon die Teilaspekte des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens in ihrem Modell bereits sehr deutlich konturiert hat, bleibt der Zusammenhang zwischen diesen beiden Teilaspekten und der Prozess des Reflektierens und Verbalisierens m. E. noch unscharf. Das Reflektieren und Verbalisieren steht allerdings sehr wahrscheinlich in engem Zusammenhang mit den hieran anschließenden Deutungsperspektiven. Mit ihrer literaturdidaktischen Zielperspektive bei der Realisierung von ästhetischen Erfahrungen im Unterricht bleibt Nickel-Bacon wiederum näher am literarischen Text als Kunstwerk als an den individuellen, sozialen oder gesellschaftspolitischen Funktionen der Literaturrezeption orientiert.

> Die Reflexion von ästhetischem Erleben und ästhetischer Wahrnehmung kann zum Verstehen ästhetischer Gestaltung führen, wie sie sich in bestimmten sprachlichen Strukturen oder semantisch zu bestimmenden Motiven manifestiert (a.a.O., 20).

Neben diesem ‚ästhetischen Verstehen' begreift Nickel-Bacon – aufgrund mangelnder empirischer Grundlagen bewusst vage – die Bereitschaft zu ästhetischer Erfahrung als „ästhetische Sensibilität" (a.a.O., 24), die es als lernendenseitige Kompetenz im Literaturunterricht (weiter) zu entwickeln gilt (ebd.). Literarische Rezeptionskonventionen bzw. daran anschließende Rezeptionskompetenzen wie das von Spinner (2006) u.a. formulierte ‚Fiktionalitätsbewusstsein' und das ‚Wissen um die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen', spielen dabei für Nickel-Bacon eine entscheidende Rolle (vgl. Nickel-Bacon 2018, 24).

Für einen Literaturunterricht, der Teil- und Wirkungselement von kultur- und gesellschaftspolitischen Prozessen ist und das subversive Potential von Literatur aufgreift, lässt sich Nickel-Bacons Konzept zwar als fruchtbares Modell zu Teil- und Vorläuferfähigkeiten bezeichnen, es ist aber zusätzlich nötig, darüber hinausweisende reflexive Fähigkeiten und literarische Wissensbestände zu beschreiben. Literaturbezogene Fähigkeiten und Wissensbestände, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und Kontroversen stehen, müssen im interdisziplinären Wissenschaftsdiskurs stets neu verhandelt und weiterentwickelt werden. Die Teilhabe am Handlungsfeld Literatur erfordert literaturbezogenes Wissen und Können (vgl. Abraham 2021, 20). In diesem Sinne sind literarische Rezeptionsprozesse und literaturbezogene Handlungsformen nicht nur auf ästhetische Erfahrungen, sondern ebenso auf (stets zu aktualisierende) fachbezogene Wissens- und Bewusstheitsaspekte angewiesen, um im Sinne des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006) als gelingend beschrieben werden zu können. Die Begriffe ‚Literaturbewusstheit' (Hurrelmann 2003) und ‚literarisches Wissen' (Abraham 2021) sind hier Schlüsselbegriffe, die in Kap. 4.3 dann mit dem von Rösch im Kontext eines Literaturunterrichts in der Migrationsgesellschaft beschriebenen Konzept der ‚Literatur(en)bewusstheit' verbunden werden.

Gerade für einen sprachsensiblen bzw. sprach(en)bewussten Literaturunterricht ist es wichtig, im Hinblick auf die literarästhetische Komplexität nach Textzugängen zu suchen,

die motivational und fachlich Barrieren abbauen. Hier sind abschließend noch die Figuren, insbesondere im Hinblick auf Prozesse des ästhetischen Erlebens, zu nennen. Bettina Hurrelmann betont die zentrale Bedeutung der literarischen Figuren als literarisches Gestaltungselement eines Textes, durch die an emotionale und reflexive Aspekte des Rezeptionsprozesses im Literaturunterricht angesetzt werden kann (vgl. Hurrelmann 2003, 4). Dabei wird das hoch flexible und innertextlich changierende „Figurenverstehen" (ebd.) einerseits von der jeweiligen Welt- und Selbsterfahrung der Lesenden gerahmt. Andererseits bedarf es beim Figurenverstehen einer literaturspezifischen, reflexiven Wahrnehmung der „Konstruktivität" (ebd.) der Figuren, wofür es nach Hurrelmann u.a. literaturhistorischen und gattungsspezifischen Wissens bedarf. Während die Kontaktaufnahme mit den Figuren – entsprechend der Teilaspekte des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens (s.o.) – nach Hurrelmann als ‚Königsweg' eines motivierten literarischen Lesens bezeichnet werden kann, ist Literaturbewusstheit – im Sinne von literarischem Wissen und Können – gleichsam Voraussetzung und fachliches Ziel im Literaturunterricht. Hurrelmann resümiert, dass „eine ‚alltagsweltlich-identifikatorische' Orientierung der Lesenden an den Figuren im Literaturunterricht sukzessive durch diskursspezifisch-literarische Kontextuierungen zu relativieren" (Hurrelmann 2003, 4) ist. Auch bei Hurrelmann bedingen sich somit literarische Leseförderung und literaturbezogenes Lernen gegenseitig:

> Die Balance zwischen emotionaler Beteiligung und Literaturbewusstheit, die eine ausgebildete literarische Kompetenz ausmacht, ist ohne das Doppelspiel zwischen dem Einstieg in die Fiktion und der Kontextuierung durch literarisches Wissen nicht zu haben (a.a.O., 5).

Es lässt sich für literaturunterrichtlich vermittelte Rezeptionsprozesse resümieren, dass diese gelingen, wenn sowohl ästhetische Erfahrungen als auch fachlicher Wissenszuwachs im jeweils werkbezogenen Kontext ermöglicht wird. Hier gibt Hurrelmann, nicht nur durch die terminologische Ähnlichkeit zwischen ihrer ‚Literaturbewusstheit' und der ‚Literatur(en)bewusstheit' bzw. ‚Literature Awareness' (LitA) bei Rösch, einen wichtigen Hinweis für die potentielle Schließung einer konzeptionellen Leerstelle von LitLA, wie sie von Rösch bislang entwickelt wurde. Denn für ihre gesellschaftstheoretisch und machtkritisch perspektivierte Sicht auf Literature Awareness bleiben bei Rösch die emotional-sinnlichen Voraussetzungen der Lernenden, zu denen u.a. die emotionale Verbindung zu den Figuren im literarischen Rezeptionsprozess gehört (vgl. Nickel-Bacon/Kloppert 2018, 203), bislang wenig beleuchtet. Indessen gilt aus Sicht der Lehr-/Lernforschung „heute als sicher, dass die Untersuchung kognitiven Lernens ohne Berücksichtigung affektiver Faktoren zu verzerrten Ergebnissen führt" (Krüger 2007, 89).

Die enge Verschränkung von emotionalen und kognitiven Anteilen ästhetischer Erfahrung, die sich bei narrativen Texten besonders gut über die Kontaktaufnahme zu den Figuren im Rezeptionsprozess zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion machen lässt, bildet daher ein Kernelement der Designentwicklung im empirischen Teil dieser Studie.

4.1.4 Die Ebene der Lehr-/Lernprozessebene: Raum für ästhetisches Erleben und Wahrnehmen im Literaturunterricht

Literaturunterrichtliche Lehr-/Lernprozesse finden im Spannungsfeld zwischen dem literarischen Lernmedium, den einzelnen Lernenden, dem Sozialgefüge der Lerngruppe, der Lehrperson sowie den literaturdidaktischen Zielsetzungen und Methoden statt. Ein hochkomplexes Zusammenspiel, das die wissenschaftliche Fachdidaktik theoretisch und immer stärker auch empirisch stets nur ausschnitthaft bearbeiten kann (vgl. Boelmann 2018a, 147-249; Wieser 2019). Empirische Forschungsansätze der letzten Jahre fokussieren insbesondere ästhetische Rezeptions- und Lernprozesse[41] im literaturunterrichtlichen Kontext. Dabei konzentrieren sich die Forschungsansätze sowohl auf die Text- als auch die Rezeptionsseite, wobei Rezeptionsprozesse in den letzten Jahren stärker in den Blick genommen wurden als textseitige Aspekte (vgl. Führer 2019, 2). Dass es für literaturdidaktische Lehr-/Lernprozessen allerdings stets beide Seiten zu beachten gilt, ist nicht zuletzt durch die der biografischen Leseforschung belegt worden. Werner Graf (2013, 282) betont, dass es für die empirische Untersuchung von literarischen Erfahrungsprozessen und Wirkungspotentialen grundlegend ist, die Interaktion zwischen Text und Lesenden zu betrachten. Hinsichtlich der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Lerngruppen und dem Paradigma eines inklusiven Literaturunterrichts werden verstärkt anwendungsorientierte Forschungsansätze vertreten, die – unter enger Anbindung an die Schulpraxis – die Gelingensbedingungen und Verläufe der konkreten literaturbezogenen Lehr-/Lernprozessen untersuchen (Dube 2019a; 2019b; 2020; Dube/Prediger 2017; Pflugmacher 2011). In vielen dieser neueren Forschungsansätze wird die zunehmende Bedeutung von Diversitätsaspekten bzw. einem weit gefassten Inklusionsbegriff erkennbar, der sich auf Differenzlinien wie Ethnokulturalität, Sprache, Gender, sexuelle Vielfalt, sozio-ökonomischer Status sowie Behinderung bzw. deren intersektionale Wechselwirkung bezieht (vgl. Frickel/Kagelmann 2016a; Henke 2022; Hoffmann 2018). Für die Entwicklung von literaturbezogenen Lehr-/Lernarrangements mit migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in heterogenen Lerngruppen, auf die die vorliegende Studie abzielt, lassen sich aus diesen aktuellen, vor allem empirischen Forschungsergebnissen relevante Ansätze und Konzepte entnehmen. So hat sich u.a. gezeigt, dass sich ästhetisches Erleben in Form von literarisch evozierten Affekten und Vorstellungsbildung auch im leistungsorientierten schulischen Lernkontext evozieren lässt (vgl. Brüggemann/Frederking 2018; Stark 2018). Es kommt allerdings darauf an, dass dem – gerade in literarisch komplexen Texten innewohnenden – Potential für ästhetisches Erleben von Irritation und Nicht-Verstehen im Literaturunterricht explizit Raum gegeben wird und das Krisenhafte von ästhetischen Erfahrungen durch Lehrkräfte im Unterricht nicht vermieden wird (vgl. Pflugmacher 2011, 130ff).

Im Ermöglichen und Erweitern der literarischen Verstehensprozesse von Lernenden hinsichtlich der weiteren mit dem Text und dem intersubjektiven Austausch innerhalb der Lerngruppe möglichen Verstehenspotentiale zeigt sich die Relevanz und Kernaufgabe von

[41] Vgl. für einen aktuellen Überblick Führer (2019, 2f) und Wieser (2019).

literaturunterrichtlich vermittelten Rezeptions- und Lernprozessen. In diesem Kontext zeigt Führer in ihrer Metaanalyse aktueller Forschungsergebnisse zu Rezeptions- und Lernprozessen, dass das literaturdidaktische Potential ästhetischer Erfahrungsräume in einigen Studien bereits gut belegt wurde und dabei im Wesentlichen drei Dimensionen literarischer Rezeptions- und Lernprozesse empirisch ausdifferenziert werden konnten: eine kognitive, eine emotionale und eine evaluative Dimension. Die letztgenannte Dimension zeigt die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen Text- und Rezeptionsseite in literarischen Rezeptionsprozessen und die Relevanz von literarischem Wissen und Können:

> Die evaluative Partizipation beschreibt einen Überschneidungsraum aus emotionaler und kognitiver Beteiligung, die man auch als regulativ bezeichnen könnte. [...] Wovon diese (inhaltlichen) Urteile abhängen und in welcher Verbindung sie mit der Bewertung von Erzähler oder Figuren stehen, ist abhängig von den Erzählperspektiven, der sprachlichen Gestaltung des Textes, der Textsorte und den damit verbundenen individuellen oder kollektiv ausgehandelten Wert(ungs-)perspektiven. (Führer 2019, 8)

Die Ermöglichung und Begleitung dieser individuellen und kollektiven Aushandlungsprozesse ist zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts. Die hierzu notwendig zu evozierenden Reflexionen und Verbalsierungen ästhetisch basierter Erlebens-, Wahrnehmungs- und Wertungsperspektiven können in Gesprächen zum Text (vgl. 4.1.2) evoziert werden. Hier lässt sich an einen virulenten literaturdidaktischen Forschungsbereich zu Gesprächen über literarische Texte anknüpfen (vgl. Härle/Steinbrenner/Mayer 2014; Heizmann/Mayer/Steinbrenner 2020; Lösener/Siebauer 2016; Zabka 2020). Ästhetische und konzeptuelle Rezeptionsprozesse aus individueller Ebene können mithilfe des Lauten Denkens (Stark 2010a), das sich als geeignete Forschungsmethode profiliert hat, eventuell auch als Methode im Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden. Auch die Bedeutung des Ausbaus fachlicher Wissensbestände des Literaturunterrichts wird aktuell verstärkt in den Blick genommen (vgl. Abraham 2021). Es wird allerdings noch weitaus mehr vernetzter Forschungsbemühungen bedürfen, um die komplexen Gelingensbedingungen literaturunterrichtlicher Lehr-/Lernprozesse in Bezug auf die intra- und interindividuelle Aushandlung von ästhetischen und konzeptuellen Rezeptionsprozessen im Zusammenhang mit dem benötigten literaturbezogenen Fachwissen theorie- und empiriebasiert zu rekonstruieren (vgl. Wieser 2019, 378f).

4.2 Sprachlich-literarisches Lernen im Deutschunterricht

Die LitLA-Konzeption steht für eine Stärkung des literarischen Lernens im Kontext sprachlicher Bildung bzw. einer stärkeren Verbindung der beiden Lernbereiche. Mit diesem Ansinnen steht der Ansatz im deutschdidaktischen Diskurs nicht allein. Nach etlichen Jahrzehnten der traditionell-innerfachlichen Trennung zwischen den Disziplinen der Literatur- und Sprachdidaktik lassen sich seit einiger Zeit neuere Ansätze des (Wieder-)Zusammendenkens der beiden Dimensionen verzeichnen (vgl. u.a. Belke 2012; vgl. Bredel/Pieper 2021; Haueis 2016, 158ff; Haueis/Lösener 2022; Landgraf 2020; Lösener 2019; Rösch 2017a; Steinbrenner 2021). Diese sehr unterschiedlichen integrativ-deutschdidaktischen Ansätze gehen auf die Erkenntnis zurück, dass der Zusammenhang zwischen

sprachlichem und literarischem Lernen für die theoretische Fundierung der Deutschdidaktik zentral sowie die Trennung der beiden Dimensionen künstlich ist und zu „ungenutzten Ressourcen des Literaturunterrichts für das sprachliche Lernen“ (Haueis/Lösener 2022, 137) führt. Mit Blick auf die sprachliche Heterogenität der Lernenden werden dabei wertvolle Gelegenheiten vergeben, sprachliches Lernen in den sinnhaften Kontexten von literarischen Texten und im Zusammenhang mit deren literarischen Lernpotentialen zu gestalten. Zudem wird dem literarischen Lernen durch einen einseitigen Fokus auf lesedidaktische Potentiale des literarischen Lesens der genuinen Sprachlichkeit literarischer Texte und des Literaturunterrichts zu wenig Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Lösener 2019, 293; Steinbrenner 2021, 7). Nicht erst seit der Wende zur Kompetenzorientierung zu Anfang des 21. Jahrhunderts ist der Literaturunterricht insgesamt in Gefahr durch den Fokus der Deutschdidaktik und Bildungspolitik auf sprachtheoretisch nicht ausreichend begründete ‚sprachliche Kompetenzen,‘ die ohne deren engen Bezug zum literarischen Lernen gedacht werden, in den Hintergrund gedrängt zu werden (vgl. Lösener 2019, 296ff).

Drei Forschungsansätze, die eine theoriebasierte Reformierung des Deutschunterrichts durch die Integration von sprachlichem und literarischem Lernen anstreben, sind die theoretischen Ansätze von Eduard Haueis und Hans Lösener (vgl. 2022), Marcus Steinbrenner (vgl. 2021) sowie der Ansatz eines integrativen Deutschunterrichts in der Migrationsgesellschaft von Heidi Rösch (vgl. 2017a). Den genannten Ansätzen gemein ist, dass dort Literatur (in ihrer Sprachlichkeit) den zentralen Zusammenhang zwischen sprachlichen und literarischen Lernbereichen bildet, wenn auch unter unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auf Sprache. Allen genannten Forschenden gemein ist ein literaturzentrierter Ansatz für eine zeitgemäße Deutschdidaktik vor dem Hintergrund sprachlich heterogener Lernvoraussetzungen. Dabei geht es den Vertreter:innen auch darum, Einseitigkeiten und Beschränkungen von vorherrschenden Sprachnormen in Gesellschaft und Schule bewusst zu machen, zu erweitern und zu transformieren (Haueis/Lösener 2022; Lösener 2019, 301f; Rösch 2021a; Steinbrenner 2021, 4). Steinbrenner (2021) und Haueis/Lösener (2022) beziehen sich u.a. auf Wilhelm von Humboldts Sprachtheorie und verstehen die Sprachlichkeit von Literatur als „grundlegend für das menschliche Sprachvermögen“ (Steinbrenner 2021, 27). Haueis/Lösener (2022) entwerfen ausgehend von dieser Prämisse die theoretischen Grundlagen eines Deutschunterrichts als ein „Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler in einer mehrsprachigen Gesellschaft“ (Haueis/Lösener 2022, 9). Auch Rösch stellt klar – „Literatur ist Sprache“ (Rösch 2021a, 28) – blickt aber stärker mit einer sowohl gesellschaftstheoretischen als auch vom Interkulturalitätsdiskurs geprägten literaturwissenschaftlichen Perspektive auf die Sprachlichkeit von Literatur als Ausdruck (migrations-)gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. folgendes Kap. 4.3).

Für Haueis/Lösener (2022) ist sprachliches Lernen im schulischen Kontext grundsätzlich eng an Schriftlichkeit geknüpft. Neben der „Zentralität der Schriftlichkeit“ (a.a.O., 151) verstehen sie die „Unmöglichkeit, sprachliches Lernen aus nur einer einzigen Perspektive heraus didaktisch zu modellieren“ (ebd.) als wesentlich für eine thoriebasierte Reformierung des Deutschunterrichts. Das sprachliches Lernen im schulischen Kontext ist nach Hau-

eis/Lösener als Ausbau von Schriftsprachlichkeit zu verstehen und durch zwei Dynamiken geprägt: der Dynamik der Normierung und der der Pluralisierung (vgl. Abb. 10).

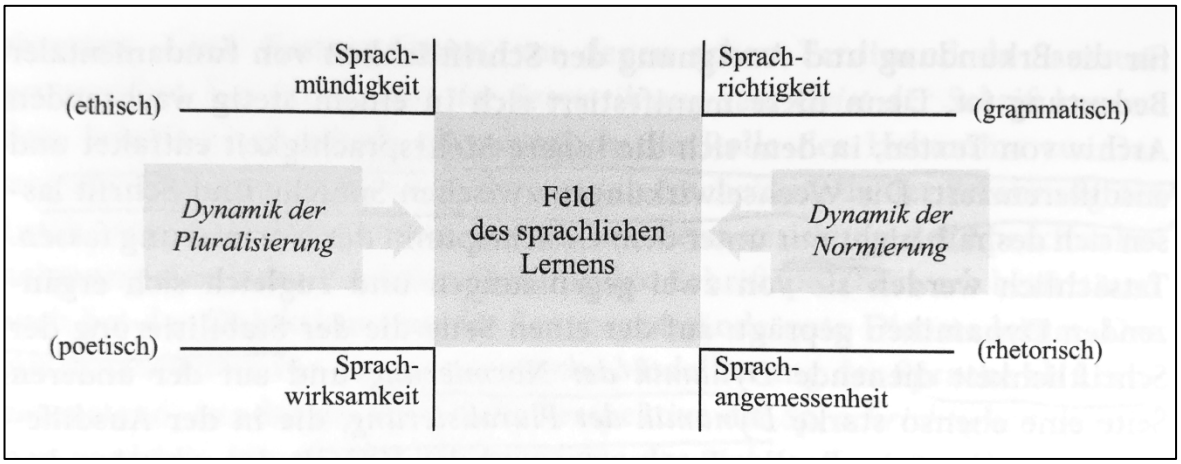

Abbildung 10 Vier-Eckpunkte-Modell des sprachlichen Lernens, Grafik übernommen aus Haueis/Lösener (2022, 156)

Die Dynamik der Normierung führt zu einer Orientierung an der normativen Perspektive:

> Die Dynamik der Normierung schlägt sich in der Ausrichtung des schulischen Sprachlernens auf Formen der *Sprachrichtigkeit* und *Sprachangemessenheit* nieder, wobei erstere vor allem für das grammatische Lernen verantwortlich ist (Orthographie, Syntax, Lexik etc.) und letztere auf die Beherrschung konventionalisierter Textualität abzielt (Textmuster, Textsorten und -strukturen etc.). (Lösener 2019, 299, Hervorh. i. Orig.)

Die einseitige Orientierung des Deutschunterrichts an den normierenden Zielen der Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit verkörpert für Haueis/Lösener (2022) als „Primat der Normativität im schulischen Sprachlernen" (a.a.O., 171) auch einen politischen Machtanspruch, der vor dem Hintergrund sprachlicher Vielfalt der Ergänzung bedarf (vgl. a.a.O., 160). Als wichtige Ergänzung im Bereich des sprachlichen Lernens beschreiben Haueis/Lösener die Dynamik der Pluralisierung, die sich in der kulturellen Produktivität und Vielgestaltigkeit der personalen, textförmigen Sprachtätigkeiten zeigt (vgl. a.a.O., 171). Lösener (2019) formuliert das folgendermaßen:

> Die Dynamik der Pluralisierung dagegen bringt die beiden Eckpunkte der *Sprachmündigkeit* und der *Sprachwirksamkeit* ins Spiel und damit zwei Perspektiven, die bislang weniger didaktisches Interesse hervorgerufen haben, denen aber für das literarische Lernen insgesamt und speziell für die Frage nach einem inklusiven Deutschunterricht eine Schlüsselbedeutung zukommt. (Lösener 2019, 299, Hervorh. i. Orig)

Mit dem Terminus Sprachmündigkeit bringen Haueis/Lösener einen sprachethischen Begriff in die Diskussion ein, der eine radikale Subjektivität von Sprachlichkeit als Voraussetzung und Ziel des Deutschunterrichts beschreibt (vgl. a.a.O., 205ff). Denn Sprachmündigkeit bedeutet nach Lösener mit Blick auf den Erstspracherwerb die „Fähigkeit zur sprachlichen Intersubjektivität" (Lösener 2019, 299) zunächst unabhängig von der Normativität von Sprache, für deren Festlegung und Wahrung sich viele Philolog:innen zuständig sehen.

> Sprachmündigkeit ist also etwas, das man nur erreichen kann, wenn es einem immer schon gewährt wird. Sie ist eine unverzichtbare Voraussetzung für den [...] Spracherwerb im Kindesalter – und für das schulische Sprachlernen. Sprachmündigkeit ist somit keine Kompetenz, sondern das ethische Prinzip, das sprachlichen Kompetenzerwerb überhaupt erst ermöglicht. (Ebd.)

Für Lösener sind poetische Texte selbst „Akte der Sprachmündigkeit" (ebd.), indem sie „Welterfahrungen durch die in ihnen gestalteten Sicht- und Erlebnisweisen, Denk- und Sprachformen" (ebd.) transformieren[42]. Haueis/Lösener (2022) fordern mit der Perspektive der Sprachmündigkeit gleichsam Freiräume im Deutschunterricht ein, „in denen die Lernenden ihre sprachlichen Möglichkeiten ausprobieren können, ohne dass jede Äußerung sofort einer Korrektur unterzogen wird" (a.a.O., 208). Es geht also darum, sprachmündig über Texte sprechen zu können, die selbst Ausdruck poetischer Sprachmündigkeit sind. Dafür benötigt es allerdings inhaltliche Referenzen, die die Wirkung der poetischen Sprachhandlungen reflektierbar machen.

Hier kommt der vierte Eckpunkt ins Spiel, die Sprachwirksamkeit. Mit dem Begriff Sprachwirksamkeit knüpfen die Autoren an die auf Aristoteles zurückweisende „Theorie der poetischen Praxis als sprachliche Handlung" (a.a.O., 225) an. Verkürzt zusammengefasst sehen Haueis/Lösener literarische Texte als sprachliche Akte an, die sich über die Wirkung auf Rezipierendenseite entfalten. „Ein Text macht etwas durch die Art, wie er gemacht ist" (a.a.O., 232). Diese poetische Sprachwirksamkeit zum Gegenstand im Unterricht zu machen, weist weit über die Reflexion formaler Gestaltungsaspekte von literarischen Texten hinaus, und zwar hin zur „poetischen Performativität" (a.a.O., 225f) der Texte und damit zur Sprachlichkeit der Literatur. Haueis/Lösener sehen dabei die gesprächsförmige Auseinandersetzung als zentrale Form der Textarbeit in einem Literaturunterricht an, der sprachliches und literarisches Lernen vor dem Hintergrund sprachlicher Vielfalt verbindet. Dies benötigt allerdings den bereits erwähnten Freiraum von der einseitigen Orientierung an einer mit der Gefahr der Defizitorientierung normierenden Dynamik:

> Verstehen wird gesprächsförmig gelernt, bei der Bearbeitung von eigenen und fremden Erfahrungen und Verstehensentwürfen im dialogischen Miteinander. [...] Wenn Mündlichkeit und Mündigkeit Hand in Hand gehen sollen, dann muss das Sprechen über Literatur sowohl der Subjektivität des literarischen Erlebens Raum geben als auch an den subjektiven, sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen (a.a.O., 255).

4.3 LitLA als migrationsgesellschaftlich perspektivierte Dimension literarisch-sprachlichen Lernens im Deutschunterricht

Auch Rösch (2017) entwickelt für einen Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft einen lernbereichsübergreifenden Ansatz, der die Sprachlichkeit von Literatur auf der Ebene des Lerngegenstands im Deutschunterricht positioniert. Allerdings hinterfragt Rösch im Vergleich zu Haueis/Lösener (2022) und Steinbrenner (2021) die alleinige Ausrichtung auf

[42] Sicher gewinnbringend wäre es in einer eigenen Studie zu untersuchen, welche theoretischen Überschneidungen und unterschiedlichen Perspektiven das Konzept der ‚Sprachmündigkeit' und das Ziel ‚Empowerment' im Umgang mit Sprache/n für alle Schüler/innen" (Rösch 2017a, 212f) aufweist.

die Landessprache Deutsch auf der curricularen Ebene des Deutschunterrichts (vgl. Lösener 2019, 291; Steinbrenner 2021, 26). Rösch versteht die gesellschaftlich vorhandenen Sprache(n) und Sprachkonstellationen (vgl. Rösch 2017a, 17ff) als relevante Lern- und Reflexionsgegenstände in einem Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft (a.a.O., 207). Dabei geht es nicht darum, die Sprache Deutsch als Unterrichtssprache und Zieldimension abzulösen oder gar die Orientierung an standardsprachlichen Normen im Deutschunterricht abzuschaffen. Das LitLA-Konzept zielt vielmehr auf „sprachliche Diversität als Lerngegenstand" (ebd.) im Literaturunterricht. Dabei wird die kritische Reflexion der monolingualen Normorientierung, die in Schule und Gesellschaft linguizistische Auswüchse zeichnet, vor dem Hintergrund spracherwerbsspezifischer Vielfalt in der Migrationsgesellschaft zum sprachlich-literarischen Reflexionsgegenstand. Da sprachliche Diversität in Migrationsgesellschaften in (migrations-)literarischen bzw. migrationsmehrsprachigen Werken ihren literarästhetischen Ausdruck findet (vgl. Rösch 2021a), eignen sich für LitLA gerade solche Texte als Lernmedien. Literatur ist nach Rösch ein literästhetischer „(Zerr-)Spiegel" (ebd., 33) und/oder migrationsgesellschaftlicher Imaginations- und Reflexionsraum, in dem sprachbezogene Machthierarchien thematisiert und dekonstruiert sowie migrationsgesellschaftliche Visionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit eröffnet werden. Es geht dabei nicht darum, ausschließlich migrationsliterarische bzw. mehrsprachige Texte im Literaturunterricht einzusetzen. Die migrationsgesellschaftliche Perspektive auf die Lerngegenstände des Literaturunterrichts gehört aber gemeinsam mit der Perspektive auf die konkrete sprachliche Heterogenität der Lernenden in das Zentrum deutschdidaktischer Überlegungen. LitLA bietet hierfür einen neben weiteren denkbaren Ansätzen.

Language Awareness (vgl. Kap. 1.1.4) zielt bei LitLA auf die Bildung einer dominanzkritischen Sensibilität und Bewusstheit im Hinblick auf die empirische Normalität von Migrationssprachen bzw. Migrationsmehrsprachigkeit und die damit einhergehenden sprachbezogene Machtverhältnisse. Insofern ist das LitLA-Konzept als politischer Ansatz eines lernbereichsintegrativen Deutschunterrichts zu verstehen. Dabei geht es darum, der sprachlichen Vielfalt der Migrationsgesellschaft im Deutschunterricht in den Lehr-/Lernprozessen und auf curricularer Ebene gerechter zu werden. Das Konzept Language Awareness geht dabei weit über einen technisch-instrumentellen oder sprachstrukturbezogenen Ansatz von Sprache(n) hinaus. Language Awareness wird vielmehr vielschichtig auf der affektiven, sozialen, politischen, kognitiven und performativen Ebene von Sprache(n) verortet. *Literature Awareness* (LitA) zielt auf die mit Language Awareness eng verbundene Bewusstheit über Literatur(en),

> sowohl auf unterschiedliche nationalsprachlich etikettierte Literaturen und ihre Übersetzungen, auf Genres wie Migrationsliteratur, ‚neue' Weltliteratur oder glokale[43] Literatur als auch auf die Unterscheidung von Literatur hinsichtlich ihres migrationsgesellschaftlichen Potentials, das ich für kinder- und jugendliterarische Werke als migrationsblinde, Migration thematisierende, (interkulturelle) Begegnung inszenierende, Domi-

[43] Glokal verweist auf die Wechselwirkung zwischen globalen und lokalen Handlungen und Entwicklungen im Kontext von Globalisierung und westlicher Hegemonie. Glokale Literatur behandelt diese Interdependenzen.

nanzkritik artikulierende sowie Vielfalt gestaltende Literatur beschrieben habe. (Rösch 2021a, 18; Fußnote im Original)

Rösch arbeitet heraus, dass – genau wie Sprache(n) – Literatur(en) von Dominanzverhältnissen und Zuschreibungen bestimmt werden (vgl., a.a.O., 18f). Für diese Machtverhältnisse des (weltweiten) Literaturbetriebs zu sensibilisieren, die einseitig monolinguale und -kulturelle Ausrichtung der den Literaturunterricht dominierenden Werke bewusst zu machen, gehört zu dem, was Rösch unter LitA versteht (vgl. ebd.). Daher sind es insbesondere migrationsmehrsprachige Werke, die für den Ausbau für LitA so bedeutsam sind. Denn hieran lässt sich Bewusstheit darüber erarbeiten, wie unterschiedlich der Umgang mit Migration und Migrationsmehrsprachigkeit im Kontext von Literatur sich gestaltet und mit Texten vergleichen, in denen Migrationsmehrsprachigkeit gezielt dethematisiert wird (vgl. a.a.O., 26).

Die Untersuchung unterschiedlicher Formen von Migrationsmehrsprachigkeit, deren Wirkung und Funktionen, sind dabei zentral. Dazu gehört für Rösch – anders als für Steinbrenner und Haueis/Lösener – auch die unterrichtliche Erarbeitung notwendiger fachsprachlicher Fähigkeiten (vgl. Rösch 2021a, 31). „Bewusstheit über *Formen* poetischer Mehrsprachigkeit kann sich etwas im Umgang mit Fachbegriffen wie implizite und explizite Mehrsprachigkeit, MIT-Lingualität, Dominanzsprache äußern“ (vgl. Rösch 2021a, 31, Hervorh. i. O.). Rösch geht es bei LitLA – ähnlich wie Steinbrenner und Haueis/Lösener – um eine Transformation und Erweiterung der vorherrschenden Sprachnormen des aktuellen Deutschunterrichts. Bei Rösch wird dabei dies nicht durch die explizite unterrichtliche Ausrichtung der deutschunterrichtlichen Lehr-/Lernprozesse auch auf DaZ-Lernende hinterfragt, sondern vor allem durch die inhaltliche Ausrichtung des LitLA-Ansatzes auf „die innere und äußere Diversität von Sprachen und Literaturen und die machtvollen Beziehungen innerhalb von und zwischen Sprachen und Literaturen“ (Rösch 2017a, 26) reformiert. Dabei geht es nicht darum, keine deutschsprachigen Gedichte mehr zu lesen oder standardsprachliche Normen über Bord zu werfen, sondern vielmehr die traditionelle Textauswahl für die migrationsgesellschaftlich bedingte Vielfalt des zeitgenössischen Literaturbetriebs zu öffnen und das Sprachenlernen als Prozess ins Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden zu bringen.

Begründet auf literaturwissenschaftliche Diskurse im Kontext der postkolonialen Theoriebildung sowie der inter- und transkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik definiert Rösch somit für das lernbereichsintegrative LitLA-Konzept sprachliche und literarische Diversität als zentralen und in der deutschunterrichtlichen Theorie und Praxis bislang zu wenig berücksichtigten literaturunterrichtlichen Lerngegenstand. Sprachlich-literarische Bewusstheit über Formen, Wirkung und Funktionen von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in migrationsliterarischen Texten steht daher im Zentrum des LitLA-Ansatzes (Rösch 2021a, 31ff). Ähnlich wie in Löseners Konzept der Sprachwirksamkeit spielen Wirkung und Funktion der Sprachlichkeit, bei Rösch vor allem der literarischen Mehrsprachlichkeit, eine zentrale Rolle. Diese Wirkung lässt sich m. E. durch die Analyse text- und rezeptionsseitiger Funktionen der Mehrsprachigkeit eines Werks (vgl. Kap. 3.4), ergänzt mit

empirischen Erkenntnissen zur lernendenseitigen ästhetischen Wirkung und daraus entstehenden Deutungskonzepten für die Gestaltung von LitLA-Lernprozessen fruchtbar machen.

Haueis/Lösener und Rösch kommen aus unterschiedlichen theoretischen Hintergründen gemeinsam zu dem Schluss, dass es einer stärkeren Ausrichtung auf die sprachlichen und sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen der Lernenden im Deutschunterricht bedarf. Mit Blick auf DaZ-Lernende und die Bedeutung, die interaktiver Sprachgebrauch für den Spracherwerb hat, betont Rösch die Potentiale der sprachlichen Auseinandersetzung mit literarischer Mehrsprachigkeit. Hier sind Ähnlichkeiten zu Haueis/Löseners Konzept der Sprachmündigkeit zu erkennen. Denn wenn Lernende sich erst dann ermutigt fühlen, sich mündlich und schriftlich zu den Inhalten im Deutschunterricht bzw. Literaturunterricht zu äußern, wenn sie für keine sprachlichen Normverstöße mehr negativ bewertet werden können, bekommen diese Lernenden keinen Raum für sprachliche Bildung im Deutschunterricht.

Wird aber literarisches und sprachliches Lernen verknüpft, indem im Literaturunterricht Texte gelesen werden, die migrationsgesellschaftlich bedeutsame Themen von Lernenden literarästhetisch bearbeiten und sie zum sprachlichen Handeln mit diesen einladen, kommt das dem sehr nahe, was Haueis als „implizite Anbahnung eines literaten Sprachgebrauchs" (Haueis 2021, 61) für den Deutschunterricht fordert. Hierfür ist eine didaktische Perspektive im Literaturunterricht notwendig, die ‚Sprachmündigkeit' (vgl. Haueis/Lösener 2022, 173ff) als Voraussetzung und Ziel des sprachlichen Lernens im Deutschunterricht versteht. Dafür können Werke die sprachliche Vielfalt in unterschiedlichsten sprachlichen und literarischen Facetten erlebbar machen, Inspiration, Vorbild und unterrichtlicher Reflexionsgegenstand in einem sein. Dabei geht es m E. nicht um ein Ersetzen von kanonisierten literarischen Texten im Deutschunterricht, sondern um eine dringend gebotene Ergänzung.

4.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zum vierten Kapitel

Mit der Begründung, dass viele nicht-habituelle Leser:innen mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen in den Lerngruppen der nicht-gymnasialen Sekundarstufe lernen, wird der Ausbau literaturbezogener Zielperspektiven in der Praxis des dortigen Deutschunterrichts oft hintenangestellt. Stattdessen wird sich nicht selten auf eine pragmatisch-instrumentell orientierte sprachliche Grundbildung konzentriert. Wenn literarische Texte zum Einsatz kommen, dann meist mit eher lesedidaktischen Perspektiven. Dadurch werden literarische Bildungspotentiale einseitig den diesbezüglich bereits privilegierteren Lernenden zuteil. Dabei müssen sich Leseförderung, literarische Bildung sowie sprachliche Bildung gegenseitig nicht ausschließen, sondern sollten vielmehr zusammengedacht werden. Ästhetische Erfahrungen durch literarische Lektüre können dazu beitragen, literarisch-sprachliche Lernprozesse zu evozieren und literarisch-sprachliche Bewusstheit auf- bzw. auszubauen. Dabei werden leseförderliche Potentiale implizit anhand der positiven Lektüreerfahrungen entfaltet. In Gesprächen oder anderen Formen der produktiven Auseinan-

dersetzung mit Literatur, die an den individuellen ästhetischen Erfahrungen anknüpfen, kann sich sprachliches und literarisches Lernen entfalten.

Für literarisch-sprachliche Rezeptions- und Lernprozesse ist die passende Literaturauswahl entscheidend: Kinder- und jugendliterarische Texte können auf sprachlich-ästhetischer sowie thematischer Ebene als bedeutsam erlebte Lektüreprozesse ermöglichen. Literarästhetisch komplex gestaltete Themen bilden einen Knotenpunkt für Leseförderung und literarisch-sprachliche Lern- und Bildungsprozesse. Insbesondere für migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur ist thematische und literarästhetische Komplexität ein zentrales Qualitäts- und Auswahlkriterium.

Für literarische Rezeptions- und Lernprozesse ist das Wechselspiel zwischen Text- und Rezeptionsseite konstitutiv, dabei sind ästhetische Erlebensaspekte der Irritation und des Nicht-Verstehens elementar und benötigen mehr Raum in der Praxis des Literaturunterrichts. Aus aktuellen Studien zu Rezeptions- und Lernprozessen wurde neben emotionalen und kognitiven Anteilen eine evaluative Dimension als relevant erkannt, die mit fachlichen Wissens- und Könnensaspekten verknüpft ist. Für literaturbezogene Lehr-/Lernprozesse sind daher individuelle und kollektive Aushandlungen dieser auf ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsmomente basierenden Wert- bzw. Deutungsperspektiven zentral, die sowohl von text- sowie rezeptionsseitigen Voraussetzungen als auch durch literarisches Wissen und Können bestimmt sind.

Ein weiterer wichtiger, theoretisch ausgerichteter Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik ist die Forderung nach einer sprachtheoretischen Fundierung des Deutschunterrichts, die die Sprachlichkeit von Literatur anerkennt und in einen deutschdidaktischen Denkrahmen der sprachlich-literarischen Bildung überführt. Sprachmündigkeit und Sprachwirksamkeit vervollständigen als pluralisierende Dynamik einen auf Normierung ausgelegten Deutschunterricht und das darin angelegte überwiegend instrumentelle Verständnis von sprachlicher Bildung.

Auch die LitLA-Konzeption lässt sich als lernbereichsintegrativen Ansatz bezeichnen, der die exkludierende Wirkung der Fokussierung auf monolinguale Sprachnormen im Deutschunterricht sowie den gesellschaftlichen Linguizismus kritisiert. Allerdings ist LitLA weniger sprachtheoretisch und subjektorientiert als stärker gesellschaftstheoretisch und strukturell ausgerichtet. LitLA öffnet den Blick auf die sprachliche und literarische Vielfalt der Migrationsgesellschaft und zielt dabei vor allem auf die curriculare Ebene des Deutschunterrichts. Der Lerngegenstand bzw. das Lernziel in LitLA-Lehr-/Lernprozessen umfasst dabei die Bewusstheit für (Mehr-)Sprachigkeit von Literatur als zentralen Beitrag zu einer sprachlich-literarischen Bildung in und für die Migrationsgesellschaft.

4.5 Erkenntnisse für die Entwicklung von LitLA-Design-Experimenten

Um LitLA anzubahnen, müssen literarische Rezeptions- und Lernprozesse im Literaturunterricht ermöglicht werden, die sowohl emotionale als auch kognitive Teilaspekte von ästhetischen Erfahrungen und deren Reflexion Raum geben. Die Wirkung literarischer Mehrsprachigkeit auf Lernende kann somit empirisch fundiert und dadurch weiter spezifiziert werden. Wichtig ist es daher, dieser ästhetischen Wirkung in den Design-Experimenten Raum zu geben und die bewusste Wahrnehmung und Reflexion dieser Wirkung bei Lernenden durch LitLA-Lernprozesse zu unterstützen. Als literarische Grundlage eignen sich ästhetisch und thematisch komplexe Erzähltexte, die auf sprachlicher Ebene zugänglich bleiben. Daher ist ein Werk der Kinder- und Jugendliteratur für die erste Designentwicklung zu wählen, das literarische Migrationsmehrsprachigkeit komplex und mehrperspektivisch gestaltet sowie auf hierarchieniedrigen Prozessebenen des Leseverstehens für möglichst vielen Lernenden (ggfs. unterstützt durch spezifische Scaffolding-Maßnahmen) zugänglich ist (= LitLA-Textauswahlkriterium).

Heterogene Perspektiven und dynamische Konzepte von Mehrsprachigkeit und deren ästhetische Wirkung lassen sich besonders gut über die Kontaktaufnahme zu den Figuren zugänglich machen. Hierauf sollte bei der Designentwicklung geachtet werden. Bei den Design-Experimenten wird darüber hinaus zu berücksichtigen sein, welche Teilaspekte ästhetischer Erfahrung sich empirisch rekonstruieren lassen und wie diese den Ausbau von Literature und Language Awareness begünstigen.

Für LitLA-Design-Experimente ist es zudem interessant zu beobachten, an welchen Stellen welche fachsprachlichen Konzepte im Hinblick auf literarische Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2 und 3) und/oder an notwendige Sprachhandlungen geknüpfte sprachliche Mittel eingeführt werden sollten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Teilaspekte ästhetischer Erfahrungen zu welchem Zeitpunkt der Rezeptions- bzw. Lernprozesse mit entsprechend fachlich vorhandenen Terminologien in Zusammenhang gebracht werden sollten.

Integrative LitLA-Ziele

- ⇒ Bewusstheit für sprachbezogene Dominanzverhältnisse zwischen und innerhalb von Literatur(en)
- ⇒ Bewusstheit über eigene Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf Sprache(n) und Sprachphänomene in der Migrationsgesellschaft anhand literarischer Rezeptionsprozesse
- ⇒ Sprachliches Empowerment bzw. Erleben von Sprachmündigkeit/Sprachwirksamkeit durch LitLA-Reflexionsprozesse zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit
- ⇒ Bewusster und angemessener Einsatz der für LitLA relevanten fachsprachlichen Mittel

Textauswahlkriterien für literarische Lernmedien im Rahmen der LitLA-Konzeption:

- ⇒ Migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur, die sprachlich zugänglich ist, dabei aber literarästhetisch komplex (bspw. durch mehrperspektivische, intersektionale, dynamische und komplexe Figurengestaltung)
- ⇒ Werke, die hybride Sprechweisen und Realitäten migrationsmehrsprachiger Figuren- oder Erzählinstanzen und die damit einhergehenden Machtverhältnisse und Positionierungen bearbeiten

Bei der LitLA-Designentwicklung zu berücksichtigende Designprinzipien:

- ⇒ Gesprächsorientierung
- ⇒ Ästhetische Erfahrungsräume öffnen
- ⇒ Kontakt zu literarischen Figuren herstellen

5. Strukturierung des Lerngegenstands – LitLA-Strukturelemente und LitLA-Lernpfade

In den vorherigen Theoriekapiteln wurde das Ziel verfolgt, LitLA als Lerngegenstand theoretisch-normativ zu spezifizieren und relevante begrifflich-fachliche Bezugspunkte (vgl. Abb. 11), Festlegungen und Zielsetzungen von LitLA auf Grundlage relevanter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Bezüge zu beschreiben.

Im vorliegenden Kapitel wird nun die theoretische Strukturierungsarbeit zu LitLA als Lerngegenstand dargestellt. Mit diesem Kapitel soll somit eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wie das fachlich-begriffliche Spektrum von LitLA als Lerngegenstand strukturiert ist (vgl. Abb. 11). Die Erkenntnisse hierzu werden anschließend in einem ersten Design-Zyklus den individuellen Lernendenperspektiven gegenübergestellt.

	Normativ – (Re-)Strukturierung des Lerngegenstands	Individuell – (Re-)Konstruktion der Lernprozesse
Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands	Wie ist das fachlich-begriffliche Spektrum des Lerngegenstandes strukturiert? Welche Aspekte müssen *(re-)strukturiert* werden?	Welche Elemente des strukturierten Lerngegenstandes sind maßgeblich für die individuellen Lernprozesse? Welche weiteren Aspekte kommen zum Tragen?
Strukturierung des Lehr-/ Lern-arrangements	Wie lässt sich die fachliche Gliederung in einem Lehr-/Lernarrangement umsetzen, z. B. welche Designprinzipien werden genutzt? Welche Aspekte müssen *(re-)strukturiert* werden?	Welche Strukturelemente des Lehr-/ Lernarrangements sind maßgeblich für die individuellen Lernprozesse und wie werden sie genutzt?

Abbildung 11 Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte (aus Hußmann/Schacht 2015, 107; Markierung U.F.)

Bei der Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand wird sich gemäß dem Ansatz der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDE) an einer epistemologischen Sicht auf Lerninhalte orientiert (vgl. Kattmann et al. 1997; Komorek/Fischer/Moschner 2013b, 43). Diese liegt im moderat konstruktivistischen Ansatz der FDE begründet, die diese lerntheoretische Grundannahme mit dem Modell der fachdidaktischen Rekonstruktion teilt (vgl. Komorek/Fischer/ Moschner 2013a, 44). Die moderat konstruktivistische Perspektive betont die aktive und individuelle Rolle der Lernenden bei der Konstruktion von Realität bzw. Wissen, wobei „die individuellen und auch sozial geteilten Konstruktionsprozesse sehr engen Gesetzen gehorchen, was die Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Konstruktionen angeht“ (ebd.).

Die fachspezifische Aufarbeitung des fachlichen Wissens stellt dabei einen der zentralsten Schritte im Entwicklungsprozess dar:

> Ausgehend von den Denkweisen und Vorstellungen der Lernenden muss ein fachlicher Inhalt mit dem Ziel einer nachhaltigen Erlernbarkeit neu konstruiert, neu strukturiert werden, so dass eine Sachstruktur für den Unterricht entsteht (a.a.O., 43).

Bevor die Denkweisen und Vorstellungen der Lernenden zum LitLA-Lerngegenstand erhoben werden können, bedarf es einer hypothetischen fachlichen Struktur, anhand derer sich ein erstes LitLA-Design-Experiment gestalten lässt. Hierfür werden in den folgenden Teilkapiteln Strukturelemente und Ziele von LitLA, die vorgenommenen Auswahlentscheidungen und ein erster Prototyp des intendierten LitLA-Lernpfads (engl. ‚intended learning trajectory') vorgestellt. Dadurch werden bereits vorhandene theoretisch spezifizierte Elemente in einen modellhaften Zusammenhang und somit eine theoretisch fundierte Lernstruktur gebracht (vgl. Hußmann/Prediger 2016).

> By the term 'structuring the content' we mean connecting these identified aspects in a network of internal relations and preparing a suitable intended learning trajectory as an intended progression through the specified aspects with specific attention to the connecting points for long-term learning processes. (Hußmann/Prediger 2016, 2)

Der zunächst allgemein zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in erzählender Jugendliteratur konstruierte Lernpfad (vgl. Kap. 5.3) wird anschließend in einem werkspezifischen LitLA-Lernpfad zu dem – der Studie zugrundliegenden –mehrsprachigen Jugendroman konkretisiert (vgl. Kap. 5.5), wobei an die vorab dargestellten Ergebnisse der literarischen Werkanalyse angeknüpft wird (vgl. Kap. 5.4). Auf Grundlage dieser theoriebasierten Entwicklungsarbeit können in einem ersten Teil des Design-Experiments Lernendenvorstellungen in der Begegnung mit dem Romananfang erhoben werden (vgl. Kap. 7). Anhand der zum werkspezifischen LitLA-Lernpfad erhobenen ersten Lernendenvorstellungen kann dieser restrukturiert bzw. ausdifferenziert werden (vgl. Kap. 7.7.2). Der restrukturierte Lernpfad kann dann in einem zweiten Teil des Design-Experiments den individuellen LitLA-Lernwegen ausgewählter Lernender zu ausgewählten Textstellen des gesamten Romans gegenübergestellt werden (vgl. Kap. 8). Als zentrales Entwicklungsprodukt dieser Arbeit wird der auf empirischer Grundlage weiter konkretisierte Lernpfad danach auch längeren LitLA-Unterrichtseinheiten zum ausgewählten Text in größeren Lerngruppen eine Richtschnur geben (vgl. Hein 2021, 80). Im Literaturunterricht besteht ein unauflöslicher Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Lernpfad sowie individuellen Lernwegen und dem literarischen Lernmedium. Die Übertragbarkeit auf andere migrationsmehrsprachige Werke ist nur eingeschränkt möglich, was in Kap. 9 näher diskutiert wird.

Im Folgenden werden die als relevant identifizierten Aspekte aus dem Prozess der Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand in einer Übersicht zusammengestellt, um deren Einsatz als Strukturelemente bei der Konstruktion des protypischen LitLA-Lernpfads (vgl. Kap. 5.3) nachvollziehbar zu machen. Dem vorangestellt wird die lerntheoretische Konkretisierung der für LitLA-Lernprozesse wesentlichen Denktätigkeit des Reflektierens. Das Reflektieren im Zusammenhang mit der Verbalisierung dieses Denkprozesses spielt in der Struktur des Lernpfads neben den Teilaspekten ästhetischer Erfahrungen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Literature und Language Awareness bei Lernenden.

5.1 Reflektierendes Verbalisieren als lerntheoretisches Strukturelement des LitLA-Lernpfads

Terminologisch zentral für LitLA-Lernprozesse ist das Konzept ‚Awareness' bzw. ‚Bewusstheit'. Um Literature und Language Awareness durch literarische Rezeptionsprozesse auszubauen, „werden der Sprach(en)gebrauch der Figuren und die sprachliche Gestaltung der Figurenkonstellation, die Reflexion der Handlungsorte als Sprach(en)räume, die sprachlich determinierte/n Erzählperspektive/n, Montage/n und ggf. Zeit/en fokussiert" (Rösch 2021a, 30). Der von Rösch nur grob theoretisch strukturierte Lernprozess bei LitLA erfolgt über

a) das Schaffen von *Aufmerksamkeit* für die Sprachlichkeit des literarischen Textes in Bezug zur formalen Gestaltung derselben,

b) die *Reflexion und Diskussion* über Gebrauch, Funktionen und Wirkung der Sprache/n des literarischen Textes

c) und der *Bewusstheit des eigenen Lernprozesses* durch die nachträgliche Reflexion über Lerninhalte und Lernwege (vgl. a.a.O., 30f).

Das Schaffen von Aufmerksamkeit wird bei der Strukturierung des Lernpfads gemäß der in Kap. 4 spezifizierten Bedeutung von ‚ästhetischen Erfahrungen' für literarisch-sprachliche Lernprozesse als ein erstes zentrales Strukturelement festgelegt (vgl. 5.2). Die daran anschließende Reflexion wird im Folgenden als LitLA-Strukturelement noch etwas eingehender beleuchtet, denn die kognitive Aktivität des ‚Reflektierens' nimmt neben dem ‚Diskutieren' einen zentralen didaktischen Stellenwert ein (s.o.). Bewusstheit über Sprache(n) in Literatur(en) lässt sich als jeweiliges Zwischenergebnis von diesbezüglichen Reflexions- und Kommunikationsprozessen verstehen. Was Reflexion indessen im Kontext von fachspezifischen Lehr-/Lernprozesse konkret bedeutet, ist bei genauerem Hinsehen alles andere als eindeutig geklärt. Obwohl der Begriff in unterschiedlichsten didaktischen Kontexten eine wichtige Rolle für Lehr-/Lernkonzepte einnimmt, ist nur selten wirklich geklärt, welche mentalen Prozesse im Einzelnen gemeint sind (vgl. Hartkens 2018; Hilzensauer 2008; Peschek/Prediger/ Schneider 2008, 8f). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Reflexionsprozessen ist allerdings gerade bei der Forschung und Entwicklung in Bezug auf fachdidaktische Lehr-/Lernprozesse zentral, denn selbstverständlich „beinhaltet jeder Lernprozess auch reflektierende Denktätigkeiten, ein Lernen ohne Reflexion ist kaum vorstellbar" (Peschek/Prediger/Schneider 2008).

Grundsätzlich lässt sich der Begriff ‚Reflexion' folgendermaßen fassen:

> Reflexion (aus dem lat. re-flectere) bedeutet soviel wie zurückbeugen, also (im übertragenen Sinne) eine Position oder Haltung einzunehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. (Hilzensauer 2008, 2)

Hier ist bereits ein zentrales Merkmal im Hinblick auf die Bedeutung des Begriffs ‚Reflexion' angesprochen: Er beinhaltet eine mentale Perspektivverschiebung, die durch das Einnehmen eines neuen oder distanzierteren Betrachtungsstandorts bewirkt wird. Außerdem sind

Erkenntnisse und/oder Erfahrungen, die aus diesem veränderten Blickwinkel möglich werden, dem denkenden und fühlenden Bewusstsein bislang unbekannt und es gilt, die passenden Worte für diese neuen Eindrücke und Erkenntnisse zu finden. Denn Reflexion bedeutet auch „das Nachdenken über Zusammenhänge, die nicht unmittelbar (objektsprachlich) gegeben sind“ (Peschek/Prediger/Schneider 2008, 3).

Es geht also beim Prozess des Reflektierens darum, durch Perspektivwechsel oder Distanznahme ermöglicht, neue Erfahrungen und/oder Erkenntnisse sprachlich zu fassen. Bei einem literarischen Text und dessen spezifisch literarischer Sprache sind hierbei die Teilaspekte ästhetischer Erfahrungen im Rezeptionsprozess zentrale Anlässe der reflexiven Betrachtung (vgl. Kap. 4.1.3). Der Prozess der Reflexion vollzieht sich, indem ein (potentiell flüchtiges) ästhetisches Erleben oder Wahrnehmen aus einem anderen Standpunkt betrachtet und dabei objektiviert wird. Von diesem Standpunkt aus – ‚von oben bzw. außen‘ – wird die Erfahrung analysiert bzw. interpretiert. Der innerlich ablaufende Prozess der Reflexion und die denkprozessbegleitende Verbalisierung dieser inneren distanznehmenden Denktätigkeit sind somit eng aufeinander bezogen. Für die Struktur des intendierten Lernpfads wird dieser Aspekt daher im doppelseitigen und dynamischen Konstrukt des ‚reflektierenden Verbalisierens‘ gefasst.

Aber welche Rolle spielen Momente der reflektierenden Verbalisierung für Lehr-/Lernprozesse? Aus kognitiv-psychologischer Sicht lässt sich nach Aeppli/Lötscher (2016, 81) trotz Unterschieden in den Definitionsansätzen für Reflexionsergebnisse zusammenfassend festhalten, „dass mentale Strukturen, welche das Verhalten leiten, durch Reflexion beeinflusst werden können“ (Aeppli/Lötscher 2016, 81). Es lässt sich davon ausgehen, „dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer (Um-)Strukturierung stattfindet“ (ebd.). Folglich können sich Reflexionsergebnisse hypothetisch ‚von außen‘ in Verbaldaten zur Veränderung im Denken und Handeln bei einer Person rekonstruieren lassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird im Zusammenhang mit Reflexionsergebnissen zu literarischen Texten bzw. diesbezüglichen Lese- und Rezeptionsprozessen von ‚Deutungskonzepten‘ gesprochen. Der Begriff ‚Konzept‘ steht für die jeweils bei den einzelnen Lernenden vorhandenen Begriffe oder Vorstellungen, die in den Unterricht mitgebracht und durch unterrichtliche begleitete Reflexionsprozesse verändert werden können. Hier schließt sich die vorliegende Studie gemäß der konstruktivistischen Ausrichtung des FDE-Forschungsformats der ‚conceptual reconstruction‘-Theorie an (vgl. Krüger 2007, Kap. 6 der vorl. Arbeit).

Nach einer Zusammenschau wesentlicher Definitionsansätze zur ‚Reflexion‘ betonen Aeppli/Lötscher (2016, 80), dass es zur Rekonstruktion mentaler Strukturen durch Reflexionsprozesse mindestens zweierlei bedarf:

a) einen *Denkgegenstand*, der im Rahmen dieser Arbeit zum Beispiel einen selbstreflexiven Denkgegenstand zu Momenten des ästhetischen Erlebens oder Wahrnehmens im Rezeptionsprozess darstellt (vgl. Kap. 5.2) und

b) einen *sozialen Kontext*, denn in vielen Fällen muss Reflexion „in einer Gemeinschaft stattfinden, in Interaktion mit anderen“ (a.a.O., 92), also verbalisiert werden, was das bereits erarbeitete Designprinzip der ‚Gesprächsorientierung‘ argumentativ stützt (vgl. Kap. 4.5).

Reflexion bedarf zwar der oben genannten kognitiven Prozesse der Distanzierung und somit der Betrachtung auf einer kognitiven Metaebene, keinesfalls beziehen sich Reflexionsprozesse aber auf rein kognitiv-abstrakte Gegenstände. Für viele Definitions- und modellbildende Ansätze zur Reflexion, die vor allem aus dem englischsprachigen Raum stammen, gelten in Rekurs auf John Dewey als einer der Pioniere der Lernforschung *Erfahrungen* und damit verbundene *Emotionen*[44] als wesentliche Bestandteile und Beschleuniger für Reflexions- und damit von Lernprozessen (vgl. Hilzensauer 2008, 2ff).

Für Dewey ist das Element der Erfahrung zentral. Erfahrung umfasst bei Dewey sowohl rationale als auch emotionale und praktische Anteile (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, 55). Elementar ist aber das Moment der mentalen Veränderung als Reflexionsergebnis, das auf die Erfahrung folgt, was nach Dewey erst eine wirkliche Erfahrung ausmacht:

> Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird. In die Flamme greifen bedeutet von nun an für das Kind ‚sich verbrennen‘. (Dewey 2011 [1916], 187)

An diesem einfachen Beispiel Deweys zeigt sich, was als Arbeitsdefinition von Reflexion im Folgenden betrachtet werden soll:

Reflexion bedeutet, dass

a) durch *eine veränderte Perspektive nach einer neuen Erfahrung* (für literarische Rezeptionsprozesse u.a. Momente des ästhetischen Erlebens)

b) diese neue Erfahrung aus einer sowohl *retrospektiven als auch distanzierten Meta-Ebene* wahrgenommen

c) in vielen Fällen begleitet durch (verbale) Interaktion bzw. Unterstützung durch ein kompetentes Gegenüber - in sprachliche Zeichen überführt wird

Das Kind, das wie beschrieben, seine – auch emotionale – Erfahrung im Nachhinein reflektiert und dabei – durch sprachliche Interaktion mit einem kompetenten Gegenüber – in sprachlich gefasstes Wissen überführt, erwirbt eine Form von ‚Bewusstheit‘ durch den

[44] In Hinblick auf ästhetische Erfahrungen in literarischen Rezeptionsprozessen kommt Nickel-Bacon (2018) zu einer analogen Modellbildung. Wie in Kap. 4.1.3 erläutert, ist es das Zusammenspiel zwischen eher kognitiven und eher emotionalen Prozessen sowie der Reflexion dieser Teilaspekte, die zu Erfahrungen im Umgang mit Literatur führen.

Erwerb des neuen Konzepts ‚Verbrennen' für die potentiellen Gefahren, die von einer Flamme ausgehen.

Überträgt man Deweys Konzept auf LitLA- Lehr-/Lernprozesse, wäre der idealtypische Verlauf die vielfache Evokation ästhetischer Erfahrungsmomente mit literarischer Migrationsmehrsprachigkeit, die über Gelegenheiten der reflektierenden Verbalisierung zur Entwicklungen von angestrebten LitLA-Konzepten führen.

Allerdings lässt sich für die meisten schulischen und auch alltäglichen Lernsituationen feststellen, dass sich der Erwerb neuer Konzepte nicht so einfach, unmittelbar und eindeutig vollzieht. Vielmehr halten Lernende in vielen Bereichen zunächst an den bisher erworbenen Vorstellungen fest.

> Da das Vorwissen der Lernenden meist nicht komplett falsch ist, bieten sich Strategien des Anknüpfens und Umdeutens an, so dass Differenzierungen, Ausschärfungen, Anpassungen oder Weiterentwicklungen bereits vorhandener Vorstellungen zielführender sind als Austauschversuche. (Komorek/Fischer/Moschner 2013b, 45)

An einem für LitLA zentralen Aspekt soll dies im Folgenden illustriert werden. Wie in Kap. 3.4 gezeigt, kann eine rezeptionsseitige Funktion literarischer Migrationsmehrsprachigkeit darin bestehen, die durch Einsprachigkeits- und Sprachrichtigkeitsnormen geprägten literarischen Rezeptionserwartungen zu irritieren bzw. zu deautomatisieren. Das ästhetische Erleben des sowohl emotionalen als auch kognitiven Phänomens ‚Irritation' lässt sich in der verbalen Interaktion nach der Operationalisierung bei Nickel-Bacon/Kloppert (2018) folgendermaßen beobachten: „Der Leser / die Leserin verbalisiert vom Text ausgelöste(s) Unverständnis, Befremden, Verunsicherung" (Nickel-Bacon/Kloppert 2018). In der klassischen Conceptual Change-Forschung wird Unzufriedenheit mit den bisher vorhandenen Lernendenvorstellungen, zum Beispiel durch einen kognitiven Konflikt (hier: unerwartete Begegnung mit Mehrsprachigkeit in literarischer Lektüre im Deutschunterricht), als eine Grundvoraussetzung zur Rekonstruktion von Konzepten verstanden (vgl. Krüger 2007, 83f). Die reflektierende Verbalisierung eines Irritationserlebens kann somit die Voraussetzung bilden, um neue, verständliche, plausible und fruchtbarere Vorstellungen auszubauen (vgl. ebd.). Auf Grundlage neuerer Forschunsgergebnisse der ‚conceptual reconstruction'-Forschung, die die ‚conceptual-change'-Forschung aufgreift und ausdifferenziert, lässt sich ergänzen, dass die Unzufriedenheit mit den vorhanden Vorstellungen bei Lernenden nur dann zu einem Überdenken dieser Vorstellungen führen, wenn die gemachten Erfahrungswerte mit neuen Interpretationen und Kontextualisierungen einhergehen (vgl. Krüger 2007, 89). Hierfür sind u.a metakognitive Prozesse notwendig, die – wie oben beschrieben – das eigene Denken, die vorhanden Rahmentheorien und Wissenstrukturen (= kognitive Filter) zum Reflexionsgegenstand machen. Es kommt folglich besonders wahrscheinlich zu Reflexionsprozessen, die in Konzeptveränderungen oder -wechseln münden, wenn Lernende

> sich ihrer bisherigen Sichtweisen bezüglich des kognitiven Filters und der Herstellung einer Plausibilität selbst bewusst werden, die Erfahrungsgrundlage dafür reflektieren und dadurch ihre Interpretation von inadäquaten Rahmentheorien befreien. (Krüger 2007, 89).

Das (metakognitive) reflektierende Verbalisieren von ästhetischen Erfahrungen bei der Begegnung mit literarischer Mehrsprachigkeit wird somit als zentrales lerntheoretisches Strukturmerkmal von LitLA-Lernprozessen in die Konstruktion des entsprechenden Lernpfads integriert (vgl. Kap. 5.3)

5.2 Das LitLA-Modell als Basisstruktur des intendierten LitLA-Lernpfads

Um Bewusstheit über Formen, Wirkungen und Funktionen von literarischer Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund von Sprache(n) und Sprachenverhältnissen in der Migrationsgesellschaft zu erlangen, sind vielfältige sowohl kognitiv als auch affektiv fundierte Reflexionsprozesse notwendig. In der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung wurde die reflektierende Verbalisierung von ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsaspekten als grundlegend für den Auf- und Ausbau von LitLA spezifiziert. Das in Kap. 4.1.3 vorgestellte Modell der Teilaspekte ästhetischer Erfahrung nach Nickel-Bacon wird für den Entwicklungsteil dieser Arbeit mit dem LitLA-Ansatz von Rösch kombiniert und zu einem auf das LitLA-Konzept adaptierten Strukturmodell ausgebaut (vgl. Abb. 12). Dieses Modell bildet

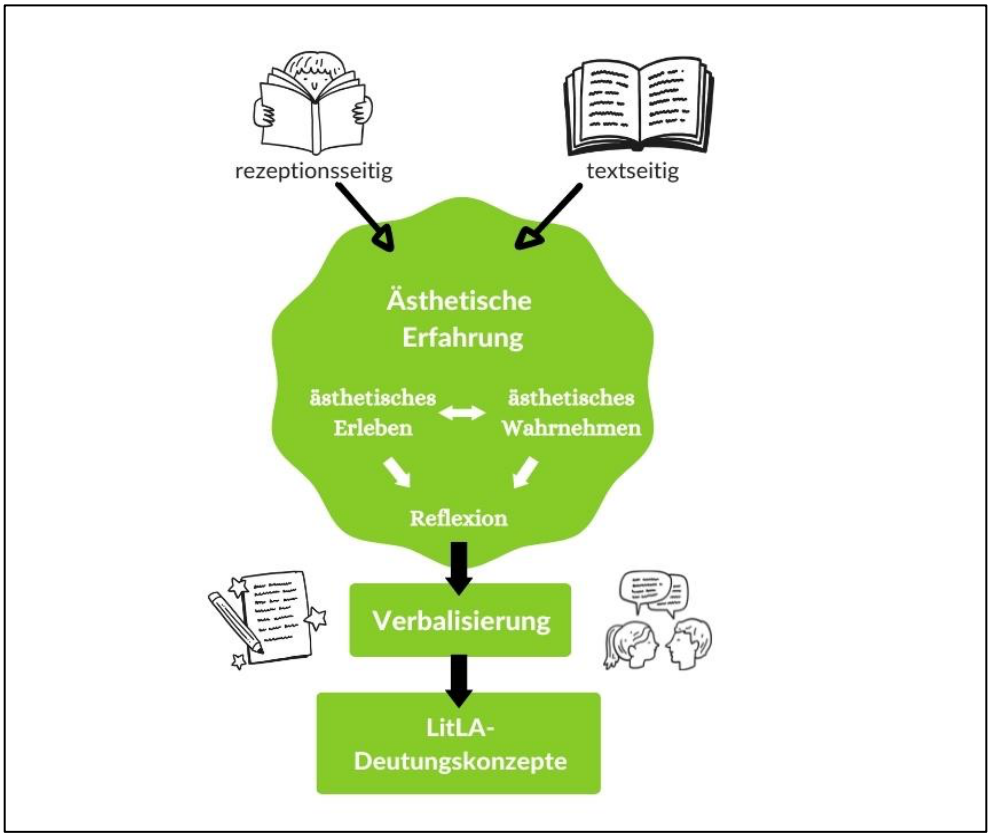

Abbildung 12 Für LitLA adaptiertes Modell ästhetischer Erfahrung (vgl. Nickel-Bacon 2018, Rösch 2021a)

die theoretische Basis für die Struktur und Sequenzierung des intendierten LitLA-Lernpfads. Die einzelnen Strukturelemente lassen sich bislang nur theoretisch differenzieren und auch die Reihenfolge ist eine prototypisch postulierte. Sie wird als Basis und Vergleichsfolie für die empirisch fundierte Ausdifferenzierung dienen. Für reale Lehr- /Lernsi-

tuationen wird davon ausgegangen, dass die im Modell operationalisierten Teilaspekte teilweise zeitlich und als Phänomene ineinandergreifen und sich überlappen.

Wie in Kapitel 4.1.3 dargestellt, geht Nickel-Bacon in ihrem auf empirische Forschungsprojekte ausgelegten Modell zu ästhetischer Erfahrung davon aus, dass diese durch das Spannungsfeld zwischen rezeptionsseitigen Voraussetzungen und den jeweiligen Texteigenschaften bestimmt wird. Übertragen auf das LitLA-Konzept heißt dies hinsichtlich der in Lerngruppen stattfindenden Rezeptionsprozesse, dass hier grundsätzlich von stets individuellen Rezeptionsperspektiven und unterschiedlichen literarisch-sprachlichen Fähigkeiten und heterogenem Vorwissen ausgegangen werden kann. Ein besonderer Fokus liegt bei LitLA zudem auf den literarisch-sprachlichen Voraussetzungen von DaZ-Lernenden (vgl. Kap. 1.2). Textseitig werden ästhetische Erfahrungen durch die auf literarische Migrationsmehrsprachigkeit fokussierende Textauswahl bei LitLA bestimmt (vgl. Kap. 3). Die Anbahnung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht ist nicht selbstverständlich und auf eine Erfahrungsorientierung als Unterrichtsprinzip angewiesen (vgl. Kap. 4.1.4). Als besonders geeignet haben sich in diesem Kontext literarische Gespräche erwiesen (vgl. Kap. 4.1.1). Das literarische Gespräch unterstützt

> aufgrund seines dreifachen Bezugs (auf Text, Subjekt und den Gesprächsprozess in der Gruppe) erstens das persönliche (ästhetische) Erleben, zweitens dessen Reflexion in Bezug auf die Subjekt-Text-Interaktion im Sinne ästhetischer Erfahrung und drittens den Austausch in der Gruppe, der aufgrund des akzeptierenden Gesprächssettings in der Lage ist, Vielschichtigkeit und Polyvalenz erfahrbar zu machen.
> (Nickel-Bacon/Kloppert 2018, 198)

Erste Forschungsergebnisse zu ästhetischen Erfahrungen während literarischer Gespräche mit Lehramtsstudierenden liefert eine Studie von Nickel-Bacon/Kloppert (2018). Für die Auswertung dieser Gespräche wurde im Rahmen der Inhaltsanalyse eine Operationalisierung zu Teilaspekten ästhetischer Erfahrung in Form von Kategorien für die Inhaltsanalyse der Gespräche vorgenommen. Auch wenn es sich bei dem den Gesprächen zugrunde liegenden Text um ein einsprachiges Gedicht (Else Lasker-Schülers *Mein blaues Klavier*) handelt und die Teilnehmenden keine Schüler:innen waren, werden die herausgearbeiteten Teilaspekte als erste Orientierung für eine Ausdifferenzierung ästhetischer Erfahrungen im Zusammenhang mit LitLA-Lernprozessen und der Konstruktion des allgemeinen intendierten Lernpfads herangezogen.

Ober-kategorie	Unter-kategorie	Definition
Verbalisierung emotionaler Aspekte	Erinnerungen	Der Leser/die Leserin verbalisiert persönliche Erinnerungen, die vom Text ausgelöst werden.
	Imaginationen	Der Leser/die Leserin verbalisiert bildliche Vorstellungen oder Assoziationen, die vom Text ausgelöst werden.
	Stimmungen	Der Leser/die Leserin verbalisiert vom Text ausgelöste Stimmungen.
	Identifikation	Der Leser/die Leserin verbalisiert seine/ihre Identifikation mit Textinhalten, z.B. Figuren.
	Empathie	Der Leser/die Leserin verbalisiert seine/ihre Empathie gegenüber Figuren, deren Verhalten oder Erleben.
	Alteritäts-verstehen	Der Leser/die Leserin verbalisiert Verständnis für die im Text dargestellten Figuren, wenngleich diese ihm/ ihr eher fremd erscheinen.
	Sinnliche Eindrücke	Der Leser/die Leserin beschreibt vom Text ausgelöste sinnliche Eindrücke.
	Irritationen	Der Leser/die Leserin verbalisiert vom Text ausgelöste(s) Unverständnis, Befremden, Verunsicherung.
Verbalisierung kognitiver Aspekte	Beschreibung	Der Leser/die Leserin benennt oder beschreibt Textmerkmale/-aspekte/-elemente.
	Analyse	Der Leser/die Leserin analysiert semantische oder sprachlich-formale Textmerkmale/-elemente/ -strukturen auf abstraktem Niveau.
	Interpretation	Der Leser/die Leserin setzt Textmerkmale/-elemente/ -strukturen deutend zueinander in Bezug.
Verbalisierung reflexiver Aspekte	Metakognitive Reflexion	Der Leser/die Leserin reflektiert seine/ihre textbezogenen Äußerungen (Erleben, Beobachtungen, Deutungen etc.).
	Wahrneh-mungsbasierte Reflexion	Der Leser/die Leserin reflektiert seine/ihre Wahrnehmung des Textes.
	Ästhetisches Urteil	Der Leser/die Leserin verbalisiert eine ästhetisch begründete Bewertung oder Beurteilung des Textes.

Abbildung 13 Übersicht zu operationalisierten Teilaspekten ästhetischer Erfahrung, übernommen aus Nickel-Bacon/Kloppert (2018, 203f)

Somit werden die in LitLA-Lehr-/Lernprozessen mündlich oder schriftlich verbalisierten, stets vorläufigen auf Language und/oder Literatur Awareness bezogenen Reflexionsresultate als *ästhetisch fundierte LitLA-Deutungskonzepte*[45] definiert. Dabei können sich diese literatur-und/oder sprachbezogenen Deutungskonzepte von den miteinander in Wechselwirkung stehenden Teilaspekten ästhetischer Erfahrung her entwickeln. Die LitLA-Deutungskonzepte können sich aber auch von der ästhetischen Erfahrung als Ganze ausgelöst entfalten.

Diese stets vorläufigen LA- und LitA-Deutungskonzepte wurden bislang auf theoretischer Grundlage spezifiziert (vgl. Kap. 1.4; 2.7; 3.6 und 4.5) und sollen im Folgenden nochmals für die Lesenden zur Übersicht aufgelistet werden. Dadurch dass die LA- und LitA-Deutungskonzepte als Zieldimensionen bislang nicht an konkreten literarischen Lernmedien ausdifferenziert und auch empirisch nicht spezifiziert wurden, bleiben die Formulierungen an dieser Stelle noch notwendig abstrakt und allgemein. Die anschließend vorgestellte Textauswahl und -analyse im Rahmen der vorliegende Entwicklungsstudie wird die LitLA-Lernziele im Hinblick auf das ausgewählte Werk engführen und die Konstruktion eines werkspezifischen LitLA-Lernpfads ermöglichen (vgl. Kap. 5.5). Der werkspezifische LitLA-Lernpfad wird Grundlage der weiteren empirisch fundierten (Re-)Konstruktionsprozesse sein.

[45] Ob sich dieses Konstrukt im empirischen Forschungsprozess bewährt und ob die damit gewonnen Forschungsergebnisse an den bestehenden literaturdidaktischen Fachdiskurs zum ‚literarischen Verstehen' anschlussfähig sind, wird ein Aspekt der Ergebnisdiskussion sein (vgl. Kap. 9).

5.2.1 LitLA-Zieldimensionen

Für das Verhältnis von Literature Awareness (LitLA) und Language Awareness (LA) ist es wesentlich zu betonen, dass die sprachbezogenen LA-Zieldimensionen den literaturbezogenen LitA-Zieldimensionen unterzuordnen sind. Die LA-Ziele erhalten ihre Relevanz durch die Bedeutung, die sie für den Auf- und Ausbau von Literature Awareness haben. Bei ersten Vorstudien zur Operationalisierung der LitLA-Lernziele, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entstanden, hat sich gezeigt, dass bei Röschs Vorläuferkonzeptionen zu LitLA (ursprünglich mit ‚Language und Literature Awareness - LLA' bezeichnet, vgl. Rösch 2017c) die Gefahr bestand, dass im Fachdiskurs und in der unterrichtspraktischen Umsetzung des Konzepts die literarischen Lernprozesse den sprachbezogenen Lernprozessen untergeordnet werden (vgl. Rösch 2021a, 23ff). Rösch betont in ihrer auf dieses Problem überarbeiteten Konzeption von 2021, dass das literarische Lernen bei LitLA klar im Zentrum steht und im Gegensatz zu anderen, integrativ deutschdidaktischen Konzeptionen der literarische Text nicht als Sprachmusterlieferant für sprachdidaktische Lernprozesse funktionalisiert werden soll. Vielmehr geht es bei LitLA „um Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch sowie Erwerb, Vermittlung, Reflexion und In-Beziehung-Setzen von Sprache/n **in** Literatur/en" (Rösch 2021a, 25, Hervorh. UF). In der LLA-Konzeption hatte Rösch noch additiv statt integrativ von „Sprache/n **und** Literaturen" (Rösch 2017b, 35, Hervorh. UF) gesprochen. Die in folgender Übersicht (vgl. Abb. 14) nochmals aufgeführten LA-Lernziele sind somit die notwendige Grundlage, um die sprachliche Dimension der der literarischen LitA-Ziele voll zu durchdringen. Gerade im Hinblick auf die Operationalisierung zur empirischen Untersuchung diesbezüglicher Lernprozesse ist es jedoch zunächst notwendig, die Zieldimensionen auch getrennt voneinander zu untersuchen zu können.

Sowohl LA- als auch LitA-Zieldimensionen sind im Hinblick auf die erfolgte Textauswahl werkspezifisch zu konkretisieren (vgl. Textauswahlkriterien im nachfolgenden Abschnitt). Im Rahmen der theoretischen Spezifizierung ergaben sich weitere längerfristige und werkübergreifende integrative LitLA-Lernziele (vgl. Abb. 14)

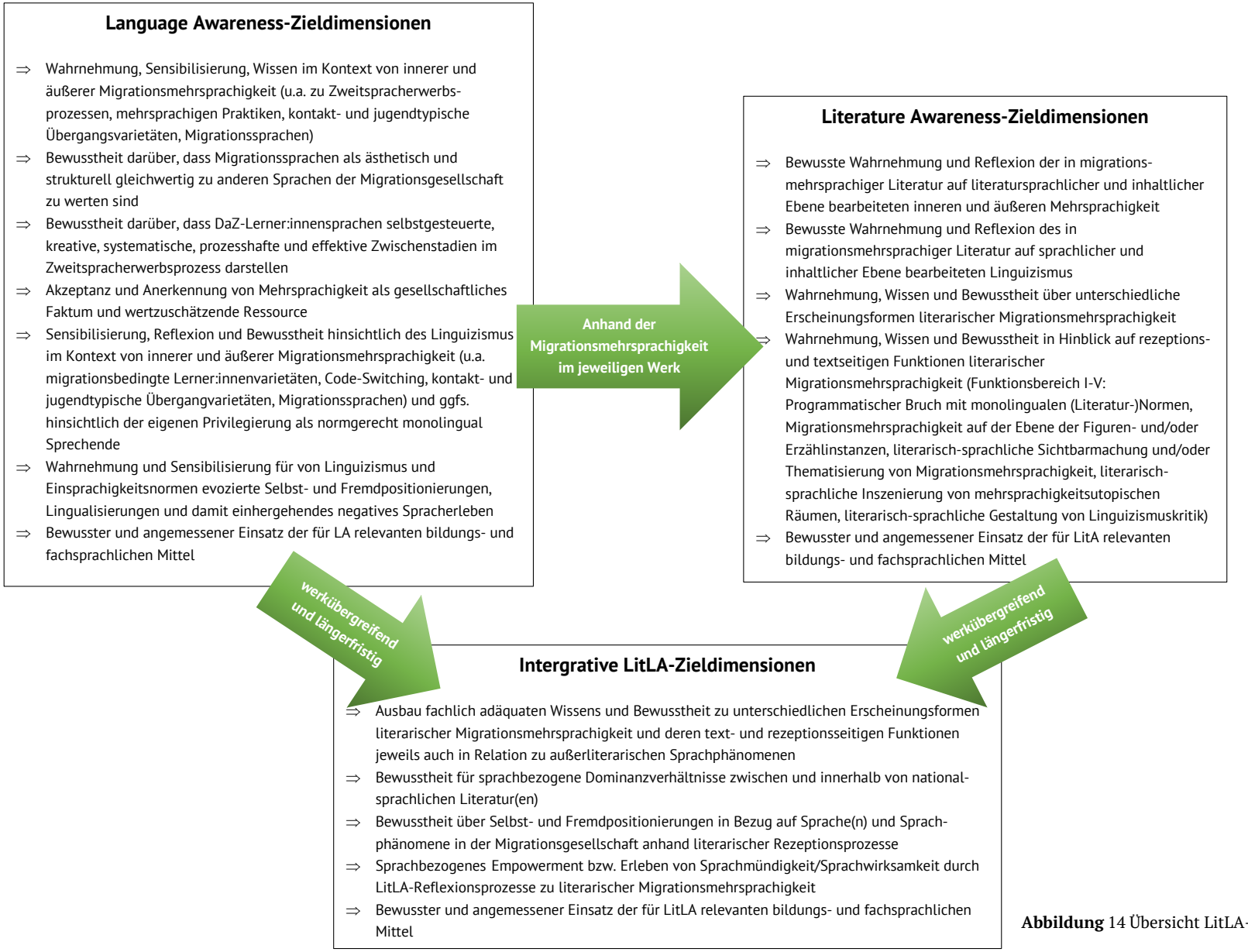

Abbildung 14 Übersicht LitLA-Zieldimensionen

5.2.2 LitLA-Textauswahlkriterien

Wie in Kap. 3 und 4 dargelegt, sind es vor allem migrationsmehrsprachige Texte aus dem Korpus der Kinder- und Jugendliteratur, die sich für LitLA-Lehr-/Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen als literarisches Lernmedium eignen. Bei der Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand wurden bislang folgende Aspekte herausgearbeitet, die die Auswahl des literarischen Lernmediums bei LitLA leiten können:

Textauswahlkriterien für LitLA-Lernmedien:

- ⇒ Migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die innere und äußere Migrationsmehrsprachigkeit sowie migrationsgesellschaftlichen Linguizismus literarisch inszenieren bzw. thematisieren und die linguizismuskritisches Potential aufweisen
- ⇒ Migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur, die sprachlich einfach, dabei aber literarästhetisch komplex ist (bspw. durch Mehrperspektivität, Intersektionalität und/oder dynamischer sowie komplexer Figurengestaltung)
- ⇒ Werke mit literarische Migrationsmehrsprachigkeit, welche der Dynamik und Vielschichtigkeit des Phänomens Mehrsprachigkeit gerecht wird (bspw. Multi-, Inter- und Translingualität)
- ⇒ Literarische Darstellung von Migrationsmehrsprachigkeit, die mit dem Phänomen einhergehende Machtverhältnisse, Selbst- und Fremdpositionierungen kritisch aufgreift und/oder dekonstruiert

Sicherlich wird es kaum möglich sein, im kinderliterarischen Korpus Werke zu finden, auf die alle genannten Kriterien zutreffen. Dennoch kann die Auflistung die Suche unterstützen.

Nach der Entscheidung für einen Text als Lernmedium ist für die Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen eine differenzierte fachdidaktische Analyse wichtig, für die es differenzierter Kategorien bedarf. Hierbei kann die Übersicht zu Erscheinungsformen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Kap. 3.3.3) und die Übersicht zu rezeptions- und textseitigen Funktionen (vgl. Kap. 3.4) Unterstützung bieten.

In der vorliegenden Studie können selbstverständlich nicht alle denkbaren Textsorten und Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit untersucht werden. Es mussten vielmehr Auswahlentscheidungen in diesen Bereichen getroffen werden. Dabei sollten die oben genannten Textauswahlkriterien dennoch bestmöglich berücksichtigt werden. Als besonders ambitioniert und konsequent in der Inszenierung literarischer Migrationsmehrsprachigkeit lassen sich in jüngerer Zeit einige Texte aus dem Bereich der narrativen Jugendliteratur beschreiben, welche häufig auf der Ebene der Figurensprache extensiv mit dem Ein-

satz von Migrationssprachen und migrationsbedingten Lerner:innenvarietäten arbeiten (vgl. Filsinger/Bauer 2021, 79ff).

Daher wird in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt der weiteren theoretisch-empirischen Untersuchung auf explizite Migrationsmehrsprachigkeit in erzählenden Texten der Jugendliteratur und darunter auf die Variante der integrativen Mehrsprachigkeit gelegt (vgl. Kap. 3.3.4). Gerade integrativ mehrsprachige Texte eignen sich nach Rösch (2014), um „den Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebbar zu machen" (a.a.O., 164) und sie „ermöglichen auch ohne fundierte minderheitensprachliche Kenntnisse auf Seiten der Lehrperson einen spielerischen und dennoch dominanzkritischen Umgang" (ebd.). Hodaie weist außerdem darauf hin, dass integrativ mehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur dem Phänomen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als einem von „uneindeutige[n] bzw. hybriden Erscheinungen gekennzeichnete[n] Phänomen" (Hodaie 2020, 326) eher entsprechen als parallel mehrsprachige Werke, die dazu beitragen, die problematische „Vorstellung von Sprachen als abgrenzbare Einheiten" (ebd.) zu reproduzieren.

Mit diesen Auswahlentscheidungen hinsichtlich der Erscheinungsform literarischer Mehrsprachigkeit (integrativ mehrsprachig), der Gattung (narrative Texte) und der Intentionalität (Jugendalter) gehen auch Eingrenzungen hinsichtlich der Aussagekraft der zu erzielenden Forschungsergebnisse einher. Denn verallgemeinerbare Beiträge zur Theoriediskussion können auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie nur zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen mit Lernmedien aus genannter Textgruppe gemacht werden. Innerhalb dieser Textgruppe sind außerdem auf narratologischer Ebene weitere Begriffsdifferenzierungen notwendig. Wie in Abb. 15 dargestellt, kann die explizite Sprachmischung entweder auf der Ebene der Erzählinstanz und/oder innerhalb der Figurenrede auftreten. In Bezug auf LitLA ist es darüber hinaus von Interesse, ob es sich um innere oder äußere Migrationsmehrsprachigkeit handelt, die im Text gestaltet ist, wobei auch hier wieder im jeweiligen Werk Mischformen möglich sind.

Begriffsdifferenzierung zur fokussierten Textgruppe: Erzählende Jugendliteratur			
Erscheinungsform von literarischer Migrationsmehrsprachigkeit	**Narrative Ebene**	**Form von Mehrsprachigkeit**	**LitLA-Lernziele**
integrativ migrationsmehrsprachiger Text	Erzählinstanz	äußere Migrationsmehrsprachigkeit	Bewusstheit über Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch von verschiedenen Einzelsprachen auf Erzählerebene in narrativer Jugendliteratur
		innere Migrationsmehrsprachigkeit	Bewusstheit über Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch von migrationsbedingten innersprachlichen Varietäten auf Erzählerebene in narrativer Jugendliteratur
	Figuren-instanz	äußere Migrationsmehrsprachigkeit	Bewusstheit über Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch von Sprachmischungen (u.a. mit Migrationssprachen) im Rahmen der Figurensprache in narrativer Jugendliteratur
		innere Migrationsmehrsprachigkeit	Bewusstheit über Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch von migrationsbedingten innersprachlichen Varietäten im Rahmen der Figurensprache in narrativer Jugendliteratur
Weitere mögliche Kategorien: ⇒ Literarische Migrationsmehrsprachigkeit in lyrischen oder dramatischen Texten ⇒ Literarische Erscheinungsform von Migrationsmehrsprachigkeit: implizit migrationsmehrsprachig oder Migrationsmehrsprachigkeit als Thema			

Abbildung 15 Begriffliche Ausdifferenzierung innerhalb der in der Studie betrachteten Textgruppe

Die Tabelle, die aufgrund der vorgenommenen Eingrenzungen notwendigerweise ein Fragment darstellt, gibt dennoch erste Anhaltspunkte, auf welchen Ebenen und mit welchen Konzepten man bei der literaturdidaktischen Analyse eines LitLA-Lernmediums ansetzen kann, um den ausgewählten Text systematisch zu verorten und die LitLA-Lernpotentiale werkspezifisch auszuloten.

Die Kriterien und Konzepte werden in Kap. 5.4 bei der narratologischen Analyse des für die Design-Experimente ausgewählten jugendliterarischen Werks *Nicu & Jess* angewendet, reflektiert und durch dabei als relevant identifizierte narratologische Aspekte ergänzt.

5.3 Prototyp eines intendierten LitLA-Lernpfad

Bei der Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand haben sich relevante Lernziele, Strukturelemente und Eingrenzungen ergeben, die in einem Prototyp des intendierten LitLA-Lernpfads zu erzählender Jugendliteratur lernlogisch verknüpft werden. Nicht alle Denkschritte und Mikroprozesse, die dabei zur Strukturierung dieses hypothetischen Lernpfads geführt haben, können dabei expliziert werden (vgl. Tab. 2). Die grundlegendsten Entscheidungen wurden in den ersten vier Theoriekapiteln sowie in den beiden vorausgegangenen Teilkapiteln dargelegt. Die Trennung zwischen emotionalen und kognitiven Teilaspekten ästhetischer Erfahrungen ist eine der präziseren Beschreibbarkeit wegen konstruierte, da diese beiden Teilaspekte, wie in Kap. 4.1.3 bzw. 5.2. ausgeführt, in engem wechselseitigem Bezug zueinander wirken.

Wenn in folgender Abb. 16 von Funktionsbereichen die Rede ist, bezieht sich dies auf die in Kap. 3.4 abgebildete Übersicht zu rezeptions- und textseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit. Die Abfolge der Funktionsbereiche hat sich als lernlogisch anschlussfähig für den vierstufigen Aufbau des Lernpfads erwiesen und wird entsprechend integriert.

Prototyp intendierter LitLA-Lernpfad

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen bei der Erstbegegnung mit der expliziten literarischen Migrationsmehrsprachigkeit im Text

mögliche emotionale Aspekte:
Irritationen, Erinnerungen, Assoziationen, Stimmungen, Identifikation etc.

⬍

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von im Text integrierten, nicht der Matrixsprache entsprechenden Textelementen

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 1:

⇒ von ersten Deutungskonzepten zur literarischen Migrationsmehrsprachigkeit im Text in enger Rückbindung an alltagsweltlich und -sprachlich geprägte Konzepte und Haltungen zu Migrationsmehrsprachigkeit.

Konzeptuelle LitA-Stufe 1:

⇒ des literatursprachlichen Widerspruchs zu vorherrschenden monolingualen Literatur- und Sprachnormen (vgl. Funktionsbereich I)

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen der migrationsmehrsprachigen Figur(en) und/oder Erzählinstanz(en)

mögliche emotionale Aspekte:
Identifikation, Empathie, Alteritätsverstehen, Ablehnung, Irritationen, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.

⬍

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von migrationsmehrsprachiger Textgestaltung der Figur(en)- und/oder Erzählinstanz(en)

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 2:

⇒ von alltagsweltlich und -sprachlich geprägten Deutungskonzepten in Bezug auf Sprachkompetenzen und Spracherleben der migrationsmehrsprachigen Figur(en)- und/oder Erzählinstanz(en)

Konzeptuelle LitA-Stufe 2:

⇒ von Deutungskonzepten zu text- bzw. rezeptionsseitigen Funktionen der migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Figur(en)- und/oder Erzählinstanz(en) (vgl. Funktionsbereich II) [46]

[46] Hypothetisch erwartbare Aspekte wären u.a. Perspektivenübernahme- und koordination, sprachliche Charakterisierung durch Figurengestaltung, realistische Wirkung durch Figurensprache, sprachbezogene Subjektpositionen und Stereotypisierung.

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
zur Komplexität des Phänomens Migrationsmehrsprachigkeit

mögliche emotionale Aspekte:
Scham, Abwehr, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von Widersprüchen, Dynamik, Komplexität und/oder Machthierarchien im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit innertextlich und außerliterarisch (vgl. Funktionsbereich III)

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 3:
- ⇒ zu differenzierteren LA-Deutungskonzepten im Kontext von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit[47]

Konzeptuelle LitA-Stufe 3:
- ⇒ zu differenzierteren LitLA-Deutungskonzepten zu text- bzw. rezeptionsseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Funktionsbereich III)

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen von literarisch inszeniertem Linguizismus
mögliche emotionale Aspekte:
Scham, Ungerechtigkeitsempfinden, Abwehr, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von linguizistischen Strukturen und Praktiken sowie Lingualisierung (innertextlich und außerliterarisch)

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 4:
- ⇒ (Weiter-)Entwicklung von LA-Zielkonzepten in Bezug auf Linguizismus und Lingualisierung

Konzeptuelle LitA-Stufe 4:
- ⇒ (Weiter-)Entwicklung von LitA-Zielkonzepten zu text- bzw. rezeptionsseitigen Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Funktionsbereich IV-V)

47 Hypothetisch erwartbare Aspekte wären u.a. Wissen über Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum und individuelle Normalität, Zweitspracherwerbsprozesse, mehrsprachige Praktiken, kontakt- und jugendtypische Übergangvarietäten, Migrationssprachen, Macht- und Prestigeunterschiede zwischen Sprachen und deren Sprecher:innen, Sprache als Differenzmarker, Dynamik und Komplexität von Migrationsmehrsprachigkeit etc.

Langfristigere LitLA-Ziele

- Ausbau fachlich adäquaten Wissens und Bewusstheit zu unterschiedlichen Erscheinungsformen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit und deren text- und rezeptionsseitigen Funktionen jeweils auch in Relation zu außerliterarischen Sprachphänomenen
- Bewusster und angemessener Einsatz der im Kontext von LitLA relevanten fach- und bildungssprachlichen Mittel
- Sprachbezogenes Empowerment bzw. Sprachmündigkeit/Sprachwirksamkeit für durch ästhetische Erfahrungen mit literarischer Migrationsmehrsprachigkeit
- Bewusstheit über Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf Sprache(n) und Sprachphänomene in der Migrationsgesellschaft anhand literarischer Rezeptionsprozesse
- Bewusstheit für sprachbezogene Dominanzverhältnisse zwischen und innerhalb von nationalsprachlicher/en Literatur/en

Abbildung 16 Prototyp eines intendierten LitLA-Lernpfad zu erzählender Jugendliteratur

5.4 LitLA-Literaturanalyse des migrationsmehrsprachigen Jugendbuchs *Nicu & Jess*

Um empirisch rekonstruieren zu können, welche textseitigen Potentiale in einem LitLA-Lehr-/Lernsetting auf welche Art und Weise rezepierendenseitig von Lernenden realisiert werden, ist eine kriteriengeleitete Textauswahl und didaktisch vorstrukturierte Textanalyse des ausgewählten LitLA-Lernmediums grundlegend. Dies gilt – in für Lehrkräfte zeitlich realisierbarer Form – für jeden LitLA-Unterricht in Bezug auf das jeweils ausgewählte literarische Lernmedium. Im Folgenden werden die vorliegenden Analyseergebnisse zum migrationsmehrsprachigen Jugendroman *Nicu & Jess* (Crossan/Conaghan 2018) vorgestellt, der auf Grundlage der LitLA-Textauswahlkriterien (vgl. Kap. 5.2.2) und der fokussierten Schulstufe (Sekundarstufe I) für die Designentwicklung und empirische Untersuchung im Rahmen dieser Studie ausgewählt wurde. Die Textanalyse orientierte sich zunächst an den klassisch-narratologischen Fragen ‚Was wird erzählt?' und ‚Wie wird erzählt'? (vgl. Kap. 5.4.1 und 5.4.2). Der Jugendroman wurde dabei in Rekurs auf erzähltheoretische Grundlagentexte analysiert (vgl. Genette 2010; Lahn/Meister 2016; Martínez/Scheffel 2005; Nünning/Nünning 2000; Schmid 2007). Gemäß den didaktischen Zielsetzungen der LitLA-Konzeption wurden Konzepte, Erscheinungsformen und Funktionen der literarischer Migrationsmehrsprachigkeit des Jugendromans *Nicu & Jess* erarbeitet. Die Analyseergebnisse wurden anschließend für die Re-Konstruktion des werkspezifischen LitLA-Lernpfads genutzt (vgl. Kap. 5.5).

Der 2017 im englischen Original mit dem Titel *We come apart* (Crossan/Conaghan 2017) erschienene Versroman *Nicu & Jess* des britischen Autorenteams, Sarah Crossan und Brian Conaghan, ins Deutsche übertragen von Cordula Setsman, wurde 2018 im Mixtvision Verlag veröffentlicht. Der Text lässt sich zunächst grundsätzlich dem Gattungsbegriff der ‚Migrationsliteratur' (Rösch 2019b) als spezifischer Form interkultureller Literatur[48] zuordnen.

[48] Mit Nazli Hodaie schließe ich mich einem Verständnis von interkultureller Literatur als einer Literatur an, „die konstruierte Grenzen überwindet und den gesellschaftlichen Masterdiskurs im Umgang mit kultureller Alterität nicht reproduziert, sondern ihm neue Perspektiven entgegensetzt" (Hodaie 2020, 322), dabei geht es

Unter Migrationsliteratur fasst Rösch Werke, die sich auf Migration beziehen und die sowohl von Autor:innen mit und ohne eigene bzw. familiäre Migrationserfahrung verfasst sein können (a.a.O., 339). In migrationsliterarischen Werken wird „Migration thematisch, sprachlich und ästhetisch gestaltet" (Rösch 2019b, 338). Der Terminus ‚Migrationsliteratur' bezieht sich also auf Text sowie Gegenstand und nicht auf eine etwaige eigene Migrationserfahrung der Verfassenden, welche auch bei Sarah Crossan und Brian Conaghan – soweit bekannt – nicht vorhanden ist. Migrationsliteratur kennzeichnet sich auf literatursprachlicher Ebene insbesondere durch Formen des mehrsprachigen Schreibens (a.a.O., 344ff). Auch bei *Nicu & Jess* wird mit sprachlichen Elementen innerer und äußerer (Migrations-)Mehrsprachigkeit gearbeitet (vgl. Kap. 5.4.3), welche sowohl auf sprachästhetischer als auch thematischer Ebene den Roman gestalten.

5.4.1 Zum Handlungsverlauf in *Nicu & Jess*

Das Werk erzählt – in drei großen, die Handlung strukturierenden Romanteilen – die Geschichte der zufälligen Begegnung, Annährung und unfreiwillig kurzen Liebesbeziehung der beiden jugendlichen Hauptfiguren Nicu und Jess. Das Geschehen ist im nördlichen London verortet, das als Handlungsraum vor allem durch soziale Disparitäten sowie den sich radikalisierenden Nationalismus der Phase nach dem Brexit-Referendum geprägt zu sein scheint (vgl. u.a. Crossan/Conaghan 2018, 10; 53). Der Plot der nur wenige Wochen andauernden Liebesgeschichte zwischen Nicu und Jess erinnert in mancher Hinsicht an Shakespeares Tragödie *Romeo und Julia*. Denn genau wie bei Shakespeare versuchen die beiden fünfzehnjährigen Hauptfiguren ihre Liebe mit verzweifeltem Mut gegen familiäre Widerstände und sozio-kulturelle Tabus durchzusetzen. Im Gegensatz zum Romeo-und-Julia-Stoff bildet bei *Nicu & Jess* allerdings keine bürgerliche Fehde die äußere Bedrohung der Liebesbeziehung, sondern die rassistischen, linguizistischen und klassistischen Strukturen der Migrationsgesellschaft. Und genau wie bei Shakespeare bleibt bei *Nicu & Jess* die Liebeserfüllung aufgrund der herrschenden Machtverhältnisse Utopie.

Die beiden handlungstragenden Figuren lernen sich im ersten Teil des Romans (a.a.O., 7-61) während des Ableistens von Sozialstunden kennen. Beide waren zuvor, unabhängig voneinander, des Ladendiebstahls überführt und zu gemeinnütziger Tätigkeit sowie einem Sozialtraining verurteilt worden. Nicu ist erst wenige Wochen zuvor mit seinen Eltern von Rumänien nach England migriert. Seine Sprache ist geprägt von den limitierten Ausdrucksmöglichkeiten seines frühen Zweitspracherwerbs. Für Nicus Eltern ist die Hauptmotivation ihrer temporären Migration nach England, genügend Geld zu verdienen, um Nicus Verheiratung in Rumänien zu finanzieren. Nicu hingegen will keine arrangierte Ehe, sondern wünscht sich stattdessen, in England bleiben zu können (a.a.O., 37f). Er erhofft sich dort, seiner perspektivlosen Lebensrealität in Rumänien zu entkommen, die für ihn als Angehö-

um Geschichten, „die Binaritäten überwinden und Möglichkeiten für vielschichtigere Gefühle als Mitleid bereithalten, solche, die demonstrieren, was noch denkbar, was noch möglich wäre" (a.a.O., 331).

riger der ethnischen Minderheit der sog. 'Roma' [49] von Armut, Diskriminierung und Stigmatisierung geprägt ist (a.a.O., 49). Bei seinen Eltern, die als Figuren eher flach und stereotyp angelegt sind, trifft er mit diesen Wünschen auf Unverständnis und deutliche Ablehnung (a.a.O., 90f).

Zu Beginn der Geschichte hilft Nicu seinem Vater zunächst dabei, durch die Straßen Londons zu ziehen und Altmetall zu sammeln (a.a.O., 11ff). Mit dieser Darstellung von Nicus Roma-Familie als 'Schrottsammelnde', die außerdem die Schulpflicht eines Fünfzehnjährigen ignoriert (a.a.O., 26f), wird im Rahmen der Figurenzeichnung zu Beginn der Handlung an klassisch antiziganistische Topoi angeschlossen (End 2014, 22), anhand derer Überlebensstrategien unter Armutsbedingungen „als vermeintlich ethnische Eigenschaften von Roma dargestellt werden" (Scherr 2017, 311). Nach Nicus Verurteilung aufgrund des Ladendiebstahls wird er amtlich zum Besuch der englischen Schule verpflichtet (a.a.O., 27). Dort sowie wie beim Ableisten der Sozialstunden trifft er regelmäßig auf Jess, zu der er sich zunehmend hingezogen fühlt.

Jess lebt gemeinsam mit ihrer als passiv und überfordert dargestellten Mutter sowie dem aggressiv-übergriffigen und offen rassistisch agierenden Stiefvater Terry in einem "grauen Wohnblock" (Crossan/Conaghan 2018, 67) in einem von prekären Lebenslagen gekennzeichneten Nordlondoner Stadtviertel (a.a.O., 147). Liam, Jess´ älterer Bruder, ist nach dauerhaften Auseinandersetzungen mit dem Stiefvater in eine eigene Wohnung gezogen. Jess muss daher allein die Misshandlungen der Mutter durch den Stiefvater ertragen (a.a.O., 124f; 155f; 201f). Als Jess mit ihrer Mädchenclique beim Diebstahl in einem Drogeriemarkt überführt wird, gelingt es ihren Freundinnen, der Überführung zu entkommen. Jess wird hingegen als einzige für die erbeuteten Gegenstände verantwortlich gemacht (a.a.O., 7ff) und zu Sozialstunden verurteilt.

Der zweite und umfassendste Teil des Romans (a.a.O., 64-253) fokussiert die Handlung des Liebesplots, der von der schrittweisen Annährung bis zur gemeinsamen Flucht führt. Neben dem öffentlichen Park bildet in diesem Teil die gemeinsam besuchte Schule den zentralen Handlungsraum. Schule fungiert in der Erzählung als Schauplatz der gesellschaftspolitischen Kontroversen und Stimmungslagen rund um den Brexit. Die Darstellung der Lehrer:innen ist durchweg negativ. Aus Jess' Perspektive erscheinen sie als übergriffige "Gutmensch-Lehrer" (a.a.O., 67) aus der Mittelschicht, die keinen Bezug zu und kein Bewusstsein für die von sozialer Benachteiligung geprägte Lebensrealität ihrer Schüler:innen haben (a.a.O., 146f). Nicu erlebt seine Lehrkräfte als ihm gegenüber ablehnend bis – im Falle der Figur des Sportlehrers – bekennend rassistisch eingestellt (a.a.O., 55f; 64f; 178). Insgesamt fühlt Nicu sich von seinen Lehrer:innen allein über seine nicht-normgerechte Sprechweise wahrgenommen und abgewertet – „Lehrer mich stecken in Taugenichtsgruppe. […] Ich wissen Sachen. Aber Lehrer nie prüfen, nie fragen" (a.a.O., 64).

[49] In Bezug auf die Problematik bzgl. Unschärfe des Begriffs ‚Roma' „im Sinne einer verallgemeinernden Selbst- und Fremdbezeichnung" (Scherr 2017, 530) vgl. weiterführend (ebd.)

Obwohl sich auch Jess anfangs über seine ethnische Herkunft und Sprache lustig macht (a.a.O., 76f), gelingt es Nicu während der Sozialstunden immer häufiger, sie in Gespräche zu verwickeln und zum Lachen zu bringen (a.a.O., 82f; 87; 96f). Allerdings glückt die Kontaktaufnahme zwischen den beiden nur außerschulisch, sofern niemand aus Jess´ Clique anwesend ist. Denn diese hat in Nicu ein geeignetes Opfer für ihre rassistischen Angriffe gefunden und Jess kann sich zunächst nicht aus ihrer Rolle als Mitläuferin befreien (a.a.O., 106; 110). Indessen kommen sich die beiden während der Sozialstunden und bei zufälligen Begegnungen im Park immer näher (a.a.O., 82ff; 95ff; 117ff). Nicu gelingt es trotz Jess' Vorbehalte, sie in ein Gespräch zu verwickeln (a.a.O., 83). Er erweist sich als guter Zuhörer und gewinnt so ihr Vertrauen (a.a.O., 86; 104). Jess beginnt bei ihren regelmäßigen Treffen im Park, Nicu in seinem Zweitspracherwerb zu unterstützen (a.a.O., 103).

Das zentrale Thema und tragende Handlungsgerüst des Romans – die interethnische Liebesbeziehung gegen innere und äußere Vorbehalte – wird durch die Figur Nicus eingeführt, der als erster seine romantischen Gefühle für Jess erkennt (a.a.O., 129f). Erst nach einer Zeit der langsamen Annährung (s.o.), in der Jess ihre ethnisierenden und lingualisierenden Vorurteile gegenüber Nicu (a.a.O., 76ff) durch hierzu divergierende Wahrnehmungen (a.a.O., 82f; 86f) überwindet, realisiert auch sie, dass sich ihre Gefühle für Nicu verändern (a.a.O., 96f; 106; 118; 122).

Nachdem die beiden ihre verhängten Sozialstunden abgeleistet haben, setzen sie dennoch ihre Treffen im Park fort. Indessen werden die Hochzeitspläne von Nicus' Eltern für ihren Sohn immer konkreter. Nicu soll sich anhand von ihm vorgelegten Fotos für eine Braut entscheiden (a.a.O., 172f). Dieser ist verzweifelt und weiß nicht, wie er sich dem elterlichen Druck entziehen soll. Jess erzählt er hiervon nichts, stattdessen nimmt er all seinen Mut zusammen und fragt sie, ob sie mit ihm auf ein „wirkliche Date" (a.a.O., 164) gehen möchte. Sie willigt ein und die beiden verbringen einen glücklichen Abend "mit Händchenhalten" (a.a.O., 169) beim Schlittschuhlaufen auf der Eisbahn. Derweil wird in der Schule das rassistische und gewalttätige Mobbing gegen Nicu immer massiver (a.a.O., 187ff). Als Jess' Freundin, Meg, die Lüge verbreitet, Nicu habe sie sexuell belästigt (a.a.O., 187), stellt sich Jess das erste Mal schützend vor ihn (a.a.O., 189; 191).

An einem der folgenden Nachmittage – Nicus Eltern sind nicht da – besucht Jess ihn zuhause. Dort entdeckt sie das Foto des Mädchens, welches seine Eltern inzwischen für ihn als Braut ausgewählt haben (a.a.O., 194ff). Nicu offenbart ihr die Pläne seiner Eltern. Jess reagiert geschockt. Sie scheint zunächst kaum zu wissen, was sie mehr trifft: das Befremden über die Entscheidung der Eltern, Nicu in eine arrangierte Ehe zu zwingen, oder die kurze Frist von neunzehn Tagen, die noch bleibt, bevor Nicu mit seinen Eltern für die Hochzeit nach Rumänien zurückkehren wird (a.a.O., 199).

Gleichwohl treffen sich Jess und Nicu weiterhin (a.a.O., 203 f); inzwischen sind es „echte Dates" (a.a.O., 212). Jess redet mit Nicu nun auch über die Misshandlungen der Mutter durch den Stiefvater, die immer massiver werden (a.a.O., 201f). Terry hat überdies begon-

nen, Jess gegenüber körperlich zudringlich zu werden (a.a.O., 214ff). Sie reagiert panisch und entwickelt erste Fluchtgedanken (a.a.O., 217). Über Terrys Annährungsversuch spricht sie allerdings dieses Mal nicht mit Nicu, sondern mit ihrer Mutter (a.a.O., 222f). Sie übergeht jedoch Jess' Ängste und fordert sie auf, sich mit dem Verhalten des Stiefvaters abzufinden, da es ohnehin kein Entkommen vor ihm gebe (ebd.). Nach diesem für sie desillusionierenden Gespräch unterbreitet Jess Nicu die Idee einer gemeinsamen Flucht (a.a.O., 227f). Nicu willigt sofort ein. Die beiden planen, mit dem Zug in eine beliebige englische Stadt zu fahren. Um ihre Flucht zu finanzieren, beschließt Nicu, trotz großer Skrupel, einen großen Teil des von den Eltern angesparten Brautgelds zu entwenden (a.a.O., 241ff).

Der dritte und letzte Teil des Romans handelt von der Flucht voller Hindernisse der beiden Hauptfiguren und ist im Gegensatz zu den ersten beiden Teilen von einer hochdynamischen Verkettung äußerer Handlungssequenzen gekennzeichnet, die nur eine Zeitspanne von wenigen Stunden einnehmen (a.a.O., 265 - 300).

Am Tag der geplanten Flucht treffen Nicu und Jess auf ihrem Weg zum Bahnhof ausgerechnet auf die männlichen Mitglieder von Jess' Clique, die Nicu im Verlauf der Geschichte bereits etliche Male in der Schule verbal und körperlich angegriffen hatten. Nicu und Jess werden auf der Straße von ihnen beschimpft und bedroht (a.a.O., 250). Der Anführer der Gang zieht sein Messer und attackiert Nicu. Dieser nimmt sein eigenes Taschenmesser zur Hand, sein "Beschutz" (a.a.O., 253), wehrt sich und sticht im Kampf den Angreifer nieder (ebd.). Daraufhin fliehen Nicu und Jess zunächst zu Jess nach Hause, wo Nicu seine blutverschmierten Kleider wechselt (a.a.O., 265ff). Dort kommt es zu einem gewaltsamen Zusammenstoß mit Terry. Nicu schlägt den Stiefvater nieder und die beiden Jugendlichen flüchten aus der Wohnung (a.a.O., 272f). Als nächstes versuchen sie bei Jess' Bruder, Liam, Hilfe zu erhalten, der ihnen diese allerdings verweigert. (a.a.O., 281ff) Die beiden beschließen, am nächstgelegenen Bahnhof in einen Zug nach Cambridge zu steigen. Vor der Abfahrt geht Nicu noch kurz zur Toilette und bedeutet Jess, sie solle auf seine Sachen aufpassen, in denen sich das von Nicus Eltern erbeutete Geld befindet. Sie wollen sich direkt auf dem Bahnsteig wiedertreffen. Doch Nicu trifft eine neue Entscheidung. Er beschließt, Jess allein fahren zu lassen (a.a.O., 293ff). Das Geld seines Vaters hat Nicu Jess überlassen. Das offene Ende des Romans weist auf eine möglicherweise gelingende Flucht für die Figur Jess hin. Für Nicu scheint kein Ausweg möglich.

5.4.2 Zur Realisierung der Erzählung

Als herausstechendes erzähltechnisches Merkmal von *Nicu & Jess* lässt sich vor allem die multiperspektivische Erzählweise (vgl. Nünning/Nünning 2000) und die mit dieser eng in Verbindung stehende Gestaltung der Sprache der Erzähl- und Figurenistanzen des Jugendromans nennen. Das Romangeschehen wird in einem konsequent durchgehaltenen Erzähler:innenwechsel zwischen den beiden autodiegetischen Erzähl- und Fokalisierungsinstanzen Nicu und Jess wiedergegeben (vgl. a.a.O., 42).

Neben der gemeinsam erlebten Handlung, die den zentralen Fluchtpunkt der Perspektivenstruktur des Romans bildet, werden auch jeweils unabhängig voneinander erlebte Episoden erzählt. Erzähltechnisch wird der Wechsel vor allem durch die prägnante Sprachlichkeit der beiden Figuren- bzw. Erzählinstanzen markiert: Die Stimme der Figur Jess ist juventolektal und die Stimme Nicus lernersprachlich gestaltet. Durch die verdoppelte Perspektive auf die äußere Handlung lässt sich mit Genette auch von einer multipel intern fokalisierten Erzählung sprechen (vgl. Genette 2010, 121-124; Lahn/Meister 2016, 80). Da es sich gleichsam um die beiden handelnden Hauptfiguren des Romans handelt, lässt sich nach Genette (vgl. 2010: 159) auch von zwei ‚autodiegetischen' Erzählenden sprechen. Diese geben konsequent abwechselnd in kurzen Unterkapiteln in Ich-Form und Präsens aus ihrer jeweiligen Perspektive und mit ihrer deutlich abgrenzbaren Sprache die fortlaufenden Ereignisse und ihre diesbezüglichen inneren Vorgänge wieder.

Die Gleichzeitigkeit simulierende Wirkung des präsentischen Erzählens (vgl. Lahn/Meister 2016, 84) evoziert je nach Textstelle die realistische Wirkung eines mündlichen Berichts an eine vertraute Person ähnlichen Alters oder eines zeitnah auf das Geschehen erfolgten Tagebucheintrags. Es werden jedoch an keiner Stelle im Roman Motivation, Anlass, Form oder Adressierung des Erzählens offengelegt. Signifikant für die Erzählweise ist der häufige Wechsel zwischen Passagen des gleichzeitigen Erzählens – "Ich gehe in mein Zimmer, rolle mich auf dem Bett zusammen und wünsche mir, es wäre nicht Montag." – (Crossan/Conaghan 2018, 32) und retrospektiven Anteilen – "Liam ist einfach gegangen. Eines Morgens bin ich aufgewacht und seine Zimmertür stand offen." (a.a.O., 39) – beides regelmäßig unterbrochen durch die selbstreflexive Darstellung von Gefühlen und Gedanken in Form von innerer Rede – "Ich nie zurückgehen wollen, wo Leute wie uns immer angreifen von die Reichwohlhabende (a.a.O., 49)" oder zitierte Figurendialoge in direkter Rede – „»Dein Name?« / »Nicu Gabor«, ich sagen leise." (z. B. a.a.O., 55).

Der erste Leseeindruck, dass es sich hierbei schlicht um zwei Figuren als Erzählinstanzen handelt, die ihre Wahrnehmung der Geschichte in ihrer jeweiligen Figurensprache schildern, trügt indessen. Es lässt sich vielmehr zeigen, dass die Erzählperspektive im Roman nicht nur durch die Verdopplung der Erzählinstanzen eine komplexe ist, sondern gleichsam weist jede der beiden autodiegetischen Erzählinstanzen eine interne perspektivische Verschachtelung auf, da sich in ihnen jeweils die Funktionen 'Erzähler' und 'Figur' überlagern (Igl 2017, 139). Wir haben es so gesehen mit vier die Erzählung tragenden Wahrnehmungs- und Wiedergabeinstanzen zu tun, die sich je nach Textstelle ergänzen, überlappen oder ineinander verschränken (s.u.). Hinzu kommen noch die in Dialogen und Darstellung durch Erzählerrede- und Figurenrede erschließbaren Perspektiven der Nebenfiguren, u.a. der Familienmitglieder von Nicu und Jess, der Pädagogen-Figuren und weiteren Jugendlichen-Figuren (vgl. u.a. Crossan/Conaghan 2018, 32f; 37f; 50; 55f; 109ff; 117f).

Mit Bachtin (1979) haben wir es hier also auch in diesem Jugendroman mit einer „Vielzahl an sozialen Stimmen und eine[r] Vielfalt von [...] Verbindungen und Korrelationen zwischen den Aussagen und Sprachen" (a.a.O., 157) der Stimmen im Text zu tun. Die realen

Rezipierenden bekommen folglich in einem so deutlich multiperspektivisch und mehrstimmig angelegten Text wie dem vorliegenden "nicht eine autoritative Sichtweise, sondern mehrere Versionen desselben Geschehens" (Nünning/Nünning 2000, 43) und gleichsam eine komplexe künstlerische Ausdrucksform lebendiger Rede- und Sprachvielfalt (Bachtin 1979, 177). Die Multiperspektivität und Mehrstimmigkeit des Romans wird insbesondere für die Analyse der Erscheinungsformen und Funktionen der im Text angelegten migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit eine wichtige Grundlage bilden (vgl. Kap. 5.4.4).

5.4.2.1 Multiperspektivität und Mehrstimmigkeit am Beispiel des Romananfangs

Zur beispielhaften Illustration der obigen Ausführungen wird der Romananfang herangezogen, dessen erste beiden Teilkapitel im empirischen Teil der Studie die literarische Textgrundlage während der Datenerhebung bilden (vgl. Kap. 7). Der erste einleitende Abschnitt des Romans, der aus der Perspektive Jess' den die Handlung eröffnenden Ladendiebstahl-Plot erzählt, illustriert, dass wir es in diesem kurzen Textausschnitt bereits mit zwei bedeutungserzeugenden Zentren (vgl. Schmid 2014, 127f) zu tun haben: zum einen der Erzählerin Jess und zum anderen der Figur Jess:

> Erwischt
> Man muss schnell sein,
> Bloß nicht so tun, als ob man sich nur umsieht,
> Wie manche Ladendiebe.
>
> Rein,
> schnappen, was man will,
> und wieder raus.
>
> Aber die anderen schnallen´s nicht.
> Die lassen sich ewig Zeit, als ob
> sie echt was kaufen wollen.
> Noch bevor wir geliefert haben, weiß ich,
> dass
> wir geliefert sind.
>
> Und ich habe recht.
>
> Wir sind noch keine zwei Schritte raus aus
> Boots,
> als mich ein Wachmann
> Bei der Kapuze packt
> Und mich daran hindert wegzulaufen.
> […]
> »Leert eure Taschen,
> ihr kleinen Flittchen!«, schnauzt der Wachmann.
> »Kannst mich nicht zwingen« sage ich.
>
> (Crossan/Conaghan 2018, 7)

Die Erzählinstanz, die sich im Rezeptionsprozess zu Beginn nicht genauer zuordnen lässt, spricht mit dem generischen *man* in "man muss schnell sein" (ebd.) zwar den fiktiven Adressaten nicht direkt an, verweist aber zunächst auch durch den eröffneten Allgemeinheitsgrad nicht explizit auf sich selbst oder eine weitere Figur. Sofern die realen Lesenden die

Narration als Kommunikationssituation wahrnehmen, werden sie sich somit – quasi gemeinsam mit dem fiktiven Adressaten – implizit angesprochen fühlen. Durch die hier textstrukturell angelegte Verbindung zwischen Erzählinstanz und fiktivem Adressaten (vgl. Nünning/Nünning 2000, 50f) eröffnet sich der 'Erzählraum' (vgl. Igl 2017, 143) der Erzählerin Jess, die somit zunächst aus einer narratorialen Perspektive (vgl. Schmid 2014, 127ff) den Roman und das erste Teilkapitel eröffnet.

> In diesem Erzählraum lässt sich die Erzählinstanz nicht einfach als Stimme verorten, die die Narration hervorbringt, sondern als eigene Wahrnehmungsinstanz, die über eine Origo und ein zugehöriges deiktisches (Zeige-)Feld verfügt (a.a.O., 143f).

Jess blickt auf das von ihr erzählte und gleichsam von ihr im Erzählvorgang konstruierte Geschehen (vgl. Schmid 2014, 121), den Ladendiebstahl, und vermittelt dieses aus ihrer Erzählerinnenperspektive mit ihrer Erzählerinnenstimme an die fiktiven Adressaten bzw. realen Lesenden. Mit dem Konzept der Perspektivenstruktur von Vera und Ansgar Nünning (vgl. Nünning/Nünning 2000) lässt sich die Relationierung der Figuren- und Erzählerperspektiven in narrativen Texten untersuchen, „um Aufschluß über so zentrale Phänomene wie die Sympathielenkung oder die Rekonstruktion des Werte- und Normensystems eines literarischen Textes zu gewinnen" (a.a.O., 39). Die Autoren betonen, dass die Analyse der Perspektivenstruktur nur dann produktiv ist, wenn sie in Abhängigkeit zum Rezeptionsraum betrachtet wird, „denn letztlich erfolgen die Zuordnung und Gewichtung der Perspektiven – also die Realisierung der Perspektivenstruktur – erst im Rezeptionsprozeß" (a.a.O., 41)[50]. Geht man zurück zum obigen Textbeispiel, so zeigt sich, dass – je nachdem wie weit gefasst die real Lesenden den Allgemeinheitsgrad des generischen *man* (vgl. Zifonun 2000, 240) deuten – die Lesenden das Perspektivenangebot annehmen können, gemeinsam mit Jess eine inkludierende Wir-Perspektive als Jugendliche einzunehmen, die eigene und im Jugendalter als „»normal«, entwicklungsbedingt und vorübergehend" (Hoops/Holthusen 2011, 38) zu bezeichnende Diebstahlerfahrungen oder solche aus zweiter Hand aufruft. Dieses Angebot können Rezipierende alternativ als solches erkennen, aber gleichsam für sich ablehnen, wie es vermutlich viele Erwachsene, aber auch sich von Ladendiebstahl als jugendlichem Delinquenzphänomen persönlich distanzierende Jugendliche tun werden. Oder aber sie interpretieren für das generische *man* einen geringeren Allgemeinheitsgrad und kontextualisieren es als nur auf Jess und deren Clique bezogen. Diese Lesart ermöglicht eine distanziertere Perspektive auf die Handlungsweisen und das Erleben der Figur Jess'. Doch „letztlich bleibt es freilich dem realen Rezipienten überlassen, inwieweit er sich mit dem fiktiven Adressaten und dessen Perspektive identifiziert oder sich davon distanziert" (Nünning/Nünning 2000, 50f).

[50] Für die hier vorzunehmende Analyse wird im weiteren Verlauf der Ansatz von Nünning/Nünning (2000) stellenweise mit den fünf Parametern der Perspektive (siehe folgende Fußnote) nach Wolf Schmid (2014, 122-141) kombiniert, da Schmid stärker die textseitige Anlage der Perspektivierung und Nünning/Nünning stärker die rezeptionsseitige Wirkung der Perspektivenstruktur beleuchten. Für die vorliegende Arbeit sind beide sich inhaltlich nahestehenden und gleichsam auf Michael Bachtins Heteroglossie-Konzept rekurrierende Sichtweisen (vgl. Schmid 2014, 119f) von Interesse.

Im Falle des oben zitierten Romananfangs wird neben der ersten der beiden im Roman vorhandenen Erzählerperspektiven gleichfalls die Überlappung der Erzählenden- und Figurenperspektive[51] deutlich. Der mittlere Abschnitt der zitierten Textstelle markiert den Übergang zwischen narratorialer zur figuralen Perspektive (vgl. Schmid 2014, 137 ff): „Aber die anderen schnallen‘s nicht. / Die lassen sich ewig Zeit, als ob / sie echt was kaufen wollen. / Noch bevor wir geliefert haben, weiß ich, / dass/wir geliefert sind. // Und ich habe recht" (Crossan/Conaghan 2018, 7). Der ‘Erzählraum’ transformiert sich zum ‘erzählten Raum’ (vgl. Igl 2017, 140), das ‚erzählende Ich‘ wird zum ‚erzählten Ich (vgl. Schmid 2014, 129). Dies gelingt durch das Verschieben der Erzählerinnenperspektive weg von der Ausrichtung auf den fiktiven Adressaten und hin zum fiktiven Geschehen des Ladendiebstahls. Spätestens ab –„Wir sind noch keine zwei Schritte raus aus / *Boots*[52] / als mich ein Wachmann an der Kapuze packt […]" – wird klar, dass nun die Erzählerin Jess aus einer figuralen perzeptiven und zeitlichen Perspektive inmitten des Diebstahlplots spricht (vgl. Schmid 2014, 130-141). Die Figurenstimme Jess‘ wird allerdings erst in der zitierten Figurenrede – „»Kannst mich nicht zwingen« sage ich" – während des Dialogs mit dem Wachmann (s.o.) erleb- und wahrnehmbar.

Das Hin- und Herpendeln zwischen narratorialer und figuraler Perspektive ist für die Erzählweise sowohl von Jess als auch Nicu konstitutiv, dabei allerdings unterschiedlich strukturiert und komponiert. Der Erzähler Nicu beginnt im ersten aus seiner Sicht erzählten Teilkapitel des Romans (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 11-13) dem realen Leser gegenüber unvermittelt, ohne Markierung des Sprecherwechsels von Jess zu Nicu, mit der Erzählerrede. Allerdings ist der Wechsel der Erzählerperspektive für die realen Lesenden sehr deutlich über die sprachliche Gestaltung der Erzählerstimme als literarisch gestaltete Lerner:innenvarietät markiert. Genau wie bei Jess (vgl. oben) wird hier zunächst der:die fiktive Adressat:in implizit angesprochen:

51 Nünning/Nünning (2000) sprechen von ‚Erzähler- und Figurenperspektive‘, wobei Erzählerperspektive nicht das ‚Wie‘ der Erzählsituation meint, üblicherweise als Erzählperspektive bezeichnet, sondern „das Persönlichkeitsbild, das Rezipienten auf der Grundlage der im Text enthaltene Informationen von der Erzählinstanz." (a.a.O., 49) entwerfen. Dabei wird die:der Erzähler:in als Sprecher:in verstanden, die/der „durch sein Wissen, seine psychologische Disposition, seine Intention sowie v.a. die Werte und Normen, die der Erzähler vertritt" (a.a.O., 49f) konstituiert ist. Schmid (2014) hingegen spricht von der ‚narratorialen‘ oder ‚figuralen` Perspektive des Erzählers, welche er in fünf Parameter ausdifferenziert: der perzeptiven, ideologischen, räumlichen, zeitlichen und sprachlichen Perspektive (Schmid 2014, 140-153). Beide Positionen ähneln sich in der Verschränkung der Perspektiven auf ‚Erzähler‘ und ‚Figur‘ und deren Unterteilung in verschiedene Ebenen. Bei Nünning/Nünning liegt der Fokus stärker auf der Rezeptionsseite und bei Schmid stärker auf der Textseite. Beide Seiten des literarischen Lesens sind in dieser Studie interessant. Die explizite Ausdifferenzierung des ‚sprachlichen Parameters der Perspektivierung‘ bei Schmid (2014, 134f) ist für das Forschungsinteresse der Arbeit allerdings von besonderer Relevanz für die Analyse. Im Hinblick auf den Parameter ‚ideologische Perspektive‘ (Schmid 2014, 145f) und ‚Normen und Werte‘ (Nünning/Nünning 2000, 48f) innerhalb der Erzähler- oder Figurenperspektive stimmen die beiden Ansätze weitgehend überein.

52 Boots ist eine britische Drogeriemarktkette [Anm. d. Verf.]

Hier

In die eine Monat
wir kommen
zu leben in
London Nord, Anglia,
es regnen
meiste Tagen,
Sonnenschein nur wenige.
Das komisch, weil
wir kommen hier in
Sommer.
[…] (Crossan/Conaghan 2018, 11)

Im Gegensatz zu den Romanabschnitten, die der Erzählerin und Figur Jess zuzuordnen sind, bleibt der Erzähler Nicu zu Anfang des Romans in den ersten beiden Unterkapiteln konstant der narratorialen Perspektive und damit dem Erzählraum zuzuordnen. Anders als in Jess' ersten Romankapitel stellt der Erzähler Nicu sich dem fiktiven Adressaten gleich im ersten Teilkapitel vor, wenn auch zunächst nicht namentlich: „Ich fünfzehn / und Mann jetzt, / also arbeiten auf LKW-Lieferwagen / machen viel Sinn" (a.a.O., 13). Im zweiten, aus Nicus Sicht erzählten Teilkapitel führt er zwei Nebenfiguren, seinen Vater und seine Mutter, ein: „Tata sagen, wir hier für / kurz / nur, / für werden reich wie Konigin [...]" (a.a.O., 11); „Mămică spuren gleiche wie ich. / Manchmal ich sehen, sie / traurig sein / oder / ich kann hören, sie / sprechen wütend mit Tata: [...]" (a.aO., 17). Bemerkenswert ist die Darstellung des anschließenden Gesprächs zwischen dem Vater und der Mutter Nicus, das in direkter Rede gehalten und optisch durch einen hängenden Einzug markiert ist (vgl. ebd.). Diese formal-ästhetische Technik, die die den Übergang von diegetischem zum mimetischen Modus (Lahn/Meister 2016, 127) auch visuell konkretisiert, lässt sich ebenfalls in weiteren Teilkapiteln auffinden, die alle der Erzähl- und Figureninstanz Nicus[53] zuzuordnen sind (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 26; 250). Erst im dritten aus Nicus Sicht erzählten Teilabschnitt mit der Überschrift ‚Tankstelle' (a.a.O., 21-23), der Nicus Ladendiebstahl-Erfahrung schildert, endet die expositorische Funktion des Erzählens Nicus durch den Wechsel der narratorialen Perspektive zu einem figuralen, perzeptiven und räumlichen Standpunkt (vgl. Schmid 2014, 130-141). Diese Textstelle weist dabei inhaltlich und lexikalisch Parallelen zu Jess' Erzählweise der den Roman einleitenden Diebstahlszene auf: „Ich schnappen super rapido, / öffnen Tür / und flitzen / wie Blitz. / Ich fallen. / Große Hand von Wachmann / bohren in meine Schulter / Dicke Wurstfingern[54] / zerreißen meine Jogginganzug." (a.a.O.,

53 Die Unterschiede im Schreibduktus sind auf den Entstehensprozess des Werkes in Kollaboration zwischen den beiden Co-Autoren zurückzuführen. Zu ihrem Schreibprozess äußern sich die beiden Autoren in einem Video-Interview, das von deren englischem Verlag, Bloomsbury, produziert wurde. Aus diesem geht hervor, dass die Kapitel im Roman in stetem Wechsel der Autoren und in fest zugeordneter Schreibkonstellation – Crossan/Jess und O´Conaghan/Nicu – verfasst wurden (Bloomsbury-Publishing 2017, Interview-Transkript im Anhang).

54 Auch die Erzählerin Jess spricht von den „Wurstfingern" (a.a.O., 8) des sie nach ihrem Diebstahl aufhaltenden Wachmanns.

22). Auch im weiteren Verlauf des Romans bleibt es bei diesem konstanten Wechselspiel zwischen figuralen und narratorialen Perspektiven bei beiden Erzählinstanzen.

5.4.2.2 Rekonstruktion der fiktiven Adressierung bei *Nicu & Jess*

Im Hinblick auf die Gestaltung der impliziten Adressierung der Erzählung lässt sich eine altersspezifische Ausrichtung beider Erzählinstanzen feststellen. Erkennbar ist diese Adressierung u.a. an der Sprache der Erzählerinnen-und Figurenstimme Jess', die an jugendsprachliche Varietäten angelehnt ist. Im folgenden Textauszug wird die Darstellung eines Konflikts zwischen Jess und ihrer Lehrerin von der Erzählerin Jess in Bezug auf die sprachliche Perspektivierung (Schmid 2014, 138f) eindeutig an jugendlich konturierten fiktiven Adressaten gerichtet:

> Arsch
> Wir haben noch nicht lange wieder Schule,
> als
> ich nachsitzen muss,
> weil ich meiner Klassenlehrerin gesagt habe,
> sie kann mich am Arsch lecken.
>
> Das war ein Witz.
>
> Als ob
> Ich sie an meinen Arsch ranlassen würde.
>
> Was ist ihr verdammtes Scheißproblem?
> (Crossan/Conaghan 2018, 54)

Auch auf der lexikalischen Ebene von Nicus Erzählerrede lassen sich juventolektale Elemente feststellen, wie bspw. im nachfolgenden Textzitat bei ‚null lustig'. Diese jugendsprachlichen Wendungen sind bei Nicu allerdings weitaus seltener vorhanden als bei Jess. Auf lexikalischer Ebene wirkt der Erzählertext Nicus im Vergleich zu Jess' bildungssprachlicher geprägt, was sich an stilistisch elaborierteren Lexemen wie ‚immerzu' oder ‚Übeltäter' (s.u.) zeigt:

> In Anglia es regnen
> immerzu.
>
> Sozialstunden sein null lustig, wenn nass.
> Alle anderen Übeltätern
> verstecken unter Schuppenhütte,
> rauchen, spucken, kicken Steinen,
> machen Witzen.
>
> Alle Kriminellen außer zwei:
> Ich
> und
> Mädchen.
>
> Wir nicht.
> (Crossan/Conaghan 2018, 45)

Dass es sich auch bei Nicus Erzählerrede eine fiktive Adressierung an Jugendliche handelt, lässt sich vor allem auf semantischer Ebene erschließen:

> Aber
> wegen diese Mädchen mit perfekte Anblicken,
> ich bleibe unter Regenschirmbaum
> und verfolge nur mit meine Augen.
> (Crossan/Conaghan 2018, 46)

Die adoleszent geprägte Liebessemantik, die der Erzähler in seiner Rede ungefiltert preisgibt, lässt auf die Erwartungshaltung der Erzählerinstanz hinsichtlich eines gemeinsamen entwicklungsspezifischen Erfahrungs- und Interessenshorizonts mit dem fiktiv Adressierten schließen.

5.4.3 Erscheinungsformen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in *Nicu & Jess*

Bisher wurden wesentliche narratologische Merkmale des Jugendromans dargestellt, die im Folgenden mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit des Textes in Beziehung gesetzt werden. Wie bereits in Kap. 3 ausgeführt, können unterschiedliche Erscheinungsformen von literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in verschiedenen Mischungsverhältnissen und Überlagerungen im jeweiligen literarischen Werk auftreten. Dies ist auch im hier untersuchten migrationsliterarischen Jugendroman *Nicu & Jess* der Fall, bei dem die Erzähler- und Figurensprache Nicus als Erscheinungsform *expliziter* (*innerer und äußerer)* Migrationsmehrsprachigkeit heraussticht, aber auch *Migrationsmehrsprachigkeit als Thema* im Roman bearbeitet wird (vgl. u.a. Crossan/Conaghan 2018, 41f; 64f; 82f; 103; 122). Durch die Gleichmäßigkeit im Wechsel zwischen der als migrationsbedingten Lerner:innenvarietät gestalteten Stimme Nicus und der monolingual geprägten Jugendsprache Jess' entsteht ein dynamisches interlinguales Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden innersprachlichen Varietäten (vgl. Kap. 5.4.4.). Blickt man nur auf die Sprache Nicus, lässt sich seine Erzähler- und Figurensprache als Ausdruck *expliziter* Migrationsmehrsprachigkeit auf der *innersprachlichen* Ebene bezeichnen, da es sich um eine migrationsbedingte Lerner:innenvarietät des Deutschen (bzw. Englischen im Original) handelt, die durch zweitspracherwerbstypische Normabweichungen vor allem in Bezug auf grammatische Strukturen und Lexik gekennzeichnet ist. Die in der Migrationsliteratur häufiger anzutreffende mehrsprachige Stilisierung von ‚Figuren mit Migrationshintergrund' wird deutlich erweitert, da sowohl die Erzählerrede als auch die Figurenrede Nicus lernersprachlich gestaltet ist. Dieser extensive Einsatz von Zweitsprachlichkeit als Erscheinungsform literarischer Migrationsmehrsprachigkeit im literarischen Text ist erst in der jüngeren Migrationsliteratur als Phänomen zu verzeichnen. Neben Feridun Zaimoglu (1997) wäre hier vor allem Tomer Gardi (2016) als Beispiel zu nennen. Im Bereich der All-Age-Literatur ist es ansonsten das in Kap. 3.3.4 vorgestellte Bilderbuch *Zikade* von Shaun Tan, das auf verbaler Ebene gleichsam offensiv mit einer Lerner:innenvarietät arbeitet. Im Jugendroman *Tankstellenchips* (2018) von Antonia Michaelis spricht der aus dem Iran nach Deutschland geflüchtete Protagonist Sean ebenfalls durchgehend in seiner Lerner:innenvarietät (vgl. Filsin-

ger/Bauer 2021, 82). Im Gegensatz zu Nicus konsequenten sprachlichen Normabweichungen auf Erzähler:innen- *und* Figurensprache ist die Erzählersprache der Figur Seans in Michaelis' Jugendroman allerdings standardsprachlich gehalten. Des Weiteren ist Nicus Sprache gleichsam Ausdruck *expliziter äußerer* Migrationsmehrsprachigkeit, da immer wieder einzelne lexikalische Transfers aus dem Rumänischen, wie bspw. *mămică* (Mama), *tata* (Papa), *Anglia* (England), in seine Redeanteile eingeflochten sind. Letzteres lässt sich als Ausdruck *integrativer äußerer Migrationsmehrsprachigkeit* bezeichnen, da sporadisch Elemente einer weiteren Einzelsprache – hier der Migrationssprache Rumänisch – an die Oberfläche der deutschen bzw. im Original englischen Lerner:innenvarietät Nicus treten. Nur an einer einzigen Textstelle werden drei vollständige rumänische Sätze in den Romantext integriert – „Unde ești?"; „Sună-ne acum. Poliția îl la ușă."; „Te rog sună acasă Nicu." (Crossan/Conaghan 2018, 279). Diese Sätze sollen die elterlichen Sorgen ausdrückenden Textnachrichten während der Flucht der beiden Jugendlichen darstellen, die sich mit den inhaltlich ähnlich lautenden basissprachigen Textnachrichten an Jess abwechseln (vgl. ebd.). Anteile impliziter Migrationsmehrsprachigkeit lassen sich im Werk m. E. nicht auffinden, was wiederum die in Kap. 3.3.4 geäußerte These bestärkt, dass es eher selbst migrationsmehrsprachige Autor:innen und derer mehrsprachigen Fähigkeiten bedarf, um diese literarische Erscheinungsform zu gestalten.

In Bezug auf die Translation der mehrsprachigen Textteile sind das englische Original und die deutsche Übertragung meist sehr nah beieinander, so etwa bei „Mămică feel same as me" (Crossan/Conaghan 2017, 15) übersetzt in „Mămică spüren gleich wie ich" (a.a.O., 17). Allein bei inhaltlichen Bezügen auf England als Handlungsort weicht Cordula Setsman in ihrer Übersetzung etwas vom englischen Original ab, indem sie die rumänische Bezeichnung *Anglia* anstelle von *England* verwendet. Somit überträgt Setsman „England is the stranger of places" (a.a.O., 15) in „Anglia sein seltsamer Ort" (a.a.O., 17). Hier scheint sich Setsman für mehr Mehrsprachigkeit innerhalb ihres Übersetzungstextes entschieden zu haben.

5.4.4 Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in *Nicu & Jess*

Als eine für LitLA zentrale Zielsetzung wurde die Wahrnehmung, Wissen und Bewusstheit hinsichtlich rezeptions- und textseitiger Funktionen spezifiziert (vgl. Kap. 3.6). Diese rezeptions- und textseitigen Funktionen wurden in Kap. 3.4 in fünf übergeordnete Funktionsbereiche unterteilt. Auch die anschließende Darstellung der Analyseergebnisse zu den Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit bei *Nicu & Jess* orientiert sich an den genannten fünf Funktionsbereichen.

5.4.4.1 Funktionsbereich I: Programmatischer Bruch mit monolingualen (Literatur-)Normen

Mit Schmeling und Schmitz-Emans (2002) lässt sich durch die konsequente literarische Inszenierung von innerer und äußeren Migrationsmehrsprachigkeit anhand der Erzähler- und Figurensprache Nicus von einer mehrsprachigen Programmatik als ästhetischem Wi-

derstand gegen „bestimmte Sprachnormen und Konventionen“ (a.a.O., 17) sprechen. Gut die Hälfte des Gesamttextes besteht aus der von migrationsbedingtem Zweitspracherwerb und den damit einhergehenden Normabweichungen geprägten Rede Nicus. Dieser prononcierte Verstoß gegen (literarische) Sprachnormen „demonstriert einen Akt der Grenzüberschreitung, der Nicht-Anerkennung von Spielregeln“ (ebd.). Als rezeptionsseitige Funktionen lassen sich dadurch eine Deautomatisierung und Destabilisierung einsprachiger Rezeptionserwartungen konstatieren (vgl. Eder 2016a, 10), was mit ästhetischen Erlebensmomenten der Irritation sowie ggfs. des Nicht-Verstehens einhergehen kann. Die Aufmerksamkeitslenkung wird im Rezeptionsprozess durch das ‚Stolpern‘ über sprachliche Normabweichungen auf die Materialität von Sprache und Schrift gelenkt (vgl. Kilchmann 2014, 116; Nagy 2018, 6). Als textseitige Funktion ergibt sich neben dem Bruch mit monolingualen Literatursprachnormen die Eröffnung eines experimentellen inter- und translingualen Spielraums mit der Materialität, dem Klang und der Semantik von Migrations- und Mehrheitssprache (vgl. Nagy 2018, 9). Die literarische Migrationsmehrsprachigkeit des Textes wird dadurch zum sprachenpolitisch wirksamen Literaturexperiment.

5.4.4.2 Funktionsbereich II: Migrationsmehrsprachigkeit auf der Ebene der Figuren- und Erzählinstanz

Die lernersprachliche Gestaltung der Ich-Erzählinstanz Nicus erfüllt wichtige textseitige Funktionen auf der narrativen Ebene: Seine Zweitsprachlichkeit unterstützt durch sprachliche Verfremdung (vgl. Eder 2016a, 10) zunächst die textseitige Funktion der „implizten Charakterisierung“ (Dembeck 2017, 169) der Ich-Erzähl- und Figureninstanz als neu zugewanderten Jugendlichen mit geringen Kenntnissen der neu zu erwerbenden Mehrheitssprache. Rezeptionsseitig erwirkt die lernersprachliche Figurenkonzeption eine erste Lenkung der Figurenwahrnehmung Nicus (vgl. Hurrelmann 2003, 10). Hierbei lässt sich zu Beginn des Textes die vorübergehende Wirkung einer inferiorisierenden Subjektivierung der sprachlichen Gestaltung der Figur Nicus als rezeptionsseitige Funktion konstatieren (vgl. Dirim/Eder/Springits 2014, 127ff). Diese Wirkung wird durch die Verknüpfung mit weiteren kulturalistischen Stereotypen bei der Einführung der Figur Nicus zu Romananfang verstärkt (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 11-13). Des Weiteren wird der stets unvermittelte Wechsel der beiden Erzählinstanzen über die sprachlichen Unterschiede textseitig markiert und die Perspektivenübernahme dadurch rezeptionsseitig koordiniert. Im Gegensatz zu anderen migrationsliterarischen Jugendromanen, die überwiegend in standardsprachlichem Deutsch gehalten sind, und, wenn überhaupt, nur an wenigen Stellen explizit migrationsmehrsprachige Figurensprache als Mittel der Figurenzeichnung integrieren (vgl. Filsinger/Bauer 2021, 83), wird bei *Nicu & Jess* mit literarischer Migrationsmehrsprachigkeit äußerst offensiv umgegangen. Dies spricht für die rezeptionsseitige Funktion, Nicu nicht nur als ‚Migrationsanderen‘ (vgl. Dirim 2016, 323) zu gestalten, sondern anhand der (Selbst-)Reflexion zur lingualisierenden Wirkung seiner Lernersprache eine Bewusstmachung der von monolingualen Normen bzw. Linguizismus geprägten Sichtweisen auf Migrationsmehrsprachigkeit als Differenzmarker zu erwirken. Rezeptionsseitig wird erfahrbar, dass „soziale Prozesse und Praktiken der Aus- und Abgrenzung immer auch sprachlich be-

dingt sind." (Nagy 2018, 2). Gleichsam wird durch die rezeptionsseitig angelegte Perspektivenübernahme Nicus inneres Spracherleben und seine Sprachlernprozesse erfahrbar: „Sogar viel neue Sprache in meine Kopf / aber / noch nicht so gut / aus meine Mund." (Crossan/Conaghan 2018, 65).

5.4.4.3 Funktionsbereich III: Literarisch-sprachliche Sichtbarmachung und/oder Thematisierung von Migrationsmehrsprachigkeit

Auf der Ebene der inhaltlichen Textgestaltung werden in *Nicu & Jess* vor allem Facetten individueller Migrationsmehrsprachigkeit thematisiert (vgl. Eder 2016a, 10; 2016b, 245), darunter u. a. die fehlende Unterstützung der Figur Nicus beim Zweitspracherwerb (Crossan/Conaghan 2018, 41), die linguizistischen Zuschreibungen (vgl. a.a.O., 55f, 65, 76, 88, 103) und Nicus Spracherleben (vgl. a.a.O., 59, 64f). Diese Aspekte werden im Rahmen der Romanlektüre rezeptionsseitig potentiell sicht- und reflektierbar. Nicus Lerner:innenvarietät wird als vom Rumänischen geprägt stilisiert, welches als Migrationssprache innerhalb der englischen bzw. der deutschen Mehrheitsgesellschaft ein geringeres Prestige besitzt (Dirim 2010; Settinieri 2011). Da Nicu als Figur sympathisch, handlungsmächtig und kompetent gestaltet ist, wird die im Roman zunächst angelegte sprachliche Stereotypisierung Nicus durch den Verlauf der Handlung und die Figurendarstellung konterkariert, wodurch sich die anfänglich lingualisierende Wirkung seiner Sprache im Rezeptionsprozess verändert. Durch den extensiven Einsatz der Lerner:innenvarietät und die positive und im Handlungsverlauf komplexer werdende Charakterisierung der Figur Nicus lässt sich somit als rezeptionsseitige Funktion von einer Prestigestärkung von Migrationsmehrsprachigkeit sprechen (vgl. Eder 2016a, 8f; 2016b). Rösch beschreibt folgendermaßen die prestigestärkende Funktion der literarischen Sichtbarmachung u.a. von migrationsbedingten Lerner:innenvarietäten:

> Auf diese Art werden innerhalb des Deutschen verschiedene Sprachvarietäten oder Register sichtbar, sozial diskriminierte Formen werden literaturfähig und der Leser wird angeregt, das Lesen und Schreiben in Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu reflektieren. (Rösch 2014, 149f)

5.4.4.4 Funktionsbereich IV: Literarisch-sprachliche Inszenierung von mehrsprachigkeitsutopischen Räumen

Die sich im Handlungsverlauf des Romans vertiefende Beziehung zwischen den beiden Hauptfiguren ermöglicht der mit familiären Problemen belasteten Jess unverhoffte Momente der Unbeschwertheit und der ungewohnt aufrichtigen Kommunikation. In einer Art zwischensprachlichem Beziehungsraum, den die beiden teilen, beginnt Jess, ihre anfänglich lingualisierende Perspektive auf Nicu durch andere, für sie neuartige sprachliche Erfahrungen im zwischenmenschlichen Miteinander zu hinterfragen:

> Seine Stimme tanzt
> mit Worten, die zwar durcheinander sind,
> aber wirklich was bedeuten.
> Und immer wenn wir zusammen sind,
> bringt er mich zum
> Lachen,

und Lachen,
manchmal bis ich Seitenstechen habe.

(Crossan/Conaghan, 2018, 122)

Textseitig wird somit ein Möglichkeitsraum inszeniert, der migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit jenseits herrschender Sprachhierarchien gestaltet. Rezeptionsseitig wird reflektierbar, dass die fehlerfixierte Wahrnehmung von migrationsbedingten DaZ-Lernersprachen mit lingualisierenden Perspektiven auf deren Sprecher:innen einhergeht.

Eine weitere Besonderheit auf literatursprachlicher Ebene stellt bei *Nicu & Jess* die lyrisch anmutende formale Gestaltung des Gesamttextes in freien Versen dar, welche als typisch für Sarah Crossans Jugendromane bezeichnet werden kann (Crossan 2013; vgl. u.a. Crossan 2016). Die freie Versform, die Unterwanderung standardsprachlicher sowie monolingualer Normen und die elaborierte und schöpferische Lexik von Nicus Erzähler- und Figurensprache bilden eine einzigartige – man könnte sagen – migrationspoetische sprachliche Form. Die einem vermeintlichen Mangel an zielsprachlicher Lexik entstammenden poetischen Neologismen – „Jess / fahren ra-ta-ta / entlang / die Bahnlinienschienen" (Crossan/Conaghan 2018, 300) lenken rezeptionsseitig die Ausrichtung auf den Schöpfungsreichtum und die Originalität von Lernersprachen. Die „besondere ästhetische Kraft der regelwidrigen Sprache" (Eder 2016b, 243) wird hier als literarisches Gestaltungsmittel genutzt. Der sprachaufmerksame Lesende wird dabei entdecken, dass Nicus Wortschatz einen – seine Spracherwerbsstufe übertreffenden – Umfang aufweist. Im folgenden Textbeispiel (Crossan/Conaghan, 2018, 253 f) fallen sowohl „Vorstoß" als gehobener schriftsprachlicher Ausdruck als auch „erstarrt" als Beispiel eines in Bezug auf den Zweitspracherwerb augenfällig differenzierten Wortschatzes auf:

Ich sehe Ziel,
harte Vorstoß,
Angriff,
Arm gerade,
ausholen /
zustechen.
[…]
Dan fallt,
Gang erstarrt,
Jess ruft
meine Name
und
uns

rennen …
  rennen …
        rennen ….

(Crossan/Conaghan, 2018, 253f)

Die elaborierte Lexik passt zudem nicht zum zweitspracherwerbstypischen Phänomen der Simplifizierung der Verbstruktur (Wulff 2017), wie bei „ich sehen" (s.o.), welches wiederum der im selben Abschnitt bereits sichtbaren Subjekt-Verb-Kongruenz (beispielsweise bei

„Jess ruft“) zuwiderläuft. Mit diesen Beispielen wird erkennbar, dass die literarische Gestaltung von Nicus Figurensprache nicht die Funktion hat, sprachliche Authentizität zu erzeugen. Durch die Betonung des kreativen und sprachwirksamen Potentials der Lerner:innenvarietät wird vielmehr die ästhetische Qualität sprachlicher Hybridität im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit erlebbar. Rezeptionsseitig wird somit ein sprachlich hybrider, literarästhetisch inszenierter Möglichkeitsraum entworfen, der ein neues Erleben und Wahrnehmen von Sprache(n)verhältnissen der Migrationsgesellschaft und eine ästhetische Wertschätzung sprachlicher Vielfalt ermöglicht.

5.4.4.5 Funktionsbereich V: Literarisch-sprachliche Gestaltung von Linguizismuskritik

Auch wenn der Text rezeptionsseitig von der Lerner:innenvarietät Nicus als explizite innere Migrationsmehrsprachigkeit geprägt wird, besitzt auch die Erzählerinnen- und Figurensprache der zweiten Hauptfigur Jess eine wichtige Funktion in der sprachlichen Gesamtkomposition des Jugendromans. Denn die Stimmen von Nicu und Jess ergeben textseitig ein interlinguales Zusammenspiel migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Rösch 2021a, 20f). Jess‘ jugendsprachliche Varietät und Nicus Lerner:innenvarietät besitzen zwar beide im Gegensatz zur Standardsprache gesellschaftlich ein geringeres Prestige (vgl. Neuland 2018, 117). Auch leiden beide unter der sozio-ökonomischen Marginalisierung ihrer Familien und den damit einhergehenden Zuschreibungen (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 27f, 122, 146f, 185). Aber statt diese Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, wendet sich Jess zunächst aus einer *weißen*[55] und in Bezug auf ihre eigene dominanzsprachliche Monolingualität als machtvoller erlebten Subjektposition an Nicu und wertet ihn aufgrund seiner migrationsmehrsprachigen Ausdruckweise und ethnischen Herkunft ab: „Verspotte ihn / und sein beschissenes Englisch // [Z-Wort]wolfsjunge“ (a.a.O., 77)[56]“. Hier wird das rezeptionsseitige Potential des Textes zur Bewusstmachung von sprachbezogenen Zuschreibungspraxen bzw. sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen (vgl. Bjegač 2020, 230ff; Bjegač/Pokitsch 2019) deutlich. Im Falle Nicus wird vor allem die Selbst- und Fremdpositionierung als „defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden“ (Bjegač 2020, 102) erfahrbar. Jess hingegen positioniert sich selbst als „Muttersprachlerin“ (ebd.) Nicu gegenüber als sprachlich überlegen. Erst als die beiden zum ersten Mal länger miteinander sprechen, ändert sich Jess‘ Haltung. Sie realisiert, obwohl „er nicht viel kapiert. / Jedenfalls keine Wörter“ (a.a.O., 82f), dass sie ihm vertrauen kann – „Und warum auch immer, / weiß ich plötzlich, dass er die Klappe halten kann, / und ich fang an zu reden“ (a.a.O., 86). Analog zu vielen anderen Werken der aktuellen Kinder-

[55] Aus der rassismuskritischen Perspektive wird Weißsein als rassistisches Konstrukt der unmarkierten Normalität in enger Verbindung mit Macht und Privilegien begriffen. Um diesen Konstruktcharakter und die rassismuskritische Perspektive auf sprachlicher Ebene aufzugreifen und zu kennzeichnen, kursiviere ich weiß, um die ideologische Prägung des Konzepts zu betonen, vgl. weiterführend u.a. Susan Arndt (2017, 32).

[56] Ich verzichte an dieser Stelle auf die Reproduktion der mit dem Z-Wort verbundenen rassistischen Kategorie, halte aber das distanziert-reflexive Aufgreifen (mit dem Ziel einer Sensibilisierung und Aufklärung in Bezug auf die Begriffsgeschichte und -wirkung) dieser (nicht nur) unter Jugendlichen nach wie vor verwendeten Bezeichnung als wichtigen Beitrag zu einer rassismuskritischen (literarischen) Bildung mit Blick auf eine postrassistische Zukunft; vgl. hierzu Scherr (2019, 92ff), sowie Rösch (2015a)

und Jugendliteratur (vgl. Rösch 2018, 2) unterstützt Jess, als Vertreterin der Ankunftsgesellschaft, den neu zugewanderten Nicu, der im weiteren Verlauf der Handlung zunächst „ein Freund“ (a.a.O., 118) wird, bei dessen Zweitspracherwerb - „Aber sie sein auch Helfermädchen. Sie sagen, sie mir beibringen richtig sprechen, kosten es, was es wollen [...] Sie sagen: »Wenn wir Kumpel sein wollen, kannste nicht quatschen wie ein Idiot, Nicu«“ Crossan/Conaghan 2018, 103). Diese auf interlingualen Machtverhältnissen basierende Dialoge zwischen den beiden Hauptfiguren spiegeln den Linguizismus der Migrationsgesellschaft wider, mit dem einer nicht-nativen Sprechweise der Mehrheitssprache mit direkter oder indirekter Ausgrenzung bzw. Unterdrückung begegnet wird (vgl. Dirim 2010; Rösch 2019a). Die mit dieser Figurenkonstellation einhergehende Gefahr der Reproduktion einer paternalistischen Perspektive wird dadurch unterlaufen, dass die Figurenkonzeption Nicus das von Rösch als „Defizitsyndrom“ (Rösch, 2014, 52) bezeichnete Muster – wie oben beschrieben – vermeidet. Textseitig wird dadurch Linguizimus dekonstruiert und kritisiert. Rezeptionsseitig lassen sich die Konsequenzen des gesellschaftlichen Linguizismus auf individueller Ebene nachvollziehen, wodurch Linguizimus anhand der Lektüre des Jugendromans reflektierbar wird.

5.4.4.6 Tabellarische Kurzübersicht zu den analysierten Funktionen

Zu besseren Übersicht für Lesende wurden die Analyseergebnisse in der folgenden tabellarichen Übersicht zusammengefasst.

Funktionsbereich	Textseitig	Rezeptionsseitig
Funktionsbereich I: **Programmatischer Bruch mit monolingualen (Literatur-)Normen**	⇒ Ästhetischer Widerstand gegen monolinguale Literatursprachnormen ⇒ inter- und translingualer Spielraum als literarisches Experiment	⇒ Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses durch nicht-standardsprachliche Lernervarietät ⇒ Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Materialiät des Textes
Funktionsbereich II: **Migrationsmehrsprachigkeit auf der Ebene der Figuren- und Erzählinstanz**	⇒ Sprachliche Figurenzeichnung ⇒ Charakterisierender Einsatz von Migrationsmehrsprachigkeit als Differenzmarker ⇒ Sprachliche Markierung des unvermittelten Wechsels der Erzählinstanz	⇒ Sprachliche Lenkung der Figurenwahrnehmung und Perspektivenübernahme ⇒ vorübergehende Funktion der inferiorisierenden Subjektivierung der Figur Nicus ⇒ (Selbst-)Reflexion zu lingualisierenden Perspektiven auf migrationsbedingte DaZ-Lernervarietät(en)

Funktionsbereich III: **Literarisch-sprachliche Sichtbarmachung und/oder Thematisierung von Migrationsmehrsprachigkeit**	⇒ Facetten von individueller Migrationsmehrsprachigkeit als literarisches Thema	⇒ Migrationsmehrsprachigkeit sichtbar- und reflektierbar machen ⇒ Prestigestärkung von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit
Funktionsbereich IV: **Literarisch-sprachliche Inszenierung von mehrsprachigkeitsutopischen Räumen**	⇒ Inszenierung eines zwischensprachlichen Beziehungsraums, in dem die herrschenden Sprachhierarchien irrelevant werden ⇒ Einsatz des ästhetischen Potentials von Lernersprache in Bezug auf sprachliche Hybridität	⇒ Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen sprachlicher Hybridität im Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit ⇒ Bewusstheit zu alternativen sprachbezogenen Haltungen und Strukturen in der Migrationsgesellschaft
Funktionsbereich V: **Literarisch-sprachliche Gestaltung von Linguizismuskritik**	⇒ Inszenierung der interlingualen Machtverhältnisse zwischen Sprachen und/oder Sprachvarietäten ⇒ Gestaltung intersektionaler Zusammenhänge der Differenzordnung anhand der Figurenkonstellation zwischen Nicu und Jess ⇒ Dekonstruktion linguizistischer Strukturen (=Linguizismuskritik)	⇒ Bewusstmachung interlingualer migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse ⇒ Bewusstmachung sprachbezogener Subjektpositionen und diesbezüglicher Zuschreibungspraxen ⇒ Linguizismus erfahr- und reflektierbar machen

Tabelle 2 Übersichtstabelle zu Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit bei Nicu & Jess

5.5 Werkspezifischer LitLA-Lernpfad

Der in Kap. 5.3. vorgestellte Prototyp eines intendierten LitLA-Lernpfads kann nun auf Grundlage der Textanalyseergebnisse zu *Nicu & Jess* werkspezifisch angepasst werden.

Werkspezifischer LitLA-Lernpfad
Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen **bei der Erstbegegnung mit der Erzähler- und Figurensprache Nicus** **mögliche emotionale Aspekte:** Irritationen, Erinnerungen, Assoziationen, Stimmungen, Identifikation etc. ⬍ **mögliche kognitive Aspekte:** Beschreibung und Analyse von lernersprachlich bedingten Normabweichungen und rumänischsprachigen Transfers
Reflektierendes Verbalisieren
Konzeptuelle LA-Stufe 1: ⇒ von ersten Deutungskonzepten zur migrationsbedingten DaZ-Lerner:innenvarietät der Figur- und Erzählersprache Nicus in enger Rückbindung an alltagsweltlich und -sprachlich geprägte Konzepte und Haltungen zu Migrationsmehrsprachigkeit. **Konzeptuelle LitA-Stufe 1:** ⇒ des literatursprachlichen Widerspruchs von Nicus Figurensprache zu vorherrschenden monolingualen Literatur- und Sprachnormen.
Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen **in der Auseinandersetzung mit der migrationsmehrsprachig gestalteten Figur Nicus** **mögliche emotionale Aspekte:** Identifikation, Empathie, Alteritätsverstehen, Ablehnung, Irritationen, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc. ⬍ **mögliche kognitive Aspekte:** Beschreibung und Analyse und Interpretation der sprachbezogenen Figurengestaltung Nicus
Reflektierendes Verbalisieren
Konzeptuelle LA-Stufe 2: ⇒ von alltagsweltlich und -sprachlich geprägten Deutungskonzepten in Bezug auf die DaZ-Lerner:innenvarietät und das innere Spracherleben der migrationsmehrsprachigen Figur Nicus. **Konzeptuelle LitA-Stufe 2:** ⇒ von ersten LitA-Deutungskonzepten zur sprachbezogenen Figurenzeichnung und diesbezüglichen rezeptionsseitigen Wirkung (u.a. sprachliche Markierung als ‚Migrationsanderer', Lingualisierung der Figur Nicus; sprachliche Perspektivenkoordination).

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
in der Auseinandersetzung mit der Komplexität
des Phänomens Migrationsmehrsprachigkeit

mögliche emotionale Aspekte:
Scham, Abwehr, Anerkennung, Wertschätzung, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von Prestigeunterschieden zwischen Sprache(n) und Sprachvarietäten, inneres Spracherleben und Sprachlernprozesse im Zweitspracherwerb, Selbst- und Fremdpositionierungen durch sprachbezogene Prestigeunterschieden

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 3:

⇒ von ersten LA-Deutungskonzepten im Kontext von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit (Zweitspracherwerbsprozesse, mehrsprachige Praktiken, sprachliche Prestigeunterschiede, inneres Spracherleben durch Lingualisierung).

Konzeptuelle LitA-Stufe 3:

⇒ von ersten LitLA-Deutungskonzepten u.a. zur prestigestärkenden Funktion durch konsequente lernersprachliche Inszenierung der Figur- und Erzählersprache Nicus und zur literarischen Thematisierung wichtiger Facetten individueller Migrationsmehrsprachigkeit auf inhaltlicher Ebene des Textes.

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
von literarisch inszeniertem Linguizismus

mögliche emotionale Aspekte:
Scham, Ungerechtigkeitsempfinden, Abwehr, Bewunderung, Anerkennung, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von linguizistischen Strukturen und Praktiken sowie Lingualisierung (innertextlich und in Bezug auf gesellschaftliche Wirklichkeit, aber auch literarisch inszenierte alternative Sprachwelten)

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 4:

⇒ von (weiter-)entwickelten LA-Deutungskonzepten hinsichtlich des Linguizismus im Kontext der DaZ-Lerner:innenvarietät Nicus (ggfs. hinsichtlich der eigenen Privilegierung als normgerecht monolingual Sprechende) sowie damit einhergehenden sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen.

Konzeptuelle LitA-Stufe 4:

⇒ von (weiter-)entwickelten LitA-Zielkonzepten in Bezug auf literarische Linguizismuskritik durch die Figurenzeichnung Nicus sowie die Figurenkonstellation zwischen Nicu und Jess im Handlungsverlauf des Jugendromans.

Abbildung 17 Werkspezifischer LitLA-Lernpfad

5.6 Designprinzipien

Als Designprinzipien wurden im literaturdidaktischen Theoriekapitel (vgl. Kap. 4) die Bedeutung der ästhetischen Wirkung der Figurensprache Nicus, die Gesprächsorientierung (Impulse zum reflektierenden Verbalisieren) und die Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren für LitLA-Lehr-/Lernprozesse spezifiziert. Alle drei Designprinzipien können durch einen intensiven literarischen Leseprozess und daran anschließende Gespräche zu Texten erreicht werden (vgl. auch Kap. 4.1.1), denn „fordert man Lernende dazu auf, ihr Textverstehen anderen gegenüber darzulegen, zu begründen und über die Begründungen miteinander zu sprechen, so fördert es außerdem die Tiefe der individuellen kognitiven Verarbeitung“ (Zabka 2020, 4). Gerade während der Rezeption gilt es als verstehensförderlich, „wenn Lernende verbalisieren können, welche Vorstellungen, Gedanken und Fragen das Dargestellte bei ihnen auslöst, wie Inhalt und Darstellung ihnen gefallen, welchen Fortgang sie erwarten“ (ebd.). Gespräche im Anschluss an die Rezeption ermöglichen es, sich eigene ästhetische Erfahrungen und Deutungskonzepte reflektierend bewusst zu machen und denen von anderen zu begegnen (vgl. ebd.). Als Erarbeitung und Vertiefung initiieren Gespräche das weiterführende Werten, Interpretieren und Anwenden (vgl. a.a.O., 6). Initiierende oder steuernde Impulse in Gesprächen bieten die Möglichkeit, das Nachdenken und Interpretieren zu bestimmten Aspekten anzuregen und geistige und sprachliche Operationen zu provozieren (vgl. a.a.O., 10). Für LitLA-Design-Experimente sind es vor allem Impulse bzw. Fragen im Hinblick auf die Wahrnehmungs- und Erlebensaspekte sowie die literarisch-sprachlichen Deutungsprozesse im Kontakt mit den literarischen Figuren, die für die Designentwicklung besonders relevant sein werden.

5.7 Kapitelzusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die bei der Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand erarbeiteten Theorieelemente in eine modellhafte fachliche Struktur gebracht. Dabei wurde zunächst aus lerntheoretischer Perspektive die bei LitLA zentrale kognitive Tätigkeit des Reflektierens eingehender beleuchtet. Für LitLA-Lernprozesse wurde im Zuge dessen das ‚reflektierende Verbalisieren‘ von ästhetischen Erfahrungen zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit als zentrales, verbindendes Strukturelement identifiziert. Diesem Strukturelement liegt das Modell ästhetischer Erfahrung von Nickel-Bacon zugrunde, das im Hinblick auf die LitLA-Konzeption von Rösch für die vorliegende Studie erweitert wurde. Mit diesem LitLA-Modell als Basisstruktur für die Designentwicklung wird davon ausgegangen, dass die Entstehung von LitLA-Deutungskonzepten eng mit den emotionalen und/oder kognitiven Teilkomponenten der ästhetischen Erfahrung zusammenhängen. Es wird für die Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand postuliert, dass die Teilaspekte des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens durch reflektierendes Verbalisieren in gesprächsförmigen Interaktionen zur stufenweisen (Weiter-)Entwicklung von stets vorläufigen LitLA-Deutungskonzepten führen. Diese Deutungskonzepte, auch LitLA-Zieldimensionen genannt, wurden gemeinsam mit den ästhetischen Teilaspekten des LitLA-Modells in einen ersten Prototyp

des LitLA-Lernpfads überführt, der sich allerdings nur auf den fokussierten Textkorpus integrativer Mehrsprachigkeit in erzählender Jugendliteratur bezieht. Anhand der im Kontext der theoretischen Spezifizierung erarbeiteten Textauswahlkriterien wurde die Auswahl des migrationsmehrsprachigen Jugendromans *Nicu & Jess* begründet und die Ergebnisse der ausführlichen Textanalyse vorgestellt. Anhand dieser Ergebnisse wurde der Lernpfad-Prototyp überarbeitet und in einen werkspezifischen LitLA-Lernpfad überführt. Dieser dient gemeinsam mit den Designprinzipien und dem LitLA-Modell als theoriebasierte Entwicklungsgrundlage der beiden Teile des Design-Experiments, die im Folgenden beschrieben werden.

II Empirischer Teil der Arbeit

Der Untersuchungsaufbau der vorliegenden Studie orientiert sich, wie eingangs dargestellt, am Format der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDE) in der Variante des Dortmunder Modells (vgl. u.a. Prediger/Link 2012a). Die FDE kennzeichnet sich grundsätzlich durch ihre Prozesshaftigkeit, denn Entwicklungsforschungsprojekte sind iterativ und zyklisch angelegt (vgl. Dube/Hußmann 2019, 23). Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit gestaltet sich dabei „in und mit Design-Experimenten" (ebd., S. 22).

Das Dortmunder Modell der FDE grenzt sich von anderen Design Research Ansätzen dadurch ab, dass sowohl prozessorientiert als auch gegenstandsorientiert vorgegangen wird (vgl. Prediger et al. 2012). Zentrales Forschungsinteresse sind dabei empirische Erkenntnisse zu gegenstandsspezifischen Lernendenvorstellungen sowie individuellen Lernwegen entlang eines zuvor theoretisch spezifizierten und strukturierten Lernpfads (vgl. Dube/Prediger 2017; Hußmann et al. 2013). Die Orientierung des Dortmunder Modells am fachdidaktischen Lerngegenstand geht, im Gegensatz zu anderen Design Research Ansätzen, mit einer Fokussierung auf die Mikro- und Nano-Ebene von Lehr-/Lernprozessen einher (vgl. Abb. 18).

Supra-Ebene: Arbeit an internationalen Curricula
Macro-Ebene: Arbeit an nationalen Curricula
Meso-Ebene: Arbeit an fachlichen Curricula
Mikro-Ebene: (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Lehr-/Lernarrangements
Nano-Ebene: (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Aufgabenformaten

Abbildung 18 Zieldimensionen Fachdidaktischer Entwicklungsforschung (Dube/Hußmann 2019, 21)

In Forschungsprojekten im Format des Dortmunder Modells entstehen in erster Linie Forschungs- und Entwicklungsprodukte, die sich auf die Mikro-Ebene der fachbezogenen Lehr-/Lernarrangements und/oder auf die Nano-Ebene der einzelnen fachbezogenen Aufgabenformate beziehen (vgl. Abb. 18). Dabei gestaltet sich der Forschungsprozess häufig zunächst in kleinen Designschritten unter Laborbedingungen (vgl. ebd., S. 30).

Durch den explorativen Charakter der vorliegenden Studie werden erste empirische Erkenntnisse zu LitLA-Lehr-/Lernprozesse auf Nano-Ebene generiert. Dabei zielen beide in den folgenden Kapiteln dargelegten Design-Zyklen[57] auf Einsichten zu erwartbaren sprachlich-literarischen Deutungskonzepten von Lernenden zu literarischer Mehrsprachigkeit sowie der ersten Konzeptentwicklung entlang des intendierten LitLA-Lernpfads (vgl. Kap. 5). Zudem werden typische Verläufe, Hürden und Gelingensbedingungen im Rahmen des

[57] Zu Beginn des Forschungsprojekts waren noch weitere Zyklen auf der Mikro-Ebene und in Kleingruppen geplant. Eine realistischere Einschätzung der Verfasserin zum Zeitbedarf entwickelte sich erst im Verlauf des Auswertungsprozesses, so dass das Vorhaben, mehr als zwei Design-Zyklen durchzuführen, fallen gelassen wurde.

zweiteiligen Design-Experiments untersucht und in lokale Theoriebeiträge für den LitLA-Forschungsdiskurs überführt. Um erste Forschungsergebnisse zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen zu generieren, werden die beiden Teile des Design-Experiments jeweils mit denselben Lernenden in Einzelbefragungen durchgeführt.

In einem ersten Teil des Design-Experiments setzen sich die Lernenden mit der ästhetischen Wirkung der Figurensprache der beiden Erzähl- und Figureninstanzen im Romananfang von in *Nicu & Jess* auseinander. In einem anschließenden zweiten Teil des Design-Experiments, das an die private Lektüre des gesamten Jugendromans anschließt, werden die LiTLA-Lernwege ausgewählter Lernender in Einzelbefragungen zu ausgewählten Textstellen untersucht.

Der Vorteil der Durchführung von Design-Experimenten in Laborsettings besteht vor allem im Ausblenden von Störvariablen wie u.a. Leistungsdruck und Unterrichtsstörungen (vgl. Dube/Hußmann 2019, 22). Auch lassen sich in Laborsituationen die individuellen Lernprozesse besser fokussieren und detaillierter rekonstruieren (vgl. Prediger/Link 2012a, S. 31). Dies gilt insbesondere für die Rekonstruktion literarischer Rezeptionsprozesse. Die Selbstbezogenheit und Intimität von adoleszenten Privatlektüren kann in der Erhebungssituation zwar nicht in Gänze reproduziert werden, dennoch ermöglicht das Laute Denken eine größtmögliche Annährung an solche (vgl. Kap. 7.1.1). Durch die explorative Datenerhebung in Einzelgesprächen werden im Rahmen der vorliegenden Studie allerdings noch keine Daten zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen in größeren Lerngruppen erhoben. In hypothetisch anschließbaren Forschungszyklen sollte die Gruppengröße sukzessive erweitert werden, so dass entsprechende Effekte auf den Verlauf der individuellen Lernwege entlang des LitLA-Lernpfads durch die soziale Eingebundenheit weiterer Designexperimente identifizierbar werden.

Um gemäß des FDE-Forschungsformats von den jeweiligen fachlichen Inhalten, deren Fachsystematik eher selten eine geeignete Lernlogik bietet (vgl. Prediger et al. 2012, 4), zu einem lehr-/lernbaren Ansatz von Lerngegenständen zu gelangen, war zunächst die theoretische Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand notwendig (vgl. Hußmann et al. 2013). Die Arbeitsergebnisse hierzu wurden in den Theoriekapiteln 1.-4. dargestellt. Ziel war es dabei, die für LitLA als Lerngegenstand in Lehr-/Lernsettings bedeutsame theoretische und empirische Erkenntnisse aus den relevanten Bezugswissenschaften zu identifizieren sowie die getroffenen Auswahlentscheidungen, Festlegungen und normative Setzungen begründet darzulegen (vgl. Prediger 2015b). Bei der anschließenden theoriebasierten Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand (vgl. Kap. 5) ging es vor allem um eine lernlogische Vernetzung der bei der Spezifizierung des Lerngegenstands gewonnenen Theorieelemente. Der dabei entwickelte intendierte LitLA-Lernpfad (vgl. Kap. 5.3) wurde anhand der Ergebnisse der Textanalyse des Jugendromans *Nicu & Jess* in einem werkspezifischen LitLA-Lernpfad konkretisiert (vgl. Kap. 5.5). Dieser lässt sich als erstes theoriebasiertes Entwicklungsprodukt der vorliegenden Studie bezeichnen. Die empirisch fundierte Weiter-

entwicklung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads wird ein weiteres zentrales Forschungsprodukt der beiden durchgeführten Design-Zyklen sein (vgl. Kap. 7.7.2 und 8.3.1).

Zur empirisch fundierten Weiterentwicklung der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands geht das Dortmunder Modell von der „Erhebung der Vorerfahrungen und Perspektiven der Lernenden“ (Prediger et al. 2013) aus. Lerntheoretisch wird sich hierbei auf eine moderat konstruktivistische Auffassung des Wissenserwerbs in Lehr-/Lernprozessen bezogen (vgl. Duit 1995; Gerstenmaier/Mandl 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Aus dieser Sicht gilt es, zunächst herauszufinden, an welchen mentalen Präkonzepten die zu entwickelnden Lernprozesse im Gegenstandsbereich ansetzen können. Hierfür müssen die vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen empirisch rekonstruiert werden. In dieser stofflich-epistemologischen Sichtweise bezieht sich das Dortmunder Modell auf den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997; Reinfried/Mathis/Kattmann 2009). Mit der Integration der Didaktischen Rekonstruktion in das Forschungsformat des Dortmunder Modells erfolgt ferner die theoretische und methodologische Bezugnahme auf die Conceptual-Change-Forschung (vgl. u.a. Krüger 2007; Posner et al. 1982; Vosniadou 2008). Zur Conceptual-Change-Forschung zählt die naturwissenschaftlich ausgerichtete fachdidaktische Schülervorstellungsforschung (vgl. Gropegießer/Marohn 2018).

Auch in vorliegender Studie wird im Rahmen des ersten Teils des Design-Experiments mit der Erhebung der alltagsweltlich geprägten LitLA-Deutungskonzepte in der lesenden Erstbegegnung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit in *Nicu & Jess* begonnen sowie daran anschließende erste Konzeptveränderungen untersucht. Die Ergebnisse hierzu leiten im Anschluss den Untersuchungsfokus des zweiten Teils des Design-Experiments. Durch den iterativen Forschungsprozess werden bei der FDE nach jedem Zyklus (Zwischen-)Ergebnisse gewonnen, die zur Verfeinerung der Forschungsfragen und der (Re-)Konstruktion des werkspezifischen LitLA-Lernpfads führen (vgl. Dube/Prediger 2017).

Ein weiteres wichtiges Forschungsprodukt jedes Design-Zyklus ist die (Weiter-)Entwicklung lokaler bzw. gegenstandsspezifischer Theorien (vgl. Abb. 19), die sich im vorliegenden Forschungsprojekt auf übertragbare Erkenntnisse zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen beziehen (vgl. Kap. 7.7.3).

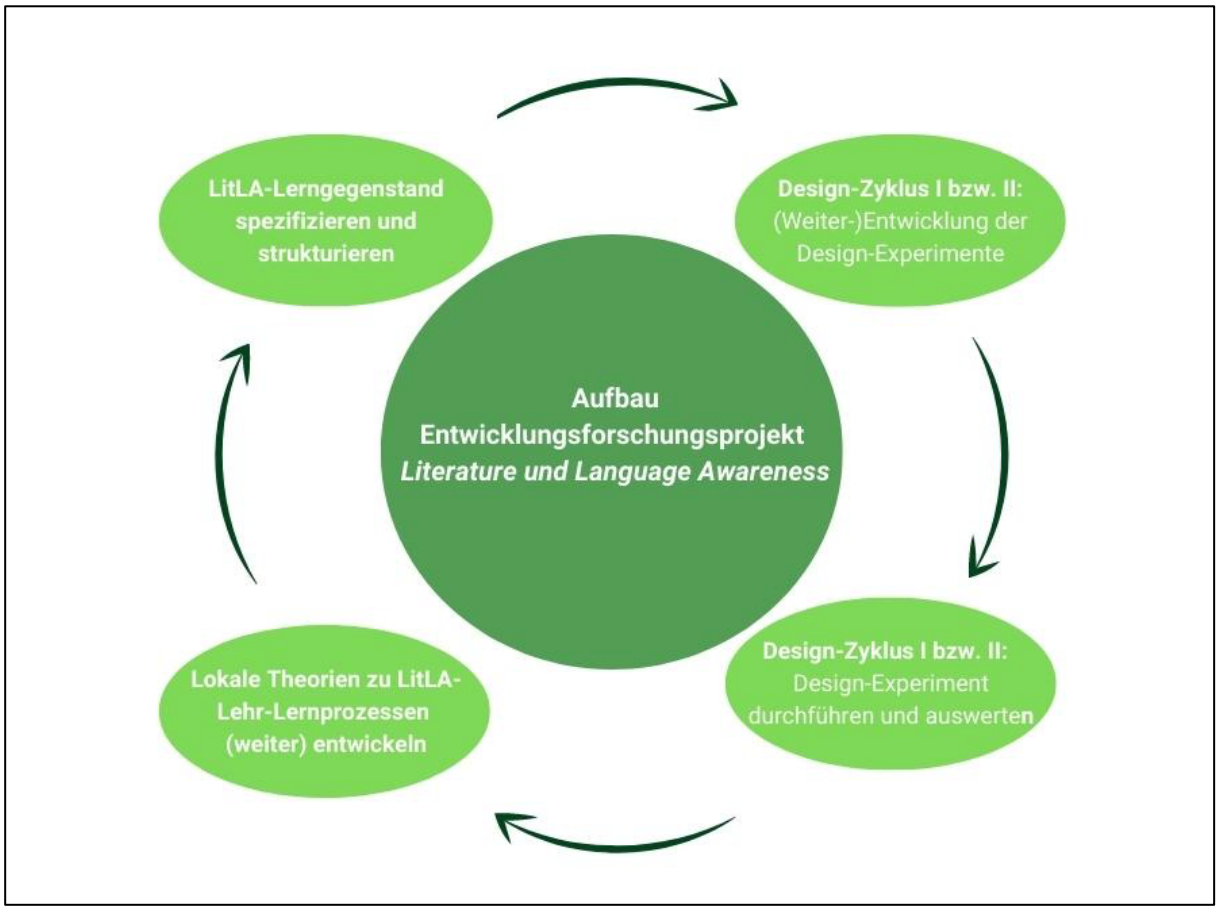

Abbildung 19 Übersicht zum Aufbau der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie, angelehnt an Prediger et. al (2012, 3)

6. Zu Forschungsparadigma und Untersuchungsdesign der Studie

Da der Design-Research-Ansatz ein methodologisches Rahmenkonzept, aber keine Forschungsmethode darstellt (vgl. Reinmann 2022, 2), gilt es im Folgenden zunächst, wie in jedem anderen Forschungsprojekt auch, theoretische Grundlagen der ausgewählten empirischen Forschungsmethoden der Datenerhebung zu erklären und begründen.

6.1 Qualitatives Forschungsparadigma und Gütekriterien der Untersuchung

Die Datenerhebung der vorliegenden Studie orientiert sich insgesamt an Paradigma und Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2013; Reichertz 2016a; Strübing et al. 2018) bzw. der aus dieser in den 1990er Jahren als Untergattung hervorgegangen qualitativen Bildungsforschung (vgl. Nittel 2018). Grundlegendes Ziel der qualitativen Sozialforschung ist es, „die bislang von der Wissenschaft wenig beachteten oder sozial verhüllten Gegenstände (z. B. subjektive Perspektive, latente Muster oder die Hinterbühne von Organisationen) angemessen(er) ausleuchten zu können" (Reichertz 2016b, 5). Der qualitative Forschungsprozess fokussiert die Rekonstruktion der „Innensicht des Subjekts" (a.a.O., 33) bzw. dessen „handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen" (a.a.O., 34). Basierend auf den wissenssoziologischen Ansätzen u.a. des symbolischen Interaktionismus und Sozialkonstruktivismus geht die qualitative Sozialforschung von der Vorstellung aus, dass Menschen ihre Identität(en) und die sie umgebende Welt – in Interaktion mit anderen bzw. über symbolische Kodifizierungen – selbst konstruieren (vgl. Reichertz 2016, 46-56; Kruse 2015, 28ff).

> Nicht die Wirklichkeit in substanzieller Hinsicht (das ‚*WAS*') steht im Vordergrund des forscherischen Erkenntnisinteresses, sondern ihre praktische bzw. soziale Genese und ihre Funktion (das ‚*WIE*' und das ‚*WOZU*'). (Kruse 2015, 26).

In dieser Auffassung von Wirklichkeit als einer, die nicht einfach vorliegt, sondern erst im Zuge sozialer Interaktionen konstruiert wird, liegt ein wesentlicher erkenntnislogischer Unterschied zu quantitativen Forschungsansätzen. Zwar entspricht „die Vorstellung eines dichotomen Methodenuniversums (von quantitativen und qualitativen Methoden)" (Hollstein/Ullrich 2003, 30) nicht mehr dem Stand der methodologischen Diskussion (vgl. Baur/Blasius 2019), dennoch ist die Begriffsbestimmung qualitativer Sozialforschung in Abgrenzung zum quantitativen Forschungsparadigma im Hinblick auf erkenntnislogische Unterschiede und jeweilige Potentiale gewinnbringend. Denn quantitative und qualitative Forschungszugänge lassen sich mit Kruse als erkenntnistheoretisch komplementär bezeichnen (vgl. Kruse 2015, 50-54), da gerade durch die integrative Anwendung beider Ansätze im einzelnen Forschungsbereich zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden können (vgl. a.a.O., 54).

Quantitative Verfahren der Sozialforschung zielen auf die Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen und Theorien, wobei sie – mit dem Ziel methodischer Kontrolle und Komplexitätsreduzierung – die Erhebungssituationen maximal vorstrukturieren und standardisie-

ren, um zu validen Ergebnissen zu gelangen. Qualitative Forschungsansätze hingegen wählen den umgekehrten Weg. Um intersubjektive Überprüfbarkeit herzustellen (vgl. Bohnsack 2010, 19f), gehen diese von mehr methodischer Kontrolle aus, wenn die Datenerhebung, bspw. während des narrativen Interviews, möglichst offen und adaptiv gestaltet ist (a.a.O., 20). Die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung zielt hier also auf Entfaltung von Komplexität im Untersuchungsbereich und nicht um Komplexitätsreduktion. Gegenstandsangemessenheit als wichtiges Gütekriterium wird durch diese Komplexität der Gegenstände bisweilen zu einer „vollständigen Gegenstandsrelativität der Methoden" (Strübing et al. 2018, 87). Denn die Heterogenität der qualitativen Forschungsgegenstände bedarf der Offenheit, Flexibilität und eines „unstillbaren Erfindungsbedarf[s]" (ebd.) der methodologischen Zugänge.

Die Orientierung der vorliegenden Studie am qualitativen Paradigma bedeutet indessen nicht, dass keinerlei quantitative Betrachtungen in die Analyse der individuellen Lernendenvorstellungen und Lernprozesse miteinbezogen werden (vgl. u.a. Kap. 7.5). Sofern zählbare Aspekte für die Forschungsfragen begründbare Aussagekraft besitzen, werden diese Aspekte[58] berücksichtigt (vgl. Kuckartz 2018, 53f). Auch die Offenheit der Datenerhebung ist durch die Rahmung des Design-Experiments anhand der Gestaltung durch Design-Prinzipien (vgl. Kap. 5.6) eingeschränkter als in anderen Studien der qualitativen Sozialforschung. Schließlich soll an dieser Stelle betont werden, dass weder dem qualitativen noch dem quantitativen Ansatz grundsätzlich eine überlegene Position gerade im Hinblick auf die Eignung zur Erforschung deutschdidaktischer Forschungsvorhaben zugesprochen werden soll.

> Bestehen die zentralen Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung darin, dass die qualitative Forschung sich auf die Suche nach einer Wahrheit von vielen möglichen Wahrheiten begibt und somit das Entdecken neuer Erkenntnisse erleichtert, spürt die quantitative Forschung der einen Wahrheit nach und eignet sich somit dazu, vorher definierte Aspekte zu erfassen – man könnte auch von einem interpretativen und einem normativen Paradigma sprechen. (Boelmann 2019a, 92)

Der einem Forschungsthema zugrundeliegende (empirische) Forschungsstand und das spezifische Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie bestimmt die Entscheidung für ein qualitatives oder quantitatives Paradigma bzw. für eine Kombination aus beiden. Diese multiperspektivische Herangehensweise ist inzwischen auch in der deutschdidaktischen Forschung vertreten, was sich im wachsenden Interesse an Mixed-Method-Forschungsdesigns widerspiegelt (vgl. Müller 2019, 161ff).

Forschungsinteresse und Forschungskontext der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie beziehen sich allerdings auf bislang empirisch noch kaum untersuchte Bereiche. We-

[58] Gerade für die im Kontext der vorliegenden Studie zentrale Frage nach typischen Verläufen von Lernwegen ist es interessant, die Häufigkeit auftauchender Muster zu berücksichtigen. Zum Beispiel war es in der Datenanalyse ergiebig, quantitativ auszuwerten, wie viele der Befragten bei der ersten Begegnung mit der Figurensprache Nicus Anzeichen von Irritation zeigten und welche ersten Deutungskonzepte im Zusammenhang mit Irritation besonders häufig auftreten (vgl. Kap. 7.6).

der gibt es rekonstruktive Studien zu Rezeptionsprozessen von Lernenden im Umgang mit migrationsmehrsprachigen Jugendromanen noch sind bereits empirische Erkenntnisse zu individuellen Lernprozessen im Rahmen der LitLA-Konzeption vorhanden. Der Stand der Forschung im Untersuchungsbereich erlaubt daher weder verteilungstheoretische Methoden noch hypothesenprüfende Zugänge. Deshalb lässt sich die hier durchgeführte Studie einer explorativen und hypothesengenerierenden Forschungslogik qualitativer Bildungsforschung zuordnen (vgl. Nittel 2018, 690f). Ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsparadigma ist in seiner Offenheit, Prozesshaftigkeit und Reflexivität dem noch unbekannten bildungsbezogenen Forschungsbereich der Studie angemessener, wie auch folgendes Zitat belegt:

> Eine bestimmte Methode der Qualitativen Bildungsforschung ist immer dann als Zugang der ersten Wahl zu betrachten, wenn es sich um Forschungsgegenstände und Fragestellungen handelt, welche eine Aufstellung von Hypothesen kaum möglich machen. In einem solchen Fall handelt es sich zumeist um einen einer durch und durch fremden sozialen Welt zugehörenden Realitätsausschnitt oder um ein Thema, zu dem so gut wie keine Hintergrundinformationen vorhanden sind. (Nittel 2018, 691)

Dennoch wäre es auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse zukünftig vorstellbar, quantitative Studien anzuschließen, die etwas über Häufigkeit und Verteilung der rekonstruierten LitLA-Deutungskonzepte und -Lernprozesse aussagen und somit insgesamt einen Beitrag dazu leisten könnten, im Forschungsbereich der Studie „gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln und damit die Komplexität vieler Handlungstableaus transparent zu machen“ (a.a.O., 705).

6.2 Conceptual Reconstruction als lerntheoretische Grundannahme der Studie

Gemeinsam mit dem zugrunde gelegten Forschungsformat der FDE wird in der vorliegenden Arbeit ‚Lernen‘ im Sinne eines pragmatischen, moderaten Konstruktivismus als „aktive Konstruktion auf der Basis von vorhandenen Vorstellungen gesehen“ (Duit 1995, 905). Die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen wird dabei als ein Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten verstanden, an denen die unterschiedlich vorhandenen vorunterrichtlichen Vorstellungen der Lernenden weiterentwickelt werden können. Die konstruktivistische Sicht auf Lernen wendet sich gegen den Aufbau von trägem Wissen und betont stattdessen die Bedeutung der Eigenaktivität, des sinnstiftenden Kontexts und der sozialen Situiertheit beim Wissenserwerb (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 626f). Darüber hinaus spielt bei konstruktivistischen Ansätzen des Lernens und Lehrens die Perspektive der Enkulturation eine wichtige Rolle, denn „Lernprozesse führen unter anderem dazu, dass sich die Lernenden Denkmuster, Überzeugungen und normative Regeln der entsprechenden Expertenkultur aneignen“ (a.a.O., 629).

Mit diesem lerntheoretischen Hintergrund liegt der vorliegenden Studie die Annahme zugrunde, dass – ausgehend von den Präkonzepten der Lernenden – aktive Konstruktionsprozesse von Lernenden in der Auseinandersetzung mit der migrationsmehrsprachigen Figurensprache Nicus im interaktiv-situativen Kontext des Design-Experiments gleichzeitig

aktiviert sowie theorie- und empiriebasiert rekonstruiert werden können. Ein zentrales Forschungsinteresse bilden daher die ersten Deutungskonzepte, die in der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Wirkung der migrationsmehrsprachigen Figurensprache Nicus verbalisiert werden und durch die weitere literaturbezogene Auseinandersetzung zu aufeinander aufbauenden Konzeptwechseln bzw. Konzeptveränderungen – ‚conceptual reconstructions' (vgl. Duit/ Treagust/Widodo 2008; Krüger 2007) – führen können.

6.3 Untersuchungsdesign der Gesamtstudie

Aus der theoretischen Spezifizierung und Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand wurde ein werkspezifischer LitLA-Lernpfad zum Jugendroman *Nicu & Jess* entwickelt (vgl. Kap. 5.5) sowie allgemeine Designprinzipien für LitLA-Lehr-/Lernprozesse spezifiziert (vgl. Kap. 5.6). Auf Grundlage dieser „vorzyklischen Daten und Überlegungen" (Dube/Hußmann 2019, 23) wurde ein zweiteiliges Design-Experiment konzipiert (vgl. Abb. 20). Ein wichtiges Forschungsziel des ersten Teils des Design-Experiments ist die Rekonstruktion erster LitLA-Deutungskonzepte zur migrationsmehrsprachig gestalteten Figurensprache Nicus, die stark von den mentalen Präkonzepten zu Migrationsmehrsprachigkeit und literarischen Vorerfahrungen der befragten Lernenden sein werden.

Aus Untersuchungen zu Alltagsvorstellungen von Lernenden über naturwissenschaftliche Phänomene ist bekannt, dass die Präkonzepte von Lernenden zum Teil tief in Alltagserfahrungen verankert sind und sich in Lehr-/Lernsituationen auch gegen empirische Evidenz als sehr beständig erweisen (vgl. Duit 1995, 910). Die vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen haben sich in diesen Studien gleichsam als bedeutsamer Ausgangspunkt des Lernens im Sinne der konzeptuellen Rekonstruktion erwiesen (ebd.). Denn diese alltagsweltlich geprägten Vorstellungen bestimmen die Interpretationen in der Erstbegegnung mit neuen Lerngegenständen maßgeblich. Gleichzeitig stimmen die Interpretationen sehr häufig nicht mit den fachbezogenen Denkmustern, Überzeugungen und normativen Regeln, sprich der fachlichen Struktur der Lerngegenstände, überein. Aufgabe fachdidaktischer Forschung ist es deshalb, Erkenntnisse über die ‚black box' zu (re-)konstruieren, innerhalb derer sich die Veränderungen bzw. Erweiterungen von vorunterrichtlichen Konzepten durch die Lernprozesse zu konzeptuellen Zieldimensionen des jeweiligen Lerngegenstands vollzieht. Dieser aus der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik stammende Ansatz der Schülervorstellungsforschung bzw. des Conceptual-Change (Gropengießer/Marohn 2018) wurde beim Erstellen des Untersuchungsdesigns auf die in dieser Arbeit zu rekonstruierenden literarisch-sprachlichen Deutungskonzepte und Konzeptentwicklungen im Rahmen des Design-Experiments übertragen. Allerdings sind die innerlich ablaufenden und schwer zu beobachtenden individuellen literarischen Lese- und Rezeptionsprozesse empirisch nicht leicht zu untersuchen (vgl. Stark 2010a, 58).

Aufgrund der besonderen Anforderungen bei der empirischen Rekonstruktion literarischer Rezeptionsprozesse wurde das Laute Denken als zentrale Untersuchungsmethode in beiden Teilen des Design-Experiments gewählt (vgl. Abb. 20). Im ersten Design-Zyklus wurde die

Datenerhebung über das Laute Denken mit einem anschließenden teil-narrativen Interview und im zweiten Design-Zyklus mit dem klinischen Interview kombiniert.

Der zusätzliche Datenzugriff über Interviewverfahren wurde aus zwei Gründen gewählt. Einerseits können gezielte Frageimpulse im Interview Äußerungen zu spezifischen Bereichen des Erkenntnisinteresses der Studie evozieren. Des Weiteren können Interviews dazu beitragen, die Daten aus den Lautdenkprotokollen anzureichern. Dieser Schluss wurde anhand methodischer Reflexionen aus anderen qualitativ-rekonstruktiven Studien der Literaturdidaktik gezogen (vgl. Dannecker 2012; Dube/Prediger 2017; Stark 2010b), bei denen sich dieses Vorgehen als geeignet für die Erhebung von Schülervorstellungen und für die empirische Rekonstruktion von literarischen Verstehensprozessen erwiesen hat (vgl. Dannecker 2018, 131). Und nicht zuletzt lässt sich das wichtige Gütekriterium der empirischen Sättigung (vgl. Strübing et al. 2018, 88f) durch ein breites und vielfältiges Datenkorpus erreichen, innerhalb dessen sich zentrale Phänomene an unterschiedlichen Stellen darstellen lassen:

> Empirische Sättigung ist davon abhängig, dass zugrundeliegende Strukturen in einer Fülle *verschiedener* beobachtbarer Ausprägungen und Elementen demonstriert und so die Relevanz des Phänomens für das Material und für die Fragestellung aufgezeigt werden kann. (Strübing et al. 2018, 89; Hervorh. i. O.)

Der erste Teil des Design-Experiments dieser Studie (vgl. Abb. 20) zielt auf empirische Erkenntnisse zu ersten LitLA-Deutungskonzepten zur migrationsmehrsprachig gestalteten Figurensprache Nicus und der Weiterentwicklung oder Ergänzung dieser Konzepte durch reflektierendes Verbalisieren. Auch soll der Zusammenhang zwischen ästhetischer Wirkung der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung und LitLA-Konzeptentwicklung untersucht werden.

Design-Experiment Teil I			
Untersuchungsziel	⇒ Rekonstruktion erster, alltagsweltlich geprägter LitLA-Deutungskonzepte zur migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung sowie deren Weiterentwicklung durch im Design-Experiment evoziertes reflektierendes Verbalisieren ⇒ Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen ästhetischer Wirkung der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung und der LitLA-Konzeptentwicklung		
Forschungsfragen	⇒ Welche ersten LitLA-Deutungskonzepte und Konzeptveränderungen lassen sich hinsichtlich der migrationsmehrsprachig gestalteten Figurensprache im ersten Teil des Design-Experiments rekonstruieren? ⇒ Lässt sich ein lernlogischer Zusammenhang zwischen den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung und der (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten rekonstruieren?		
Lehr-/Lernsituation	⇒ Einzelarbeit zum Romananfang von *Nicu & Jess* im Laborsetting 1. Aufgabenformat: abschnittsweise Lektüre der ersten beiden Teilkapitel des Romananfangs 2. Aufgabenformat: fragegeleitetes Gespräch zum Text im Anschluss an die Rezeption des Romanfangs		
Designprinzipien	Orientierung an ästhetischer Wirkung der Figurensprache	Gesprächsorientierung (Impulse zum reflektierenden Verbalisieren)	Orientierung an Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren
Erhebungsmethoden	⇒ Lesebegleitendes Lautes Denken (Stark 2010a, Dannecker 2018) ⇒ Teil-narratives Interview (Kruse 2015)		
Auswertungsmethode	⇒ Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012)		
Stichprobe	⇒ 19 SuS der 9./10. Klassenstufe der nicht-gymnasialen Sekundarstufe (insgesamt breite leistungs- und spracherwerbsbezogene Heterogenität)		
Forschungsprodukte	⇒ Erkenntnisse zu ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepten und Konzeptentwicklungen in der Auseinandersetzung mit der Figurensprache im Romananfang von *Nicu & Jess* (individuelle Lernwege, typische Verläufe, Hürden und Gelingensbedingungen)		
Entwicklungsprodukte	⇒ LitLA-Lernweg-Diagramm ⇒ Empirisch fundierte Modifizierung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads		

Design-Experiment Teil II			
Untersuchungsziel	⇒ Erkenntnisse zum weiteren Verlauf ausgewählter individueller Lernwege entlang des LitLA-Lernpfads in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Romankapiteln im Experiment		
Forschungsfragen	⇒ Wie verändern sich die in der Auseinandersetzung mit dem Romananfang entwickelten LitLA-Deutungskonzepte durch den zweiten Teil des Design-Experiments im Anschluss an die Gesamtlektüre des Romans? ⇒ Welche Zusammenhänge zwischen der (Weiter-)Entwicklung der LitLA-Deutungskonzepte mit den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung lassen sich im zweiten Teil des Design-Experiments rekonstruieren?		
Lehr-/Lernsituation	⇒ Einzelarbeit zu ausgewählten Textstellen aus *Nicu & Jess* im Laborsetting ⇒ Zweiteiliges Aufgabenformat: 1. Lautes Denken zu abschnittsweiser Lektüre ausgewählter Textstellen 2. Fragegeleitetes Gespräch zum Gesamtroman		
Designprinzipien	Orientierung an ästhetischer Wirkung der Figurensprache	Gesprächsorientierung (Impulse zum reflektierenden Verbalisieren)	Orientierung an Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren
Erhebungsmethoden	⇒ Lesebegleitendes Lautes Denken (Stark 2010a, Dannecker 2018) ⇒ Klinisches Interview (Selter/Spiegel 2000)		
Auswertungsmethode	⇒ Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012)		
Stichprobe	⇒ Vier ausgewählte Datensätze aus 19 befragten SuS der 9./10. Klassenstufe der nicht-gymnasialen Sekundarstufe (insgesamt breite leistungs- und spracherwerbsbezogene Heterogenität)		
Forschungsprodukte	⇒ Beiträge zur gegenstandsspezifischen Theoriebildung von LitLA		
Entwicklungsprodukte	⇒ Weiterentwicklung Lernweg-Diagramm ⇒ Weitere empirisch fundierte Restrukturierung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads		

Abbildung 20 Übersicht Design-Experiment Teil I und II

Die im ersten Teil des Design-Experiments gewonnenen Erkenntnisse zu individuellen LitLA-Lernwegen werden mit der theoretisch erarbeiten Spezifizierung und Strukturierung zu LitLA als Lerngegenstand verknüpft und der werkspezifische intendierte LitLA-Lernpfad daraufhin überarbeitet (vgl. Kap. 7.6. und Kap. 7.7). Im zweiten Teil des Design-Experiments wird dann der überarbeitete werkspezifische LitLA-Lernpfad mit den individuellen Lernwegen ausgewählter Lernender in der Auseinandersetzung mit weiteren Textstellen aus *Nicu & Jess* in Bezug gesetzt (vgl. Kap. 8).

7. Design-Zyklus I: Exploration und Rekonstruktion ästhetisch fundierter LitLA-Lernprozesse

Eines der zentralen Forschungsziele des ersten Design-Zyklus der vorliegenden Studie besteht in der empirischen Untersuchung der LitLA-Deutungskonzepte in der lesenden Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung im Jugendroman *Nicu & Jess*. Dabei wird, gemäß des Dortmunder Modells, vor allem auf den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997) rekurriert.

Bei der Didaktischen Rekonstruktion stehen das Vorverständnis, die Anschauungen und Werthaltungen der Lernenden in Bezug auf den jeweiligen Lerngegenstand im Mittelpunkt (vgl. Kattmann et al. 1997, 3f). Eine zentrale Leistung des Ansatzes der Didaktischen Rekonstruktion liegt darin, von Beginn des Forschungsprozesses an zwischen Lernendenvorstellungen und wissenschaftlichen Aussagen zu Lerninhalten zu vermitteln und diese konstruktiv aufeinander zu beziehen (vgl. Gropengießer 2001, 13-18). Lernendenvorstellungen werden dabei durch die konstruktivistische Ausrichtung der Didaktischen Rekonstruktion als wichtigster Ausgangspunkte für Lehr-/Lernprozesse wahrgenommen. Denn die Lernendenvorstellungen von Lernenden sind nicht einfach als ‚falsch' zu betrachten, „sondern haben sich in Alltagskontexten bewährt" (Kattmann et al. 1997, 6). In Lehr-/Lernprozessen aufzubauende gegenstandsbezogene Vorstellungen fußen daher zunächst stets auf diesen vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen (vgl. Gropengießer/Marohn 2018).

Der in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken bereits gut etablierte Ansatz der Schülervorstellungsforschung soll im Rahmen der vorliegenden Studie auf literaturdidaktische Lehr-/Lernprozesse übertragen werden. Es wird angenommen, dass Lernende auch in Bezug auf literarisch-sprachliche Deutungskonzepte über vielfältige „subjektive themenspezifische Vorstellungen" (a.a.O., 59) verfügen, die sich im Alltag bewährt haben, aber die von den fachbezogenen (Ziel-)Konzepten häufig abweichen. Im Rahmen dieser Studie gilt es herauszufinden, welche vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit während des Rezeptionsprozesses entstehen bzw. wie diese sich durch die im Design-Experiment evozierten, reflektierenden Verbalisierungen verändern. Hier gilt es allerdings, der Spezifität literarisch-sprachlicher Lernprozesse gerecht zu werden (s.u.).

Grundsätzlich wird in konstruktivistisch fundierten Lehr-/Lernsettings angestrebt, die vorhandenen Lernendenvorstellungen – in Anlehnung an den Ansatz des ‚conceptual change' (vgl. Posner et al. 1982) bzw. weiterentwickelt zu ‚conceptual reconstruction' (vgl. Duit 1999; Vosniadou 1999) – um wissenschaftlich fundierte Vorstellungen zu erweitern. Im Dortmunder Modell wird dieser lerngegenstandsbezogene Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion integriert und um das prozessbezogene Ziel erweitert, die vorunterrichtlichen Konzepte entlang der im Rahmen der Spezifizierung und Strukturierung (re-)konstruierten Lernpfade in Richtung der jeweiligen lernprozessualen Zieldimension des jeweiligen Lerngegenstands weiterzuentwickeln. In neueren Zugängen der ‚conceptual change'-Forschung

werden weniger ‚Konzeptwechsel' als ‚Konzeptveränderungen' (‚conceptual reconstruction') unter Einbezug auch emotionaler und motivationaler Faktoren erforscht. ‚Conceptual reconstruction'-Forschung zielt darauf, die als vorunterrichtliche Lernendenvorstellungen vorhandenen Präkonzepte u.a. durch Prozesse des Ergänzens, Umdeutens, Differenzierens und Weiterentwickelns (Komorek/Fischer/Moschner 2013a, 45) zu verändern:

> Research on conceptual change investigates how concepts change with learning and development in different subject matter areas with a focus on explaining students' difficulties in learning the more advanced and counterintuitive concepts in these areas. (Vosniadou 2008, 1)

Zentral bei diesem Forschungsansatz ist die Annahme, dass angestrebte Konzeptveränderung nicht ohne die vorab vorhandenen Konzepte bzw. Vorstellungen angesteuert werden können und es darum gehen muss, herauszufinden, worin die „Möglichkeiten des Umdeutens" (Dube/ Prediger 2017, 4) in Lehr-/Lernprozessen genau bestehen. Dabei sind es vor allem gesellschaftlich oder alltagsweltlich stark-normierte Konzepte, die hin zu kontraintuitiven, aber wissenschaftlich fundierten Konzepten verändert werden sollen.

Ein grundlegender empirischer Forschungsschritt im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion sowie der FDE ist es somit, die vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen zu rekonstruieren, von denen die angestrebten Lehr-/Lernprozesse ausgehen können. Allerdings kommt – wie erwähnt – der überwiegende Teil der an Didaktischer Rekonstruktion bzw. ‚conceptual reconstruction'-Forschung orientierten fachdidaktischen Studien bislang aus dem Kontext der Naturwissenschaften und deren Didaktiken (Kattmann et al. 1997; Komorek/Fischer/Moschner 2013a, 55ff; Reinfried/Mathis/Kattmann 2009). Hier hat sich dieser Ansatz „zum wichtigsten Zweig naturwissenschaftsdidaktischer Forschung entwickelt" (Gropengießer/Marohn 2018, 51).

Für die Deutschdidaktik und insbesondere die Literaturdidaktik lässt sich hingegen konstatieren,

> dass es nach wie vor nur wenige empirische Befunde für die Entfaltung der psychologischen Perspektive, d.h. zu den relevanten Verstehens- und Entwicklungsprozessen im Umgang mit literarischen Texten, gibt. Damit kommt die Rekonstruktion von Lernprozessen als eine wohl unstrittige Zieldimension fachdidaktischer Forschung in den Blick. (Wieser 2016, 130)

Dieser Einschätzung entspricht die bislang noch überschaubare Zahl an vorhandenen literaturdidaktischen Studien, die sich an konstruktivistisch orientierten Forschungsformaten wie der Didaktischen Rekonstruktion oder der FDE orientieren.

Das einzige literaturdidaktische Forschungsprojekt, in dem – soweit bekannt – im Format der fachdidaktischen Entwicklungsforschung an literarischen Verstehensprozessen gearbeitet wurde, ist das bereits angeführte Forschungsprojekt von Juliane Dube zur Förderung des Metaphernverstehens (Dube/Prediger 2017, 6ff).

Das Desinteresse an konstruktivistisch orientierten Forschungsformaten der Literaturdidaktik verwundert, da es immer wieder Annährungen von literaturdidaktischen Positionen an konstruktivistische Perspektiven gab. Die Gemeinsamkeit dieser konstruktivistisch fun-

dierten Ansätze lag in einem rezeptionsästhetischen Verständnis des literarischen Lesevorgangs als wesentlich durch die vorstellungs- und bedeutungs(mit)bildende Aktivität der Lesenden konstituiert (vgl. Abraham 2014; Jesch/Staiger 2016, 74; Spinner 1994). Auch Andrea Bertschi-Kaufmann gewahrt nur sehr wenigen literaturdidaktischen Arbeiten, die die Sinnkonstruktionen im Leseprozess als enge Text-Leser-Interaktion an konkreten Texten und mit engem Bezug zu jenen belegen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2012, 169). Thomas Zabka (Zabka 2012) betont – in Rekurs auf Wolfgang Klafki und einer konstruktivistischen Sicht auf Bildungsgegenstände – den Bedarf einer didaktischen Analyse von literarischen Texten und deren Verstehensanforderungen und -potentialen:

> Sie [die literarischen Texte, U.F.] lassen sich [...] nicht rein sachanalytisch, losgelöst von den unterrichteten Schülerinnen und Schülern bestimmen, sondern nur in Abhängigkeit von den jeweils bereits vorhandenen oder durch den Unterricht erreichbaren Verstehensmöglichkeiten, die wiederum von Vorwissen, von inhaltlichen Interessen und von der Entwicklung der kognitiven Operationen des Textverstehens abhängen. Sinnkonstruktion erfolgt auf dieser subjektiven Grundlage des Textverstehens. (Ebd., 141)

Dieser von Zabka beschriebene Begriff der ‚Sinnkonstruktion' im literarischen Textverstehen, der sowohl durch die komplexen Verstehensmöglichkeiten auf Lernendenseite und den Verstehenspotentialen des Textes wechselseitig konstituiert ist, kommt dem Begriff der ‚Deutungskonzepte' sehr nah, welcher in vorliegender Studie Anwendung findet. Der gewählte Begriff ‚Deutungskonzept' (vgl. auch Heins 2017) ist genauso von der beschriebenen für die Gestaltung von Literaturunterricht fundamentalen subjektiven Text-Leser-Interaktion geprägt. Deutungskonzepte werden als prozesshafte Zwischenprodukte auf dem Weg zu den komplexeren und stabileren Sinnkonstruktionen nach einer längerfristigen unterrichtlichen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text verstanden. Die Wahl des Terminus ‚Deutungskonzept' begründet sich mit dem stets vorläufigen Suchen nach und Erkennen von Sinn, das im Determinans ‚Deutung' aufgehoben ist. Zum anderen bildet das Determinatum ‚Konzept' bzw. im Englischen ‚Concept' eine kohärente begriffliche Verbindung zur konstruktivistisch orientierten Perspektive auf Lernprozesse, die das FDE-Forschungsformat mit dem Ansatz der Conceptual-Reconstruction-Forschung teilt.

Analog zur Definition des Terminus ‚Vorstellung' (vgl. Abb. 21) bei Gropengießer/Marhohn (2018) werden in dieser Studie unterschiedlich komplexe gedankliche Phänomene unter dem verwendeten Begriff ‚Deutungskonzept' subsumiert. Wie in Abb. 21 verdeutlicht, verstehen Gropengießer/Marhohn (2018) unter ‚Vorstellungen' in Anlehnung an den englischen Terminus ‚conceptions' neben der einfachsten Kategorie der ‚Begriffe' (engl. ‚concepts') in Gestalt von Wörtern oder Termini (vgl. unterste Zeile in Abb. 21) auch die bereits komplexeren ‚Konzepte' und ‚Denkfiguren', die sich aus zusammenhängenden Begriffen bzw. noch komplexeren Vorstellungskonstrukten konstituieren. Die von Gropengie-

ßer/Marhohn (2018) postulierte Bedeutung von ‚Vorstellungen' inkludiert auch ganze Theorien und Weltbilder unter diesen Terminus (vgl. Abb. 21).

Vorstellung	**„conception"**
Weltbild	„world view"
Wissenschaftsphilosophie, Erkenntnistheorie	„philsophy", „epistemology"
Theorie	„theory"
Denkfigur	„principle"
Konzept, Proposition	„construct", „proposition"
Begriff	„concept"

Abbildung 21 Deutsche und englische Termini für Vorstellungen unterschiedlicher Komplexität, übernommen aus Gropengießer/Marhohn (2018, 52)

In der vorliegenden Studie werden unter ‚Deutungskonzepten' zunächst eher Vorstellungen im Komplexitätsbereich zwischen Begriffen bis Denkfiguren erwartet (vgl. Abb. 21), da es sich um eine Erstbegegnung mit den Romanfiguren und der literarischen Gestaltung ihrer Sprachlichkeit in einem sehr kurzen, expositorischen Handlungsausschnitt des Romananfangs handelt.

7.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen bei der Datenerhebung

Im ersten Teil des Design-Experiments wurde ein zweischrittiges Aufgabenformat sowie zwei unterschiedliche Untersuchungsmethoden gewählt. Mit der Kombination von zwei unterschiedlichen Erhebungsmethoden wurde neben der Steigerung der Datenqualität auch die Verbesserung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei der Ergebnisauswertung angestrebt (vgl. Dannecker 2012, 100; Stark 2010b, 119; Stiller 2017, 91ff). Die aus der Lern- und Denkpsychologie stammende introspektive Datenerhebungsmethode des ‚Lauten Denkens' (vgl. Dannecker 2018; Konrad 2019; Stark 2010a) und das aus der rekonstruktiven Sozialforschung hervorgegangene ‚teil-narrative Interview' (vgl. Helfferich 2011, 167ff; Kruse 2015, 150ff) wurden hierfür kombiniert.

Das lesebegleitende Laute Denken (vgl. Stark 2010a; 2018) wurde vor allem aufgrund von dessen Prozessorientierung gewählt. Denn durch dieses Verfahren ist es möglich, hierarchiehöhere, aber im Leseprozess stets vorläufige, mentale Prozesse zu untersuchen (vgl. Stark 2018, 111). Darunter fallen auch emotionale und sinnliche Aspekte des ästhetischen Erlebens in Bezug auf ästhetische Texteigenschaften, die eher punktuell und flüchtig (vgl. Nickel-Bacon 2018, 18ff) und dadurch in retrospektiven Erhebungsverfahren nur sehr eingeschränkt zu beobachten sind. Als weitere bestimmende Komponente der ästhetischen Erfahrung im literarischen Rezeptionsprozess nennt Nickel-Bacon das ästhetische Wahrnehmen (vgl. Kap. 4.1.3). Ästhetisches Wahrnehmen umfasst im Gegensatz zum ästhetischen Erleben eher kognitive Prozesse. Diese umfassen u.a. das aufmerksame Beobachten der jeweiligen literarisch-sprachlichen Textgestaltung und das Erkennen sprachlich-litera-

rischer Merkmale und/oder Besonderheiten. Gemeinsam mit dem Vorwissen und den Vorerfahrungen der Lesenden – in literarischer und (mehr-)sprachlicher Form – haben im literarischen Rezeptionsprozess ästhetisches Erleben und Wahrnehmen nach Nickel-Bacon einen wesentlichen Einfluss auf die jeweils damit einhergehenden bzw. daran anschließenden potentiellen Reflexionsprozesse und Verstehensergebnisse. Diese ersten verbalisierten Vorstellungen als Reflexionsresultate von ästhetischer Erlebens- und Wahrnehmensmomenten im literarischen Rezeptionsprozess werden begrifflich und konzeptuell als ‚ästhetisch fundierte Deutungskonzepte' definiert (vgl. Kap. 5.1). Die ästhetisch fundierten Deutungskonzepte werden weiterhin nach ihrem inhaltlichen Schwerpunkt literarischer (LitA) oder sprachlicher Ebene (LA) unterschieden. Hier wird eine künstliche Trennung und Operationalisierung vorgenommen, die der wissenschaftlichen Beschreibbarkeit dient. In realen literaturunterrichtlichen Rezeptionsprozessen sind die literarische und sprachliche Ebene der Deutungskonzepte eng verwoben.

Für die Rekonstruktion der LitLA-Präkonzepte, die im ersten Schritt des Design-Experiments fokussiert werden, bietet sich besonders die Variante des zeitgleichen lesebegleitenden Lauten Denkens als Datenerhebungsmethode an (vgl. Kap. 7.1.1). Denn im Gegensatz zu retrospektiven Untersuchungen zum Leseprozess bietet „das Laute Denken die Möglichkeit, Spuren der Verstehenskonstruktion und der Auseinandersetzung mit einem (literarischen) Text in größtmöglicher zeitlicher Nähe zur Lektüre des Textes zu erfassen" (Dannecker 2018, 139). Die forschungsmethodischen Erfahrungen aus Wiebke Danneckers Studie zur Rekonstruktion von literarischen Verstehensprozessen (vgl. Dannecker 2012) zeigten jedoch auch, dass die Lautdenkprotokolle von teilweise sehr assoziativen und lückenhaften Äußerungen zum Textverständnis geprägt sein können (a.a.O., 113f). Dannecker ergänzte daher in ihrer Studie die Erhebungsmethode des Lauten Denkens mit einer Form des halbstandardisierten Interviews (vgl. ebd.). Durch einen offenen Frageleitfaden bestand dadurch an inhaltlich passender Stelle während des Interviews die Möglichkeit, auf im Lauten Denken aufgeworfenen, aber noch vagen Aspekte vertiefend einzugehen (a.a.O., 114). An Danneckers forschungsmethodische Erkenntnisse anknüpfend wurde bei vorliegender Untersuchung im ersten Design-Zyklus an die Phase des Lauten Denkens ein teilnarratives Interview angeschlossen (vgl. 7.1.1), welches das Wiederaufgreifen von unklaren Äußerungen während des Lauten Denkens methodisch möglich machte. Gleichsam konnten während der teil-narrativen Interviews durch standardisierte Frageimpulse erste LitLA-Lernprozesse entlang des LitLA-Lernpfads untersucht werden.

7.1.1 Lautes Denken als erste Erhebungsmethode

Die zu Anfang des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Denkpsychologie entwickelte Methode des Lauten Denkens ermöglicht es,

> Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten. Durch Lautes Denken soll der (Verarbeitung-)Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt. (Konrad 2019, 2)

In Abgrenzung zu den Verfahren der Introspektion (vgl. Witt/Burkart 2018) wird beim Lauten Denken die bei der Introspektion übliche Rollenunion von Forschenden und Probanden aufgegeben. Beim Lauten Denken sollen die Probanden ihre Gedanken und Gefühle zu einer Primäraufgabe, zum Beispiel einer Rechenaufgabe oder Textlektüre, aussprechen, ohne zugleich über die versprachlichten Inhalte zu reflektieren (vgl. Bilandzic 2017, 406). Die Reflexion und Interpretation der mentalen Prozesse obliegen beim Lauten Denken allein den Forschenden. Anhand von Instruktion und Gestaltung der Erhebungssituation wird versucht, die Selbstadressierung bei den Aussagen der Probanden zu betonen. Eine Fremdadressierung als an die/den Versuchsleiterin/er gerichtete Verbalisierung lässt sich zwar nicht gänzlich vermeiden, es wird aber darauf geachtet, während der vorbereitenden Instruktion und der Versuchsdurchführung die soziale Interaktion zwischen Untersuchungsleitung und Probanden zu minimieren (vgl. Stark 2010a, 61).

Die beim Lauten Denken generierten und audio- bzw. videographierten Verbalisierungen liegen nach der Versuchsdurchführung als zu transkribierende Protokolldaten vor, die als ‚Lautdenkprotokolle' bezeichnet werden (vgl. Stark 2010a, 59). Auf deren Grundlage können in der anschließenden Analyse die kognitiven Prozesse rekonstruiert werden (vgl. ebd., 61). Es ist hierbei allerdings wichtig zu beachten, dass kein Anspruch auf Abbildung der vollständigen Denkprozesse beim Lesen in den Daten bestehen kann. Es lassen sich aus den notwendigerweise stets unvollständigen und fragmentarischen Verbalisierungen nur solche Prozesse rekonstruieren, die positiv beobachtbar sind (vgl. Stark 2018, 111). Da Kognitionen, Bilder oder Gefühle, insbesondere bei Leseprozessen, häufig gleichzeitig auftauchen, treffen Versuchsteilnehmende bewusst oder unbewusst Auswahlentscheidungen in Bezug auf ihre Versprachlichungen. Eine lückenlose Erhebung ist daher per se unrealistisch. Gleichwohl ist es zielführend, die Versuchsteilnehmenden zu ermutigen, die innerlich wahrgenommen Prozesse möglichst ausführlich zu artikulieren (vgl. Stark 2010a, 73). Standardisierte zusätzliche Aufforderungen wie ‚Was denkst du?' oder ‚Was geht noch in dir vor?' (vgl. Dannecker 2018, 133) können hierbei helfen, die Anzahl und Vielschichtigkeit der Verbalsierungen helfen auszubauen.

Die Methode des Lauten Denkens lässt sich grundsätzlich in zwei Varianten unterscheiden: das ‚simultane' und das ‚retrospektive' Laute Denken. Während bei der simultanen Variante der Vorgang des Lauten Denkens zeitgleich mit der Primäraufgabe erfolgt, wird beim retrospektiven Lauten Denken die Verbalisierung zeitverzögert im Anschluss an die Aufgabenausführung vollzogen (vgl. Stark 2010a, 62). Geht es wie in der vorliegenden Studie um die Rekonstruktion mentaler Lese- und Rezeptionsprozesse, bietet sich die simultane Variante des Lauten Denkens an, „da die Prozesse zeitgleich ausführlicher und konkreter verbalisiert werden können" (a.a.O., 63). Allerdings handelt es sich bei der abschnittsweisen Lektüre eines Textes als Primäraufgabe, wie in dieser Studie durchgeführt, streng genommen um eine Mischform der beiden genannten Varianten handelt. Denn während des direkten Leseprozesses ist technisch keine simultane Verbalisierung möglich. Vielmehr wird diese erst nach einem gelesenen Teilabschnitt jeweils elizitiert. Tobias Stark (2010a) empfiehlt diesbezüglich, die einzelnen Textabschnitte auf gesonderten Blättern zu präsentie-

ren, so dass vor jedem Weiterblättern, ein Impuls und Zeitraum zum Lauten Denken entsteht (vgl. a.a.O., 64).

Die Erforschung von Leseprozessen durch die Methode des Lauten Denkens hat insbesondere im englischsprachigen Raum eine lange Tradition, auch wenn es nur wenige explizit methodologische Arbeiten in diesem Bereich gibt (vgl. ebd.). Für die literaturdidaktisch orientierte Forschung zur Rekonstruktion literarischer Rezeptionsprozesse von Schüler:innen sind hierzu insbesondere die Forschungsarbeiten und methodologischen Reflexionen von Wiebke Dannecker und Tobias Stark zu nennen (vgl. Dannecker 2012; Dannecker 2018; Stark 2010a; 2010b; 2018).

Für die Untersuchung von Leseprozessen sieht Stark das Laute Denken vor allem für die Rekonstruktion hierarchiehoher Leseprozesse als vorteilhaft an (Stark 2010a, 65). Auch Dannecker betont, dass das Laute Denken die Möglichkeit bietet, „Spuren der Verstehenskonstruktion und der Auseinandersetzung mit einem (literarischen) Text in größtmöglicher zeitlicher Nähe zur Lektüre des Textes zu erfassen" (Dannecker 2018, 139). Stark zielt in seiner Studie von 2010 auf das thematische Vorwissen und die unterschiedlichen Formen von ‚Vorstellungen', die im Hinblick auf ein konkretes Thema (bspw. familiäre Ablösungsprozesse während der Adoleszenz) durch die Rezeption eines literarischen Texts im Leseprozess aktiviert werden (Stark 2010b, 114ff). Ähnlich wie in der vorliegenden Studie geht es Stark darum, die bei Schüler:innen vorhandenen Vorstellungen sowie deren Veränderungen während der Textrezeption zu untersuchen. Stark interessiert sich ebenfalls für den Rezeptions*prozess* und argumentiert, dass sich das Laute Denken wie keine andere Methode eignet, „spontane Assoziationen, vorläufige Annahmen, die Aktivierung von Vorwissen oder auch Überprüfungs- und Revisionshandlungen" (a.a.O., 118) in individuellen literarischen Lese- und Rezeptionsprozessen zu rekonstruieren.

Da über die individuellen Verarbeitungsprozesse von mehrsprachiger Literatur bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen[59] und die Frage nach den intendierten LitLA-Lernpfaden und individuellen LitLA-Lernwegen in diesem Kontext ebenfalls vor allem auf den Prozess des ‚conceptual change' abzielt, stützen Starks Argumente die Entscheidung für die Methode des Lauten Denkens im vorliegenden Untersuchungsdesign. Die von Stark beschriebenen Probleme und Grenzen der Methode des Lauten Denkens können hilfreich sein, um vermeidbare Schwierigkeiten vorab zu erkennen und dadurch die Datenqualität insgesamt zu erhöhen (Stark 2010a, 71ff). Wichtig ist u.a. sein Hinweis, dass eine gründliche vorherige Analyse der Texteigenschaften der fokussierten Textstellen als „textseitige Anforderungsstruktur, mit der die Lesenden konfrontiert werden" (a.a.O., 119) wichtig für die anschließende Auswertung und Rekonstruktion der Verarbeitungsprozesse und -produkte sind.

[59] Eine erste Ausnahme bildet die allerdings stärker lesedidaktisch ausgerichtete Studie von Juliane Dube zur Sprachintegrativen Leseförderung mit mehrsprachigen Bilderbüchern (Dube 2020).

Das Vorgehen während der konkreten Durchführung des Lauten Denkens im Rahmen des ersten Teils des Design-Experiments wurde angelehnt an die bisher dargestellten methodischen Betrachtungen und reflektierten Forschungserfahrungen von Stark und Dannecker. So wurde die simultane Variante des Lauten Denkens gewählt, wobei der Hinweis Starks aufgegriffen wurde, dass beim Lauten Denken zu einer literarischen Lektüre die Unterteilung in Sinnabschnitte die Lautdenkprotokolle reichhaltiger macht. Hierfür wurden die beiden während des ersten Design-Zyklus zu lesenden Anfangskapitel des Jugendromans in Sinnabschnitte unterteilt, die mit jeweils in der Breite angepassten Haftnotizzetteln überdeckt wurden (vgl. Abb. 22).

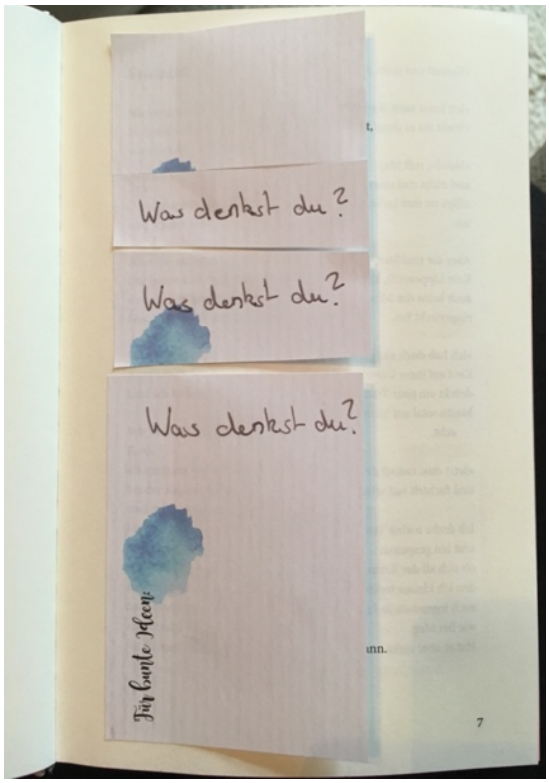

Abbildung 22 Sinnabschnitte markiert durch Klebezettel mit Reminder-Phrase

Die Untersuchungsteilnehmenden waren somit nach dem Lesen eines Textabschnitts und vor dem Ablösen des folgenden Haftnotizzettels nonverbal aufgefordert, Gedanken und Eindrücke direkt zu verbalisieren. Dabei wurde – angelehnt an Dannecker (2018) – die standardisierten Aufforderungen ‚Was denkst du?' und ‚Was denkst du noch?' für die Untersuchung festgelegt, welche bei Bedarf von der Untersuchungsleiterin formuliert wurden. Diese beiden Impulse kamen immer dann zum Einsatz, wenn der subjektive Eindruck entstand, dass zu der jeweiligen Textstelle noch mehr geäußert werden könnte und es der expliziten Einladung bzw. Aufforderung als Elizitierungsimpuls bedarf, dies auch zu tun. Bei einigen redefreudigeren Versuchsteilnehmenden waren die dem Versuchsablauf vorangestellten Einführungen ausreichend, um sie zu einem andauernden Äußerungsfluss zu motivieren.[60]

In Bezug auf den zeitlichen Umfang, den das Laute Denken im jeweiligen Versuchsablauf einnahm, schwankten die Zeiten – je nach Redebereitschaft und -geschwindigkeit zwischen 8 und 19 Minuten (im Durchschnitt 13,3 Minuten). Da außer den oben genannten standardisierten Reminder-Phrasen keine weiteren unterbrechenden bzw. klärenden Fragen im Untersuchungsplan vorgesehen waren, konnte bei Klärungsbedarf zu Verbalisierungen beim Lauten Denken erst im anschließenden Interview genauer nachgefragt werden.

Sowohl Stark als auch Dannecker hatten in ihren Untersuchungsdurchführungen die Erfahrung gemacht, dass ein offenes, leitfadengestütztes Interview im Anschluss an die Phase

[60] Vgl. den standardisierten Ablaufplan mit Instruktionsbeispiel im Anhang der Dissertationsschrift.

des Lauten Denkens eine sinnvolle methodische Ergänzung darstellt (Dannecker 2012, 114f; Stark 2010b, 119). Finden sich Verbalisierungen zu Deutungskonzepten sowohl in den Lautdenkprotokollen als auch im Interviewteil wieder, spricht dies einerseits für eine gewisse Stabilität der Deutungskonzepte oder subjektive Bedeutung der verbalisierten ästhetischen Wirkung. Nicht zuletzt spricht eine erneute Verbalisierung im Interviewteil des Design-Experiments für die forschungsbezogene Güte des jeweiligen Ergebnisses hinsichtlich des Kriteriums der ‚empirischen Sättigung' als „Verankerung von Interpretation im Datenmaterial" (Strübing et al. 2018, 83). Denn „empirische Sättigung ist davon abhängig, dass zugrundeliegende Strukturen in einer Fülle verschiedener beobachtbarer Ausprägungen und Elemente demonstriert und so die Relevanz des Phänomens für das Material und für die Fragestellung aufgezeigt werden kann" (a.a.O., 89). Im Folgenden wird das ‚teil-narrative Interview' als Design-Element und Erhebungsmethode vorgestellt.

7.1.2 Teil-narrative Einzelinterviews im Anschluss an das Laute Denken

Um die ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsmomente der Lernenden in der lesenden Erstbegegnung migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Figur Nicus zum Gegenstand des reflektierenden Verbalisierens zu machen und Genaueres über die (weiter-)entwickelten LitLA-Deutungskonzepte erfragen zu können, wird die Datenerhebung des Lauten Denkens mit dem direkt anschließenden teil-narrativen Interview anhand eines Leitfadens als Datenerhebungsmethode ergänzt (vgl. Helfferich 2011, 179; Kruse 2015, 150ff, 209ff).

Grundsätzlich zielt die sozialwissenschaftliche Forschungsmethode des Interviews auf „die Erhebung verbaler Daten zur *Rekonstruktion* von Wissen, Erfahrungen und Ereignissen aus der individuellen Perspektive der Befragten" (Schmidt 2018, 23, Hervorh. i. Orig.). Den Befragten wird trotz gezielter Frageimpulse ein offener Äußerungsraum geboten, in dem sie aus ihrer subjektiven Perspektive, in der ihnen eigenen Logik und Sprache erzählen können (vgl. a.a.O., 31). Durch die interpretierende Auswertung der Verbaldaten werden für die vorliegende Studie Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der ersten Deutungskonzepte durch das im Interview evozierte reflektierende Verbalisieren erwartet. Zudem werden durch die Frageimpulse zur Wirkung der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit in den Textausschnitten weitere Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen ästhetischem Erleben und/oder Wahrnehmen sowie der LitLA-Konzeptentwicklung erhofft.

Um eine größtmögliche Offenheit beim reflektierenden Verbalisieren der individuellen Rezeptionserfahrungen im Anschluss an das Laute Denken unter einem möglichst niedrigen Grad an Fremdstrukturierung zu ermöglichen, wurde die Interviewform des ‚narrativen Interviews' gewählt (Kruse 2015, 150ff). Da das Forschungsinteresse der Arbeit auf die individuellen Rezeptionserfahrungen in Bezug auf die ästhetische Wirkung und Konzeptentwicklung zur sprachlichen Gestaltung der Figur Nicus[61] zielt, bietet sich die teil-narrative

[61] Die fokussierten ersten beiden Abschnitte des Romananfangs erzählen zunächst aus der Sicht der Figur ‚Jess' und anschließend erst im zweiten Abschnitt aus der Perspektive der Figur ‚Nicus'. Die miterhobenen Lautdenkprotokolle und Interviewdaten zur Figur der Jess werden in dieser Arbeit nur stellenweise ausgewertet

Variante des Interviews an, die leitfadengestützt durchgeführt wird (vgl. a.a.O., 151). Hierbei handelt es sich um eine Mischform aus narrativem und strukturiertem Interview, bei der mit der Strukturierung der Kommunikation anhand eines Leitfadens gezielt narrative Teilerzählungen im Bereich des Untersuchungsinteresses generiert werden können (vgl. Helfferich 2011, 179). Ein zentrales Element bei narrativen Interviews stellt ein oder mehrere Erzählstimuli dar (vgl. Lindow 2018, 67). Durch diese Stimuli wird die interviewte Person dazu angeregt, über einen spezifischen Gegenstands- oder Ereigniszusammenhang zu erzählen (vgl. ebd.). Erzählstimuli können offen, leicht vorstrukturiert oder geschlossen sein. Zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit passt eine Kombination aus einem zunächst nur leicht vorstrukturierten Erzählstimulus, welcher zur retrospektiven Erzählung über sämtliche Eindrücke, Erfahrungen und inneren Erlebensvorgänge auffordert, und weiteren stärker geschlossen Stimuli, die den zu elizitierenden Äußerungen Rahmen und Fokus geben (vgl. a.a.O., 68).

Im konkreten Versuchsablauf der vorliegenden Untersuchung folgte das teil-narrative Interview – nach einer kurzen Pause – direkt auf die Phase des Lauten Denkens. Den Einstieg in den Interviewteil bildete ein offener, aber thematisch auf den Romananfang gerichteter Erzählstimulus als „Grundreiz, der ein Themenfeld sehr offen und manchmal sogar vage eröffnet, sodass der Erzählperson die Möglichkeit zur eigenstrukturierten Positionierung und Thematisierung gegeben wird“ (Kruse 2015, 213). Der in dieser Studie durch den Leitfaden standardisierte erste Erzählimpuls wurde von der Untersuchungsleitung mit folgendem Wortlaut versprachlicht:

„Jetzt würde ich gerne noch ein bisschen mehr über deinen Eindruck vom Anfang des Buches erfahren … Erzähle mir bitte einfach alles, was dir insgesamt zum Romananfang einfällt.“[62]

Der zweite und dritte Erzählstimulus steuerte dann gemäß des Design-Prinzips ‚Kontaktaufnahme mit den Figuren‘ konkret die Ebene der Figuren an. Um dabei eine möglichst multiperspektivische Reflexion und spätere Rekonstruktion der ersten Deutungskonzepte zu ermöglichen, wurden Erzählungen zu den Gedanken und Eindrücken nicht nur auf die Figur Nicu, sondern auch auf die Figur Jess evoziert. Somit sollten vergleichende bzw. abgrenzende Aussagen zu den subjektiven Eindrücken in Bezug auf die Figuren, auch im Hinblick auf Aspekte der Figurenkonstellation, miterhoben werden. Dabei kamen zunächst wieder offene Stimuli zum Einsatz:

„Erzähle doch mal, wie die Figur Jess so auf dich wirkt.“ bzw. *„Erzähle doch mal, wie die Figur Nicu so auf dich wirkt.“*

werden. Die Erhebung im ersten Design-Zyklus soll jedoch den Romananfang als Ganzes betrachten, um den ästhetischen Gesamteindruck nicht durch Fragmentarisierung zu beeinträchtigen. Aussagen zur Figur Nicus, die nicht die sprachliche Ebene betreffen, werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Es sei denn, es lässt sich ein relevanter Zusammenhang zur sprachlichen Dimension herstellen.

[62] Siehe Ablaufplan mit Frageimpulsen im Anhang.

In den Fällen, bei denen während des Lauten Denkens Äußerungen der Interviewten für die Interviewerin unklar geblieben waren, waren auf dem Leitfadenformular Zeilen für Notizen während des Lauten Denkens vorbereitet worden (siehe Abb. 23). Auf deren Grundlage konnten an der thematisch passenden Stelle des teil-narrativen Interviews konkrete Nachfragen gestellt werden, die aber ebenfalls offen formuliert wurden (vgl. Krise 2015, 214). Mithilfe dieser Nachfragen bestand die Möglichkeit, das Verstehen bestimmter Aussagen während des Lauten Denkens zu vertiefen.

(3) Leserperspektive auf Nicu/Nicus Sprache:

Erzähle doch mal, wie die Figur Nicu so auf dich wirkt?

Was denkst du noch über ihn?
Erzähle doch noch etwas mehr über deinen Eindruck über Nicu?
Was denkst du über die Art, **wie Nicu spricht?**
Beim Lesen hast du vorhin gesagt, dass….._____

_____

_____

Kannst du das ein bisschen ausführlicher erklären?
Kannst du ein Beispiel im Text nennen, durch das dir das aufgefallen ist?

Abbildung 23 Auszug aus dem Leitfadenformular mit gelb markierten Notizfeld für Rückfragen zu den Lautdenkprotokollen

Des Weiteren wurden zu jedem Erzählimpuls im Leitfaden ‚Aufrechterhaltungsfragen' vorformuliert (vgl. Kruse 2015, 214), u.a. *„Was fällt dir noch ein?"* oder *„Kannst du das ein bisschen ausführlicher erklären?"*. Diese Fragen sollten vor allem zum Weitererzählen bzw. zum Ausführen der Gedankengänge anregen.

Einen wichtigen Erzählimpuls zur sprachlichen Gestaltung der beiden Hauptfiguren bildeten die Fragen *„Was denkst du über die Art, wie Nicu spricht?"* bzw. *„Was denkst du über die Art, wie Jess spricht?"* (siehe Abb. 23). Diese Fragen mussten allerdings jeweils nur dann gestellt werden, wenn keine Äußerungen zu diesem Aspekt durch den übergeordneten Erzählstimulus (*„Erzähl doch mal, wie die Figur Jess/Nicu so auf dich wirkt?*) aus Interviewerinnensicht subjektiv ausreichend evoziert worden waren.

Hieran anschließend wurden bei der Konstruktion des Leitfadens drei weitere Erzählimpulse gesetzt (vgl. Abb. 23), die gleichfalls mit den erwähnten Aufrechterhaltungsfragen während der Interviewdurchführung ergänzt werden konnten.

(4) Erwartete Erwachsenenperspektive auf Jess:

Was meinst du, würden deine Eltern über Jess denken, wenn sie in deiner Klasse wäre und sie sie kennen lernen würden?

(5) Erwartete Erwachsenenperspektive auf Nicu:

Was meinst du, würden deine Eltern über Nicu denken, wenn er in deiner Klasse wäre und sie ihn kennen lernen würden?

(6) Antizipierende Perspektive

Was denkst du, wie die Geschichte weiter geht?
Wie würdest du dir wünschen, dass die Geschichte weitergeht?

Abbildung 24 Erzählstimuli zu weiteren inhaltlichen Aspekten im Kontext des Forschungsinteresses

Die Konstruktion der Fragen zu den Erwachsenenperspektiven auf die beiden Hauptfiguren (vgl. Abb. 24) war mit der Erwartung verbunden gewesen, sozio-kulturelle Normsetzungen als relevante (teilweise unbewusste) Bewertungsmaßstäbe miterheben zu können. Die Fragеformulierung mit Rekurs auf die Eltern der Interviewten hat sich aber nach der Datenauswertung als weniger zielführend erwiesen als erhofft. Wegen des mäßigen Umfangs der Antworten liegt im Rückblick die Vermutung nahe, dass die Fragen nach der möglichen Elternperspektive als zu persönlich empfunden wurden.

Die Konstruktion des antizipierenden Erzählstimulus (vgl. Abb. 24, Aspekt 6) wurde mit der Annahme verbunden, dass ein Weiterentwickeln der im Romananfang vorgestellten Handlung einen Einblick zum einen zur Tiefe des individuellen Textverstehens und zum anderen in die subjektive Involviertheit der Interviewten zu diesem frühen Punkt der Lektüre geben kann. Die Antworten waren zwar auf einer allgemeinen Ebene interessant, der Erzählstimulus hat sich im Hinblick auf den Forschungsfokus der literarischen Mehrsprachigkeit aber als wenig ergiebig erwiesen.

In Bezug auf den zeitlichen Umfang, den das teilnarrative Interview im jeweiligen Versuchsablauf einnahm, unterschieden sich die Zeitspannen erheblich. Die Zeiträume der Interviews umfassten zwischen 4 und 12 Minuten (im Durchschnitt 8,2 Minuten).

Als Abschluss und Überleitung zur letzten Phase des Versuchsablaufs schloss sich die einzige quantitativ orientierte Frage an. Anhand einer numerischen, endpunktbenannten Skala (vgl. Porst 2013, 81ff) sollte ein Wert zur Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Lesemotivation angegeben werden. Hier wurde von der Untersuchungsleitung die Frage gestellt: *„Wie groß auf einer Skala zwischen 1 bis 10 würdest du ganz spontan deine Motivation einschätzen, das Buch weiterzulesen?“*. Zum einen sollte hier ein quantitativ vergleichbarer Wert für die allgemeine Lesemotivation in Bezug auf den Jugendroman erfasst werden und gleichzeitig auf Seite der Interviewten eventuell eine innere Bereitschaft vorbereitet wer-

den, dies im Rahmen von stillen Lesephasen im Unterricht bzw. Privatlektüre eigenständig zu leisten. Auch diese Erhebung war für das allgemeine Erkenntnisinteresse der Studie und die Einzelfallbetrachtungen von Interesse. Für den Untersuchungsfokus im Kontext der Forschungsfragen ließen sich hier keine weiterführenden Ergebnisse erzielen.

7.1.3 Erhebung (sprach-)biographischer Daten

In einem abschließenden, nicht zum eigentlichen Design-Experiment zählenden Erhebungsteil wurden demographische und sprachbiographische Daten der Interviewten erhoben, welche zusätzliche Perspektiven auf das Datenmaterial insbesondere in Bezug auf sprach(en)bezogene Aussagen ermöglichen können (vgl. Lindow 2018, 69). Hierzu wurden folgende an Chlosta/Ostermann/Schroeder (2003) angelehnte Fragen gestellt:

a) Wie alt bist du?
b) In welchem Land bist du geboren?
c) In welchem Land ist deine Mutter geboren?
d) In welchem Land ist dein Vater geboren?
e) Welche Staatsbürgerschaft hast du?
f) Welche Sprachen lernst du in der Schule?
g) Sprecht ihr zuhause auch noch andere Sprachen als Deutsch?
h) Welche Sprachen sprecht ihr zuhause außer Deutsch?
i) Sprecht ihr zuhause auch Deutsch?
j) Welche Sprachen sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter/deinem Vater/deinen Geschwistern?
k) Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Freunden?
l) Welche Sprache sprichst du am liebsten?

Eine Zusammenfassung zu den gewonnenen Daten wurde in einer Übersichtstabelle gesammelt (vgl. Tabelle 3 in Kap. 7.1.3).

7.1.4 Zugang zum Forschungsfeld und Samplingverfahren

Da qualitative Sozialforschung nicht das Ziel verfolgt, repräsentative Aussagen über das Vorkommen bestimmter Aspekte innerhalb einer Stichprobe zu machen, sondern vielmehr untersucht wird, *wie* sich bestimmte Aspekte phänomenologisch beschreiben lassen (vgl. Kruse 2015, 240f), geht es demgemäß bei qualitativen Forschungsvorhaben nicht um ‚statistische Repräsentativität', sondern um ‚qualitative Repräsentation'. Die Forschungsergebnisse hierzu beziehen sich entweder auf die Subjektebene oder auf die Ebene der sozialen Sinnstrukturen bzw. auf einen dualistischen Zusammenhang aus beiden Ebenen (vgl. a.a.O., 241). Das Ziel, verallgemeinerbare Aussagen zu generieren, besteht indes auch für qualitative Forschung, allerdings ohne den Anspruch der quantitativen Forschung, statistisch relevante Häufigkeitsaussagen treffen zu können (vgl. ebd.). Gleichwohl gilt es bei qualitativen Forschungsprojekten ebenfalls, durch Sampling-Verfahren eine theore-

tisch bedeutsame Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden (vgl. Kelle/Kluge 2010b, 38f). Hierfür haben sich in der qualitativen Forschungspraxis Strategien der bewussten Fallauswahl etabliert (vgl. Schreier 2018).

Grundsätzlich ist beim qualitativen Sampling folgende Frage handlungsleitend:

> Wie kann sichergestellt werden, daß [sic] für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden? (a.a.O., 39)

Bei der Auswahl der Fälle aus einer Grundgesamtheit sollte daher die „Heterogenität des Untersuchungsfeldes" (Kruse 2015, 241) berücksichtigt werden. Durch den großen Umfang der Auswertungsarbeit bei qualitativer Forschung muss allerdings die Stichprobengröße gleichzeitig relativ klein bleiben. Daher gilt es, die im Hinblick auf die für die Forschungsfrage der jeweiligen Studie relevanten Merkmalsausprägungen eine bewusste und kriteriengesteuerte Fallauswahl zu treffen (vgl. Kelle/Kluge 2010a, 39).

Durch das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie im Hinblick auf vorhandene ästhetisch fundierte Deutungskonzepte und individuelle Lernwege bei der Anbahnung von LitLA im Literaturunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen liegt eine kriteriengeleitete Fallauswahl über einen ‚Stichprobenplan' nahe. Ein solcher ist auf die Heterogenität einer oder mehrerer Faktoren innerhalb der jeweiligen Stichprobe ausgerichtet (vgl. Kelle/Kluge 2010a; Schreier 2018). In Bezug auf die Zusammensetzung der Faktoren des Stichprobenplans wird eine Hybridform zwischen einer homogenen und heterogenen Fallauswahl vorgenommen (vgl. Schreier 2018, 11). Homogen ist die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf die gemeinsame Altersgruppe der untersuchten Fälle: eine Altersspanne von 14 bis 16 Jahren. Dadurch besteht die Möglichtkeit, gemäß „der Logik des Allgemeinen im Individuellen" (a.a.O., 8), im Hinblick auf Lernende des 9. bis 10. Schuljahrs der nicht-gymnasialen Sekundarstufe Verallgemeinerungen aus den Auswertungergebnissen vorzunehmen. Heterogen sollte die Stichprobe hinsichtlich der spracherwerbsspezifischen Vielfalt in Bezug auf das Deutsche sein. Diese Entscheidung wurde mit dem Ziel getroffen, eine relevante Unterschiedlichkeit im Phänomenbereich abzubilden. Es wurde dabei eine möglichst große Variabilität angestrebt, indem „nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation eine Spanne von extrem unterschiedlichen Feldtypen aufgebaut" (Kruse 2015, 248f) wird.

Aus diesem Grund wurden über kollegiale Netzwerke Lehrkräfte in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe gesucht, die im 9. oder 10. Schuljahr in sprachliche heterogenen Lerngruppen das Fach Deutsch unterrichten. Zunächst konnte eine Lehrkraft rekrutiert werden, die in einer 9. Klasse einer baden-württembergischen Gemeinschaftsschule in einem Vorort einer mittelgroßen Universitätsstadt unterrichtet. Sie erklärte sich bereit, als „Gatekeeperin" (Kruse 2015, 251) zu agieren und in ihrer Klasse, freiwillige potentielle Interviewpersonen zu gewinnen. Als Auswahlkriterien wurde von der Untersuchungsleitung, neben der Altersgruppe von 14-16 Jahren, der Anspruch vermittelt, eine möglichst breite leistungs- und spracherwerbsmäßige Heterogenität abzubilden. Es wurde expliziert,

dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Lernende mit unterschiedlichem sprachlichen Lernstand im Deutschen als Erst- und Zweitsprache befragt werden sollen.

Im November 2018 konnten die ersten Erhebungen mit 6 Probanden an der Gemeinschaftsschule durchgeführt werden. Diese erste Erhebungsrunde fungierte gleichzeitig als Form einer Voruntersuchung, da hierbei forschungspraktische Erkenntnisse[63] gewonnen wurden, die bei der im Dezember 2019 anschließenden zweiten Erhebungsrunde an einer wieteren Schule hilfreich waren. Anhand des erweiterterten kollegialen Netzwerks der Verfasserin konnte eine zweite Lehrkraft an einer städtischen Realschule in Baden-Württemberg gewonnen werden, die den Zugang zu weiteren dreizehn Teilnehmer:innen ermöglichte.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den anonymisierten Untersuchungsteilnehmenden des Samples und deren (sprach-)biographischen Daten:

Nickname	**Geburtsland**	**Staats-bürger-schaft**	**Kontaktzeit Deutsch** (Zeitpunkt Nov./ Dez. 2018)	**Familiensprachen**
001 Emma-15-DaZ-4[64]	Montenegro	montenigrinisch	ca. 4 Jahre	Serbisch, Albanisch, Romani
002 Lisa-16-DaZ-8	Mazedonien	mazedonisch	ca. 8 Jahre	Türkisch, Mazedonisch
003 Thomas-14-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Russisch
004 Sarah-15-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch
005 Anna-15-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch
006 Clara-16-Bili	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch, Spanisch (Dom. Republik)
007 Alina-14-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch
008 Ella-15-DaE-Bili	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch, Spanisch (Kuba)
009 Lara-16-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch, Thailändisch

[63] Hilfreich war es unter anderem einen Richtwert für die zu planende zeitliche Länge einer durchschnittlichen Einzelerhebung zu haben. Des Weiteren war es hilfreich für die Interviewende, vor der zweiten Erhebungsrunde ein Gefühl dafür entwickeln zu können, wie lange die Denkpausen der Interviewten vor einzelnen Verbalisierungen sein können.

[64] Die Namen wurden anonymisiert. Um die Daten auch nach innen, also im Hinblick auf die beforschten Lernenden und ihre Lehrkräfte, maximal zu anonymisieren, wird auf eine Kennzeichnung der Schulart verzichtet, da sonst eine Zuordnung der Interviewten untereinander sehr viel einfacher wäre. Des Weiteren gehen aus dem ‚Nickname' die erhobenen Daten zu den spracherwerbsspezifischen Bedingungen hervor. Dabei wurde in Erstspracherwerb (DaE), bilingualen Erstspracherwerb (Bili) und Zweitspracherwerb mit Angabe der Kontaktzeit mit dem Deutschen unterschieden (bspw. DaZ-2,4 = 2 Jahre und 4 Monate Kontakt mit der deutschen Sprache).

010 Lucy-15-DaE	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch
011 Sandro-15-DaE-Bili	Deutschland	deutsch	seit Geburt	Deutsch, Kurdisch
012 Lukas-16-DaZ-2;4	Rumänien	rumänisch	2;4 Jahre	Rumänisch, Deutsch
013 Marta-16-DaZ-3;5	Kolumbien	kolumbianisch und deutsch	3;5 Jahre (bald 4)	Spanisch (Kolumbien), Deutsch
014 Orane-16-DaZ-2;5	Syrien	syrisch	2;5 Jahre	Arabisch, Deutsch
015 Rabia-15-DaZ-2	Italien	italienisch und arabisch	2 Jahre (und ein paar Monate)	Arabisch, Italienisch, Englisch und Deutsch
016 Amira-15-DaZ-3	Syrien	syrisch	3 Jahre	Arabisch, Deutsch
017 Genna-16-DaZ-2	Syrien	syrisch	2 Jahre	Arabisch
018 Han-DaZ-16-3	China	chinesisch	3 Jahre	Chinesisch
019 Jonas-15-DaE	Tschechien	deutsch	seit Geburt	Deutsch

Tabelle 3 Übersicht Untersuchungssample

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich in Bezug auf die spracherwerbspezifischen Voraussetzungen eine große Bandbreite an spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen abbildet.

Diese spracherwerbspezifische Varianz, wie sie auch in den meisten Lerngruppen in der 9. und 10. Jahrgansstufe nicht-gymnasialer Schulformen besteht, abzubilden, war zentrales Ziel der angewandten Samplingstrategie und konnte mit Hilfe der beiden Lehrkräfte[65] bei der Rekrutierung erreicht werden. Unter den insgesamt neunzehn Befragten waren nur fünf männlich. Da der Genderaspekt allerdings außerhalb des Forschungsinteresses liegt, konnte dieses Varianzmerkmal vernachlässigt werden.

7.2 Zur Durchführung und Datenaufbereitung

Neben der Rekrutierung der Teilnehmer:innen halfen die beiden Lehrkräfte beim Lösen weiterer forschungspraktischer Probleme wie der Bereitstellung von Durchführungsorten sowie -zeiträumen. Auch halfen sie bei der Erbringung der notwendigen forschungs-

[65] An dieser Stelle möchte ich mich herzlich für die Kooperationsbereitschaft und zeitintensive Unterstützungsleistung der beiden Lehrkräfte bei der Durchführung der Datenerhebung im Rahmen meiner Studie bedanken.

relevanten Formalitäten, wie u.a. dem Einsammeln der Einverständniserklärungen von Befragten und deren Eltern sowie den Schulleitungen[66].

Für die Durchführung der Erhebungen wurde an beiden Schulen jeweils ein Besprechungsraum zur Verfügung gestellt. Dort konnten die Teilnehmenden einzeln im Laufe des Schultages, teilweise sogar im Anschluss an die offizielle Unterrichtszeit, befragt werden.

Um eine weitgehende Einheitlichkeit in der äußeren Struktur der Datenerhebung zu ermöglichen, wurde ein Ablaufplan[67] erstellt, der den chronologischen Rahmen und wichtige Gelenkstellen im Untersuchungsverlauf standardisierte. Hierzu zählten u.a. die Auflistung zur technischen und materiellen Ausstattung des Erhebungsraums, Formulierungen zu einführenden Erläuterungen in Bezug auf die Anonymisierung der Daten, die Unabhängigkeit der Datenerhebung von schulischer Leistungsbewertung sowie die allgemeinen Untersuchungsziele.

Ein weiterer zentraler Aspekt zu Beginn des Untersuchungsablaufs ist die Instruktion zur Methode des Lauten Denkens. Nach Stark (2010a, 68f) ist diese von besonderer Bedeutung, da die Methode während der Erhebungssitiuation keine Interventionen mit zusätzlichen Erläuterungen durch die Untersuchungsleitung vorsieht. Deshalb wurde folgender Eingangsimpuls in jeder Erhebungssituation vorausgeschickt:

„Ich bitte dich also, wirklich alle Gedanken und Gefühle laut auszusprechen, die dir beim Lesen oder kurz danach in den Kopf kommen. Für mich ist wirklich nichts unwichtig. Es gibt keine guten oder schlechten, richtigen oder falschen Gedanken. Für mich wäre es wirklich eine große Hilfe, wenn du einfach alles laut aussprichst, was dir durch den Kopf geht!“ (vgl. Ablaufplan im Anhang der Arbeit)

Da die Erhebungssituation im schulischen Kontext durchgeführt wurde, wurde mit Stark angenommen, dass die verbalen Rituale im Umgang mit literarischen Texten aus dem Unterricht Einfluss auf die Verbalsierungen während des Lauten Denkens haben würden (vgl. Stark 2010a, 69). Deshalb wurde zusätzlich ein kurzes Methodentraining als weitere Vorbereitung durchgeführt. An einem Aufgabenbeispiel aus dem Mathematikunterricht wurden durch die Untersuchungsleitung beispielhaft verbale Vorgänge des Lauten Denkens demonstriert. Hier wurden bewusst alltagssprachliche Phrasen verwendet, um zu zeigen, dass keine im Unterricht ritualisierten Lernendenäußerungen bzw. ‚Falsch-Richtig-Antworten‘ erwartet werden. Alltagssprachliche Wendungen wie *‚Hier verstehe ich nicht, was …‘* oder *‚Das erinnert mich jetzt an…‘* oder *‚Gerade habe ich überlegt, ob…‘* sind auf dem Ablaufplan aufgeführt und wurden bei allen Methodentrainings eingesetzt. Nach dem Vorbild der Untersuchungsleitung sollte dann eine eigene Vorübung durch die Teilnehmenden durchgeführt werden. Hierzu wurden zwei Bilder verglichen und Abweichungen gefunden. Die Teilnehmenden wurden instruiert, nicht nur die Lösung der Aufgabe zu verbalisieren, sondern

[66] Formulare zur Einverständniserklärung befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

[67] Der detaillierte Ablaufplan befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

das, was sie beim Lösen der Aufgabe denken, laut auszusprechen. Erst nach dieser Trainingseinheit und einer kurzen Pause wurde mit der eigentlichen Erhebung der Lautdenkprotokolle begonnen.

Während des Verlaufs der Datenerhebung, vor allem während der Phase des Lauten Denkens, wurden von der Untersuchungsleitung Besonderheiten und Beobachtungen notiert. Auch Rückfragen für den Interviewteil wurden erhebungsbegleitend dokumentiert. Im Anschluss an jede Einzelerhebung wurden Besonderheiten in der Interaktionsatmosphäre oder bei der methodischen Durchführung (z. B. Wahl des lauten oder leisen (Vor-)Lesens der Textstellen, Lese- und Sprechtempo, paraverbale Eindrücke zur Stimmungslage, Gesprächsdynamik etc.) als Postskript notiert (vgl. Kruse 2015, 278f).

Die Befragungen wurden mithilfe einer digitalen Videokamera videographiert und zur Sicherheit zusätzlich mit einem digitalen Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet. Somit gab es bei technischen Problemen mit einer der beiden Aufnahmetechniken ein zweites Aufzeichnungsverfahren als Datensicherung, was in einem Fall von videotechnischen Problemen auch benötigt wurde.

Die anschließende regelgeleitete Transkription der erhobenen Audio- und Videodaten wurde mithilfe der Software f4-Transkript[68] und gemeinsam mit studentischen Hilfskräften[69] durchgeführt. Bei der Transkription der Videodaten wurde sich auf die Audioebene konzentriert. Nur bei für den Untersuchungsfokus relevanten Beobachtungen im nonverbalen Verhalten (bspw. Reflexionsprozesse ausdrückende Körpersprache wie ‚auf der Lippe kauen', ‚Stirnrunzeln', ‚Lächeln' etc.) wurden diese mittranskribiert. Darüber hinaus bestand das Forschungsinteresse rein am semantischen Gehalt der Verbalisierungen. Daher wurde nach inhaltlich-semantischen Regeln transkribiert (vgl. Dresing/Pehl 2018, 21f), die an einigen Stellen noch präzisiert wurden (vgl. Fuß/Karbach 2014). Die Übersicht der Regeln, die bei der Transkription der Daten für die vorliegende Studie Anwendung fanden, befindet sich im Anhang der vorliegenden Dissertationsschrift.

Die aus den Laut-Denk-Protokollen und teil-narrativen Interviews gewonnenen und transkribierten Daten wurden mithilfe von MAXQDA[70], einer Software zur Analyse qualitativer Daten (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019), ausgewertet. Bei der vorliegenden Untersuchung fiel die Wahl auf diese Software, da sie erlaubt, „Transkript und Audio- bzw. Videodatei synchron wiederzugeben und zu analysieren" (a.a.O., 3). Dies ist insbesondere für die Analyse

[68] Dr. Thorsten Dresing, Thorsten Pehl (2019): f4transkript. [Transkriptionssoftware]. Online unter: https://www.audiotranskription.de/shop/f4transkript/ [29.12.2023].

[69] An dieser Stelle herzlichen Dank für die engagierte Unterstützung beim Transkribieren an Patricia Schmidt, Christina Nolte und Jessica Krüger.

[70] VERBI GmbH (2019): MAXQDA. [Analysesoftware]. Online unter: https://www.maxqda.de [29.07.2021].

der transkribierten Lautdenkprotokolle hilfreich, um die nonverbale Ebene des Lauten Denkens während der Auswertung buchstäblich nochmals vor Augen zu haben. Auch können die Transkripte während der Auswertung mit MAXQDA durch die Untersuchungsleitung mit den Video-Rohdaten abgeglichen und ggfs. mit relevanten, aber noch nicht im Transkript erfassten nonverbalen Informationen ergänzt und entsprechend überarbeitet werden. Nach der ersten Sichtung der teilweise selbst- und teilweise durch Hilfskräfte fremdangefertigten Transkripte im Vergleich mit den Video-Rohdaten wurde von der Untersuchungsleitung zu jedem Fall eine erste grobe Fallzusammenfassung verfasst. Zudem wurden mithilfe der von der MAXQDA-Software vorgesehenen Memo-Funktion innerhalb der Transkripte Anmerkungen, Fragen und erste Interpretationen hinterlegt. Diese sog. ‚initiierende Textarbeit' liegt zeitlich vor der eigentlichen Datenanalyse (vgl. Kuckartz 2018, 55ff). Bei dieser ersten hermeneutisch-interpretativen Begegnung mit den Texten als ganzen war es das Ziel, „zunächst ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln" (a.a.O., 56). Durch die zeitliche Distanz und die mediale Darstellung in Transkriptform war eine Neubegegnung mit dem Datenmaterial möglich. Auch konnte dadurch der Perspektivwechsel von der Interviewenden in der direkten Interaktion mit den Teilnehmenden hin zu einer stärker distanzierten, analysierend-interpretierenden Forscherinnenposition erfolgen. Die Beobachtungsnotizen, die während der Erhebungen entstanden sind, wurden ebenfalls in die MAXQDA-Memos integriert und mit weiteren Beobachtungen bzw. Anmerkungen aus dem Prozess der initiierenden Textarbeit ergänzt. Die an die initiierende Textarbeit anschließende Abfassung ausführlicher Fallzusammenfassungen orientierte sich an den Variablen der Forschungsfragen sowie den verfassten Beobachtungen und Überlegungen zu – auf die Sprache der Figur Nicus bezogenen – ästhetischen Erfahrungen sowie zu den ersten Deutungskonzepten. Retrospektiv und mit erneutem Blick auf diese neunzehn Fallzusammenfassungen lässt sich anmerken, dass hier bereits erste wichtige gedankliche Konstruktionsprozesse auf Seiten der Forscherin stattgefunden haben, die die spätere Konzeptualisierung von induktiven Kategorien bei den Feinanalysen des Datenmaterials vorbereiteten. Bevor das weitere Vorgehen bei der Datenauswertung konkret beschrieben wird, soll das zur Anwendung gebrachte Auswertungsverfahren der ‚qualitativen Inhaltsanalyse' knapp vorgestellt und die Angemessenheit der Auswahl im Rahmen des Forschungsdesigns begründet werden.

7.3 Datenauswertung

Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) ist eine in der qualitativen Sozialforschung breit etablierte Methode der Auswertung von Texten (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015b; Mayring/Fenzl 2019; Schreier 2014; Stamann/Janssen/Schreier 2016), welche in den letzten Jahren auch verstärkt in literaturdidaktischen Rezeptionsstudien zur Anwendung kommt (vgl. Carl/Holder 2020; Heins 2018). Die QIA ermöglicht „die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation" (Stamann/Janssen/Schreier 2016, 6). Dabei geht es um die Systematisierung sowohl mani-

fester als auch latenter Bedeutung dieser Kommunikationsinhalte auf Grundlage eines Kategoriensystems:

> Die QIA ist ein (a) datenreduzierendes, (b) kategorienorientiertes, (c) auch latente Bedeutungen berücksichtigendes, (d) systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von bedeutungshaltigem Material. (Heins 2018, 303)

Im Unterschied zu sequenzanalytischen Auswertungsverfahren wie u.a. der ‚Objektiven Hermeneutik' oder ‚Gesprächsanalyse', die das Datenmaterial vermehren, indem sie sich auf einen einzelnen Text oder Untersuchungsgegenstand konzentrieren, wird bei der QIA auf die für die Forschungsfrage relevanten Bedeutungsaspekte fokussiert und die durchaus umfänglichen Daten daraufhin reduziert und systematisiert.

Von Seiten einiger sich selbst als rekonstruktiv- bzw. interpretativ-forschend verstehender Sozialwissenschaftler:innen wird die Kritik formuliert, dass es die QIA durch deren ursprünglicher Orientierung am quantitativen Forschungsparadigma an interpretativer Tiefe vermissen lasse und sie damit an sich nicht den qualitativen Forschungsmethoden zuzurechnen sei (vgl. Reichertz 2016b, 277f; Strübing 2018, 232). Gegen diesen ‚Ausschluss' der QIA aus dem Spektrum qualitativer Forschungsmethoden verwehrt sich einer ihrer wichtigsten Vertreter im deutschsprachigen Raum deutlich, Philipp Mayring, indem er argumentiert, dass die induktive Kategorienbildung der QIA aufgrund der vorab festgelegten Hauptkategorien zwar durchaus systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar, aber eben nicht hypothesenprüfend, sondern fragestellungsbezogen qualitativ-interpretierend sei (vgl. Mayring 2019, Abs. 1-15; Mayring/Fenzl 2019, 634f). Auch Udo Kuckartz betont den Unterschied der QIA zu quantitativen Inhaltsanalysen:

> Während die quantitative Form darauf abzielt, das Datenmaterial in atomisierender Weise möglichst präzise in Zahlen umzuwandeln und dann die so entstehende Zahlenmatrix statistisch auszuwerten, ist die qualitative Inhaltsanalyse weitaus mehr am Text selbst – und zwar bezogen auf den Text in seiner Gesamtheit – interessiert: Auch nach der Zuordnung zu Kategorien bleibt der Text selbst, d.h. der Wortlaut der inhaltlicher [sic] Aussagen, relevant und spielt auch in der Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse eine wichtige Rolle. (Kuckartz 2018, 48)

Was im methodologischen QIA-Fachdiskurs allerdings stellenweise selbstkritisch eingeräumt wird, ist das Problem eines „hintergrundtheoretischen Eklektizismus" (Stamann/Janssen/Schreier 2016, Abs. 6) der Methode, da deren kohärente theoretische Fundierung bislang noch aussteht (a.a.O., Abs. 6-7). Es lassen sich aus Sicht von Stamann/Janssen/Schreier (2016) drei grundlegende methodologische Positionierungen von hintergrundtheoretischen Auffassungen bei QIA-Verfahren unterscheiden: eine erste Positionierung ist nach wie vor in den quantitativen Ursprüngen begründet, eine zweite lässt sich zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen verorten und eine dritte der qualitativen Sozialforschung zuordnen (vgl. a.a.O., Abs. 8). Zu letzterer Positionierung ordnen die Autor:innen auch Udo Kuckartz zu (vgl. ebd.), welcher in seinem Grundlagenwerk als Hintergrundtheorie des Interpretierens bei der QIA die klassische Hermeneutik nennt (vgl. Kuckartz 2018, 16-21). Allen drei methodologischen Grundpositionierungen der QIA ist

indessen das Anliegen gemeinsam, Kommunikationsinhalte zu systematisieren und regelgeleitet zu interpretieren (vgl. ebd.).

Für ein exploratives Bildungs- bzw. Rezeptionsforschungsprojekt wie das vorliegende stellt die QIA allerdings nur dann ein geeignetes Auswertungsverfahren dar, wenn sich von der Forschungsfrage klassifizierbare Einheiten als Kategorien bzw. ‚Codes'[71] ableiten lassen (vgl. Kuckartz 2018, 37). Der in der Forschungsfrage des Projekts enthaltene theoretisch entwickelte Begriff von ‚ästhetisch fundierten Deutungskonzepten' wird als in Kategorien klassifizierbares Phänom im Rahmen der literarischen Rezeptionsprozesse verstanden (vgl. Kap. 7.3.6 und 7.3.7), wobei die besonderen methodologischen Herausforderungen an das qualitativ inhaltsanalytische Vorgehen bei literaturdidaktischen Rezeptionsstudien, u.a. durch den sich ständig veränderten literarischen Kontext, berücksichtigt wurden (vgl. Carl/Holder 2020 und Kap 7.3.2).

Grundsätzlich ermöglicht es die Auswertungsmethode der QIA, gerade bei größeren Textmengen, das Datenmaterial fragegeleitet zu strukturieren und dabei zu reduzieren sowie durch den Modus der Kategorienbildung am Material, neue Konzepte und Theorienansätze zu explorieren. Der Anspruch des vorliegenden Entwicklungsforschungsprojekts, Erkenntnisse zu gewinnen, die an den wissenschaftlichen Fachdiskurs anschlussfähig und gleichzeitig auf die Praxis des Literaturunterrichts übertragbar sind, erfordert die Erhebung heterogener und damit umfangreicher Datenmengen, deren Auswertung forschungspraktisch und methodisch bewältigt werden muss (vgl. Mayring 2019, 2). Des Weiteren liegen für das Forschungsinteresse der Studie bislang kaum empirische Erkenntnisse vor, auf die rekurriert werden könnte, so dass ein sowohl exploratives als auch strukturierendes Vorgehen durch die Methode ermöglicht sein muss, um theoretisch anknüpfbare Konzepte und deren Systematik zu rekonstruieren. Die QIA scheint für die beschriebenen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Studie daher die geeignetste Auswertungsmethode zu sein.

Bei der QIA finden sich die Kategorien expliziert im Kategoriensystem wieder, welches Groeben/Rustemeyer (2002, 239) als „Herzstück" der Methode bezeichnen und Schreier gleichzeitig als „Differenzkriterium gegenüber anderen qualitativen Verfahren" (Schreier 2014, 3) beschreibt. Das Kategoriensystem wird interpretativ gebildet und erlaubt die Einbeziehung latenter Inhalte, was als weiterer deutlicher Unterschied gegenüber dem quantitativen Forschungsparadigma verstanden wird (vgl. ebd.). Ähnlich argumentiert auch Mayring (2019), indem er als entscheidenden Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse den Prozess des Zuordnens der Inhalte zu den Kategorien als interpretativen Vorgang beschreibt:

[71] In der methodologischen Fachliteratur werden die Begriffe Kategorie und Code sehr uneinheitlich und meist für sich überlappende Phänomene verwendet (vgl. a.a.O., 2018, 36). Aufgrund dieser Abgrenzungsproblematik werden die beiden Begriffe bei Kuckartz synonym verwendet, woran in der vorliegenden Arbeit bei der Begriffsverwendung angeschlossen wird.

> Die Kategorisierungen erfolgen dort [bei der quantitativen Inhaltsanalyse, U.F.] automatisch nach einem bestimmten Algorithmus, während bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Zuordnung von Kategorien zu Textbestandteilen immer interpretativ bleibt. (Mayring 2019, Abs. 1)

Das auf qualitativ-interpretativen Prozessen basierende methodische Vorgehen bei der QIA erfolgt dabei, „indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden" (ebd.). Das Gütekriterium der Reliabilität wird dabei durch die Zielsetzung berücksichtigt, das Kategoriensystem mit den Kategorienbeschreibungen so zu erstellen, dass dieses intersubjektiv nachvollziehbar ist (vgl. Kap. 7.4). Die Kategorienbildung als solche stellt ebenfalls einen als hermeneutisch-interpretativ zu bezeichnenden Prozess dar, der durch die Forscher:innenperspektive und das in ihr aufgehobenem Vorverständnis über die zu kategorisierenden Phänomene geprägt ist. Kuckartz stellt deshalb einschränkend fest: „Eine den Kriterien der Übereinstimmung genügende hermeneutische Deutung kann deshalb per se nicht postuliert werden" (Kuckartz 2018, 29).

Bei der Kategorienbildung kann also keine intersubjektive Übereinstimmung bzw. Reliabilität als Gütekriterium beansprucht werden (a.a.O., 72). Bezüglich des Codierprozesses, sprich der Zuordnung von Textsegmenten zu den interpretativ gebildeten Kategorien bzw. Codes, sollte eine intersubjektive Übereinstimmung indessen durchaus gegeben sein. Hier kommt es auf die Frage an, „inwieweit zwei Personen die gleichen Themen, Aspekte und Phänomene im Datenmaterial identifizieren und den gleichen Kategorien zuweisen" (Rädiker/Kuckartz 2019, 287). Bei der QIA ist deshalb die Prüfung der Intercoder-Übereinstimmung mit dem Hauptziel der Schärfung des Kategoriensystems methodisch verankert (vgl. a.a.O., 288; Kap. 7.4). Das Gütekriterium der Validität findet sich in dem methodischen Ziel aufgehoben, „das Kategoriensystem so zu erstellen, dass es in der Lage ist, wesentliche Bedeutungsaspekte des Materials zu erfassen" (Schreier 2014, 3). Bleiben größere – für den Forschungsfokus relevante Verbaldaten – nicht kategorisiert, würde dies auf ein lückenhaftes Kategoriensystem hinweisen.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben erwies sich die am meisten etablierte der zahlreichen unterschiedlichen QIA-Varianten, die inhaltlich-strukturierende QIA, wie sie von Philipp Mayring (2015) und Udo Kuckartz (2018) (weiter-)entwickelt wurde, als besonders passend:

> Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert. (Schreier 2014, Abs. 8)

Innerhalb der inhaltlich-strukturierende Variante der QIA gibt es Unterschiede, was die Einzelheiten des Vorgehens – vor allem bei der Kategorienbildung – betrifft (vgl. a.a.O., Abs. 10-16). Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ist in ihrer Offenheit bezüglich des Vorgehens bei der Kategorienbildung und bezüglich der Kategorienarten für eine explorativ ausgerichtete Studie besonders geeignet. Im Gegensatz zu

Mayrings sehr strikten Techniken des Bündelns und Zusammenfassens bei der Bildung von Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, 74) ermöglicht der Kuckartz'sche Ansatz vor allem bei der Kategorienbildung am Material flexiblere und kreativere Möglichkeiten. Mayring konstatiert, dass sein eigener QIA-Ansatz für stärker explorative Untersuchungen weniger geeignet sei (vgl. Mayring 2015a, 131).

Mit Kuckartz' QIA-Ansatz lässt sich das gewonnene Verbaldatenmaterial zunächst nach wenigen theoretisch verankerten deduktiven Hauptaspekten codieren und damit – genau wie bei Mayring – systematisch reduzieren, anschließend aber können in Kuckartz' Variante unterschiedlichste Wege der Kategorienbildung am Material gegangen sowie verschiedene Arten von Kategorien kombiniert werden (vgl. Kuckartz 2018, 83 ff). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für die Wahl des QIA-Ansatzes nach Kuckartz spricht, ist, dass hier nicht nur die Kategorien, sondern auch die einzelnen untersuchten Fälle[72] eine zentrale Rolle für die Auswertung spielen (Kuckartz 2018, 49). Für die vorliegende Entwicklungsforschungsstudie ist die fallorientierte Vorgehensweise von besonderem Interesse, da im Rahmen der Prozessorientierung des FDE-Forschungsformats die Rekonstruktion von individuellen Lernwegen im kontrastiven Vergleich eine zentrale Rolle spielt.

Bevor im folgenden Teilkapitel auf die im Rahmen der vorliegenden Studie eingeschlagenen Wege der Kategorienbildung und deren Besonderheiten bei der Analyse von literarischen Rezeptionsprozessen eingegangen wird, sollen anhand des von Kuckartz vorgeschlagenen Ablaufschemas zunächst die Ablaufphasen der inhaltlich-strukturierenden QIA vorgestellt werden (vgl. Abb. 25). Dabei wird ersichtlich, dass die Arbeit an und mit den Kategorien den Schwerpunkt der Auswertungsarbeit bei der QIA bildet. Nach der bereits oben beschriebenen ersten Phase der initiierenden Textarbeit (vgl. Kap. 7.2) beginnt in der zweiten Phase die inhaltliche Strukturierungsarbeit. Der Codierungsprozess im Rahmen der dritten Phase dient, wie in Abb. 25 dargestellt, der inhaltlichen Strukturierung des Gesamtmaterials nach deduktiv festgelegten Hauptkategorien.

[72] Bei Mayring wiederum wird im Auswertungsprozess vor allem eine kategorienorientierte Perspektive eingenommen (vgl. Kuckartz 2018, 49).

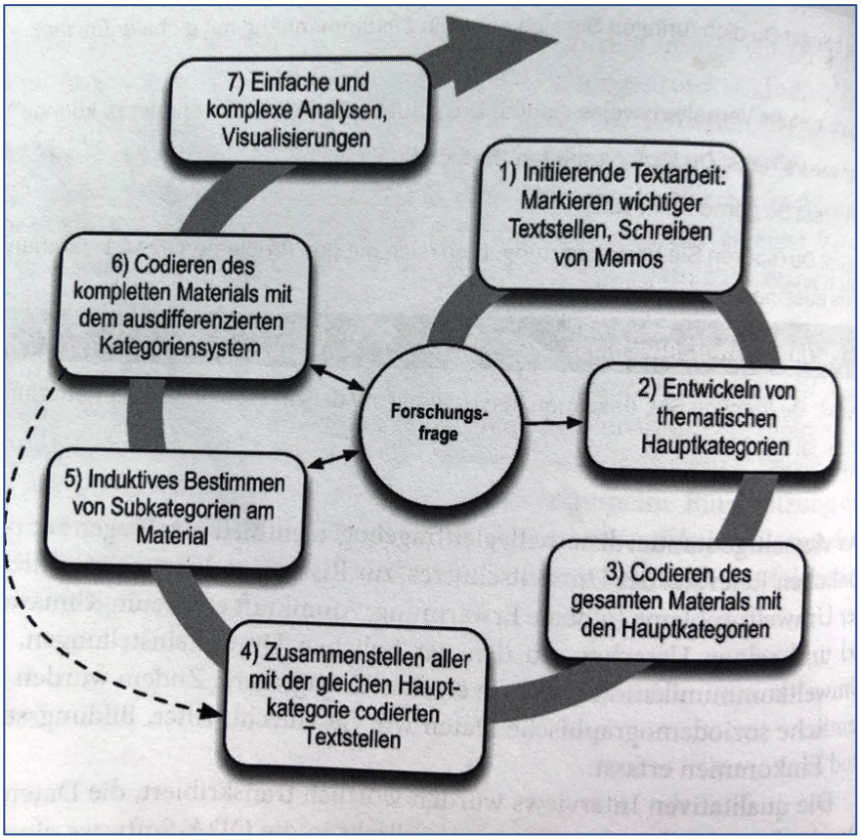

Abbildung 25 Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (übernommen aus Kuckartz 2018, 100)

Wenn mit einer Auswertungssoftware gearbeitet wird, wird die Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen als viertem Schritt von der QDA-Software gesteuert, was die Phase 5 des induktiven Bestimmens der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien technisch stark vereinfacht. Der anschließende interpretativ-konstruktive Prozess des Bildens von Subkategorien stellt dann das Zentrum der Datenauswertung dar, bei dem das „Vorwissen und Kontextualisierungswissen" (Kuckartz 2018, 16) der auswertenden Person zur Anwendung kommt.

Grundsätzlich werden bei inhaltlich strukturierenden QIA-Projekten in Phase 5 die vorab fixierten Hintergrundtheorien und normativen Setzungen (vgl. Kap. 1-5) im Rahmen der (Re-)Konstruktionsprozesse in Verbindung zum Datenmaterial gebracht.

> Kategorienbildung am Material – und das ist wohl in diesem Kontext mit dem Begriff ‚Kunst' gemeint – ist und bleibt allerdings ein aktiver Konstruktionsprozess, der besser oder schlechter gelingen kann. Weil die Kategorienbildung aber nun von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, lässt sich für den Akt der Konstruktion eines Kategoriensystems keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren. (Kuckartz 2018, 72)

Es lässt sich allerdings, wie oben bereits erwähnt, überprüfen, inwieweit die einzelnen Codierenden bei der Zuordnung von Textstellen passend zu den vorab festgelegten Kategorien übereinstimmen. Die Analyse der sog. ‚Intercoder-Übereinstimmung' (vgl. Kap. 7.4) fungiert somit als wichtiges Gütekriterium bei der QIA (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 288).

7.3.1 QIA als Auswertungsmethode bei literarischen Rezeptionsstudien

Die hermeneutisch-interpretative Herangehensweise im Auswertungsprozess der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018, 16ff) ist einer der grundlegendsten Unterschiede zur quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Uhl 2018) und konstituiert das Vorgehen sowohl bei der Kategorienbildung als auch bei der Zuordnung von Textabschnitten zu Kategorien.

> Die Erschließung der pragmatischen Dimension von Texten, der Mitteilungsabsichten, der zugrunde liegenden Vorstellungen, Strategien und Wissensbestände und vieler weiterer Sinnebenen sprachlichen Handelns bedürfen eines interpretierenden Verstehens. Bei einem solchen hermeneutischen Zugriff wird versucht, die Bedeutung einzelner Zeichen und Zeichenkombinationen zur gesamten Äußerung und zu ihrem kommunikativen Kontext in Beziehung zu setzen. Dies erfordert allerdings zwangsläufig das Bilden von Hypothesen im Rückgriff auf das eigene Vorwissen und den Horizont der eigenen Vorstellungen. (Carl/Holder 2020)

Bei diesem interpretierenden (Re-)Konstruktionsprozess kommen die theoretischen und analytischen Vorarbeiten (vgl. Kap. 1-5) als „theoretische Sensibilität" (Kuckartz 2018, 72) innerhalb der Perspektive der Forschenden auf das Datenmaterial zum Ausdruck (vgl. Ruin 2019, Abs. 13). Ein konkreter Theoriebezug einerseits bzw. die ausschließliche Orientierung am Datenmaterial während der Kategorienbildung andererseits werden in der methodologischen Fachliteratur meist mit dem Gegensatzpaar ‚deduktiv/induktiv' beschrieben. Dabei handelt es sich um logische Denkweisen, die für alle Auswertungsmethoden der qualitativen Sozialforschung relevant sind. Nicht immer wird bei der QIA auch wie folgend die ‚Abduktion' als dritte logische Denkform ergänzt:

> Die Induktion, die Deduktion und auch die Abduktion sind logische Denkformen, die in jeder Art von Forschung (qualitativer wie quantitativer) verwendet werden. Sie bilden zusammen mit der Beobachtung das Fundament jeder Forschung. Diese Formen des Denkens sind keine Konzepte oder gar Methoden der Datenanalyse, sondern Mittel der Verknüpfung und/oder Erzeugung von Ideen. Da sie das gedankliche Rüstzeug der Forschung darstellen, sind sie methodenneutral. […] Das, was heute als logisches Schlussfolgern gilt, ist Ergebnis einer historischen Debatte, deren wichtigste Stationen durch die Arbeiten von Aristoteles, die Schule von Port Royal, von Gottlob Frege und schlussendlich durch die Schriften von Charles Sanders Peirce markiert werden. Insbesondere Letzterer hat darauf hingewiesen, dass die Logik und die logischen Denkformen zutiefst in der biologischen Verfasstheit des Menschen verankert sind und letztlich aus dem menschlichen Bedürfnis nach ‚Sicherheit' durch ‚Gewissheit' resultieren. (Reichertz 2016b, 129)

Bei der deduktiven Vorgehensweise als subsumtionslogisches Vorgehen werden Einzelfälle im Datenmaterial einer bereits vorhandenen Regel bzw. Theorie untergeordnet (vgl. a.a.O., 129ff). Im Falle der QIA-Methode bedeutet dies, dass Kategorien unabhängig vom Datenmaterial nur aus der Theorie hergeleitet und im Codierprozess auf das Datenmaterial angewendet werden (vgl. Kuckartz 2018, 64ff). Bei der induktiven Vorgehensweise geht es im Allgemeinen darum, „die im Datenmaterial vorgefundene Merkmalskombinationen zu einer Ordnung oder Regel zu ‚verlängern', d. h. zu generalisieren" (Reichertz 2016, 130). Bei der induktiven QIA-Kategorienbildung führt allein die Interpretation der Daten zur Konstruktion von Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, 63ff; Heins 208, 306f). In vielen QIA-Studien werden darüber hinaus gemischt deduktiv-induktive Kategoriensysteme entwickelt (vgl. Niederberger/Dreiack 2020, Abs. 35). Typisch ist hierbei ein Vorgehen, bei dem zunächst auf der hierarchiehöchsten Ebene des Kategoriensystems deduktive Kategorien gebildet

werden, welche dann anhand induktiver Subkategorien ausdifferenziert werden (vgl. Kuckartz 2018, 101-111).

Bei literarischen Rezeptionsstudien, die sich sehr stark auf Daten beziehen, die komplexe und dynamische Textverstehensprozesse und -resultate beschreiben, ist m. E. das begriffliche Gegensatzpaar ‚induktiv/deduktiv' im Hinblick auf die in der Datenauswertung stattfindenden Kategorienbildungsprozesse selbst in der gemischt deduktiv-induktiven Vorgehensweise zu dichotom. Denn die nicht selten unerwarteten Deutungskonzepte, die im Rezeptionsprozess von Lernenden beobachtbar sind, führen in der Dateninterpretation zu eher hybriden induktiv-deduktiven Konstruktionsprozessen auf Seiten der Auswertenden. Kuckartz (2018, 63ff) schlägt vor, bei der Kategorienbildung besser von einer Polarität zwischen einem *eher theoriegeleiteten* und einem *eher empiriegeleiteten* Vorgehen zu sprechen (vgl. Abb. 26), wobei er einen Perspektivwechsel bei der begrifflichen Beschreibung des Kategorienbildungsprozesses weg von der Orientierung auf den Umgang mit der Theorie während der QIA-Datenauswertung (im Gegensatzpaar deduktiv/induktiv) und hin zu den gedanklichen Prozessen im Umgang mit dem Datenmaterial (vgl. Abb. 26) vollzieht. Dadurch lässt sich eine eher empiriegeleitete Form einer theoriebezogenen Kategorienbildung denken und die Beschreibung des Kategorienbildungsprozesses wird weniger dichotom (deduktiv oder induktiv), sondern mehrperspektivisch und dynamisch.

Abbildung 26 Pole der Kategorienbildung (Grafik übernommen aus Kuckartz 2018, 64)

Kategorienbildung ohne Einbezug des Datenmaterials und durch alleinige Orientierung an vorhandenen Theorien, Modellen oder Hypothesen (siehe linker Pol in Abb. 26) bezeichnet Kuckartz als ‚A-priori-Kategorienbildung'. Er begründet das Vermeiden des Begriffs ‚deduktiv' wie erwähnt darüber, dass er den Modus der Kategorienbildung daran festmacht, „welche Rolle das empirische Material bei der Bildung des Kategoriensystems spielt" (Kuckartz 2018, 64). Wie genau der Theoriebezug bei der QIA-Kategorienbildung zu beschreiben ist, bleibt bei Kuckartz dabei allerdings offen.

Auch Stamann/Janssen/Schreier (2016) stellen für die QIA-Forschungspraxis fest, dass die theoretischen Bezüge, die in theoriengeleiteten Kategorien operationalisiert werden, oft wenig transparent gemacht werden und sehr unterschiedliche Abstraktionsgrade aufweisen:

> Deduktive Kategorien können ebenso auf meta- oder objekttheoretischen Konzepten beruhen wie auf einem empirischen Forschungsstand oder auf Leitfragen eines Interviewleitfadens, in dem sich sowohl der Forschungsstand als auch das eigene Forschungsinteresse mehr oder weniger transparent niederschlagen. (Stamann/Janssen/Schreier 2016, Abs. 15)

Werden Kategorien ausschließlich über die Betrachtung des Datenmaterials gebildet, was in der QIA-Methodenliteratur meist als induktive Kategorienbildung bezeichnet wird (vgl. Heins 2018, 306; Ruin 2019, Abs. 17ff), bevorzugt Kuckartz konsequenterweise den Ausdruck ‚Kategorienbildung am Material' (Kuckartz 2018, 64).

In der QIA-Forschungspraxis ist das Vorgehen allerdings häufig nicht stringent an einem der beiden Polen zu verorten, wie oben bereits im Falle von Rezeptionsstudien zu literarischen Leseprozessen erwähnt. Hier geht die Kategorienbildung über eine deduktiv-induktive Vorgehensweise im Hinblick auf die oben beschriebene induktive Ausdifferenzierung deduktiver Oberkategorien hinaus. Wie auch in vorliegender Studie kommt es im Rahmen von Kategorienbildungsprozessen zu Abschwächungen oder Vermischungen, u.a. bei der Überarbeitung des Kategoriensystems im Laufe des iterativen Codierprozesses (vgl. Kuckartz 2018, 71f). Dabei können sich beispielsweise anfangs rein theoriegeleitete Kategorien als nicht trennscharf oder nicht umfassend genug herausstellen, was zu einer Überarbeitung der entsprechenden Kategorien am empirischen Material führt. Hier hat sich der Modus der Kategorienbildung nach Kuckartz dann im iterativen Auswertungsprozess vom linken Pol mehr in Richtung Mitte bewegt (vgl. Abb. 26). In Bezug auf den vorhandenen Modus der Kategorienbildung fasst Kuckartz diese Phänomene allerdings begrifflich nicht explizit. Auch Ruin konstatiert für rekonstruktiv vorgehende QIA, dass sich in dortigen Kategorien „doch stets deduktive und induktive Anteile [finden, U.F.], die herauszuarbeiten wären" (Ruin 2019, Abs. 19). Ruin schlägt für diese Kategorienbildungsprozesse den Begriff ‚abduktiv' vor. Er konstatiert eine ‚abduktive' Forschungshaltung, aus „der heraus induktive und deduktive Anteile miteinander verzahnt werden" (a.a O., Abs. 20), als denjenigen flexiblen Modus der Kategorienbildung, der bei qualitativ-rekonstruktiv angelegten QIA-Studien meist angemessen ist.

Bei literaturdidaktischen Rezeptionsstudien sind die Daten meist nur in Teilaspekten deduktiven Kategorien zuzuordnen. Ohne analytischen Rekurs auf Theorien und Konzepte können am Material auf wörtlicher Ebene nur selten induktive Kategorien gebildet werden. Daher ist es auch in der vorliegenden Studie in der Regel genau eine abduktive Forschungshaltung bei der Kategorienbildung, „in der induktive, abduktive und deduktive Modi den Prozess abwechselnd und ineinandergreifend strukturieren und so die iterative Zyklik konstituieren" (Strübing et al. 2018). In dieser Arbeit werden folgende Begriffe zur Beschreibung der Tendenzen in Bezug auf den Theorie- bzw. Empiriebezug im Konstruktionsprozess der Kategorien verwendet: ‚A-priori-Kategorien', ‚eher theoriegeleitet', ‚eher datenorientiert' und ‚am Material gebildet'[73].

73 Dies vor dem erkenntnislogischen Hintergrund, dass die Forscherinnenperspektive auf das Datenmaterial nie frei von theoretischem Vorwissen und normativen Setzungen sein kann. An ausgewählten Stellen der Ergebnisdarstellung soll daher der gedankliche (Re-)Konstruktionsprozess soweit möglich reflexiv zugänglich transparent gemacht werden, um die Erkenntnislogik des vorliegenden Forschungsprojekts auf Rezeptionsseite möglichst nachvollziehbar zu gestalten.

Nicht nur die Frage nach dem Theorie- bzw. Empiriebezug spielt bei literaturdidaktischen Rezeptionsstudien eine besondere Rolle, auch der literarische Primärtext, der den Verbaldaten als Bezugspunkt zugrunde liegt, muss bei der Interpretation der Daten als zentraler Interpretationskontext berücksichtigt werden. Denn es handelt sich bei dem zu interpretierenden Material um Daten zu literarischen Rezeptionsprozessen und -ergebnissen, die teilweise auf interpretative Sprachhandlungen Bezug nehmen. Hieraus ergibt sich nach Carl/Holder (2020) eine doppelt-hermeneutische Herausforderung: „Denn in Textverstehensstudien versucht man zu verstehen, wie andere einen Text verstehen" (Carl/Holder 2020, 1). Daher entwickeln Carl/Holder (2020) für literaturdidaktische QIA-Studien zu Textverstehenszeugnissen „zwei disziplinbezogene Spezifikationen des Methodeninventars" (Carl/Holder 2020, Abs. 11), die in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden. Zum einen fordern Carl/Holder, der sog. ‚Kontexteinheit' – bei Rezeptionsstudien in Form der literarischen Textgrundlage – weitaus mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, als das in der QIA-Fachliteratur üblicherweise vorgeschlagen wird (vgl. a.a.O., Abs. 12 ff). Zum anderen machen die Autoren deutlich, dass für die spezifischen Anforderungen bei der qualitativen Analyse von Rezeptionsdaten begrifflich speziell ausdifferenzierte Kategorienarten für Rezeptionsstudien benötigt werden (vgl. a.a.O., Abs. 34 f).

Im anschließenden Teilkapitel 7.3.2.2 wird die Forderung nach der Berücksichtigung der Kontexteinheit in einem eigenen Unterkapitel für den vorliegenden ersten Design-Zyklus aufgegriffen. Vorher werden in Anlehnung an Carl/Holder weitere begriffliche Grundlegungen in Bezug auf die Kategorienbildung bei literarischen Rezeptionsstudien erarbeitet, die dann in Teilkapitel 7.3.6 und 7.3.7 in der Auswertung der vorliegenden Daten zur Anwendung kommen.

Qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren unterscheiden sich besonders deutlich in den unterschiedlichen Kategorienarten (Stamann/Janssen/Schreier 2016, Abs.13-14), die nicht allein anhand der oben beschriebenen Theorie- bzw. Empiriepolarität definiert werden, sondern im Hinblick auf die Spezifik von klassifizierten Phänomenen und ihrer Darstellungsweise im Rahmen von QIA-Kategorien. Die drei Grundvarianten sind dabei *formale*, *skalierte* und *inhaltliche* Kategorien (vgl. a.a.O., Abs. 13):

> Formale Kategorien erlauben die Beschreibung des Materials unter formalen Gesichtspunkten; skalierende Kategorien ergeben eine Beschreibung in Analogie zu den Abstufungen einer Likert-Skala. Eine offensichtliche dritte Kategorienvariante, die zugleich die am häufigsten angewandte Form von Kategorien darstellt, sind inhaltliche Kategorien (ebd.).

Kuckartz unterscheidet zusätzlich noch weitere Kategorienarten: *auf Fakten bezogene*, *thematische*, *evaluative*, *analytische*, *theoretische* und *formale* Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, 34f). In seinen Beispielanalysen werden allerdings *thematische* Kategorien am häufigsten eingesetzt und am deutlichsten expliziert (vgl. Kuckartz 2018, u.a. 90 ff, 103 ff, 139). Gerade Interviewstudien legen ihren Forschungsfokus auf Themen,

> wie beispielsweise ‚Politisches Engagement', ‚Konsumverhalten', ‚Umweltwissen'. Innerhalb eines Interviews werden bestimmte Textstellen bezeichnet, die Informationen zu der inhaltlichen Kategorie enthalten (vgl. Kuckartz 2018, 34).

Prinzipiell, betont Kuckartz, können es aber auch andere Arten von Kategorien sein, wie u.a. *analytische* oder *theoretische* Kategorien (vgl. a.a.O., 34), die die Inhalte strukturieren (vgl. a.a.O., 49). *Analytische* Kategorien sind das

> Resultat der intensiven Auseinandersetzung der Forscherin oder des Forschers mit den Daten, d.h. die Kategorien entfernen sich von der Beschreibung, wie sie etwa mittels thematischer Kategorien erfolgt (ebd.).

Bei *analytischen* Kategorien bilden *theoretische* Kategorien nach Kuckartz eine untergeordnete Sonderform, denn diese werden „in direkter Verbindung zu einer Theorie entwickelt" (ebd.).

Gerade in Rezeptionsstudien sind abstraktere und stärker theoriegeleitete Analyseprozesse notwendig, um die literarischen Rezeptionsprozesse sowie die dabei entstehenden Deutungen zu rekonstruieren und in Form von Kategorien zu beschreiben. Dem entsprechen am ehesten die genannten *analytischen* bzw. *theoretischen* Kategorien von Kuckartz, welche leider in seinen Veröffentlichungen nicht ausführlich beschrieben und nur an wenigen Beispielen belegt werden (vgl. Kuckartz 2018, 34; dazu auch Carl/Holder 2020, Abs. 43).

Carl/Holder (2020) machen im Kontext dieser Kategorienarten bei Kuckartz einen auf literaturdidaktische Rezeptionsstudien zugeschnittenen Differenzierungsvorschlag. Die genannten *analytischen* Kategorien nach Kuckartz verknüpfen sie mit der formalen Inhaltsanalyse nach Margit Schreier (vgl. Schreier 1997, 2014) und beziehen sich auf die von Schreier ausdifferenzierten *formalen* Kategorienarten (vgl. Carl/Holder 2020, Abs. 38-47). Mit Blick auf Rezeptionsstudien stellen Carl/Holder fest, dass sich einige Kategorienbildungsprozesse dort an formalen „Indizien an der Textoberfläche" (a.a.O., Abs. 42) orientieren, anhand derer Zusammenhänge zu etablierten Theoriebezügen aus dem Forschungsgebiet des ‚Literarischen Verstehens' hergestellt werden (a.a.O., Abs. 38 ff). Dies können zum Beispiel typische Phrasen, Hesitationen, Pausen usw. sein, durch die auf abstraktere theoriebezogene Zusammenhänge geschlossen werden kann. Mit Kuckartz (2018) aber auch Schreier (1997, 2014) würden sich diese Merkmale auf der Textoberfläche als *formale* Kategorien fassen lassen. Schreier definiert im Gegensatz zu Kuckartz aber auch stärker theoriegeleitete *formale* Kategorien ohne Marker auf der Textoberfläche, die einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen und dadurch stärker auf Rekonstruktionsprozesse durch die Forschenden angewiesen sind. Nach Carl/Holder zielt Schreier hier auf Phänomene, die bei Kuckartz mit dem Begriff der *theoretischen* Kategorie als Sonderfall *analytischer* Kategorien genannt, aber eben nicht näher beschrieben werden. Carl/Holder kombinieren daher die Termini der Kategorienarten von Kuckartz und Schreier zu zwei neuen Kategorientypen, die sie als besonders geeignet für die Analyse von Rezeptionsdaten postulieren:

> Im hier vorliegenden Zusammenhang [QIA bei Rezeptionsstudien, U.F.] erscheint es uns naheliegend, SCHREIERs formalen Kategorientyp anhand von KUCKARTZ' Unterscheidungen weiter auszudifferenzieren. Entsprechend wäre zu unterscheiden zwischen
> • strikt formalen Kategorien und
> • theoriegeleiteten formalen Kategorien.
> Strikt formale Kategorien wären demnach Kategorien, die Phänomene auf der sprachlichen Oberfläche betreffen. Im Gegensatz dazu haben theoriegeleitete formale Kategorien rekonstruktiven Charakter und werden

> vor dem Hintergrund einer bestehenden oder einer zu entfaltenden Theorie induktiv oder deduktiv entwickelt. [...] Oft ist es hilfreich, solche streng formalen Anker zu setzen, um die theoriegeleiteten formalen Kategorien zu stützen. [...] Theoriegeleitete formale Kategorien stehen häufig im Zentrum von Rezeptionsstudien. (Carl/Holder 2019, Abs. 45f)

Wie aus dem Zitat erkennbar, liegen diese beiden Kategorienarten, analog zu Kuckartz' Kategorienarten (s.o.), quer zur beschriebenen Theorie-Empirie-Polarität. Sowohl *strikt formale* als auch *theoriegeleitet formale* Kategorien (vgl. Abb. 27) können deduktive und induktive Anteile haben bzw. diese in einer abduktiven Forschungslogik verbinden.

Sub-Typen der formalen Kategorien nach SCHREIER (2014)	Merkmale
strikt formale Kategorien	zielen auf unmittelbar beobachtbare Merkmale an der sprachlichen Oberfläche des Datenmaterials (z.B. Hesitationen, Pausen, Modus)
theoriegeleitet formale Kategorien	zielen auf nicht inhaltsbezogene Merkmale von Rezeptionszeugnissen, die unter Zuhilfenahme von (Kommunikations-, Textverstehens- o.a.)Theorien identifiziert werden können (z.B. Verletzung von Kommunikationsmaximen, Etablierung globaler Kohärenz)

Abbildung 27 Für Rezeptionsstudien modifizierte Kategorienarten I (Tabelle übernommen aus Carl/Holder 2020, Abs. 47)

Der zweite Differenzierungsvorschlag von Carl/Holder (2020) im Hinblick auf für Rezeptionsstudien spezifisch modifizierte Kategorienarten bezieht sich auf die Unterscheidung von *prozessbezogenen* und *dispositionsbezogenen* Kategorien (a.a.O., Abs. 48-55). *Prozessbezogene* Kategorien rekonstruieren Phänomene im literarischen Rezeptionsprozess, die zeitlich und lokal begrenzt sind und trotz ihrer Latenz nicht selten formale Marker an der Textoberfläche aufweisen (vgl. Abb. 28). Als beispielhaft nennen die Autoren die Studie von Stiller (2017), in deren Daten die Phrase ‚es geht um' einen Marker für die prozessbezogene Kategorie ‚Globale Kohärenzbildung' darstellt (a.a.O., Abs. 38). *Dispositionsbezogene* Kategorien wiederum erfassen „grundlegende Dispositionen" (a.a.O., Abs. 48), zum Beispiel im Kontext literarischen Fachwissens oder literarischer Kompetenzen (a.a.O., Abs. 49). Es handelt sich also nicht um vorübergehende Phänomene im Rahmen des Rezeptionsprozesses, sondern einzelne Erkenntnisse zu Dispositionen der Rezipierenden. Diese Dispositionen bleiben für den gesamten Auswertungsprozess relevant und müssen im Gesamturteil berücksichtigt werden (vgl. a.a.O., Abs. 53). Die Rekonstruktion von Dispositionen erfordert allerdings durch die Latenz der Phänomene ein stark theoriegeleitetes und interpretatives Vorgehen. Bei *dispositionsbezogenen* Kategorien sind nach Carl/Holder auch *thematische* Kategorienbildung nach Kuckartz denkbar, da bspw. bei der Rekonstruktion des Vorwissens von Rezipierenden auch thematische Aspekte forschungsrelevant sein können (vgl. a.a.O., Abs. 54).

Ziel der qualitativ inhaltsanalytischen Rekonstruktion	Resultierende Anforderungen an das qualitativ inhaltsanalysche Vorgehen
Rezeptionsprozesse	zeitlich / lokal begrenzt → Segmentierung der Analyseeinheit beim Codieren unproblematisch; latentes Phänomen, aber oft formale Indikatoren vorhanden
Dispositionen	über längere Zeiträume stabil → ggf. immer wieder Gesamtbetrachtung der Analyseeinheit notwendig; in einigen Fällen hochgradig latentes Phänomen (z.B. erst sekundär aus Prozessen rekonstruierbar), in anderen Fällen (Bewusstwerdung) verbal manifest und durch thematische Kategorien erfassbar

Abbildung 28 Für Rezeptionsstudien modifizierte Kategorienarten II (Tabelle [sic] übernommen aus Carl/Holder 2020: Abs. 55)

7.3.2 Bedeutung der Kontexteinheit bei literaturdidaktischen Rezeptionsstudien

Im QIA-Auswertungsprozess von Rezeptionsergebnissen ist die Berücksichtigung des literarischen Textes als Kontexteinheit bei der Dateninterpretation von besonderer Bedeutung (vgl. Carl/Holder 2020, 12ff). In der methodologischen QIA-Fachliteratur wird die Kontexteinheit üblicherweise recht knapp als das für das Verstehen der einzelnen zu codierenden Textstelle notwendige Kontextmaterial definiert (vgl. ebd.). Dabei wird sich allerdings nicht auf den Fall bezogen, dass die Kontexteinheit größer als die Analyseeinheit ist, die bei Interviewstudien meist mit den einzelnen Fällen gleichzusetzen ist (Kuckartz 2018, 31). Weder bei Kuckartz noch Mayring noch Schreier finden sich „hilfreiche Hinweise für die Bestimmung und Berücksichtigung von Kontexteinheiten in Textverstehensstudien“ (Carl/Holder 2020, Abs. 12).

Daher schlagen Carl/Holder eine Erweiterung der gängigen Definitionen des Begriffs ‚Kontexteinheit‘ für literaturdidaktische QIA bei Rezeptionsstudien vor:

> Die Kontexteinheit ist die Einheit, die hinzuziehen ist, um eine Codiereinheit zu verstehen und zu kategorisieren. Sie umfasst – neben Teilen oder der Gesamtheit der jeweiligen Analyseeinheit – stets auch Teile oder die Gesamtheit des von den Studienteilnehmer_innen rezipierten Textes. (Carl/Holder 2020, Abs. 18)

Die konkrete Umgehensweise mit der jeweiligen literarischen Textgrundlage als Kontexteinheit (in Teilen oder als Ganzes) hängt dabei vom spezifischen Untersuchungsdesign und dem Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie ab. An verschiedenen Beispielstudien zeigen Carl/Holder divergierende Vorgehensweisen auf. Für die in der vorliegenden Studie relevanten Lautdenkprotokolle konstatieren die Autoren, dass für die jeweilige leseprozessbegleitende Verbalisierung „maximal der bis zu diesem Zeitpunkt gelesene Text zur Kontext-

einheit gerechnet werden kann“ (a.a.O., Abs. 30). Werden hingegen Verbaldaten im Anschluss an die Lektüre eines Textausschnitts erhoben, bildet entsprechender Textteil die Kontexteinheit (vgl. ebd.).

Bei der vorliegenden Studie stellen die ersten beiden Teilkapitel des Romananfangs von *Nicu & Jess* die entsprechende Kontexteinheit dar. Bei der Erhebung der Lautdenkprotokolle ist der jeweils zuvor gelesene Textabschnitt die Kontexteinheit der zu analysierenden Codiereinheit. Um die die Kategorienbildung im vorliegenden Forschungsbericht intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, wird daher bei der Darstellung von Datenbeispielen die jeweilige textliche Kontexteinheit mit aufgeführt werden (vgl. Stark 2017 zitiert nach Carl/Holder 2020, Abs. 25).

Die Daten aus den teil-narrativen Interviews beziehen sich auf die Anschlusskommunikation zum gesamten beim vorherigen Lauten Denken gelesenen Romananfang[74], der für diesen Auswertungsteil somit die Kontexteinheit bildet (vgl. Carl/Holder 2020, Abs. 30). Hier sind nicht nur die ersten beiden rezipierten (kurzen) Teilkapitel des ‚Romananfangs‘ als Kontexteinheit zu berücksichtigen, sondern neben dem Romantitel auch die paratextuellen und teilweise nicht-sprachlichen Informationen, u.a. zur auf dem Buchcover abgebildeten Illustration oder der Haptik und Farbgebung der Seiten, welche als eigentlicher ‚Textanfang‘ den „Übergang aus der realen Kommunikationssituation des Autors in die von ihm geschaffene ‚Textwelt‘“ (Retsch 2000, 14) bilden.

7.3.4 Zur Spezifik der Kategorienbildung im Rahmen der Studie

Mit den nachfolgenden Darlegungen zur Kategorienbildung in vorliegender Studie wird der berechtigten Forderung nachgekommen (vgl. Heins 2017, 241f), dass der Prozess der Kategorienbildung als Teil der Ergebnisdarstellung einer Studie transparent zu machen sei. In Rahmen der Kategorienbildung wurden keine der gebildeten Kategorien gänzlich ohne Rekurs auf bereits bestehende Theorien, Konzepte bzw. andere empirische Forschungsergebnisse gebildet. Auf der äußerst rechten Empirie-Seite der Kuckartz‘schen Skala (vgl. Abb. 26) sind somit keine Kategorien des im folgenden beschriebenen Kategoriensystems[75] verortet. Auf die eingesetzten Kategorienarten (vgl. 7.3.2.1) wird bei der Darstellung der einzelnen Kategorien eingegangen.

7.3.4.1 Oberste Hierarchieebene des Kategoriensystems

Die hierarchiehöchste Ebene des entwickelten Kategoriensystems leitete sich aus dem in der Forschungsfrage formulierten Fokus auf der migrationsmehrsprachig gestalteten Sprache der Figur Nicus ab und war dadurch bereits vor der Erhebung der Daten festgelegt. Diese oberste rein theoriegeleitete A-Priori-Kategorienebene strukturierte und reduzierte somit

[74] Kopien entsprechender Buchseiten befinden sich im Anhang der Arbeit.

[75] Das komplette Kategoriensystem befindet sich im Anhang dieser Dissertationsschrift.

das Datenmaterial der einzelnen Fälle in Bezug auf die für die Forschungsfrage(n) relevanten ersten verbalen und nonverbalen Reaktionen, verbalisierten Eindrücke, Wahrnehmungen, Wertungen und Deutungen der Teilnehmenden zu Nicus Figurensprache. Als Kategorienart lässt sich hier nach Kuckartz von einer klassisch *thematischen* Kategorie sprechen (vgl. Kuckartz 2018, 34). Im Codierprozess blieben dabei Äußerungen zu Aspekten der Figurengestaltung Nicus, die nicht seine sprachliche Ausdrucksweise oder sprachlichen Dispositionen betreffen, uncodiert, da diese nicht im Forschungsinteresse der Studie liegen. So wurde diese hierarchiehöchste A-Priori-Oberkategorie im Kategoriensystem dieser Studie mit ‚*Oberkategorie 1: Reaktionen/Aussagen zur Figurensprache Nicus beim Lauten Denken*' betitelt (vgl. Tab. 4). Im zunächst getrennt codierten zweiten Aufgabenformat des Design-Experiments, dem teil-narrativen Interview, wurden analog dazu alle Textpassagen mit Äußerungen zu Nicus Figurensprache unter die ‚*Oberkategorie 2: Reaktionen/Aussagen zur Figurensprache Nicus im Interviewteil*' gefasst (vgl. Tab. 4).

Die Trennung der beiden Erhebungsteile in der Auswertung begründet sich durch die Art der Daten im Hinblick auf den Zeitpunkt im Rezeptionsprozess und die beiden Aufgabenteile des Design-Experiments. In den Lautendenkprotokollen sind es weitaus vorläufigere ästhetische Wahrnehmens- und Erlebensmomente sowie Deutungsentscheidungen (vgl. Stark 2017, 126) zur Figurensprache als diejenigen die im Anschluss an die Rezeption des Text- bzw. Romananfangs in den Interviewdaten geäußert werden. Bei der Auswertung wird diese Diskrepanz berücksichtigt (vgl. Kap. 7.5).

Die Zuweisung der Textabschnitte zu den beiden Oberkategorien war problemlos vorzunehmen, da es sich entweder um Verbalisierungen während des Lauten Denkens zu konkreten Textstellen handelte, die aus Nicus Sicht und in Nicus Erzähler- und Figurensprache verfasst waren, oder um Interviewaussagen, sie sich thematisch auf die Sprache Nicus bezogen[76]. Die beiden Oberkategorien sind dabei sehr nahe an dem, was Kuckartz als „Analyseeinheit" (Kuckartz 2018, 30) bezeichnet, da sie diejenigen Texteinheiten aus der gesamten fallbezogenen Einzelerhebung (bei Kuckartz als ‚Auswahleinheit' bezeichnet) einschließen, die bei der inhaltsanalytischen Arbeit überhaupt berücksichtigt werden (vgl. Kuckartz 2018, 30). Die jeweiligen Kontexteinheiten (vgl. Kap. 7.3.2) der mit diesen beiden Oberkategorien codierten Textsegmente sind allerdings im Erhebungsprozess des Lauten Denkens andere als im Interviewteil, da nur bei letzterem der gesamte rezipierte Text- bzw. Romananfang als Kontexteinheit für die Analyse berücksichtigt werden kann.

7.3.4.2 Zweite Hierarchieebene im Kategoriensystem

Um der zweiten Forschungsfrage im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen ästhetischen Erfahrungen und LitLA-Deutungskonzepten nachzugehen, wurden die *theoriegeleiteten formalen* Kategorien ‚*Ästhetisches Erleben*' und ‚*Ästhetisches Wahrnehmen*' nach Carl/Holder (2020) festgelegt. Diese liegen im Kategoriensystem eine Hierarchieebene tie-

[76] Daher wurden die beiden Oberkategorien bei der Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung nicht berücksichtigt (vgl. Kap. 7.4).

fer als die beschriebenen Oberkategorien (vgl. Tab. 4), liegen aber noch nicht auf der Ebene der sowohl am Material als auch theoriegeleitet (re-)konstruierten Subkategorien und wurden daher als ‚Hauptkategorien' bezeichnet. Auch hier wurde wieder wie bei den Oberkategorien zwischen den beiden Erhebungsphasen – Lautes Denken und Interviewteil – unterschieden (vgl. Kap. 7.3.4). Die dritte wichtige Teilkomponente ästhetischer Erfahrung – „die Reflexion des Erlebten oder Wahrgenommenen" (Nickel-Bacon/Kloppert 2018, 202) – wurde zunächst, analog zum Forschungsdesign von Nickel-Bacon/Kloppert (2018, 198ff), als theoretische Hauptkategorie in den weiterführenden Probecodierungen aufgenommen. Die reflektierenden Verbalisierungen, die auch Strukturelemente des entwickelten LitLA-Lernpfads sind (vgl. Kap. 5.3 und 5.5), wiesen allerdings im Zuge des ersten Analyseprozesses zahlreiche Überschneidungen mit den anderen Hauptkategorien derselben Hierarchieebene im Kategoriensystem auf (siehe Anhang). Dies galt vor allem für die beiden weiteren und in Bezug auf das Forschungsinteresse entscheidenden Hauptkategorien zu den vorunterrichtlichen LitA- und LA-Deutungskonzepten.

Der folgende Transkriptauszug aus einem der Lautdenkprotokolle illustriert diesen Überschneidungseffekt und soll dabei gleichzeitig die Anwendung der bisher vorgestellten Hauptkategorien illustrieren. Kategorienzuweisungen zu ‚Ästhetischem Erleben' sind rot markiert und solche zu textbezogenem ‚Ästhetischem Wahrnehmen' grau. Die gelb unterlegte Textpassage wurde der Kategorienebene ‚LitA-Deutungskonzepte' zugewiesen (vgl. Kap. 7.3.7), hätte aber gleichsam einer Kategorie ‚Reflexion ästhetischer Erlebens- und Wahrnehmungsaspekte' zugewiesen werden können und damit dem im LitLA-Lernpfad als Strukturelement spezifizierten ‚reflektierenden Verbalisierens' (vgl. Kap. 5.1). Diese beiden Kategorien scheinen derart überlappend, dass hier eine differenzierende Kategorienbildung nicht sinnvoll erscheint.

In Anlehnung an die Darstellung von Datenbeispielen aus Lautdenkprotokollen bei Stark (2017) wird auch in dieser Arbeit, wie im folgenden Ausschnitt eines Lautdenkprotokolls, die für die Codiereinheit relevante Textstelle als auf das literarische Werk bezogene Kontexteinheit mitdargestellt.

Werkbezogene Kontexteinheit:

Hier

In die eine Monat
Wir kommen
Zu leben in
London Nord, Anglia,
es regnen
meiste Tagen,
Sonnenschein nur wenige.
Das komisch, weil
Wir kommen hier in
Sommer.
(Crossan/Conaghan 2018, 11)

B: Ähm (schmunzelt beim Lesen vor sich hin). Die Art wie es geschrieben ist, find' ich grad ein bisschen komisch. (4) Ich hab' das Gefühl, das sind keine durchläufigen Sätze. So wie die da geschrieben sind. (9) Ich geb' zu, ich finde das ein bisschen / ähm beim ersten Lesen ein bisschen schwierig zu verstehen, was gerade gemeint ist.

B: So (5) Weil wenn man es sich dann nochmal durchliest, dann geht es langsam, aber / (...) beim ersten Mal lesen ist das ein bisschen komisch.
(Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 57-63, B = Sarah)

Zunächst wird hier ästhetisches Erleben in Form einer (teilweise amüsierten) Irritation (schmunzeln, ‚komisch' finden, schwierig zu verstehen) nonverbal und verbal geäußert (rot markiert). Das Attribut ‚komisch' dient dabei generell als prototypischer formaler Anker für die Kategorienzuweisung zum ‚Ästhetischen Erleben'. Auch ästhetische Wahrnehmungen zu Aspekten der Textgestaltung werden geäußert (grau markiert), welche von der Teilnehmenden mit der Irritation in Verbindung gebracht werden. Hier zeigt sich sowohl die Bedeutung der Text-Leser:innen-Polarität als auch das komplexe Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Aspekte für ästhetische Erfahrungen (vgl. Nickel-Bacon 2018, 21). Nach einer ca. 5 Sekunden dauernden Phase der Reflexion wird der eigene Umgang mit dem vorab beschriebenen ästhetischen Erleben und Wahrnehmen in der gelb markierten Äußerung verbalisiert, wobei eine auf den literarischen Rezeptionsprozess bezogene deutende Schlussfolgerung geäußert wird. Sarah erkennt hier, dass ihr eigener Lesefluss durch die sprachliche Gestaltung der Sprache Nicus kurzfristig unterbrochen wurde. Das erneute Lesen der Textstelle führte dann aber bei Sarah in ihrer Wahrnehmung zu einem besseren Verständnis. Diese Reflexion der auf die literarische Mehrsprachigkeit des Romananfangs bezogenen Text-Leserin-Interaktion wurde als LitA-Deutungskonzept codiert (vgl. Kap. 7.3.7.2). Denn als für den Auf- bzw. Ausbau von Literature Awareness relevante Deutungskonzepte werden u.a. mentale Repräsentationen angenommen, die Rezeptionsergebnisse bzw. erste Produkte des literaturbezogenen Konstruktionsprozesses zur Figurensprache Nicus beschreiben bzw. reflektieren. Dazu gehören auch Selbstbeobachtungen des literarischen Rezeptionsprozesses.

Für den Prozess der Kategorienbildung war die Beobachtung der mangelnden Trennschärfe zwischen der Kategorie ‚Reflexion ästhetischer Erlebens- und Wahrnehmungsaspekte' und der LA- und LitA-Deutungskonzepte erhellend, so dass erstere als eigene Kategorie aufgegeben wurde. Reflexionsergebnisse bezüglich der ästhetischen Erlebens- und/oder Wahrnehmensmomente wurden im Weiteren unter die in 7.3.6 und 7.3.7 beschriebenen Subkategorien zu LA- und LitA-Deutungskonzepten subsumiert. Deutungen, die für die Entwicklung von Language Awareness (LA) relevant sind, wurden der ‚Hauptkategorie 3 LA-Deutungskonzepte' zugeordnet. Deutungen, die für Literature Awareness (LitA) von Bedeutung sind, wurden mit der ‚Hauptkategorie 4 LitA-Deutungskonzepte' codiert (vgl. Tab. 4).

Da für den Codierprozess theoriegeleitete Analysen notwendig sind und bei den hierbei kategorisierten Phänomenen nicht auf Dispositionen der Teilnehmenden, sondern auf (oft vorläufige) Rezeptionsprozesse gezielt wird, lassen sich die Hauptkategorien 3 und 4 als *prozessbezogene theoriegeleitete formale* Kategorien im Sinne von Carl/Holder (2020) bezeichnen (vgl. Kap. 7.3.1).

Der ‚Hauptkategorie 3 LA-Deutungskonzepte' wurden insgesamt alle Äußerungen zugeordnet, die Vermutungen, Hypothesen, Reflexionen, Wertungen oder andere Formen der Sinnzuschreibung in Bezug auf die Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus rekonstruieren lassen (vgl. Tab. 4). Prototypische Deutungen waren dabei zum Beispiel Interviewaussagen (auf die Frage nach dem Eindruck zur Sprache der Figur Nicus) wie folgende.

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Anders als Deutsch (...) Das sind keine deutsche Sätze (...) (Interviewteil 002 Lisa-16-DaZ-8, Transkript 2, Z. 78, B = Lisa)

Hier wird ein auf Migrationsmehrsprachigkeit bezogenes Deutungskonzept formuliert, welches die fiktive migrationsbedingte DaZ-Lerner:innenvarietät der Figur Nicus als ‚anders' und ‚nicht-deutsche Sprache' von den Sprachnormen der deutschen Sprache abweichend einordnet[77].

Als LitA-Deutungskonzepte wurden hingegen alle Äußerungen codiert, die Vermutungen, Hypothesen, Reflexionen, Wertungen oder andere Formen der Sinnzuschreibung zur literarischen Gestaltung oder zum literarischen Rezeptionsprozess im Hinblick auf Formen und Funktionen der Figurensprache Nicus formulieren (vgl. Tab. 4). Auch hier soll ein Datenbeispiel zur Illustration herangezogen werden:

[77] Welche spezifischeren Phänomene sich in solchen Aussagen rekonstruieren ließen, wird im Rahmen der Darstellung der Konstruktion der Subkategorien eingehend beschrieben (vgl. Kap. 7.3.6).

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: ähm (.) Man merkt auf jeden Fall, dass er halt so von irgendwo (.) anders is. (...) Aber (.) das is‘ ja so (...) also jetzt nich‘ irgendwie schlimm oder so, (.) sondern auch (.) interessant, (.) weil normalerweise Leute in den meisten Geschichten und ähm Büchern halt (.) reden halt so ganz normal (.) und dann auch eigentlich so die Sprache. (..) Und (...) ja (.) also des is‘ halt dann so (.) was Neues. (Interviewteil 009 Lara-16-DaE, Transkript 2, Z. 49-54, B = Lisa)

Hier werden gleich zwei den literarischen Text betreffende LitA-Deutungskonzepte formuliert. Zum einen wird reflektiert, dass durch die sprachliche Markierung der Figur Nicus dieser als ‚nicht in diesem Land lebend‘ gedeutet wird. Die migrationsmehrsprachige Figurensprache wird also als sprachliches Mittel der Figurengestaltung wahrnehmbar. Daran anknüpfend wird diese Wahrnehmung als ‚nicht schlimm‘ oder vielmehr ‚interessant‘ gewertet, mit der Begründung, dass migrationsmehrsprachig gestaltete Figuren in anderen Werken, die der Teilnehmerin bekannt sind, nicht vorkommen. Hier werden von der Befragten Widersprüche zu etablierten literarischen Normen erkannt, zumindest was die literarischen Vorerfahrungen der Interviewten betrifft (vgl. Kap. 7.3.7.4).

Anhand dieses Datenbeispiels kann außerdem gezeigt werden, dass es nicht nur bei thematischen Kategorien zu Überschneidungen kommen kann, sondern auch bei theoriegeleitet formalen Kategorien, welche auf dieser zweiten Hierarchieebene des Kategoriensystems dominieren:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: ähm (.) Man merkt auf jeden Fall, dass er halt so von irgendwo (.) anders is. (...) Aber (.) das is‘ ja so (...) also jetzt nich‘ irgendwie schlimm oder so, (.) sondern auch (.) interessant, (.) weil normalerweise Leute in den meisten Geschichten und ähm Büchern halt (.) reden halt so ganz normal (.) und dann auch eigentlich so die Sprache. (..) Und (...) ja (.) also des is‘ halt dann so (.) was Neues. (Interviewteil 009 Lara-16-DaE, Transkript 2, Z. 49-54, B = Lisa)

Der Äußerungsteil – *„Ähm (.) Man merkt auf jeden Fall, dass er halt so von irgendwo (.) anders is‘.“* – wurde zusätzlich mit der Kategorie ‚Ästhetisches Wahrnehmen‘ codiert, da hier eine Wahrnehmung bezüglich der narrativen Funktion als Mittel der Figurengestaltung formuliert wird. Das Textsegment – *„Aber (.) das is‘ ja so (...) also jetzt nich‘ irgendwie schlimm oder so, (.) sondern auch (.) interessant (.)“- wurde* als ‚Ästhetisches Wahrnehmen‘ codiert, da das Moment, dass eine Textmerkmal das Interesse weckt, als positives emotionales Erleben rekonstruiert wird. Wenn man an die Komplexität der Teilprozesse im Konstrukt der Ästhetischen Erfahrung denkt, bilden diese Überschneidungen allerdings keinen Widerspruch, im Gegenteil scheinen sie einen konstitutiven Beitrag bei der Entstehung von LA- bzw. LitA-Deutungskonzepten zu leisten.

Die folgende Tabelle 4 zeigt den Auszug zu den bislang vorgestellten Ober- und Hauptkategorien aus dem Gesamtkategoriensystem (siehe Anhang). Hierbei werden deren inhaltliche Beschreibungen und konkrete Anwendungsbeispiele aus den Daten als sog. ‚Ankerbeispiele' dargestellt. Bei den beiden Oberkategorien sind keine Ankerbeispiele nötig, da sich die Zuordnung aus der konkreten Erhebungssituation oder der inhaltlichen Ausrichtung der Interviewfragen und entsprechenden Antworten erschließt. Wenn an anderen Stellen Bezüge zur Sprache Nicus hergestellt wurden, war dies durch namentliche Nennung oder Kontextualisierung erkennbar.

Oberkategorie 1 ***Reaktionen/Aussagen zur Figurensprache Nicus beim Lauten Denken*** Alle Aussagen sowie weitere verbale und nonverbale Reaktionen während des Lauten Denkens, die auf Rezeptionsprozesse zur Figurensprache Nicus schließen lassen.	**Oberkategorie** 2 ***Reaktionen/Aussagen zur Figurensprache Nicus im Interviewteil*** Alle Aussagen während des Interviews, die auf Formen von Rezeptionsprozessen und darin entwickelte Deutungskonzepte zur Figurensprache Nicus schließen lassen.
Hauptkategorie 1.1 ***Ästhetisches Erleben (Lautes Denken)*** Verbale und nonverbale Äußerungen, die auf eine emotionale, sinnliche bzw. imaginative Wirkung der Figurensprache Nicus schließen lassen (u.a. als Irritation, Staunen, Ablehnung, Befremden, Verlegenheit, Verwirrung/Nichtverstehen, Freude, Amüsiertheit, Erinnerungen, Assoziationen, Bewertungen) **Ankerbeispiele:** o (kichert) dass ich's nicht ganz verstehe (...) ja, das ist (...) kokomisch o Des ist ziemlich verwirrend, weil man denkt man liest falsch, aber des steht dann wirklich so da. o ähm (nachdenklich) es gefällt mir (.) diese (.) dass so (.) meine Staat Rom/ mein/ ähm mein Land Rumänien ist hier und (.) ich glaube das Wort ‚Tata' ist auch in Rumänisch geschrieben (.) das gefällt mir auch und (.) ja (.) ich freu mich (.) so (.) GUT, das zu/ zu lesen.	**Hauptkategorie 2.1** ***Ästhetisches Erleben (Interview)*** (Retrospektive) Beschreibungen/Äußerungen, die sich auf die emotionale, sinnliche bzw. imaginative Wirkung der Figurensprache Nicus beziehen u.a. als Irritation, Staunen, Ablehnung, Befremden, Verlegenheit, Verwirrung/ Nichtverstehen, Freude, Amüsiertheit, Erinnerungen, Assoziationen, Bewertungen) **Ankerbeispiele:** o Ja, (blickt auf das vor sich liegende Buch) es ist halt (.) komisch zu lesen, wenn man denkt man liest ähm liest falsch o Ich hab' auch (.) als ich in Deutschland kam (.) hab' ich auch so geredet. Ich hab' des / (..) Ich hab mich so (.) an die Zeiten erinnert, so. (.) Wie ich damals geredet habe so.
Hauptkategorie 1.2 ***Ästhetisches Wahrnehmen (Lautes Denken)*** **Definition:** Verbalisierungen (Beschreibungen, Interpretationen, Analysen) von Wahrnehmungen in Bezug auf die textliche Gestaltung, Form und narrative Funktion der Figurensprache Nicus, die über ein bloßes Verweisen auf den Text hinausgehen. **Ankerbeispiele:** o das sind (...) nur Kommas und ganz kleine Sätze o Es kann sein, dass das jetzt ´ne andere Geschichte ist o Ähm, dass das so in (...) abgebrochenen Sätzen oder so in abgebrochenen Wörtern da steht	**Hauptkategorie 2.2** ***Ästhetisches Wahrnehmen (Interview)*** **Definition:** Verbalisierungen (Beschreibungen, Interpretationen, Analysen) von Wahrnehmungen in Bezug auf die textliche Gestaltung, Form und narrative Funktion der Figurensprache Nicus, die über ein bloßes Verweisen auf den Text hinaus-gehen. **Ankerbeispiele:** o Man merkt auch, dass es über zwei verschiedene Personen geht. Also weil, wegen dem einen, weil des halt eher so ´n gebrochenes Deutsch is´. Und die andere eben (.) des andere is´ halt schon besseres Deutsch.

o Also ich glaub' hier, dass (.) ähm (.) keine Ahnung also sieht aus wie, wie ein Lied oder (.) Gedicht	o Also, es ist mir aufgefallen, dass es so ein bisschen so (…) in / (.) Ich würde nicht sagen Strophen, aber schon irgendwie anderes aufgeteilt sind. (.) So (.) ja,(..) ja, man könnte es Strophe nennen, obwohl es keine Strophen sind.

Hauptkategorie 3 *LA-Deutungskonzepte*

Alle Verbalisierungen während der Gesamterhebung, die auf subjektive Theorien, Vermutungen, Beschreibungen, Hypothesen, Reflexionen, Haltungen etc.in Bezug auf die sprachliche Gestaltung der Figur Nicus schließen lassen. Diese Deutungskonzepte können innerhalb der mit den Hauptkategorien ‚ästhetische Erleben' und ‚ästhetisches Wahrnehmen' codierten Textsegmente auftreten und entsprechend innerhalb dieser (doppelt-) codiert werden oder als neu zu codierendes Textsegment lokal unabhängig von anderen codierten Textsegmente auftreten.

Ankerbeispiele:

- Er kann halt kein Deutsch
- er hat ein ganz (.) ähm (.) niedrigen Deutschniveau
- Das ist Straßensprache (.) oder sowas

Hauptkategorie 4 *LitA-Deutungskonzepte*

Alle Verbalisierungen während der Gesamterhebung, die sich auf literarische Rezeptionsergebnisse zur Figurensprache Nicus beziehen. Diese können textbezogene Beschreibungen oder Interpretationen von Formen und Funktionen der Erzähler- und Figurensprache Nicus sein. Wenn sich Aussagen auf Nicus Spracherleben beziehen oder die im Roman thematisierte sprachliche Situation beziehen, gehört dies zu dieser Kategorie. Genauso codiert werden Selbstbeobachtungen und deren Beschreibung bzw. Reflexion, die sich auf den eigenen literarischen Rezeptionsprozess in der Begegnung mit der Figurensprache Nicus beziehen. Sie können innerhalb der mit den Hauptkategorien ‚ästhetische Erleben' und ‚ästhetisches Wahrnehmen' codierten Textsegmente auftreten und entsprechend innerhalb dieser (doppelt-) codiert werden oder als neu zu codierendes Textsegment lokal unabhängig von anderen codierten Textsegmente auftreten. Häufig werden die LitA-Deutungskonzepte erst im Interviewteil voll ausformuliert und dann entsprechend dort zum ersten Mal codiert.

Ankerbeispiele:

- Man merkt auch, dass es über zwei verschiedene Personen geht. Also weil, wegen dem einen, weil des halt eher so´n gebrochenes Deutsch is´. Und die andere eben (.) des andere is´ halt schon besseres Deutsch.
- ich find´s gut, dass wir jetzt aus der Sicht von einem Ausländer geschrieben ist. Also (.) des is´ da dann so rübergebracht wie/ also, dass man´s einfach merkt.

Tabelle 4 Ober- und Hauptkategorien des Kategoriensystems

7.3.5 Zum Prozess der Subkategorienbildung am Datenmaterial

Nach dem im vorherigen Kapitel beschriebenen Prozess der Entwicklung und Überarbeitung der gebildeten Ober- und Hauptkategorien durch Probecodierungen, die an nur etwa 25 % der Daten durchgeführt wurden, wurde mit den final gebildeten Ober- und Hauptkategorien der erste vollständige Codierungsprozess am Gesamtdatenmaterial (vgl. Abb. 25 in Kap. 7.3.1) durchgeführt. Auf Grundlage der Ergebnisse aus dem Überprüfungsprozess der Intercoder-Übereinstimmung kam es zu weiteren Schärfungen der Kategoriendefinition und Codieranweisungen (vgl. Kap. 7.4). Die nun anschließende vierte Phase der Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen (vgl. Abb. 25), das sog. „Text-Retrieval‘“ (Kuckartz 2018, 181), lässt sich mithilfe der MAXQDA-Software sehr zeitsparend realisieren:

> Als Text-Retrieval bezeichnet man bei der computerunterstützten qualitativen Inhaltsanalyse die kategorienbezogene Zusammenstellung von zuvor codierten Textpassagen. Die von der QDA-Software zusammengestellten Textstellen enthalten üblicherweise eine Herkunftsangabe, d.h. Information darüber, aus welchem Text sie jeweils stammen und an welcher Stelle sie dort zu finden sind. Üblicherweise kann die zusammengestellte Liste am Bildschirm angesehen, ausgedruckt oder als Datei exportiert werden (ebd.).

Die übersichtliche Auflistung aller mit einer der Hauptkategorien codierten Textstellen vereinfacht die technischen Anforderungen des Prozesses der Subkategorienbildung am Material deutlich (vgl. Phase 5 in Abb. 25).

Den codierten Segmenten der beiden theoriegeleiteten Hauptkategorien der LA- und LitA-Deutungskonzepte (vgl. 7.3.4) wurden dabei in überwiegend am Material aber mehrheitlich in Rekurs auf Hintergrundtheorien gebildete Subkategorien ausdifferenziert (vgl. Kuckartz 2018, 106). Anhand dieser Subkategorien konnten präzisierte LA- und LitA-Deutungskonzepte beschrieben werden (vgl. Kap. 7.3.6 und 7.3.7). Durch den vor allem abduktiven Modus des Subkategorienbildungsprozesses werden latente Sinnstrukturen und vorläufige Phänomene des literarischen Rezeptionsprozesses in Rekurs auf vorhandene Theorien und Forschungsergebnisse erfasst. Genau in dieser Auswertungsphase lässt sich nach Ruin (2019) die QIA als eine dem qualitativen Forschungsparadigma zugehörige Methode erkennen, denn hier kommen vor allem Prozesse der „Rekonstruktion sozialer Konstruktion“ (Ruin 2019, Abs. 3) zum Tragen.

Für eilige Lesende ist im Folgenden für jede der gebildeten Subkategorien eine Kurzzusammenfassung mit den wesentlichen Definitionsaspekten an die ausführlichere Darlegung des Kategorienbildungsprozesses angehängt.

7.3.6 Subkategorien im Kontext der Language Awareness-Deutungskonzepte

Language Awareness wird im Sinne Röschs als Sprach(en)bewusstheit konzeptualisiert und als machtkritische Bewusstheit mit einem Fokus auf Sprache(n), ihre Funktionen und Sprachideologien in der Migrationsgesellschaft verstanden (vgl. Kap. 1.1.4 und 1.1.5). Dabei sind der Auf- und Ausbau von Bewusstheit hinsichtlich Linguizismus und Lingualisierungsprozessen wichtige didaktische Zielperspektiven. In Rekurs auf Garret/James (1992 a/b) werden neben der machtkritischen Ausrichtung weitere Zielsetzungen auf affektiver, sozialer, kognitiver und performativer Ebene relevant. Vor diesem theoretischen Hintergrund wurden in Bezug auf die Migrationsmehrsprachigkeit Nicus Subkategorien gebildet. Gemäß der Forschungsfrage nach den ersten Deutungskonzepten sollte möglichst differenziert rekonstruiert werden, welche subjektiven Theorien, Vermutungen, Beschreibungen, Hypothesen, Reflexionen, Haltungen etc. in Bezug auf die Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus bei den Teilnehmenden vorhanden sind bzw. in deren Rezeptionsprozess (teilweise vorübergehend) entstehen.

7.3.6.1 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Fokus auf sprachlichen Normabweichungen'

Bei den auf die sprachlichen Aspekte der Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus bezogenen Äußerungen dominierte deutlich eine defizitorientierte Fokussierung auf die sprachlichen Normverstöße der DaZ-Lernersprache (vgl. Kap. 7.6.4). Bei der Gruppierung und intensiven (Re-)Lektüre diesbezüglicher Textpassagen ergab sich, dass die Wahrnehmung der Sprachlichkeit Nicus sehr häufig von einem sprachbezogenen Erwartungshorizont geprägt ist, vor dessen Hintergrund Nicus Ausdrucksweise als unzulänglich wahrgenommen wird. Der Gestus des Vergleichens und/oder Bewertens vor dem Erwartungshintergrund einer als fehlerfreien einsprachigen Ausdrucksweise war allen diesbezüglichen Aussagen gemein. Diese Sichtweise wurde beispielsweise in Form der Feststellung geäußert, *„dass er nicht so gut Deutsch kann"* (010 Lucy-15-DaE, Z. 202). Oder es wurde konkret auf spezifische Abweichungen vom standardsprachlichen Gebrauch hingewiesen: *„des heißt Kopfschmerzen und nich' Schmerz im Kopf (zuckt mit den Schultern, schüttelt den Kopf)"* (005 Anna-15-DaE, Z. 87-89). Auch die Beschreibung der Figurensprache als *„gebrochenes Deutsch"* (019 Jonas-15-DaE, Z. 9) verweist auf eine Deutung der fiktiven Lerner:innenvarietät als nicht-perfekte, defekte oder unvollständige Sprache. Erkennbar ist hier eine bewertende Fokussierung auf sprachliche Defizite anstelle der Wahrnehmung von sprachlichen Potentialen. Zur theoriegeleiteten Orientierung bei diesen Rekonstruktionen sowie mit dem Ziel der Offenlegung der Forschendenperspektive im Rahmen möglicher Hintergrundtheorien werden im Folgenden relevante Forschungsergebnisse und -diskurse (erneut) aufgegriffen (vgl. Kap. 2).

Migrationsbedingte Lerner:innenvarietäten, an welche die literarische Gestaltung der Figurensprache Nicus angelehnt ist, sind wie alle Formen von Lerner:innenvarietäten bzw. Lernersprachen genuine Phänomene des Zweit- oder auch Fremdsprachenerwerbsprozesses (vgl. Apeltauer 2010). Psycholinguistisch gesehen sind Lernersprachen, wie in Kap. 2.3.3. dieser Arbeit ausgeführt, unausweichliche Zwischenstadien im Erwerbsprozess, die auf dem Weg zur Zielsprache durchlaufen werden (müssen). Dabei sind ‚Fehler' als lernersprachliche Übergangsphänomene konstitutiver und notwendiger Teil dieses Prozesses zu verstehen. Die Fokussierung auf Fehler in der sprachlichen Gestaltung der Figur Nicus kann also als einseitige Fokussierung auf einen Teilaspekt des Phänomens ‚Lernersprache' beschrieben werden. Da in der Thematisierung der Nicht-Standardgemäßheit der Figurensprache die natürlichen und kreativen Anteile von Lernersprachen nicht angesprochen werden, lässt sich von einer einseitigen Defizitorientierung auf sprachliche Normverstöße sprechen (vgl. Kap. 2.3.3). Erkennbar an den bewertenden Sprachdiagnosen wie *„das Deutsch is jetzt nich so (.) gut"* (015 Rabia-DaZ-2, Z. 154-155) oder es wird von einem *„niedrigen Deutschniveau"* (013 Marta-16-DaZ-3;5, Z. 271-272) gesprochen. Somit ist eine sprachnormative Dimension im Zusammenhang mit dieser Fokussierung zu rekonstruieren. Denn die Fokussierung auf Normverstöße geht mit einer unterlaufenen Erwartungshaltung an Sprache einher. Eine richtige Sprache scheint eine ‚fehlerfreie' zu sein, was sich an Beschreibungen wie *„kein richtiges Deutsch"* (016 Amira-15-DaZ-3, Z. 47) ausdrückt. Der Fokus auf die Abweichungen von standardsprachlichen Normen impliziert also eine evaluative Abgrenzung zum Standarddeutschen. Dies ließe sich an den in Kap. 2.3.3 genannten wissenschaftlichen Diskurs um die Kategorie und das Differenzmerkmal des ‚Native Speakers' anschließen, der die koloniale Denktradition kritisch hinterfragt, in der nur Erstsprachler:innen einen „(Besitz-)Anspruch auf eine (National-)Sprache und auf die daraus resultierenden legitimen Sprecher:innenpositionen" (Khakpour 2016, 216) besitzen.

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Fokus auf Sprachlichen Normabweichungen'

Mit der analytischen Subkategorie ‚Fokus auf Sprachlichen Normabweichungen' wurden Äußerungen der Teilnehmenden codiert, die auf defizitorientierte Perspektiven und sprachnormorientierte Wertungen der Teilnehmenden verweisen. Typisch sind hier sprachliche Fehleranalysen und Beurteilungen der fiktiven DaZ-Lerner:innenvarietät als nicht-vollständiges oder nicht-perfektes Deutsch bzw. Englisch (ggfs. bei Reflexion der Translation).

7.3.6.2 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung'

Der Übergang zwischen der oben erläuterten Subkategorie ‚Fokus auf Sprachlichen Normabweichungen' zur Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' lässt sich als fließend bezeichnen. Entscheidend für die Abgrenzung der beiden Subkategorien waren aber die im theoretischen Diskurs um Linguizismus(-kritik) genannten Definitionskriterien für Linguizismus (vgl. Dirim/Pokitsch 2018; Rösch 2019a). Somit wurden Teilnehmendenäußerungen mit der Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' codiert, wenn eine distanzierte Außenperspektive auf Migrationsmehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Abwertung von Migrationsmehrsprachigkeit und/oder die Konstruktion einer homogenen Gruppe Sprecher:innen, die über das Differenzmerkmal Migrationsmehrsprachigkeit lingualisiert wird (vgl. Kap. 2.2.2), rekonstruierbar war. Zur Bestimmung des Aspekts ‚distanzierte Außenperspektive' war der Rekurs auf die jeweiligen fallbezogenen Hintergrundinformationen in Form der sprachbiographischen Daten als Analyseneinheit notwendig. Denn eine distanzierte Außenperspektive ist hier nur von einer Subjektposition einnehmbar, die sich selbst als nicht-migrationsmehrsprachig bzw. monolingual deutsch positioniert. Mit linguizistischen Bewertungen wird die sprachliche Zugehörigkeit verhandelt, wie von Mecheril/Dirim (2010, 106ff) beschrieben. Die in dieser Subkategorie codierten Äußerungen reproduzieren ein sprachlich-nationales ‚Wir' bzw. ‚Wir deutschsprachigen Deutschen' gegenüber dem entsprechenden ‚Nicht-Wir' dem ‚Migrationsbedingt nicht-monolingual-deutschsprachigen Nicht-Deutschen', worüber Ein- und Ausschlüsse begründet werden. Insofern war die disjunkte Unterscheidung zur nachfolgenden Subkategorie ‚internalisiertes Linguizismuskonzept' möglich (vgl. Kap. 7.3.6.3), bei der internalisiert-linguizistische Äußerungen von selbst (migrations-)mehrsprachigen Teilnehmenden codiert wurden. Der Faktor ‚Abwertung' von Migrationsmehrsprachigkeit kann sich zwar auch in einer defizitorientierten Beurteilung von Migrationsmehrsprachigkeit bzw. migrationsbedingten DaZ-Lernersprachen ausdrücken (vgl. Kap. 7.3.6.1), geht aber in den hier codierten Äußerungen darüber hinaus, da mit dieser eine hierarchisierende Konstruktion von Sprecher:innengruppen und eine superiore Selbstpositionierung mit der Perspektive auf Sprache(n) verbunden ist. Für die Codierung eines Textsegments mit der Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' muss daher diese hierarchisierende und essentialisierende Perspektive rekonstruierbar sein. Im Kategorienbildungsprozess erwiesen sich hierfür die theoretische Erarbeitung des Konzepts ‚Linguizismus' (vgl. Kap. 2.2.2) sowie die ersten Fallzusammenfassungen und Memos aus der initiierenden Textarbeit – zusätzlich zu den erwähnten sprachbiographischen Daten – als wertvoll. Bei vier der neunzehn Fälle fanden sich Äußerungen, die zur Bildung der Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' führten bzw. dieser zugeordnet wurden (siehe folgende Datenbeispiele 1-4). Im Falle von Datenbeispielen aus Lautdenkprotokollen wird, wie oben begründet (vgl. Kap. 7.3.2.2), die zu berücksichtigende werkbezogene Kontexteinheit mitdargestellt, um den Nachvollzug der Codierungsentscheidungen auch vor dem Hintergrund der vor der Verbalisierung gelesenen Primärtextstelle zu ermöglichen.

Datenbeispiel 1

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):

Wir legen alle Teilen auf Lkw und
Chefmann bezahlen Tata Geld in Hand
für Metallen.
Es gut für mich helfen Tata,
weil jetzt ich Hauptsohn
und müssen
lernen schnell,
wie Geld für Familie verdienen
und sorgen
für allen.
So machen meine Volk.
Romamannern
werden Geldverdienern, […]

(Crossan/Conaghan 2018, 12)

B: Also ich find, des die reden nicht mal richtig Deutsch. Die sind irgendwie richtige komische Menschen.

(Lautdenkprotokoll 005 Anna-15-DaE, Z. 45-46, B = Anna)

Datenbeispiel 2

Werkbezogene Kontexteinheit:

Gesamter Romananfang

B: Ich denk jetzt mal, dass der halt Ausländer is', aber, dass er sich halt keine Mühe beim Deutsch sprechen gibt. Halt dass er/ der kann zwar Deutsch, aber der macht's, der verwechselt des irgendwie oder vertauscht die Sachen. Und ja (zuckt mit den Schultern) so wie die Ausländer halt Deutsch sprechen so (zieht die Augenbrauen zusammen). Manche können sehr gut, manchen können halt so … naja.

(Interviewteil 005 Anna-15-DaE, Z. 120-124, B = Anna)

Datenbeispiel 3

Werkbezogene Kontexteinheit:

Gesamter Romananfang

B: Also (.) jetzt nicht so rassistisch (…) ausländisch aber halt (.) An unserer Schule ist es halt so, dass viele so reden (.) und, dass des halt einfach aus dem Land kommt / Also, dass des / Das man einfach so erzogen wurde (..) Artikel wegzulassen oder so.

(Interviewteil 007 Alina-14-DaE, Z. 85-88, B = Alina)

Datenbeispiel 4

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):

Wirkliche Grund wir kommen nach
England
sein, ich jetzt
älter
und nicht gut sein ohne
Arbeiten,
Geld
oder
Ehefrau.

Und Tata müssen machen
Sacken voll Geld
für bezahlen
Familie
von Mädchen
zu Hause.

Und dann
können machen Heirat.
Das mir machen viele Schmerzen in Kopf.

(Crossan/Conaghan 2018, 13)

B: Wenn die jetzt erst nach England gekommen sind, dann könnte es auch sein, dass das vielleicht ähm ein Flüchtling ist, der noch kein Deutsch kann. Und deswegen so komisch spricht. (..) Ja.

(Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 94-96, B = Sarah)

Alle Äußerungen stammen von Teilnehmenden, die selbst einsprachig deutsch aufgewachsen sind. Alle formulieren erkennbar aus einer Außenperspektive ihre Sicht auf die Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicu. Anna kategorisiert die Figur Nicu als ‚Ausländer', Sarah als ‚Flüchtling' und Alina attribuiert Nicus Sprechweise als ‚ausländisch'. Anna und Sarah verwenden (Demonstrativ-)Pronomen, wie ‚die' statt ‚sie' oder ‚der' statt ‚er', sobald sie sich auf die Figur Nicu bzw. seine Sprechweise beziehen. Graumann/Wintermantel (2015) untersuchen an der Schnittstelle zwischen Linguistik, Sozialwissenschaft und -psychologie,

> wie Sprechakte Andere diskriminieren können, indem sie Machtbeziehungen zwischen der Sprechergruppe und derjenigen Gruppe aufrechterhalten, der der Adressat oder die Person, über die gesprochen wird, zugeordnet wird (a.a.O., 157).

Das sprachliche Zeigen bei Anna mittels Demonstrativpronomen wie ‚der' (im Sinne von ‚der Typ da') oder ‚die' (im Sinne von ‚die Ausländer') markiert nach Graumann/Winter-

mantel „die Semantik der sozialen Trennung und Distanzierung“ (Graumann/Wintermantel 2015, 158). Wenn Anna im zweiten Teil der Äußerung dann Nicus Sprechweise (vgl. Datenbeispiel 2) als exemplarisch für *„die Art wie Ausländer halt Deutsch sprechen“* beschreibt, wird zusätzlich deutlich, dass sie von einer distanzierten Außenperspektive auf eine von ihr als homogen konstruierte Sprecher:innengruppe blickt. Denn die als *„die Ausländer“* bezeichnete Gruppe wird von Anna über die Zuschreibung einer gemeinsamen mangelhaften Sprechweise des Deutschen definiert. Dabei geht es offensichtlich nicht ‚nur‘ um eine soziale Distanznahme, sondern auch um den (nicht nur sprachlich vollzogenen) Akt der Abwertung der konstruierten Sprecher:innengruppe. „Wer auf Distanz gehalten und als grundlegend anders bezeichnet wird, wird in aller Regel auch durch den Gebrauch abschätziger und verunglimpfender Worte abgewertet“ (Graumann/ Wintermantel 2015, 159). Eine „kategorisierende Abwertung“ (a.a.O., 162) lässt sich bei Anna schon sehr früh in der Begegnung mit der Figur Nicus auffinden, wenn sie in den Lautdenkprotokollen konstatiert – *„Die sind irgendwie richtige komische Menschen“* (005 Anna-15-DaE, Z. 46). Hierbei bezieht sich das von Anna verwendete distanzierende ‚die‘ vermutlich auf das ‚wir‘ das Nicu als Erzählinstanz in der dargestellten werkbezogenen Kontexteinheit für sich und seine Eltern verwendet (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 11).

Auch in Alinas mit dieser Subkategorie codierten Äußerung (vgl. Datenbeispiel 3) wird Nicus Figurensprache als Merkmal einer Gruppenzugehörigkeit gedeutet. Alina konstruiert eine homogene Sprecher:innengruppe, die sich für Alina darüber auszeichnet, dass sie a) anhand einer gemeinsamen Sprache (‚ausländisch‘) auszeichnet und b) diese gemeinsame Sprache, sich durch Sprachliche Normabweichungen kennzeichnet, indem zum Beispiel Artikel weggelassen werden. Alina meint hier eine Sprecher:innengruppe zu erkennen, der sie auch viele ihrer eigenen Mitschüler:innen zuordnet. Überraschend ist die Erklärung, die Alina für die Sprechweise dieser Sprecher:innengruppe hat. Sie geht offensichtlich davon aus, dass diese das Ergebnis einer migrationsmehrsprachigen Erziehung ist. Denn Alina interpretiert lernersprachliche Normverstöße als bewusste Entscheidung, die innerhalb der Familien der von ihr als ausländische Mitschüler:innen konstruierten Gruppe getroffen wird – *‚Das man einfach so erzogen wurde (..) Artikel wegzulassen oder so.‘* (007 Alina-14-DaE, Z. 87-88). Auch wenn bei Alina die Abwertung nicht so ausgeprägt zu sein scheint wie bei Anna, ist bei Alina ebenfalls eine sprachbezogene superiore Selbstpositionierung zu erkennen, aus der sie sich von der Migrationsmehrsprachigkeit abgrenzt und diese abwertet. Verstärkt wird die Entscheidung für die Zuweisung dieses Textsegments zur Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung’ durch Alinas Begründung für sprachliche Normabweichungen in Lernersprachen. Alina postuliert als Ursache die aus ihrer Sicht für zugewanderte Familien typische Erziehungsmaxime, grammatische Normbrüche bei Heranwachsenden zu fördern.

Bei Sarah (vgl. Datenbeispiel 4) zeigen sich die Beurteilung von Nicus Sprache als ‚kein Deutsch‘, was sich auch in weiteren mit dieser Subkategorie codierten Äußerungen findet und sich daher als formaler Marker auf der Textoberfläche bezeichnen lässt. Mit der Wendung ‚kein Deutsch‘ wird der deutschen Lerner:innenvarietät Nicus der Anspruch auf eine Zugehörigkeit zur eigentlichen ‚deutschen Sprache‘ abgesprochen. Hier wird eine Sprach-

handlung fassbar, die im Gegensatz zur defizitorientierten Wendung ‚nicht-richtig Deutsch' sprachliche Zugehörigkeit verhandelt bzw. versagt. Wendet man die Leitfrage für Analysen von Sprache als Medium sozialer Unterscheidung nach Dirim/Knappik/Thoma (2018, 55) an - „Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen und welche Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?" so wird deutlich, dass der Umstand eine Lerner:innenvarietät der Nationalsprache zu sprechen, in der Migrationsgesellschaft zu einem Ausschluss aus der Gemeinschaft der legitimen Sprecher:innen des Deutschen führen kann (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 100). Semantisch verknüpft wird dieser sprachbezogene Ausschluss von Sarah mit der hypothetischen Zuweisung Nicus zur Kategorie ‚Flüchtling'. Somit konstruiert Sarah die Figur Nicu als national und sprachlich als ‚von außen kommend', womit sie im Rahmen ihres Rezeptionsprozesses deutlich eine Wir-/Nicht-Wir-Konstruktion reproduziert und mit einer sprachbezogenen Abwertung (‚kein Deutsch') zu einer linguizistischen Bewertung verknüpft.

Bei allen gezeigten Datenbeispielen lässt sich somit eine linguizistische Sichtweise auf Sprache(n) rekonstruieren (vgl. Kap. 2.2.2). Denn „Sprachen können eingesetzt werden, um Aus- und Abgrenzungen zu erzeugen, Grenzen zu ziehen und innerhalb dieser Grenzen majoritäre Positionen zu legitimieren. [...]" (Dirim/Pokitsch 2018, 26)

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung'

Auf Grundlage der wie beschrieben vor allem theoriegeleitet analysierten Konstruktionsprozesse der Teilnehmenden wurde die analytische Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' gebildet. Diese wurde auf essentialisierende, abwertende sowie sprachliche Zugehörigkeit absprechende Äußerungen zur Migrationsmehrsprachigkeit der Figurensprache Nicus angewendet. Mit dieser Subkategorie wurden nur Äußerungen codiert, die von Teilnehmenden gemacht wurden, die sich selbst als einsprachig deutsch und darüber hinaus als sprachlich überlegen positionieren. Formale Anker auf der Textoberfläche sind Sprechakte der Distanzierung (wir/die), Illegitimität postulierende Bezeichnungen zur migrationsbedingten DaZ-Lerner:innensprache der Figur Nicus (‚kein Deutsch') sowie mit der Sprachlichkeit der Figur Nicus begründete Essentialisierungen (Ausländer, Flüchtling, ausländische Sprechende).

7.3.6.3 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Internalisiertes Linguizismuskonzept'

Im Rahmen der Konstruktionsprozesse zur oben beschriebenen Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' kam es zu einer Abspaltung einer weiteren Subkategorie, die als ‚Internalisiertes Linguizismuskonzept' bezeichnet wurde. In den Daten zeigten sich bei drei der Teilnehmenden linguizistische Bewertungen der Figurensprache, die aber nicht aus einer

Außenperspektive auf das Phänomen ‚Migrationsmehrsprachigkeit' formuliert wurden, da diese Teilnehmenden, wie aus der sprachbiographischen Datenerhebung deutlich wurde, selbst migrationsmehrsprachig aufwachsen. Die von allen drei Teilnehmenden formulierte Äußerung, dass es sich bei Nicus Sprache um eine nicht-deutsche Ausdruckweise handelt, führte daher zu dem Analyseergebnis, dass es sich um eine Form von internalisiertem Linguizismus und damit auch um eine inferiore sprachbezogene Selbstpositionierung handelt. Die sich selbst in einem fortgeschrittenen Stadium des Zweitspracherwerbs befindende Lisa formulierte zum Beispiel im Interviewteil auf die Frage, wie sie Nicus Sprache beschreiben würde – *„Ein (.) Junge, der neu in Deutschland kam (.) oder ich weiß nicht (..) auf jeden Fall sind das keine deutsche Sätze*" (002 Lisa-16-DaZ-8, Z. 80-82). Auch die bilingual aufgewachsenen Teilnehmerinnen, Clara und Ella, formulieren Äußerungen wie – *„Ich glaube des is' irgendjemand, wo kein Deutsch kann."* (006 Clara-16-DaE-Bili, Z. 58) oder – *„Er kann halt kein Deutsch."* (008 Ella-15-DaE-Bili, Z. 53). In dieser floskelhaft anmutenden Beurteilung ‚kein Deutsch' zeigt sich die bereits oben beschriebene Reproduktion einer linguizistischen Denktradition, die Sprache als Zugehörigkeitskategorie funktionalisiert (vgl. Dirim/Knappik/Thoma 2018, 57). Die Äußerungen werden allerdings von Teilnehmenden getätigt, die sich selbst als DaZ-Lernende oder Migrationsmehrsprachige verstehen und somit im Gegensatz zu den einsprachig deutschen Teilnehmenden aus einem unsicheren Status im Hinblick auf das ‚sprachliche Wir' formulieren. Auch die von Bjegač (2020) in ihrer Studie befragten mehrsprachigen Jugendlichen zeigten in den durchgeführten Interviews, dass sie (unhinterfragt) diskursiv erzeugte Native-Speaker-Ideale (vgl. a.a.O., 201) und linguizistische Perspektiven (vgl. a.a.O., 199) übernommen haben. Bjegač rekonstruiert in ihrer die Diskurs- und Subjektebene verbindenden Analyse die dominante Wirkung sprachbezogener Deutungs- und Handlungsmuster, „die den Jugendlichen durch den Bildungsdiskurs zur Verfügung gestellt werden" (a.a.O., 187). In ihrer Studie zeigen die befragten Jugendlichen keinen kritischen Zugang zu den in der Schule (und Gesellschaft) angebotenen Subjektpositionen. Bjegač hat in diesem Kontext „das negativ besetzte Modellsubjekt der ‚defizitären DaZ-Lernenden' rekonstruiert, dem das positiv attribuierte Modellsubjekt der ‚deutschen Muttersprachler:innen' gegenübersteht" (a.a.O., 210). Die Jugendlichen positionieren sich entsprechend selbst und reproduzieren die dahinter liegenden Diskurse, „wenn sie beispielsweise eine deutschsprachige Monolingualität in Schule und Gesellschaft als gegeben und als zwingende Bedingung für das Leben und Lernen in einem als Nationalstaat konstruierten Deutschland thematisieren, ohne dessen monolinguale Normalitätserwartungen infrage zu stellen" (ebd.).

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Internalisiertes Linguizismuskonzept'

Die analytische Subkategorie ‚Internalisiertes Linguizismuskonzept' wurde bei denselben inhaltlich-formalen Kriterien, wie bei der Subkategorie ‚Linguizistische Bewertung' formuliert, angewendet. Insofern wurden also essentialisierende, abwertende sowie sprachliche Zugehörigkeit absprechende Äußerungen zur Migrationsmehrsprachigkeit der Figurensprache Nicus hier subsumiert. Allerdings wurden nur Äußerungen von selbst migrationsmehrsprachig Teilnehmenden codiert. Formaler Anker war hier vor allem der Ausschluss einer migrationsbedingt nicht-normgerechten Sprechweise aus der Kategorie ‚deutsche Sprache', durch Formulierungen wie ‚kein Deutsch'.

7.3.6.4 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Deutung als Sprachstörung / Sprachbehinderung'

Diese Subkategorie wurde rein induktiv gebildet und fand nur bei insgesamt zwei Teilnehmenden Anwendung. Da es sich aber eben nicht nur um einen Einzelfall handelte, wurde für diesbezügliche Äußerungen dennoch eine eigene sowohl thematische als auch prozessbezogene Kategorie erstellt. Thomas und Sarah zeigen in den Lautdenkprotokollen zunächst Anzeichen der Irritation und Deautomatisierung in der Begegnung mit der Figurensprache. Sie beschreiben, aber im Gegensatz zu vielen anderen Teilnehmenden nicht die Art und Weise der Normabweichungen, sondern kommen beide zu dem – im Falle Sarahs vorläufigen – Deutungskonzept, dass Nicu eine Sprachstörung oder -behinderung aufweisen könnte. Thomas bleibt bis zum Ende der ersten Erhebung bei diesem Deutungskonzept, was sich in seinem Fall daher als stabil beschreiben lässt.

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):

Wir legen alle Teilen auf Lkw und
Chefmann bezahlen Tata Geld in Hand
für Metallen.
Es gut für mich helfen Tata,
weil jetzt ich Hauptsohn
und müssen
lernen schnell,
wie Geld für Familie verdienen
und sorgen
für allen.
So machen meine Volk.
Romamannern
werden Geldverdienern, […]

(Crossan/Conaghan 2018, 12)

B: Um so mehr ich jetzt lese, klingt es (.) so als ob das jetzt ein (.) nicht mehr ein kleines Kind ist, sondern ein (.) bisschen Älterer, der irgendwie / (.) ich weiß nicht / geistig vielleicht eine Behinderung hat oder (.) ich weiß nicht irgendwie.
(Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 78-81, B = Sarah)

Im Rezeptionsprozess erkennt Sarah zunächst in Nicus Ausdrucksweise Anzeichen eines anfänglichen Spracherwerbsprozesses, kommt aber nicht auf die passende Erklärung, dass es sich um einen *Zweit*spracherwerbsprozess handelt. Stattdessen assoziiert sie Nicus Sprache vorerst mit Ausdrucksformen des *kindlichen* Spracherwerbs– *„das klingt so ein bisschen, als ob das so ein kleines Kind sagen würde“* (Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 67). Durch hinzukommende Textinformationen im weiteren Rezeptionsverlauf, die auf ein jugendliches Alter Nicus schließen lassen (siehe Kontexteinheit im oberen Datenbeispiel), kommt Sarah dann zu dem Ergebnis, dass es sich bei seiner Sprechweise um das Kennzeichen einer (Sprach-)Behinderung handeln müsse. Bei Sarah wird dieses Deutungskonzept im weiteren Verlauf des Lauten Denkens verworfen und durch die Information, dass Nicu nach England migriert ist, durch eine linguizistische Bewertung ersetzt (vgl. Kap. 7.3.6.2). Thomas hingegen bleibt bei seiner Beurteilung, dass es sich um eine Sprachstörung oder -behinderung handelt. Er formuliert zunächst im Lautdenkprotokoll – *„Ich find‘ der kann*

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Deutung als Sprachstörung/Sprachbehinderung‘

Die am Material gebildete thematische Subkategorie ‚Deutung als Sprachstörung/Sprachbehinderung‘ wurde bei formulierten Deutungskonzepten zur Sprechweise der Figur Nicus angewendet, die dessen Sprachliche Normabweichungen nicht auf seinen Zweitspracherwerb sondern auf eine vorliegende Sprachstörung oder -behinderung zurückführen. Typisch sind entweder explizite Nennungen von Begriffen im Kontext ‚Behinderung‘ oder Umschreibungen wie ‚er hat irgendetwas‘.

einfach nicht gut reden, weil/ vielleicht hat er irgendwas“ (003 Thomas-14-DaE-Bili, Transkript Teil 1, Z. 35-36). Und er bleibt auch im anschließenden Interviewteil bei dieser Deutung, indem er formuliert – *„Ich glaub´ der kann nicht (.) richtig (.) reden.“* (003 Thomas-14-DaE-Bili, Transkript Teil 2, Z. 34-35).

7.3.6.5 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Deutung als kontakt- und/oder jugendtypische Übergangsvarietät‘

Zwei Mal in den Daten aufzufinden war ein Deutungskonzept von Nicus Ausdrucksweise als kontakt- und/oder jugendtypische Übergangsvarietät (vgl. Kap. 2.3.4), die „jenseits normativer Sprache-Nation-Entsprechungen“ (Androutsopoulos 2018, 209) verortet ist. Diese eher theoriegeleitet gebildete thematische Subkategorie fand bei folgenden Aussagen Anwendung, die jeweils während des Interviewteils gemacht wurden:

Datenbeispiel 1

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Wie beim Mädchen auch, dass es so (.) ich sag mal die Jugendsprache mehr so ist. (Interviewteil 0010 Lucy-15-DaE, Z. 203-204, B = Lucy)

Datenbeispiel 2

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Ich glaub' die is' / Das ist Straßensprache (.) oder sowas. (Interviewteil 0017 Genna-16-DaZ-2, Z. 66, B = Genna)

Auf die von der Interviewerin gestellten Frage nach der Wirkung von Nicus Sprache antworten hier beide mit einem Versuch, den eigenen Eindruck begrifflich zu fassen, dass es sich um eine spezifische Varietät handelt, die von sozio-kulturellen Faktoren bzw. dem Alter geprägt verstanden wird. Lucy fokussiert dabei die Dimension ‚Jugendsprache' als Übergangsvarietät, welche sie in seiner Sprechweise wahrnimmt und mit der deutlich juvento-lektal geprägten Figurensprache Jess' vergleicht (vgl. Kap. 5.4.2). Genna fokussiert eher die sozial-räumliche Dimension, welche sie mit dem Begriff ‚Straßensprache' zu fassen sucht.

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Deutung als kontakt- und/oder jugendtypische Übergangsvarietät '

Die eher theoriegeleitet gebildete analytische Subkategorie ‚Deutung als als kontakt- und/oder jugendtypische Übergangsvarietät' wurde bei Aussagen zur Figurensprache Nicus angewendet, welche auf Deutungen als migrationsmehrsprachiges, urbanes und/oder jugendsprachliches Register hinweisen. Typisch sind Umschreibungen wie ‚Jugendsprache' oder ‚Straßensprache'. Denkbar wären auch Äußerungen wie ‚Kiezdeutsch', ‚Ausländerdeutsch' oder ähnliches.

7.3.6.6 LA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Deutung als migrationsbedingter Sprachlernpozess'

Bei einigen Teilnehmenden zeigte sich in den Daten eine informierte Bezugnahme auf die migrationsbedingte Sprachsituation Nicus im Rahmen des geäußerten Deutungskonzepts zu seiner Ausdruckweise. Dabei fällt eine neutrale Beschreibung von Nicus Sprechweise als logische Folge der migrationsbedingten sprachlichen Übergangssituation auf, wie in folgenden beiden Datenbeispielen illustriert:

Datenbeispiel 1

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: aber des is' ja normal, wenn man in'n neues Land kommt. Da muss man halt erst die Sprache lernen. (Interviewteil 011 Sandro-15-DaE-Bili, Transkript Teil 2, Z. 1-2, B = Sandro)

Datenbeispiel 2

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Die kommen aus Rumänien. Romanien. Ich weiß nicht. (.) Und (.) die sind nach England gezogen und ich glaub' er lernt grad' Deutsch oder so. Also (.) so hört sich's jedenfalls an. (Interviewteil 008 Ella-15-DaE-Bili, Z. 67-69, B=Ella)

Hier wird die Ausdruckweise Nicus als selbstverständliche Konsequenz eines migrationsbedingten Sprachenlernprozesses erkannt. Die Selbstverständlichkeit dieses Zusammenhangs scheint aus sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive auf der Hand zu liegen, vor der Folie der defizitorientierteren bis abwertenden Deutungen in einigen anderen Äußerungen zeigt sich allerdings, dass eine an sich neutrale und auf Nicus Spracherwerbssituation bezogen informierte Sichtweise fast eine positive bzw. wertschätzende Konnotation erhält. Dieses Deutungskonzept entspricht somit am ehesten den fachlich angemessenen und im LitLA-Lernpfad intendierten Konzepten.

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess'

Die eher am Material gebildete thematische Subkategorie ‚Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess' wurde bei Aussagen zur Figurensprache Nicus angewendet, die seine lernersprachliche Ausdrucksweise als adäquat in Bezug auf die Stufe seines Sprachlernprozesses beschreiben. Typisch sind Umschreibungen von Nicus Sprechweise als ‚normal' in Bezug auf die Kürze der Kontaktzeit oder als selbstverständlich im Hinblick auf einen migrationsbedingten Sprachlernprozess *(‚der lernt noch'*).

7.3.7 Subkategorien im Kontext der Literature Awareness-Deutungskonzepte

Im ersten vollständigen Codierungsprozess wurden der Hauptkategorie LitA-Deutungskonzepte Äußerungen zugewiesen, die Vermutungen, Hypothesen, Reflexionen, Wertungen oder andere Formen der Sinnzuschreibung bezüglich der literarischen Gestaltung oder zum eigenen literarischen Rezeptionsprozess im Hinblick auf die Figurensprache Nicus betrafen. Im sog. ‚Text-Retrieval' konnten die im Folgenden erläuterten Subkategorien zu LitA-Deutungskonzepten gebildet werden. Die Ergebnisse der LitLA-Textanalyse zum Jugendroman (vgl. Kap. 5.4) und der aus dem Prozess der Spezifizierung und Strukturierung von LitLA insgesamt erarbeitete werkspezifische LitLA-Lernpfad fungieren bei der Subkategorienbildung als wichtige theoretische Bezugsgrößen für die Definition der am Material rekonstruierten Deutungskonzepte der Teilnehmenden. Auch die ausgewählten beiden ersten Kapitel des Romananfangs[78] sind in ihrer Beschaffenheit als Kontexteinheiten die in den erhobenen Rezeptionsprozessdaten bestimmenden Einflussgrößen.

Eine zentrale Funktion von literarischer Migrationsmehrsprachigkeit ist die Deautomatisierung und Irritation des Rezeptionsprozesses durch den sprachlichen Bruch mit der normierten Einsprachigkeit von Literatur. Dieser Bruch findet im Romananfang auf innersprachlicher Ebene bereits durch die juventolektale Figurensprache der Figur Jess im ersten Teilkapitel statt. Während der Rezeption des zweiten Teilkapitels findet dann die Erstbegegnung mit der lernersprachlich gestalteten Erzähler- und Figurensprache Nicus statt. Als weiteres narratives Merkmal dieser ersten, die Figur Nicu einführenden Textstelle lässt sich die Unmittelbarkeit des Wechsels der Erzählendenperspektive von Jess zu Nicus nennen. Lesende werden textseitig – ohne Einführung – mit dem autodiegetischen Erzählen der Figur Nicus konfrontiert (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 10f).

Die meisten der im Folgenden vorgestellten Subkategorien waren somit durch die narrative Beschaffenheit des Textes wie u.a. die sprachlich markierte biperspektivische Erzählweise, erwartbar, wenn auch nicht voraussetzbar. Dass es bereits reflektierende verbalisierte Deutungen gab, die auf eine Perspektivenübernahme der dargestellten Sprachsituation Nicus schließen lassen, war dennoch überraschend.

7.3.7.1 LitA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Deutung der DaZ-Lernersprache als Mittel der Figurengestaltung`

Wie in Kap. 5.4.4.2 erörtert, lässt sich als literarische Funktion der migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Figur Nicus als *textseitige* Funktion von einem Mittel der Figurengestaltung sprechen, das ihn als neu zugewanderten Jugendlichen charakterisiert.

Daher werden unter der Subkategorie ‚Deutung der DaZ-Lernersprache als Mittel der Figurengestaltung' alle Äußerungen der Befragten subsumiert, die auf eine Realisierung der textseitig angelegten sprachlichen Charakterisierung der Figur Nicus hinweisen. Dazu ge-

[78] Der entsprechende Romanauszug befindet sich im Anhang dieser Dissertationsschrift.

hören verbalisierte Beschreibungen, Interpretationen und Vermutungen, die Nicus Figuren- und Erzählersprache als Hinweise auf die Migrationserfahrung der Figur Nicus deuten:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Oder (.) kann sein, dass er (..) ausprünglich (ursprünglich?) von Rumänien kommt (.) und jetzt ist er in (..) in England sozusagen (.) ähm (..) Wie heißt das? (.) ähm (...) Wenn man nicht mehr lebt, also wie ich (.) / Ich komme aus Italien, ich bin jetzt hier in Deutschland (.) // (Interviewteil 0015 Rabia-15-DaZ-2, Z. 159-162, B = Rabia)

Des Weiteren wurden unter diese Kategorie auch bereits stärker objektivierende Beschreibungen gefasst, die die ‚Gemachtheit' bzw. den Konstruktcharakter der sprachlich-literarischen Figurengestaltung mitreflektieren, wie im folgenden Datenbeispiel deutlich wird:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: (...) dass es halt so geschrieben is', dass man merkt, dass er (..) aus 'nem andern Land kommt. (Interviewteil 0019 Jonas-15-DaE, Z. 89-90, B = Jonas)

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Deutung der DaZ-Lernersprache als Mittel der Figurengestaltung

Die sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildete analytische Subkategorie ‚Deutung der DaZ-Lernersprache als Mittel der Figurengestaltung' wurde auf Aussagen zur Figurensprache Nicus angewendet, die deren figurencharakterisierende Wirkung benennen bzw. darüber hinaus als literarisches Mittel der Figurengestaltung reflektieren. Typisch sind Begründungen für Nicus Sprechweise wie ‚er kommt aus einem anderen Land' oder darüberhinausgehende, distanznehmende Reflexionen zum literarischen Konstruktcharakter der Figurensprache wie ‚deshalb ist es so geschrieben, dass Satzteile und Wörter fehlen'.

7.3.7.2 LitA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Reflexion der deautomatisierenden Wirkung'

Als rezeptionsseitige Funktion von migrationsmehrsprachiger Figurenrede wurde Irritation, Deautomatisierung und Destabilisierung von einsprachigen Rezeptionserwartungen sowie die Aufmerksamkeitslenkung im literarischen Rezeptionsprozess von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene erarbeitet (vgl. Kap. 3.4 und 5.4.4.1). Hierzu ließen sich zahlreiche Teilnehmendenäußerungen im Datenmaterial finden, die diese Art Wirkung auf den Rezeptionsprozess benennen und/oder reflektieren. Somit konnte unter die sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildete prozessbezogene Subkategorie ‚Reflexion der deautomatisierenden Wirkung' alle Aussagen, Wahrnehmungen oder Reflexionen der Irritation bzw. Deautomatisierung im eigenen literarischen Rezeptionsprozess durch die migrationsmehrsprachig gestaltete Figurensprache Nicus gefasst werden. Die Reflexion der Deautomatisierung kann als konzeptuelle Vorstufe zu angestrebten LitA-Konzepten verstanden werden, in denen literarische Funktionen der migrationsmehrsprachigen Figurenrede bewusst wahrgenommen und reflektiert werden (vgl. Kap. 5.4.4.6).

Im folgenden ersten Datenbeispiel objektiviert Ella während des Lauten Denkens ihren Rezeptionsprozess in der Begegnung mit der Figurensprache Nicus. Sie äußert ihre Verwirrung sowie Ungläubigkeit, in einem literarischen Text mit Abweichungen vom Standarddeutschen konfrontiert zu sein (*„man denkt, man liest falsch"*) und reflektiert, dass es sich hierbei um einen Erwartungsbruch handelt (*„aber das steht wirklich so da")*

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):

Wir legen alle Teilen auf Lkw und
Chefmann bezahlen Tata Geld in Hand
für Metallen.
Es gut für mich helfen Tata,
weil jetzt ich Hauptsohn
und müssen
lernen schnell,
wie Geld für Familie verdienen
und sorgen
für allen.
So machen meine Volk.
Romamannern
werden Geldverdienern, […]

(Crossan/Conaghan 2018, 12)

B: Des ist ziemlich verwirrend, weil man denkt, man liest falsch, aber des steht dann wirklich so da.
(Lautdenkprotokoll 008 Ella-15-DaE-Bili, Z. 59-61, B = Ella)

Im folgenden zweiten Datenbeispiel wird ebenfalls die deautomatisierende und irritierende Wirkung der Sprache Nicus beschrieben (*„der nächste Abschnitt ist irgendwie so komisch geschrieben"*) und gleichzeitig der eigene Umgang damit reflektiert *(„langsamer gelesen"*). Darüber hinaus wird in Laras Äußerung die Aufmerksamkeitslenkung auf die sprachliche Materialität des Textes erkennbar und die daraus entstehenden Sprachbetrachtung als Be-

gründung für die Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses herangezogen („*abgehackte Zeilen*“).

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Jetzt der nächste Abschnitt is‘ irgendwie so komisch geschrieben. (.) Irgend so (..) ähm abgehackten Zeilen (...) also deswegen, hab‘ ich das grad irgendwie so langsamer gelesen. (Interviewteil 009 Lara-16-DaE, Z. 97-99, B = Lara)

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Reflexion der deautomatisierenden Wirkung‘

Die sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildete prozessbezogene Subkategorie ‚Reflexion der deautomatisierenden Wirkung‘ wurde bei Aussagen zur Figurensprache Nicus angewendet, die die irritierende und deautomatisierende Wirkung in der lesenden Begegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurensprache benennen und/oder den eigenen Umgang mit der deautomatisierenden Wirkung reflektieren. Auch werden Ergebnisse der erwirkten Sprachbetrachtungen formuliert, die als Begründung für die Irritation bzw. Deautomatisierung angeführt werden. Typische Wendungen dieser Kategorie sind Beschreibungen wie ‚man muss das mehrfach lesen‘ oder ‚verwirrende Sätze‘.

7.3.7.3 LitA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Markierung der biperspektivischen Erzählsituation‘

Wie in der LitLA-Analyse des Jugendromans (vgl. Kap. 5.4) herausgearbeitet wird die biperspektivische Erzählweise des Romans u.a. durch die unterschiedlich gestaltete Sprache der beiden Ich-Erzähl- und Figureninstanzen Nicu und Jess gekennzeichnet. Gerade im Romananfang wird der erste unvermittelte Wechsel der Erzählinstanz vor allem über die sprachlichen Unterschiede der beiden Erzählinstanzen textseitig markiert. Die Irritation, die der abrupte Wechsel der Erzählperspektive rezeptionsseitig auslöst, kann nur über die Erkenntnis, dass nun jemand anderes spricht als auf den ersten Seiten des Romananfangs, ein Stück weit aufgelöst werden. Ein wichtiger konzeptueller Baustein auf dem intendierten LitLA-Lernpfad ist die literarische Bewusstheit zur Funktion der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung Nicus im Zusammenhang mit der sprachlich gestalteten Perspektivenkoordination im Roman.

Bei der Konstruktion der Subkategorie ‚Markierung der biperspektivischen Erzählsituation‘ waren Teilnehmendenäußerungen ausschlaggebend, die entweder den Wechsel der Erzählperspektive (Datenbeispiel 1 unten) oder diesen Wechsel bereits im Zusammenhang mit den sprachlichen Merkmalen reflektieren (Datenbeispiel 2 unten).

Datenbeispiel 1

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):
Und Tata müssen machen Sacken voll Geld für bezahlen Familie von Mädchen zu Hause. Und dann können machen Heirat. Das mir machen viele Schmerzen in Kopf. (Crossan/Conaghan 2018, 13) (Crossan/Conaghan 2018, 13)
B: Auf einmal/ also da is' es noch ganz normal (.) und auf einmal steht da ‚hier' und dann fängt schon dieser Text von (.) ich weiß nicht (.) von dem (.) halt (.) an. Und ich denke das war die Geschichte von (schaut auf die Illustration auf dem Buchcover) Jess (.) und das is ähm so der Anfang von/ von Nicu. (.) Und die ähm (...) ja (...) ja so (macht eine Handbewegung, die ein ‚hin und her' bedeuten könnte) (Lautdenkprotokoll 008 Ella-15-DaE-Bili, Z. 72-77, B = Ella)

Datenbeispiel 2

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):
Tata sagen, wir hier für kurz, nur, für werden reich wie Konigin dann gehen zurück zu unsere eigene Stadt, Ort, Dorf für kaufen: Hausvilla Dann Auto mit Supergeschwindigkeit Dann Kleidern für Bedrucken dann [….] (Crossan/Conaghan 2018, 11)
B: Ich glaub jetzt ähm (.) spricht gerade (...) / Also, es ist gerade Nicu, (.) weil (.) das Deutsch halt so / (..) Weil des sind halt keine (.) richtigen (.) richtigen Sätze (setzt Wort mit Fingern gestisch in Anführungszeichen) (Lautdenkprotokoll 009 Lara-16-DaE-Bili, Z. 111-114, B = Lara)

In beiden Datenbeispielen werden Überlegungen zur Frage ‚Wer spricht hier?' geäußert. In Datenbeispiel 2 wird dabei die sprachliche Perspektivenkoordination durch die Bezugnah-

me auf die lernersprachliche Markierung der Erzähl- und Figureninstanz Nicus angesprochen. Auffallend ist an dieser Stelle die Tatsache, dass das Verfügen über zusätzliche fach- und bildungssprachliche Wendungen besonders hilfreich für die Teilnehmenden wäre, um präziser beschreiben zu können, dass es sich hier um einen Wechsel der Erzählinstanzen handelt, der zunächst vor allem durch Unterschiede in der sprachlichen Gestaltung markiert ist. Im folgenden Datenbeispiel 3 bringt es Jonas konzeptuell (aber noch nicht sprachlich angemessen) auf den Punkt. Als vorunterrichtliches Deutungskonzept für LitLA-Lehr-/Lernprozesse ausgesprochen anschlussfähig:

Datenbeispiel 3

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Man merkt auch, dass es über zwei verschiedene Personen geht. Also weil, wegen dem einen, weil des halt eher so n gebrochenes Deutsch is‘. Und die andere eben (.) des andere is‘ halt schon besseres Deutsch. (Interviewteil 019 Jonas-15-DaE, Transkript 2, Z. 8-10 B = Jonas)

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Markierung der biperspektivischen Erzählsituation‘

Mit der sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildeten prozessbezogene Subkategorie ‚Markierung der biperspektivischen Erzählsituation‘ wurden Äußerungen codiert, die den (abrupten) Wechsel der Erzählperspektive am Romananfang beschreiben. Typische Wendungen bei Äußerungen dieser Kategorie sind Beschreibungen wie ‚es geht um zwei Leute‘ oder ‚der redet jetzt anders‘.

7.3.7.4 LitA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Reflexion der Abweichung von literatursprachlichen Normen`

Als eine wesentliche Funktion literarischer Migrationsmehrsprachigkeit in *Nicu & Jess* wurde im Kontext der Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand der programmatische Bruch mit monolingualen Literaturnormen herausgearbeitet (vgl. Kap. 5.4.4.1). Durch die offensive Präsenz, in der die DaZ-Lerner:innenvarietät Nicus nicht nur in der direkten Figurenrede, sondern auch in der Erzählerrede im Roman zum Tragen kommt, lässt sich von ästhetischem Widerstand gegen Sprachnormen bzw. -ideologien sprechen, deren rezeptionsseitige deautomatisierende und destabilisierende Funktion bereits in der entsprechenden Subkategorie (vgl. 7.3.7.2) erfasst wurde. Überraschend war, dass es schon in dem kurzen Textauszug des Romananfangs, der den Teilnehmenden im ersten Design-Zyklus vorgelegt wurde, zu expliziten Deutungen zur Migrationsmehrsprachigkeit Nicus als Bruch mit

– den Befragten bislang bekannten – literarischen Normen kam, wie an folgendem Datenbeispiel deutlich wird:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: dass es halt so auch im Buch geschrieben ist, is‘ ziemlich witzig. Ähm (.) normalerweise könnte man auch schreiben, so (.) ja (.) er kann nicht gut deutsch, (.) aber die Sätze sind halt gleich, (.) wie im Deutschen (.) aber, dass es so geschrieben ist, wie er‘s wirklich sagt (Interviewteil 008 Ella-15-DaE-Bili, Z. 54-57 B = Ella)

Der sprachnormative Bruch durch die literarische Migrationsmehrsprachigkeit wurde von einigen Teilnehmenden nicht nur reflektiert, sondern zusätzlich positiv bewertet, wie im folgenden Datenbeispiel sichtbar wird:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Aber (.) das is‘ ja so (...) also jetzt nich‘ irgendwie schlimm oder so, (.) sondern auch (.) interessant, (.) weil normalerweise Leute in den meisten Geschichten und ähm Büchern halt (.) reden halt so ganz normal (.) und dann auch eigentlich so die Sprache (..) Und (...) ja (.) also des is halt dann so (.) was Neues. (Interviewteil 009 Lara-16-DaE, Z. 50-54 B = Lara)

Negative Wertungen kommen im Zusammenhang mit dem literatursprachlichen Normbrüchen in den Daten des ersten Design-Zyklus nicht vor.

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Reflexion der Abweichung von literatursprachlichen Normen ‘

Mit der sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildeten prozessbezogenen Subkategorie ‚Reflexion der Abweichung von literatursprachlichen Normen‘ wurden Äußerungen codiert, die die migrationsmehrsprachige Gestaltung der Erzähler- und Figureninstanz Nicus als normativen Bruch beschreiben. Diesbezügliche Äußerungen können auch mit positiven Bewertungen (u.a. interessant, witzig) derselben in Verbindung stehen. Typische Äußerungen dieser Kategorie enthalten Beschreibungen der Sprache Nicus mit Wendungen wie ‚das ist mal was Neues‘ oder ‚nicht wie in normalen Büchern‘.

7.3.7.5 LitA-Deutungskonzept: Subkategorie ‚Perspektivenübernahme‘

Unerwartet war das Auftauchen von Äußerungen, die bereits in dieser frühen Phase der Rezeption des Romananfangs auf Prozesse des Nachvollziehens der sprachlichen Situation der Figur Nicus hinweisen. Somit konnte auf Grundlage der Daten die theoriegeleitete prozessbezogene Subkategorie ‚Perspektivenübernahme‘ (vgl. Seyler 2020, 20) gebildet wer-

den. Eine realisierte Perspektivenübernahme zeigt sich beispielsweise in der folgenden Äußerung von Sandro, in der er über die Umstände von Nicus Migrationssituation reflektiert und feststellt, dass Nicu in seinem Zweitspracherwerb für die kurze Kontaktzeit und mit der Mehrheitssprache bereits sehr weit gekommen ist und es beachtenswert ist, dass er das Kommunizieren bereits „versucht“:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Es is‘ so bisschen sprachlich unbegabt, aber des is‘ ja normal, wenn man in 'n neues Land kommt. Da muss man halt erst die Sprache lernen. Und DAFÜR (.) wie man denkt, is‘ er grade erst hierhergekommen, (.) spricht er sogar ziemlich gutes Deutsch so/ sozu/ sozu/ sozusagen, (.) weil er, er versucht`s so gesagt. Und wenn man`s versucht, dann hat/ dann lernt man auch mehr. (Interviewteil 011 Sandro-15-DaE-Bili Transkript 2, Z. 1-5 B = Sandro)

Auch Rabia (s.u.) kann sich in dargestellte Sprachlernsituation der Figur Nicus hineinversetzen und nachvollziehen, dass bei ihm als gerade neu Zugewanderten phonetisch und grammatisch viele seiner Äußerungen in der Mehrheitssprache durch die Kürze der Kontaktzeit nicht normgerecht sein können:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Das Deutsch is‘ jetzt nich‘ so (.) gut, aber ich kann das auch verstehen, weil ich ja auch Ausländerin bin (.) und ich kann total verstehen, dass manche wenn man (unv.) ausspricht oder ja (.) die Sätze vielleicht falsch sagt. (Interviewteil 015 Rabia-15-DaZ-2, Z. 155-158, B = Rabia)

Amiras Äußerung (s.u.) wurde bereits unter der LA-Subkategorie ‚Deutung als Sprachmut‘ zitiert. Als literarturdidaktisch relevante Deutung kommt hier nun hinzu, dass in Amiras Äußerung eine Perspektivenübernahme stattfindet, die sie zu Schlüssen auf Nicus emotionale Verfasstheit bringt, was im literaturdidaktischen Diskurs auch als im Zusammenhang mit dem nicht unproblematischen Begriff der ‚Empathie‘ (vgl. Olsen 2011; Seyler 2020, 15ff) diskutiert wird. Durch Amiras sowohl kognitiv als auch emotional bestimmte Perspektivenübernahme (vgl. Seyler 2020, 19) wird ihr ein reflektierendes Verbalisieren der emotionalen Bedeutung von Nicus Figurenkonzeption möglich, die die affektive Dimension literarischer Linguizismuskritik als LitLA-Zielkonzeption in unterrichtliche Sichtweite kommen lässt. Denn Amira benennt, beschreibt und reflektiert für migrationsmehrsprachiges Spracherleben wesentliche Emotionen (hier Sprachmut bzw. -scham), die sie durch die Perspektivenübernahme in der Figur Nicu (wieder-)erkennt:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Er gibt ähm seine Mühe, ähm (.) um Deutsch zu sprechen. (.) ähm Auch wenn er falsch i- / Also er is‘ ähm mutig. (.) Also er schämt sich nicht ähm (.) falsches Deutsch zu sprechen. Weil ich kenne ja manche Leute (.) die ähm (.) sich schämen, weil sie, wenn sie keine Sprache kennen, dann (.) keinen Mut hat, es zu sprechen. (.) ähm Aber er hat den Mut, er hat keine Angst ähm (.) also er versucht alles. (Interviewteil 016 Amira-15-DaZ-3, Z. 161-166, B = Amira)

Kurzbeschreibung zur Subkategorie ‚Perspektivenübernahme‘

Mit der sowohl am Material als auch theoriegeleitet gebildeten prozessbezogenen Subkategorie ‚Perspektivenübernahme‘ wurden Äußerungen codiert, die ein Nachvollziehen der sprachbezogenen Umstände bzw. des Spracherlebens aus der Perspektive der Figur Nicus rekonstruierbar machen. Diesbezügliche Äußerungen können auch mit positiven Bewertungen derselben (u.a. interessant, witzig) in Verbindung stehen. Typische Äußerungen dieser Kategorie sind auf der Textoberfläche Wendungen, die auf eine Perspektivenübernahme hinweisen, wie ‚man merkt, dass er…‘ oder ‚ich kann das verstehen, weil…‘.

7.4 Intercoder-Übereinstimmung

Um im Hinblick auf die intersubjektive Vergleichbarkeit der entwickelten Kategoriendefinitionen Rückmeldung zu erhalten und die Analysequalität zu erhöhen, wurde nach dem ersten vollständigen Codierprozess am Gesamtdatenmaterial (vgl. 7.3.5) mit Hilfe von zwei studentischen Hilfskräften[79] die Prüfung der Intercoder-Übereinstimmung vorgenommen (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 288-303).

Bei einem ersten Intercoder-Treffen wurden zunächst inhaltliche Grundlagen zur Studie vermittelt und den Codierenden der Codierleitfaden, die Codieranweisungen und nicht zuletzt die Anwendung der MAQDA-Software erläutert. Daraufhin wurde ein Beispieltranskript gemeinsam probecodiert und die Ergebnisse im Hinblick auf die Übereinstimmung verglichen. Schon hier zeigte sich erster Klärungsbedarf hinsichtlich der Kategoriendefinitionen. Bei der Definition zur Hauptkategorie *Ästhetisches Erleben* entstand daraufhin beispielsweise die Präzisierung, dass hier nur Wahrnehmungen codiert werden, die über bloße Textverweise hinausgehen. Es wurde vielmehr festgelegt, dass nur solche Äußerungen codiert werden sollen, die die Wahrnehmung spezifischer Elemente oder Strukturen des Textes beschreiben. In dieser ersten Intercoder-Sitzung wurde zudem ein weiteres Transkript gleichzeitig und unabhängig von den allen drei Codierenden bearbeitet. Die codierten Dokumente wurden dann mithilfe der MAXQDA-Software im Hinblick auf ihre Übereinstimmung bzw. abweichenden Codierungen überprüft. Auf Grundlage der Ergebnisse bzw. identifizierten Probleme wurden sieben weitere Codierregeln festgelegt (vgl. gelb markierte Regeln bei den Codieranweisungen im Anhang). Für das folgende Treffen wurden den Codierenden Kopien des Gesamtprojekts mit sämtlichen zu codierenden Transkripten übergeben. Diese sollten bis zum nächsten Treffen vollständig anhand des überarbeiteten Codierleitfadens und Kategoriensystems codiert werden. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass die Transkripte bereits bezüglich der Oberkategorie *Reaktionen/Aussagen zur Figurensprache Nicus* vorkategorisiert übergeben wurden. Diese Entscheidung beruht auf dem beschriebenen Sachverhalt, dass diese Kategorie vor allem der Bestimmung von Auswahleinheiten diente und daher nahezu eindeutig zu festzulegen ist.

Nach der vollständigen Codierung der Dokumente durch die beiden mitcodierenden Hilfskräfte ergab die Prüfung eine Übereinstimmung von 57,97 %. Da dieser Wert nicht zufriedenstellend war, wurde zunächst eine Veränderung der Codeüberlappung an Segmenten von 95% auf 90 % vorgenommen, denn viele Nichtübereinstimmungen ergaben sich aus der Länge oder auch Kürze der jeweils codierten Segmente.

Bei einem erneuten Intercoder-Treffen wurden die gravierendsten Nicht-Übereinstimmungen segmentweise besprochen. Viele weitere Nicht-Übereinstimmungen betrafen Überlappungen von Kategorienzuweisungen, die vergessen wurden, vorzunehmen. Denn bei einigen Textsegmenten müssen mehrere Codierungen bei identischen Segmenten vorgenom-

[79] Für die akribische, geduldige und involvierte Mitarbeit möchte ich meinen beiden Hilfskräften Jessica Krüger und Christina Nolte danken, die inzwischen bereits den Schuldienst angetreten haben.

men werden, was eine hohe Konzentration im Codierprozess erfordert. Durch Abgleich der sich widersprechenden oder fehlenden Kodierungen der drei Codierenden im Gespräch konnte eine finale Übereinstimmung von insgesamt 93,6% erreicht werden.

Da die Subkategorienbildung einen stärker rekonstruierenden Charakter besitzt, der eine tiefe Einarbeitung in den Themenkomplex voraussetzt und zudem die zeitlichen Limitierungen der Hilfskraftressourcen zu beachten waren, wurde auf eine Intercoder-Übereinstimmung für die Subkategorien verzichtet.

7.5 Ergebnisdarstellung Design-Zyklus I

Die untersuchungsleitenden Forschungsfragen dieses ersten Zyklus zielten auf die Rekonstruktion der ersten LitLA-Deutungskonzepte und Konzeptveränderungen in Bezug auf die migrationsmehrsprachig gestaltete Figurensprache Nicus während und nach der Rezeption des Romananfangs sowie das Zusammenwirken der Deutungskonzepte mit den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung.

Die im Rahmen der Datenauswertung entwickelten Subkategorien zu LitA- und LA-Deutungskonzepten (vgl. 7.3.6 und 7.3.7) stellen bereits erste wichtige Ergebnisse der Untersuchung dar. Die entwickelten Kategorien beschreiben nicht nur die rekonstruierten Deutungskonzepte der Befragten zum Romananfang, sondern ermöglichen auch gegenstandspezifische Erkenntnisse zu LitLA-Lernprozessen. Gleichsam stellen die rekonstruierten LitLA-Deutungskonzepte Anhaltspunkte für eine lernwirksame Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen dar (vgl. Gropengießer 2001, 148). Anhand der im Folgenden dargestellten Ergebnisse der fallbezogenen Analyse lassen sich zudem Erkenntnisse zur Wechselwirkung zwischen den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung und der Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten im Verlauf des Design-Experiments rekonstruieren (vgl. Kap. 7.7).

Durch die begrenzte Fallauswahl einer qualitativen Studie können nicht alle denkbaren Lernendenvorstellungen erfasst werden. Dennoch ist es anhand der fallvergleichenden Analyse möglich, empirisch fundierte Aussagen über typische erwartbare gegenstandsspezifische Lernprozesse zu treffen (vgl. Gropengießer 2008, 183).

7.5.1 Fallbezogene Analyse

Nach Abschluss des Codierungsprozesses wurden zunächst fallbezogene Zusammenfassungen erstellt. Die fallbezogenen Zusammenfassungen wurden nach den beiden Aufgabenformaten des Design-Experiments bzw. den beiden unterschiedlichen Erhebungsschritten getrennt erarbeitet. Die fallbezogene Zusammenfassung ist für die Auswertung von großen Datenmengen hilfreich, da die kategorisierten Äußerungen der Teilnehmenden durch knappe Beschreibungen im Hinblick auf die für die Forschungsfrage(n) relevanten Aspekte komprimiert werden können (vgl. Kuckartz 2018, 111ff). Beim Erstellen der Zusammenfassungen wurde die zeitliche Abfolge bei der Entwicklung und Etablierung von geäußerten Teilaspekten des ästhetischen Erlebens bzw. Wahrnehmens und der literarischen bzw. sprachlichen Deutungskonzepte beachtet, um Hinweise über typische Entwicklungsmuster und Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu identifizieren (vgl. Kap. 7.7).

Die fallbezogenen Zusammenfassungen wurden mit Unterstützung der MAXQDA-Funktion ‚Summary Grid' erstellt. Diese Programmfunktion listet die über den gesamten Datenkorpus eines Falls verteilten Textstellen derselben Kategorie übersichtlich auf (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 149) und verbessert dadurch die Kohärenz der Ergebnisübersicht.

Durch Anklicken der Zeilenangaben unter den Textstellen erscheinen diese in einem separaten Textfenster an der entsprechenden Stelle des Transkripts und können bei Bedarf nochmals im Erhebungskontext erfasst werden.

Im Anschluss an Gropengießer (2001; 2008) werden die inhaltsanalytisch gewonnenen ästhetischen Teilaspekte sowie die rekonstruierten ersten LA- und LiTA-Deutungskonzepte nicht nur als „isolierte, beliebig kombinierbare Konzepte und Begriffe, sondern vielmehr als Teil einer gestalthaften Vorstellung“ (Gropengießer 2008, 174) gedacht. Bei literarischen Rezeptionsprozessen handelt es sich häufig um „vorläufige, auf Revidierbarkeit angelegte Deutungsentscheidungen“ (Stark 2017, 127). Daher sind die rekonstruierten Konzeptentwicklungen zum Romananfang im Gegensatz zu den in Gropengießers naturwissenschaftsdidaktischer Untersuchung erhobenen Denkfiguren zum ‚Sehen‘ (vgl. Gropengießer 2001) als weniger stabil zu verstehen. Sie zeichnen vielmehr eine vorläufige Kontur der ästhetisch fundierten Textverstehensprozesse und -resultate während der Aufgabenformate des ersten Teils des Design-Experiments. Für die Einstiegsphase von LitLA- Lehr-/Lernprozessen sind dennoch belastbare Ergebnisse zu erwartbaren Konzeptentwicklungen zum Romananfang von *Nicu & Jess* entstanden, an die in sprachlich heterogenen Lerngruppen unterrichtlich angeknüpft werden kann.

Die im Folgenden zitierten Äußerungen der befragten Schüler:innen werden gegenüber den Transkripten teilweise leicht sprachlich geglättet dargestellt, um die Lesbarkeit zu verbessern. Es handelt sich dabei meist um eine Reduktion von Häsitationen (Ähm) oder Pausenangaben. Sprachliche Normabweichungen werden nicht verändert.

7.5.1.1 Emma-15-DaZ-4

Emma (vgl. Abb. 29) zeigt während des Lauten Denkens deutliche Schwierigkeiten, ein globales Textverständnis zu Nicus Teil des Romananfangs herzustellen (vgl. Transkript, Z. 63-81). Sie versucht, lexikalische Lücken durch Hypothesen zu überbrücken, die nicht immer zutreffend sind (vgl. a.a.O., u.a. Z. 63 und 68). Während der Erhebung des Lautdenkprotokolls verbalisiert sie keinerlei ästhetische Erlebens- oder Wahrnehmungsäußerungen zur Figurensprache Nicus. Falls sie irritiert ist oder ihre Textverstehensschwierigkeiten wahrnimmt, äußert sie sich hierzu nicht. Erst gegen Ende des Lautdenkprotokolls formuliert sie rückblickend eine Verbalisierung, die auf eine Deutung von Nicus Sprache über einen Fokus auf den Normabweichungen und auf ein Erkennen dieser Sprache als Mittel der Figurengestaltung in Bezug auf eine migrationsbedingte Lebensumstände hinweist:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Ich glaub‘ das is‘ so 'ne ausländische Familie (schaut zur Interviewerin) Die können nich‘ so gut Deutsch (Lautdenkprotokoll 001 Emma-15-DaZ-4, Z. 84-86, B = Emma)

Im Interviewteil wird deutlich, dass Emma die beiden Erzählinstanzen verwechselt. Das erste, aus Sicht Jess' erzählte Kapitel ordnet sie der Erzählinstanz Nicus zu sowie umgekehrt – *„Also, ich glaub' (...) die redet nich´ so richtig deutsch (...) ich glaub sie* [Jess, Anm. U.F.] *kommt so (..) aus einem anderen Land"* (Transkript, Z. 129-130). Emma fokussiert hier erneut die sprachlichen Normabweichungen und kommt zu der Hypothese, dass die Erzählinstanz (aus Emmas Sicht ist dies im zweiten Romanteil nicht Nicu, sondern Jess) neuzugewandert ist und sich in einem Sprachlernprozess befindet. Auch wenn sie die jeweiligen Textteile den Figuren Nicu und Jess nicht zutreffend zuordnet, erkennt Emma, dass es sich bei der Gestaltung einer Figurensprache als fiktive Lerner:innenvarietät um ein Mittel der Figurengestaltung handelt (vgl. a.a.O., Z. 141-143).

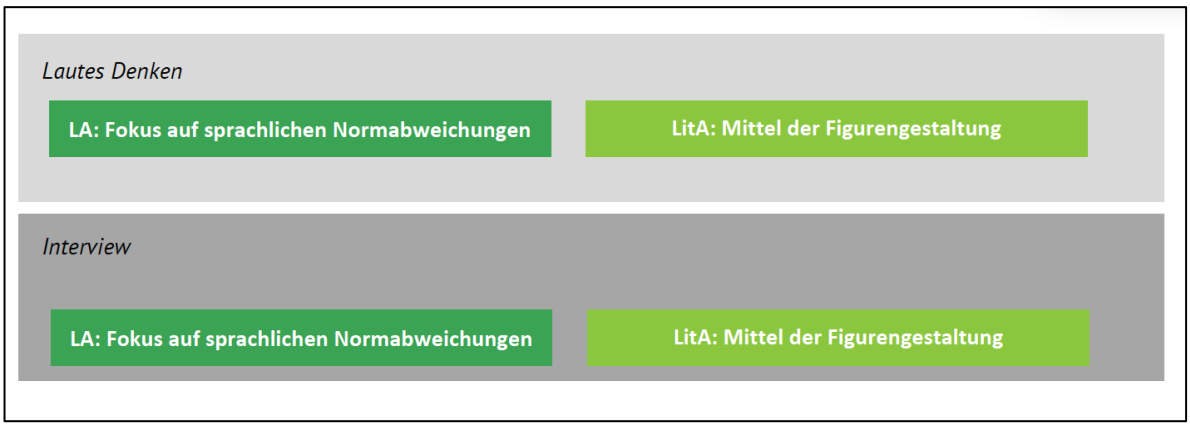

Abbildung 29 LitLA-Konzeptentwicklung bei Emma-15-DaZ-4

7.5.1.2 Lisa-16-DaZ-8

Lisa (vgl. Abb. 30) zeigt anfangs deutliche Anzeichen der Irritation, die sie mit ihren Textverstehensschwierigkeiten sowie ihren aus eigener Sicht für ein Textverständnis unzureichenden Deutschkenntnissen in Zusammenhang bringt (vgl. Transkript, Z. 50-52). Auch äußert Lisa, dass die Lerner:innensprachlichkeit Nicus sie an ihren eigenen Sprachlernprozess erinnert, worin sich neben dem ästhetischen Erleben von Erinnerungen das ästhetische Erlebensmoment der Identifikation zeigt (vgl. a.a.O., Z. 108f). Lisa beschreibt ihre ästhetische Wahrnehmung der Kürze der Zeilen als Textmerkmal (vgl. a.a.O., Z. 85, 94). Während des Lauten Denkens zu Jess' Teil des Romananfangs formulierte Lisa keine Wahrnehmung der Versform, die im Jugendroman durchgängig vorhanden ist. Lisa benennt des Weiteren die sprachlichen Normabweichungen der Figurensprache (vgl. a.a.O., Z. 89). In Bezug auf die LA-Deutungskonzepte bleibt Lisa während des Lauten Denkens bei einem Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 105-106). Sie reflektiert zudem auf LitA-Ebene die deautomatisierende Wirkung durch Nicus Figurensprache und erklärt, dass sie die Stelle mehrfach lesen musste und dennoch nicht alles verstanden hat (vgl. a.a.O., Z. 98-101). Lisa verbalisiert ihre Deutung, dass es sich bei Nicu um eine zugewanderte Figur handelt, die die Mehrheitssprache noch nicht beherrscht, und erkennt somit die literarische Funktion der Lerner:innensprachlichkeit als Mittel der Figurengestaltung (vgl. a.a.O., Z. 105-109).

Im Interview verbalisiert Lisa erneut ihr ästhetisches Erleben von Irritation, führt es aber – anders als im Lautdenkprotokoll – auf die Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus zurück – *„Anders als Deutsch (...) Das sind keine deutsche Sätze“* (Transkript 2, Z. 78). Auch im Interview versucht Lisa, ihre ästhetische Wahrnehmung der freien Versform in Worte zu fassen – *„die Sätze sind zu klein und (...) die sind zu klein, (.) aber da drin steckt viel“* (vgl. a.a.O., Z. 65-66). Außerdem bezieht sie sich erneut auf die standardsprachlichen Abweichungen der Figurensprache Nicus, führt nun aber ein linguizistisches Beschreibungsmuster an –*„auf jeden Fall sind das keine deutschen Sätze“* (vgl. a.a.O., Z. 78). Da sich Lisa selbst in einem migrationsbedingten Zweitsprachprozess befindet, lässt sich hier von einem ‚internalisierten Linguizismuskonzept‘ sprechen (vgl. Kap. 7.3.6.3). Sie beschreibt während des Interviews mehrfach die deautomatisierende Wirkung (LitA-Deutungskonzept), die Nicus Sprache auf ihren Rezeptionsprozess hat (vgl. a.a.O., u.a. Z. 67-69). Während des Interviews verbalisiert Lisa darüber hinaus das LitA-Deutungskonzept, dass die Lernersprache als Mittel der Figurengestaltung fungiert (vgl. a.a.O., Z. 80-82).

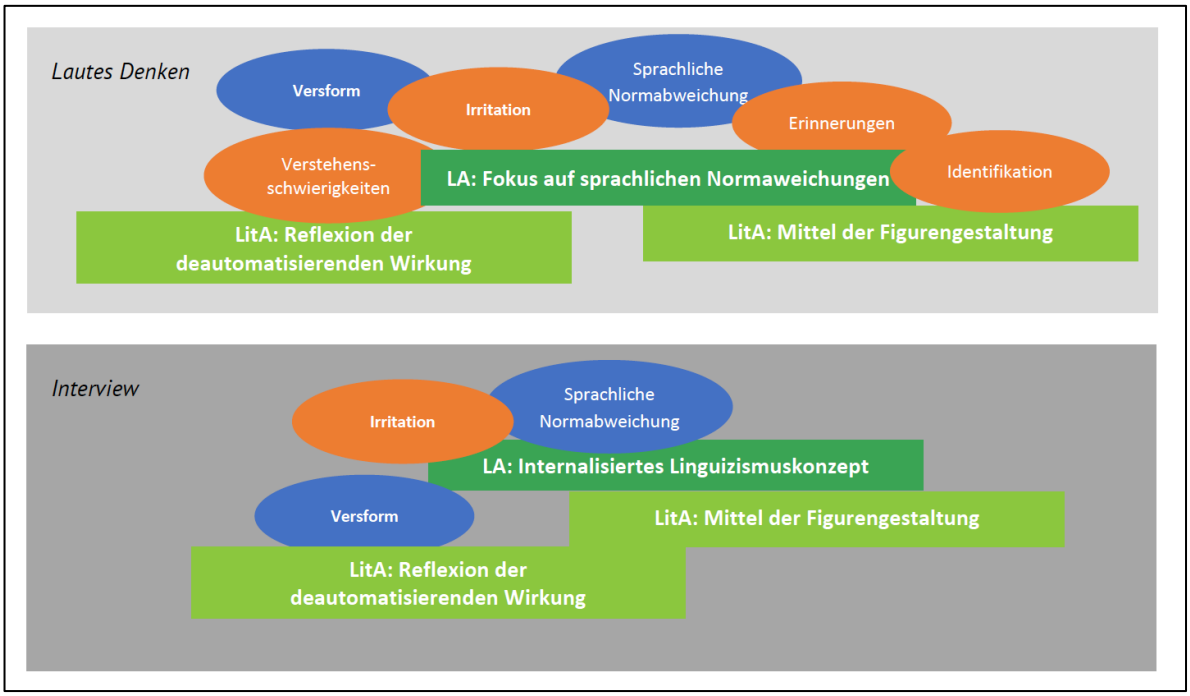

Abbildung 30 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lisa-16-DaZ-8

7.5.1.3 Thomas-14-DaE-Bili

Thomas (vgl. Abb. 31) gerät beim Lesen verwundert ins Stocken. Er wirkt sichtlich irritiert, äußert dies aber während des Lauten Denkens nicht. Sein Lesefluss stockt vor allem bei den rumänischsprachigen Lexemen (vgl. Transkript 1, Z. 17-18). Thomas verbalisiert mehrfach seine Textverstehensschwierigkeiten (vgl. a.a.O., u.a. Z. 20; 22). Insgesamt produziert er im Vergleich zu den anderen Interviewten nur wenige Äußerungen während des Lauten Denkens. Als einziges Deutungskonzept formuliert Thomas seine Vermutung, dass es sich bei Nicus Sprache um einen Ausdruck von Sprachproblemen handeln könnte – *„Ich glaub´ der kann nicht (.) richtig (.) reden“* (vgl. Transkript 1, Z. 34-35).

Im Interview verbalisiert Thomas seine Irritation über Nicus Figurensprache, die er als *„komisch“* (vgl. Transkript 2, Z. 14) empfindet. Er scheint die sprachlichen Normabweichungen der Figurensprache wahrzunehmen, schafft es aber nicht, diese Wahrnehmung in Worte zu fassen (vgl. a.a.O., Z. 13-20). Er paraphrasiert stattdessen immer wieder inhaltliche Aspekte des Gelesenen. Als LA-Deutungskonzept bleibt er auch im Interview bei einer möglichen Sprachstörung, die er bei Nicu vermutet – *„Ich find der kann einfach nicht gut reden, weil/ vielleicht hat er irgendwas“* (vgl. a.a.O., Z. 35-36). Deutungen auf der Ebene der LitLA-Deutungskonzepte sind bei Thomas nicht rekonstruierbar.

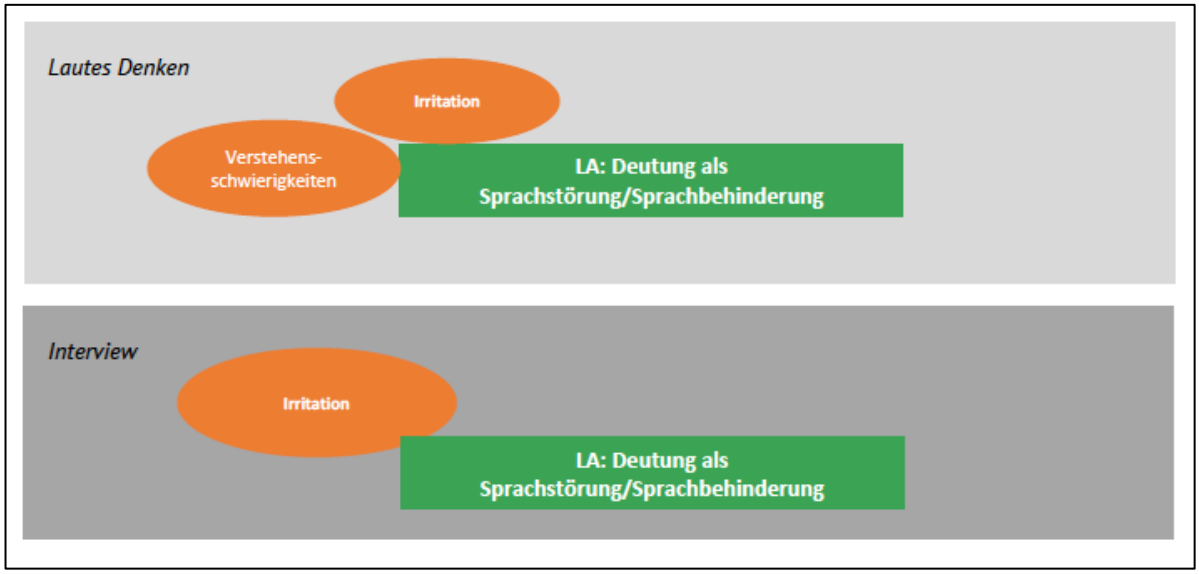

Abbildung 31 LitLA-Konzeptentwicklung bei Thomas-14-DaE-Bili

7.5.1.4 Sarah-15-DaE

Sarah (vgl. Abb. 32) äußert verbal und nonverbal ihre Irritation in der lesenden Begegnung mit Nicus Figurensprache (vgl. Transkript, Z. 55-68). Sie beschreibt mehrmals, dass sie die sprachliche Gestaltung dieses Textteils *„komisch“* (vgl. a.a.O., Z. 58; 63; 66) empfindet. Zudem äußert sie ihre Verstehensschwierigkeiten (vgl. a.a.O., Z. 59-60). Die sprachliche Gestaltung erinnert Sarah zunächst an die Sprechweise eines kleinen Kindes (vgl. a.a.O., Z. 75). Sie beschreibt ihre Wahrnehmung der freien Versform – *“das sind keine durchläufigen Sätze“* (a.a.O., Z. 58). Auf der Ebene der LA-Deutungskonzepte fokussiert Sarah die sprachlichen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 68). Nach dem Weiterlesen formuliert sie ihre Auffassung, dass es sich bei Figurensprache um den Ausdruck einer kognitiven bzw. sprachlichen Beeinträchtigung handeln könnte (vgl. a.a.O., Z. 87-89). Auf der Ebene der LitA-Deutungskonzepte reflektiert Sarah die deautomatisierende Wirkung, die Nicus Figurensprache auf ihren eigenen Rezeptionsprozess hat (vgl. a.a.O., Z. 59-60). Nach dem Weiterlesen erkennt sie, dass die Lerner:innensprachlichkeit ein Mittel der Figurengestaltung darstellt und formuliert in diesem Zusammenhang ein linguizistisches Deutungskonzept:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Wenn die jetzt erst nach England gekommen sind, dann könnte es auch sein, dass das vielleicht ähm ein Flüchtling ist, der noch kein Deutsch kann. (Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 94-96, B = Sarah)

Im Interview verbalisiert Sarah als erstes ihre ästhetische Wahrnehmung, dass der Roman aus zwei Erzählperspektiven verfasst ist – *„Also es ist aus zwei verschiedenen Sichten geschrieben"* (vgl. a.a.O., Z. 106-107). An diese Wahrnehmung anschließend formuliert sie das LitA-Deutungskonzept, dass es sich im Roman um eine sprachlich markierte biperspektivische Erzählsituation handelt (vgl. a.a.O., Z. 113-118). In diesem Zusammenhang reflektiert Sarah die eigene Genese ihres Deutungskonzepts zu Nicus Sprache als Mittel der Figurengestaltung– *„umso mehr ich gelesen hab', hat ich halt schon ein bisschen das Gefühl, dass das vielleicht so sein könnte, dass der (.) aus irgendeinem anderen Land kommt und deswegen kein Deutsch kann. Und deswegen es so ein bisschen komisch geschrieben ist"* (a.a.O., Z. 115-118). Die freie Versform des Textes bewertet Sarah positiv als interessant und ungewöhnlich (vgl. a.a.O., Z. 123-124; 129-133). Sie wiederholt auch im Interview ihre linguizistische Bewertung von Nicus Sprache – *„kein Deutsch"* (a.a.O., Z. 117). Gegen Ende des Interviews formuliert sie ein scheinbar neu entwickeltes Deutungskonzept, mit dem sie die sprachlichen Normabweichungen im Zusammenhang mit Nicus migrationsbedingten Sprachlernprozess als angemessen begreift:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Also meine Theorie bleibt ja immer noch, dass das jetzt vielleicht/ dass er aus einem anderen Land kommt. Und wenn das so ist, dann ist das ja eigentlich normal, dass er noch so redet." (Lautdenkprotokoll 004 Sarah-15-DaE, Z. 145-147, B = Sarah)

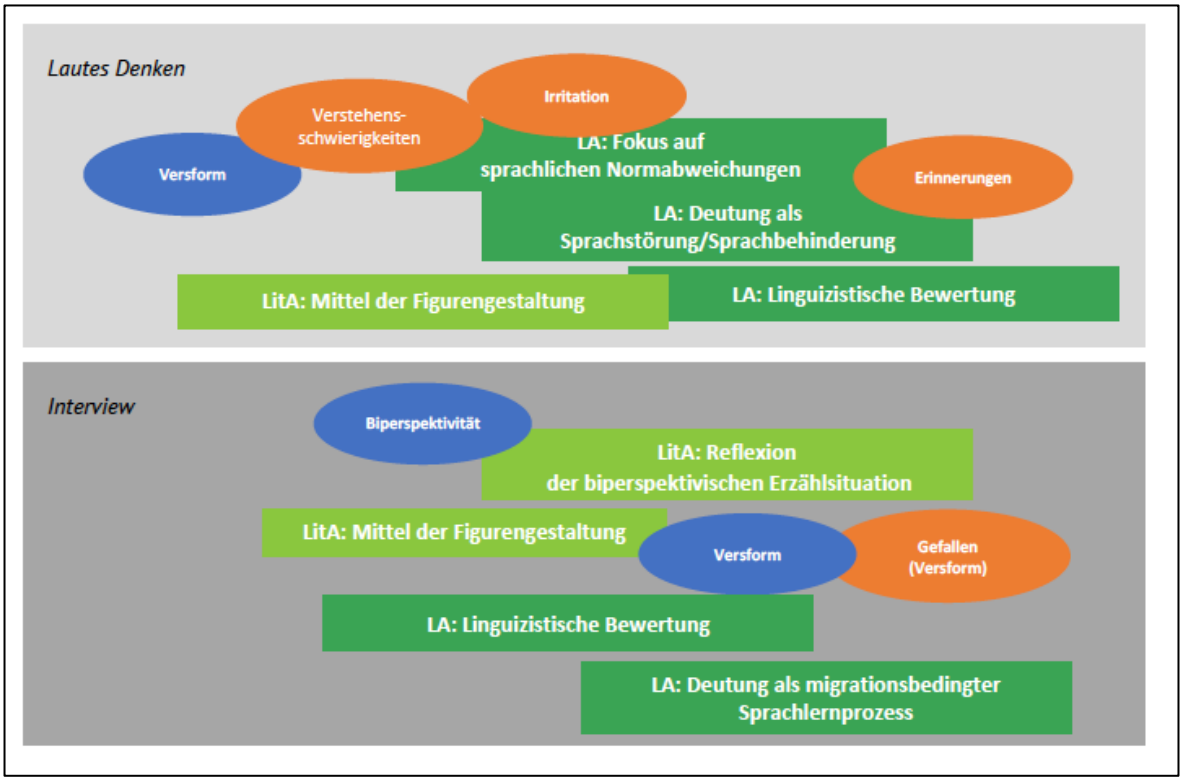

Abbildung 32 LitLA-Konzeptentwicklung bei Sarah-15-DaE

7.5.1.5 Anna-15-DaE

Anna (vgl. Abb. 33) zeigt sich irritiert durch die rumänischsprachigen Lexeme, den abrupten Wechsel der Erzählinstanz und die daraus für sie resultierenden Schwierigkeiten, das Erzählte zu kontextualisieren (vgl. Transkript, Z. 36-39). Anna zeigt darüber hinaus eine ablehnend-irritierte Stimmung bzgl. den ihr im Rezeptionsprozess begegnenden migrierten Figuren (vgl. a.a.O., Z. 45-50). Sie verbalisiert ihre Wahrnehmungen zu einzelnen rumänischen Wörtern und erkennt, dass es sich mit um einen Wechsel der Erzählinstanz handelt (vgl. a.a.O., Z. 45-50). Zudem äußert sie ihre Wahrnehmung zu konkreten Sprachnormverstößen – *„glücklich ohne ü“* (vgl. a.a.O., Z. 55). Hinsichtlich der Deutungskonzepte fokussiert Anna zuerst die sprachlichen Normabweichungen – *„die reden nicht mal richtig Deutsch“* (vgl. a.a.O., Z. 45) und kommt anschließend zu einer linguizistischen Bewertung – *„so als wären die Ausländer, die kein Deutsch können“*. (vgl. a.a.O., Z. 49-50) Anna entwickelt dabei ein literaturbezogenes Deutungskonzept, indem sie in der fiktiven Lerner:innenvarietät ein Mittel der Figurengestaltung – als migrierte Figur – erkennt.

Im Interview formuliert Anna zunächst erneut ihre Irritation und ihre Ablehnung gegenüber Nicus Figurensprache und bringt diese mit der erschwerten Verständlichkeit durch die sprachlichen Normabweichungen, den Wechsel der Erzählperspektive und die rumänischsprachigen Lexeme in Verbindung (vgl. a.a.O., Z. 68-71). Anna beschreibt erneut ihre Wahrnehmung des abrupten Wechsels der Erzählperspektive (vgl. a.a.O., Z. 85-89). Sie verweist dabei auch wieder auf konkrete sprachliche Abweichungen – *„des heißt Kopfschmerzen und nich‘ Schmerz im Kopf“* (a.a.O., Z. 88) und verbalisiert nun erstmals ihre ästhetische Wahr-

nehmung der freien Versform des Textes – *„Und da sind immer so kleine Abschnitte (deutet mit zwei Fingern einen kleinen Abstand an)“* (a.a.O., Z. 84-85).

Auf der Ebene der Deutungskonzepte bleibt Anna bei einer linguizistischen Bewertung zu Nicus Figurensprache bzw. baut dieses Deutungskonzept noch aus – *„das ist kein Deutsch in meinen Augen* (a.a.O., Z. 82) und *„dass der halt Ausländer is‘, aber, dass er sich halt keine Mühe beim Deutsch sprechen gibt“* (a.a.O., Z. 120-121). Anna äußert erneut das LitA-Deutungskonzept, dass die Figur Nicus über die Lerner:innenvarietät als neu zugewandert charakterisiert wird.

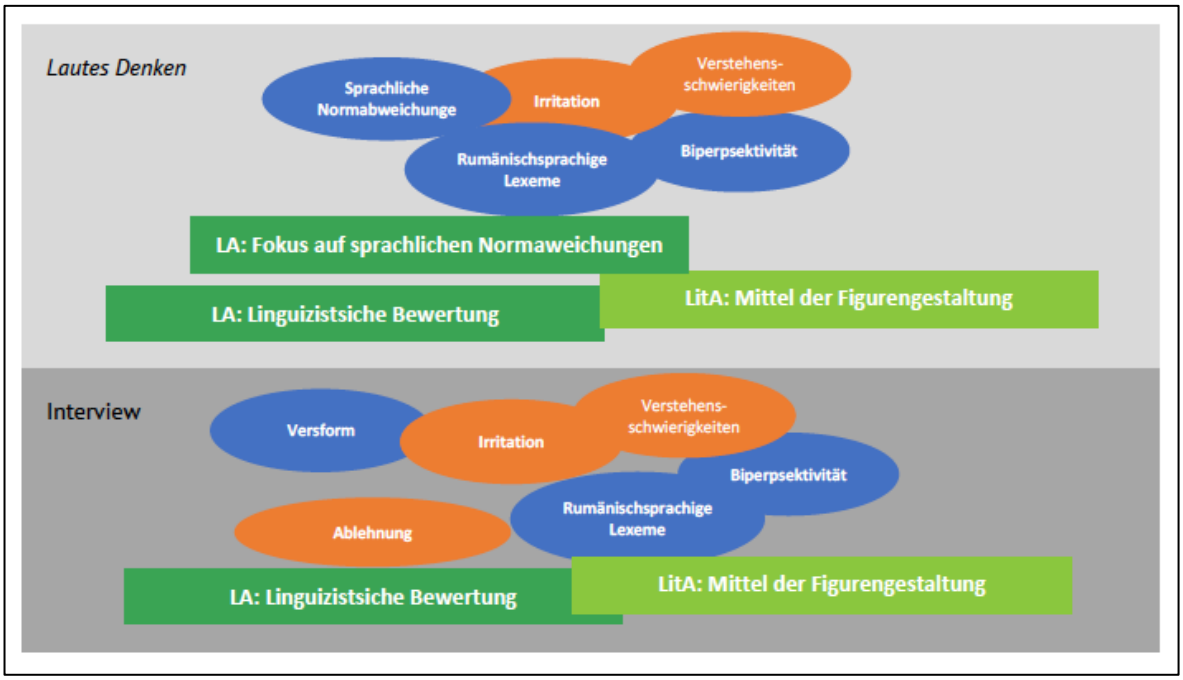

Abbildung 33 LitLA-Konzeptentwicklung bei Anna-15-DaE

7.5.1.6 Clara-16-DaE-Bili

Clara (vgl. Abb. 34) wirkt zunächst auf nonverbaler Ebene irritiert von Nicus Figurensprache und verbalisiert zuerst ihre Schwierigkeiten beim Textverstehen (vgl. Transkript, Z. 25-30). Sie bewertet Nicus Teilkapitel als im Vergleich zum ersten, aus Jess‘ Perspektive erzählten Teilkapitel negativer – *„Des (..) fand ich jetzt nicht so spannend. Des davor war schon spannender“* (a.a.O., Z. 45). Clara zeigt in der Vermutung, dass es sich um ein Gedicht handeln könnte (vgl. a.a.O., Z. 30), ihre ästhetische Wahrnehmung der Versform. Außerdem nimmt sie die sprachlichen Normabweichungen sowie die rumänischsprachigen Lexeme wahr und erkennt, dass es sich bei Nicu um eine neu eingeführte Erzählinstanz handelt (vgl. a.a.O., Z. 33-41). Auf der Ebene der LA-Deutungskonzepte beschreibt Sarah Nicus Sprache linguizistisch – *„Ich glaube des (.) ähm sagt irgendjemand, wo kein Deutsch kann“* (a.a.O., Z. 56). Da Clara selbst migrationsmehrsprachig aufwächst, lässt sich hier wieder von einem internalisierten Linguizismuskonzept sprechen. Die LitA-Deutung, dass durch Nicus Sprache die

biperspektivische Erzählweise markiert ist, ist zumindest in ersten Ansätzen vorhanden – *„Es kann sein, dass das jetzt 'ne andere Geschichte ist“* (a.a.O., Z. 63-64).

Im Interview äußert sich Clara im Vergleich zu anderen Interviewten knapper zur Figurensprache Nicus. Sie wiederholt auf Interviewfragen zu deren Wirkung, dass sie Nicus Teil im Gegensatz zum Abschnitt weniger gut verstanden hat und deshalb auch weniger spannend fand (vgl. a.a.O., Z. 55). Zudem begründet sie ihre Schwierigkeiten beim Textverstehen mit den sprachlichen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 56-61). Clara deutet Nicus Sprache im Interview mit dem Fokus auf die sprachlichen Normabweichungen – *„weil er halt nur so gebrochenes Deutsch kann“* (a.a.O., Z. 115). Weitere Deutungskonzepte verbalisiert sie im Interview nicht.

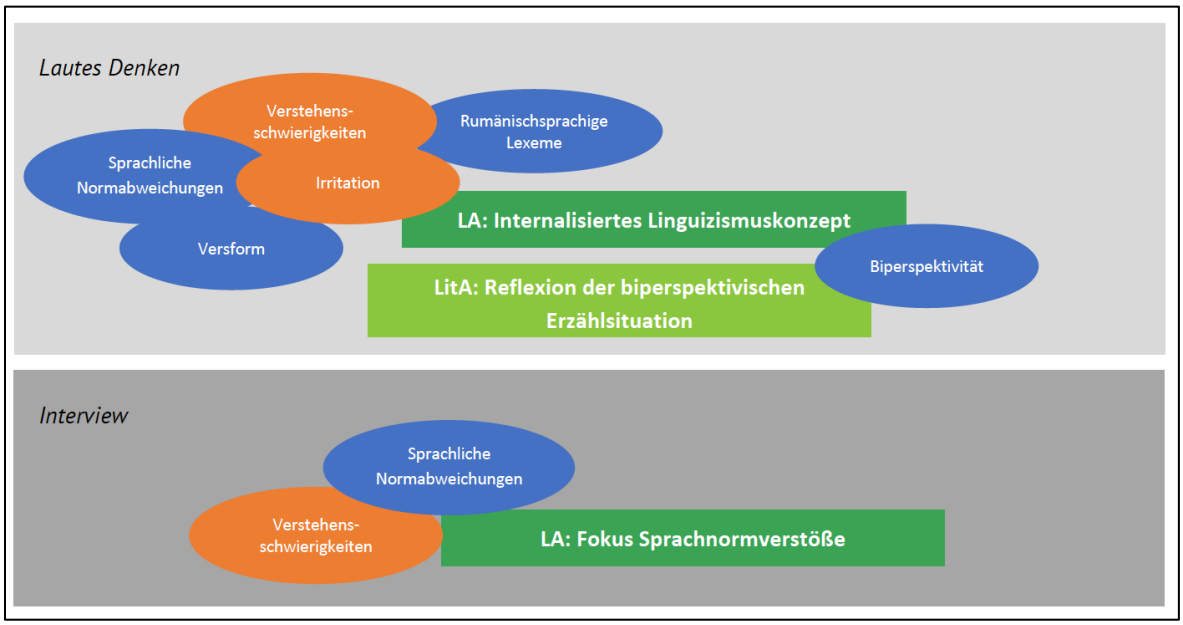

Abbildung 34 LitLA-Konzeptentwicklung bei Clara-16-DaE-Bili

7.5.1.7 Alina-14-DaE

Alina (vgl. Abb. 35) reagiert während des Lauten Denkens irritiert auf die Figurensprache Nicus (vgl. Transkript, Z. 20-22). Die Interviewte weist auf den vom Standardsprachlichen abweichenden Satzbau in Nicus Sprache hin (vgl. a.a.O., Z. 23). Zudem beschreibt sie, dass manche Sätze unvollständig und daher für sie inhaltlich schwer verständlich sind (vgl. a.a.O., Z. 23-24). Alina nimmt außerdem wahr, dass in Nicus Erzähler- bzw. Figurenrede manche Artikel fehlen (vgl. a.a.O., Z. 35). Sie fühlt sich durch Nicus Sprache an Mitschüler:innen erinnert, die genauso sprächen (vgl. a.a.O., Z. 35-36). Es sind vor allem die sprachlichen Normabweichungen, die ihre ästhetische Wahrnehmung leiten und auf die sie ihren Deutungsfokus legt. Alina bleibt während des Lauten Denkens in ihren Deutungen konstant bei einem defizitorientierten Fokus – *„Also es is' komisches Deutsch und es sind keine ganzen Sätze“* (a.a.O., Z. 30). In den Lautdenkprotokollen verbalisiert Alina keinerlei Äußerungen, die den theoretisch spezifizierten LitA-Deutungskonzepten zuzuordnen wären.

Im anschließenden Interview formuliert Alina auf Fragen zur Wirkung von Nicus Sprache nochmals rückblickend ihre anfänglichen Schwierigkeiten, Nicus Teilkapitel inhaltlich zu erschließen (vgl. a.a.O., Z. 60-61). Hier deutet sie Nicus Figurensprache im Kontext von deren deautomatisierender Wirkung. Alina beschreibt erneut ihre Wahrnehmung der syntaktischen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 61-61). Außerdem äußert sie nun ihre Wahrnehmung von Nicus Sprache als eine Art idiolektaler Form des Deutschen[80]:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: so, am Anfang hab' ich das, was Nicu geschrieben hat, nicht ganz so verstanden, (.) weil ich dann erst verstanden hab', dass der keine ganzen Sätze schreibt und in seinem DEUTSCH sozusagen schreibt (.) ja. (Interviewteil 007 Alina-14-DaE, Z. 60-62, B = Alina)

Auf Ebene der LA-Deutungskonzepte fokussiert Alina auch im Interview zunächst die sprachlichen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 60-61). Auf Rückfrage der Interviewerin bzgl. der während des Lauten Denkens genannten sprachbezogenen Assoziationen zu Mitschüler:innen äußert Alina die als linguizistisch einzuordnende essentialisierende Vorstellung, dass es in migrierten Familien ein sprachliches Erziehungsziel gäbe, die Heranwachsenden zum Einsatz formaler Reduktionsstrategien wie dem Weglassen von Artikeln zu erziehen (vgl. a.a.O., Z. 85-88, siehe dazu auch Kap. 7.3.6.2). Alina verändert diese Vorstellung in Bezug auf Nicus Sprachlichkeit aber im weiteren Verlauf des Interviews, indem sie Verständnis für Nicus individuelle Situation äußert (s.u.). Darüber kommt sie zu einer Deutung von Nicus Lernersprachlichkeit, die diese als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozess begreift:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Ich denk, dass der ja erst nach Deutschland gekommen ist und (.) dass er (.) halt jetzt nich' so ist wie zum Beispiel der auf meiner Schule, sondern dass er son' (.) einsamer Junge is' (.) mehr so, der sich jetzt so (.) gew- versucht daran zu gewöhnen, wie's hier ist. (Interviewteil 007 Alina-14-DaE, Z. 98-101, B = Alina)

In diesem Transkriptauszug lassen sich gleichsam zwei für Literature Awareness relevante Denkmuster erkennen. Zum einen erkennt Alina hier, dass sich Nicus Lerner:innensprachlichkeit mit der Figurengestaltung als neu zugewandert in Verbindung bringen lässt. Zum

[80] Hier ließe sich kritisch einwenden, dass Alinas Deutung der Figurensprache als eine quasi eigene Form des Deutschen auch als LA-Deutungskonzept kategorisiert hätte werden können. Da dies allerdings die einzige Äußerung im Datenkorpus war, die auf eine idiolektale Deutung hinweist und auch als Begriffssuche für im Kontext des Phänomens ‚Lernervarietät' interpretiert werden könnte, bleibt diese Äußerung vage und eignet sich (noch) nicht für eine eigene Kategorie. Als Ausdruck einer ästhetischen Wahrnehmung hinsichtlich der Textgestaltung auf sprachlicher Ebene konnte diese Äußerungen indessen – gemäß der Kategoriendefinition (vgl. Kap. 7.3.4) –kodiert werden.

anderen übernimmt Alina die im Text angebotene Perspektive Nicus und erkennt, dass er als neu zugewanderter Jugendlicher sozial vereinzelt bzw. einsam ist und sich (auch sprachlich) bemüht, mit der Situation zurecht zu kommen. Hier antizipiert Alina bereits erstaunlich zutreffend wichtige Aspekte des eigentlich erst in den folgenden Kapiteln elaborierten Handlungsverlaufs.

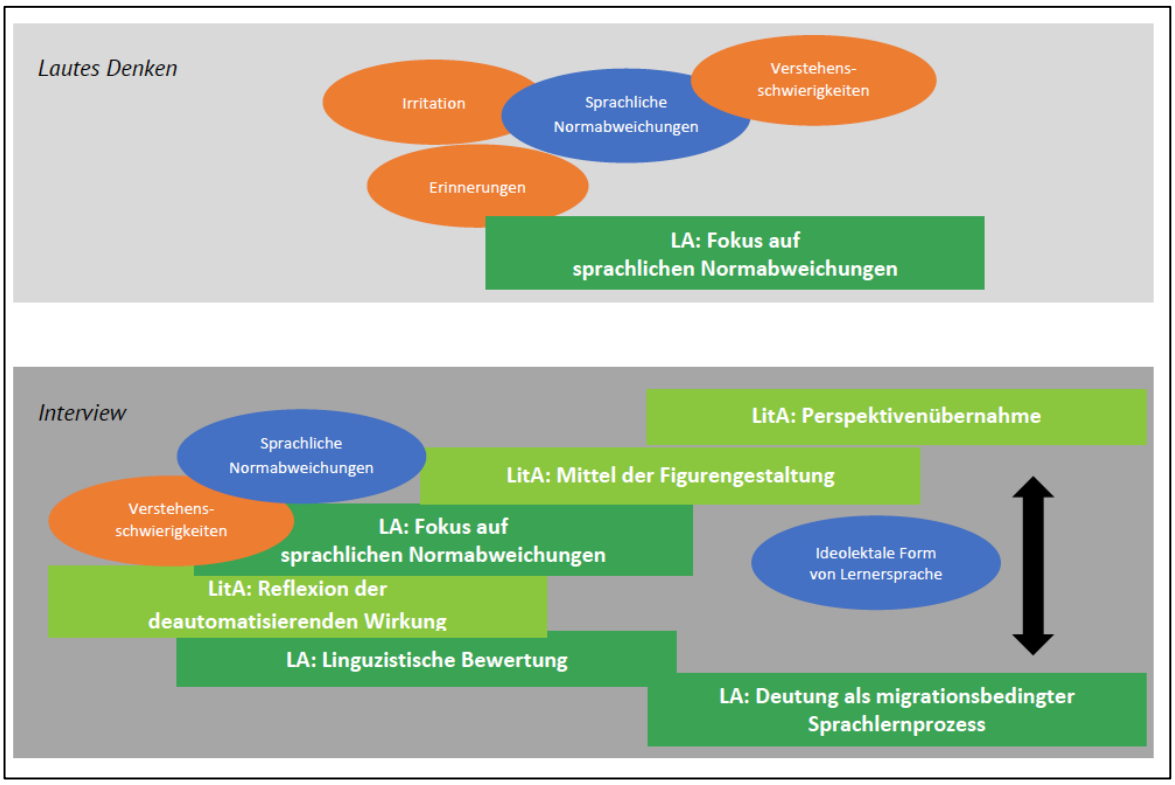

Abbildung 35 LitLA-Konzeptentwicklung bei Alina-14-DaE

7.5.1.8 Ella-15-DaE-Bili

Ella (vgl. Abb. 36) äußert sich während des Lauten Denkens irritiert über Nicus Figurensprache. Sie erwähnt mehrfach, dass sie Nicus Teil des Romananfangs als *„komisch“* geschrieben empfindet (vgl. Transkript 2, Z. 51-60) und benennt zudem die Qualität ihrer Irritation als Form der Verwirrung durch die für sie unerwarteten sprachlichen Normabweichungen: *„Das ist ziemlich verwirrend, weil man denkt man liest falsch, aber das steht dann wirklich so da.“* (a.a.O., Z. 59-62). Ella versucht, ihre Wahrnehmung zu den sprachlichen Abweichungen vom Standard zu beschreiben – *„Das ist alles so zusammengestellt.“* (a.a.O., Z. 53). Sie erkennt außerdem den Erzählerwechsel als abrupt und einzig über die veränderte sprachliche Gestaltung im Vergleich zu Jess‘ Sprache im ersten Teilkapitel des Romananfangs markiert (a.a.O., Z. 74-77). Zunächst deutet Ella Nicus Sprache linguizistisch als *„kein Deutsch“* (a.a.O., Z. 66). Da Ella selbst migrationsmehrsprachig aufwächst, lässt sich hier wiederum von einem internalisierten Linguizismuskonzept sprechen. Sie erweitert dieses Konzept aber beim lauten Weiterdenken, indem sie die figurengestaltende Funktion der Sprache erkennt. Nach diesem Zwischenschritt entwickelt sie eine Deutung von Nicus Sprache als Ausdruck seines migrationsbedingten Sprachlernprozesses.

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Die kommen aus Rumänien. Romanien. Ich weiß nicht. (.) Und (.) die sind nach England gezogen und ich glaub er lernt grad' Deutsch oder so. Also (.) so hört sich's jedenfalls an. (Lautdenkprotokoll 008 Ella-15-DaE-Bili Transkript 1, Z. 67-69, B = Ella)

Neben der literaturbezogenen Konzeptentwicklung zu Nicus Sprache als Mittel der Figurengestaltung formuliert Ella gegen Ende des Lautdenkprotokolls die Funktion der Lerner:innensprachlichkeit als textseitige Markierung der biperspektivischen Erzählsituation:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Auf einmal/ also da is' es noch ganz normal (.) und auf einmal steht da ‚hier' und dann fängt schon dieser Text von (.) ich weiß nicht (.) von dem (.) halt (.) an. Und ich denke das war die Geschichte von (schaut auf die Illustration auf dem Buchcover) Jess (.) und das is' ähm so der Anfang von/ von Nicu. (.) Und die ähm (...) ja (...) ja so (macht eine Handbewegung, die ein ‚hin und her' bedeuten könnte) (Lautdenkprotokoll 008 Ella-15-DaE-Bili Transkript 1, Z. 72-77, B = Ella)

Während des Interviews bewertet Ella ihren Leseeindruck zu Nicus Figurensprache insgesamt positiv als *„witzig geschrieben"* (Transkript 2, Z.10). Sie beschreibt erneut ihre Irritation und die höhere Konzentration, die beim Lesen erforderlich ist, bewertet auch dies positiv – *„aber es ist schon witzig"* (a.a.O., Z. 23). Sie betont, dass sie – trotz ihrer Irritation – inhaltlich versteht, was Nicu sagt. Sie beschreibt im Interview auch ihre ästhetische Wahrnehmung der Versform und unterscheidet diese als einfacher zu lesen als durchlaufende Zeilen. Auf der Ebene der Deutungskonzepte wiederholt Ella ihr internalisiertes Linguizismuskonzept – *„er kann halt kein Deutsch"* (a.a.O., 53). Hinsichtlich der literaturbezogenen Deutungskonzepte erkennt sie die deautomatisierende Wirkung, die Nicus Figurensprache auf ihren Rezeptionsprozess hat. Sie verbalisiert erneut, dass Nicu über die Lerner:innenvarietät als neu zugewandert charakterisiert wird. Der explizite und extensive Einsatz der Lerner:innenvarietät begreift Ella als Abweichung von ihr bekannten literatursprachlichen Normen:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: normalerweise könnte man auch schreiben, so, ja, er kann nicht gut Deutsch, aber die Sätze sind halt gleich, (.) wie im Deutschen (.) aber, dass es so geschrieben ist, wie er's wirklich sagt, ist ziemlich (...) (anerkennendes Nicken) (...) find ich cool. (Interviewteil 008 Ella-15-DaE-Bili Transkript 2, Z. 55-58, B = Ella)

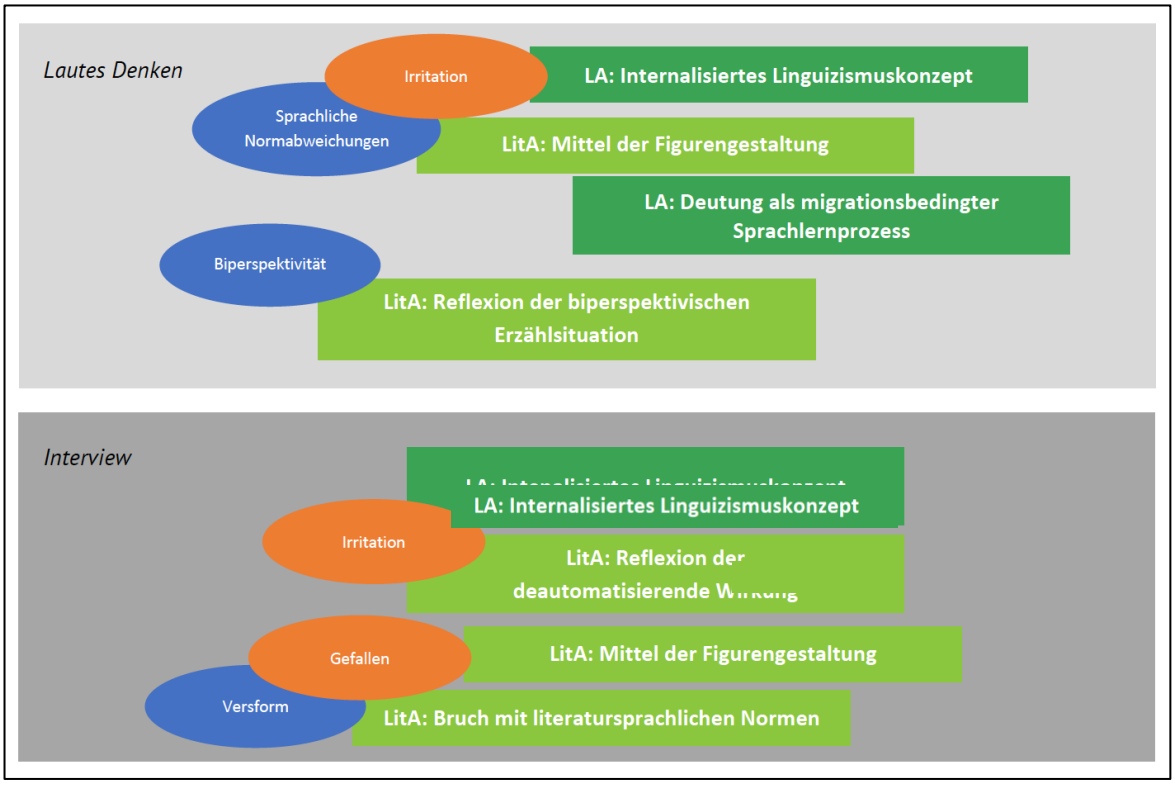

Abbildung 36 LitLA-Konzeptentwicklung bei Ella-15-DaE-Bili

7.5.1.9 Lara-16-DaE

Lara (vgl. Abb. 37) reagiert mit verbaler und nonverbaler Irritation und liest die erste Textstelle mit Nicu als Erzählinstanz mehrmals (vgl. Transkript, Z. 95-96). Sie verbalisiert ihre Irritation in Bezug auf die sprachlichen Normabweichungen, die Versform und die Unklarheit zur Identität der Erzählinstanz Nicus (vgl. a.a.O., Z. 97-107). Zudem entwickelt sie Hypothesen zu Translationen für die rumänischsprachigen Einschübe – *„Is‘ ‚Anglia ‘n Name, oder (..) 'ne Stadt? (...) hm (nachdenklich)“* (a.a.O., Z. 105-106). Hinsichtlich der LA-Deutungskonzepte fokussiert Lara zunächst die sprachlichen Normabweichungen – *„Weil des sind halt keine (.) richtigen (.) richtigen Sätze“* (a.a.O., Z. 113-114). Im Verlauf des Lautdenkprotokolls schließt Lara, dass es sich bei der fiktiven Lerner:innenvarietät um ein Mittel der Figurengestaltung handelt und diese die biperspektivische Erzählweise markiert (vgl. a.a.O., Z. 111-114). Auch verbalisiert Lara die deautomatisierende Wirkung, die Nicus Figurensprache auf ihren Rezeptionsprozess hat (vgl. a.a.O., Z. 122-123).

Im Interview beschreibt Lara rückblickend nochmals ihre anfängliche Irritation in der lesenden Begegnung mit der Figurensprache Nicus und reflektiert, dass sie sich im Verlauf ihres Rezeptionsprozesses an Nicus Lerner:innensprachlichkeit gewöhnt hat (vgl. a.a.O., Z. 189-190). Zudem äußert sie, dass sie die Gestaltung als Lerner:innenvarietät interessant findet (vgl. Transkript 2, Z. 49-51). Lara benennt ihre Wahrnehmung der Versform – *„nur so ganz kurz so ganz kurze/ so einzelne (.) Wörter (.) pro Zeile“* (Transkript 1, Z. 190-191) und der Normabweichungen – *„weil da die Satzstellung ja auch nich‘ so komplett (.) zu 100 Prozent deutsch (.) beziehungsweise englisch is‘“* (a.a.O., Z. 194-195). Auf der Ebene der LA-Deu-

tungskonzepte bleibt Lara zunächst bei einem Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen, baut dieses Konzept dann aber zu einer Deutung als migrationsbedingten Sprachlernprozess aus:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Ja, sein Deutsch oder die Sprache die ähm / oder sein Englisch (.) is' auf jeden Fall nicht des Beste. (lächelt) (...) Oder noch nicht das Beste. (..) Vielleicht könnt's ja (.) noch besser werden (...) über das Buch. (Interviewteil Lara-16-DaE Transkript 2, Z. 26-29, B = Lara)

Lara beschreibt nochmals ihre Deutung, dass die Sprache Nicus als Mittel der Figurengestaltung fungiert (vgl. Transkript 2, Z. 49) und die biperspektivische Erzählweise des Romans über die jeweilige Figurensprache markiert wird (vgl. Trankript 1, Z. 165-167). Zudem geht sie im Interview erneut auf die deautomatisierende Wirkung ein, die die Sprache Nicus auf sie hat (Transkript 1, Z. 189-195). Gegen Ende des Interviews formuliert Lara ihre Deutung zu Nicus Sprache als Abweichung von literatursprachlichen Normen:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Auch (.) interessant, (.) weil normalerweise Leute in den meisten Geschichten und ähm Büchern halt (.) reden halt so ganz normal (.) und dann auch eigentlich so die Sprache (..) Und (...) ja (.) also des is' halt dann so (.) was Neues. (Interviewteil Lara-16-DaE Transkript 2, Z. 51-54, B = Lara)

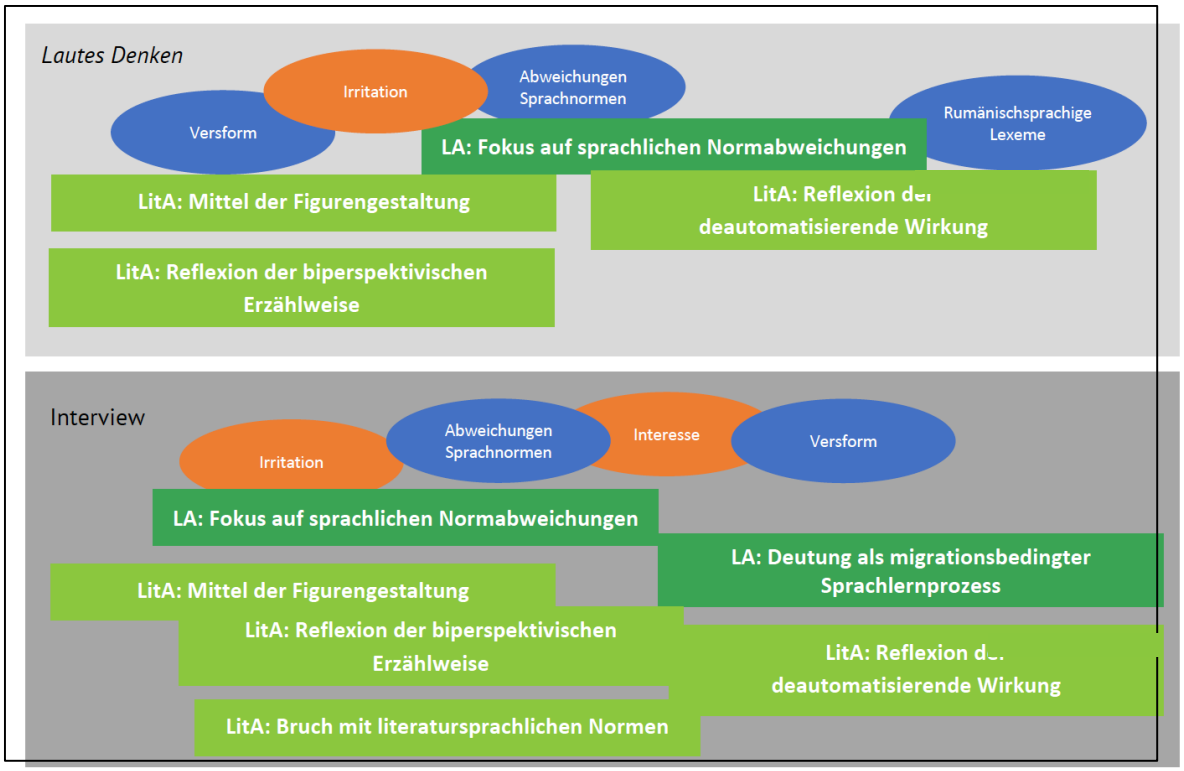

Abbildung 37 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lara-16-DaE

7.5.1.10 Lucy-15-DaE

Lucy (vgl. Abb. 38) zeigt im Lautdenkprotokoll zunächst Irritation und äußert ihre Verstehensschwierigkeiten (vgl. Transkript, Z. 64-65). Die Interviewte benennt ihre Wahrnehmungen zu den sprachlichen Abweichungen vom Standarddeutschen (vgl. a.a.O., Z. 65-66). Sie benennt außerdem die im Text stilistisch eingesetzte, strukturierend-steigernde Wiederholungsfigur mit dem Wort „Dann" (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 11). Hier lässt sich von einer impliziten ästhetischen Wahrnehmung Lucys hinsichtlich der Poetizität[81] der ästhetisch stilisierten Lernersprache Nicus sprechen (vgl. a.a.O., Z. 81). Während des Lauten Denkens zu Nicus Teilkapitel bleibt es hinsichtlich der LA-Deutungskonzepte bei Lucy bei einem deutenden Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen, welche sie als Mittel der Figurengestaltung auf sprachlicher Ebene begreift (vgl. a.a.O., Z. 70-71).

Während des Interviews postuliert Lucy, dass sie sich als Person ohne eigene Migrationserfahrung nicht mit Nicu als einer literarischen Figur mit Migrationshintergrund identifizieren kann. Sie grenzt sich hier vom ästhetisch erlebten Identifikationsangebot im Hinblick auf die Figur Nicus ab (vgl. a.a.O., Z. 190-192). Indessen betont sie, dass sie es als positiv empfindet, dass sowohl Nicus als auch Jess' Sprache juventolektal gestaltet sind (vgl. a.a.O., Z. 202-204). Diese Jugendsprachlichkeit in literarischen Werken beschreibt Lucy als für sie erstaunlich und für sie ungewohnt (vgl. a.a.O., Z. 174-175). Ihre sprachbezogene Deutung bleibt in Bezug auf Nicus Lerner:innensprachlichkeit bei einem defizitorientierten Fokus auf der sprachlichen Normabweichungen – *„man merkt halt, dass er nicht so gut Deutsch kann"* (a.a.O., Z. 202). Hinzu kommt im Interview allerdings die Deutung als jugendtypische Kontakt- und Übergangsvarietät – *„dass es so (.) ich sag' mal die Jugendsprache mehr so ist"* (a.a.O., Z. 203-204). Auch im Interview äußert Lucy, dass sie die Sprache Nicus als sprachliches Mittel der Figurengestaltung erkannt hat (vgl. a.a.O., Z. 202). Sie deutet dies, gemeinsam mit dem juventolektalen Stil der Figurensprache, als einen Bruch mit den ihr bekannten literatursprachlichen Normen (vgl. a.a.O., Z. 203-204).

[81] Der Begriff ‚Poetizität' bzw. die Theorie der Poetizität verweist auf sprachliche Selbstbezüglichkeit in poetischen Texten: „Dichtung entsteht durch eine Reihe von Manipulationen an der Sprache, durch ein Set an Verfahren, die selbst sprachlicher Natur sind und die Sprache so verändern, dass die Aufmerksamkeit ganz in dieser Selbstbezüglichkeit befangen bleibt. Solche Verfahren können sein: Entautomatisierung, Abweichung, Abschweifung, Bildbruch, Deformation der erzählerischen Ordnung, Spürbarkeit der Zeichen durch unkonventionelle Schreibung, Parallelismen, Einführung von Erzählperspektiven, unübliche Sujetführung, Markierung von ästhetischen Rahmen, Verschiebung, Verzögerung, Ersetzung etc. [...] Alle diese Verfahren haben ihren Referenzgegenstand in der Sprache selbst – deshalb: sprachliche Selbstreferenz." (Simon 2018, 22)

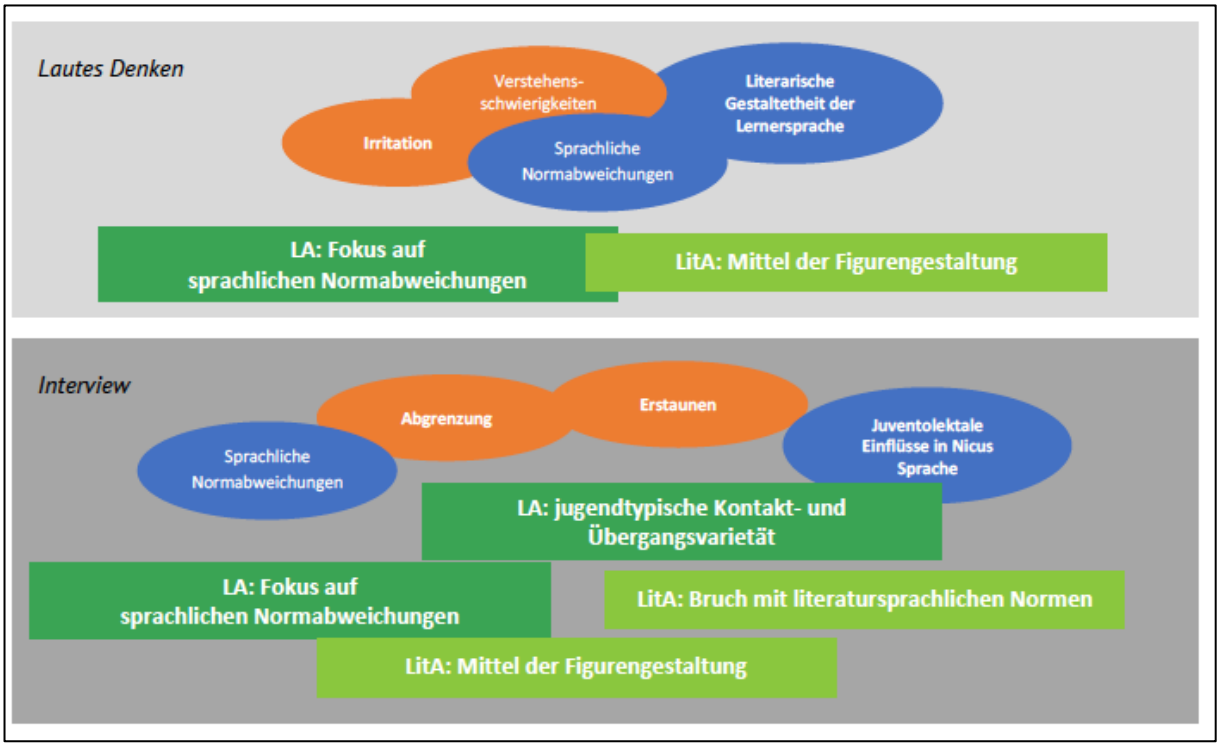

Abbildung 38 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lucy15-DaE

7.5.1.11 Sandro-15-DaE-Bili

Beim Lauten Denken zeigt Sandro (vgl. Abb. 39) verbale und non-verbale Anzeichen von Irritation durch die sprachlichen Normabweichungen der Figurensprache (vgl. Transkript, Z. 137-145). Er schmunzelt aber auch immer wieder amüsiert (vgl. u.a. a.a.O., Z. 154). Sandro reflektiert neben den Abweichungen vom Standarddeutschen auch die rumänisch-sprachigen Lexeme (vgl. a.a.O., u.a. Z. 151, Z. 163). Hinsichtlich Nicus Migrationsmehrsprachigkeit bleibt Sandro während des Lauten Denkens bei einem Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen – *„Da kann wohl wer nicht richtig Deutsch“* (a.a.O., Z. 143-144). Durch die Wahrnehmung des Unterschieds in der sprachlichen Gestaltung der beiden Erzählinstanzen erkennt Sandro, dass es sich um einen neuen Erzählabschnitt handelt – *„ah so, des is‘n neues Kapitel“* (a.a.O., Z. 140). Hier lassen sich somit Ansätze eines LitA-Deutungskonzept zur biperspektivischen Erzählsituation erkennen. Auch lässt sich bei Sandro die Entwicklung eines LitA-Deutungskonzept erkennen, mit dem Sandro die Figurensprache als Mittel der Figurengestaltung begreift (vgl. a.a.O., Z. 143-145, Z. 167-168).

Im Interview äußert sich Sandro nicht mehr zu Teilaspekten des ästhetischen Wahrnehmens oder Erlebens. Er wiederholt indessen sein defizitorientiertes Deutungskonzept von Nicus Sprache, mit dem er sich auf die sprachlichen Normabweichungen fokussiert – *„Er is‘ so bisschen sprachlich unbegabt.“* (Transkript 2, Z. 1). Er führt dann aber aus, dass er es als *„normal“* (ebd.) empfindet, dass man in einer Migrationssituation eine neue Sprache erst erwerben muss und dieser Prozess Zeit benötigt (vgl. a.a.O., Z. 2-5). In diesem Zusammenhang betont Sandro, dass Nicu für die Kürze seines Aufenthalts bereits beachtliche Sprach-

kenntnisse erworben zu haben scheint. Sandro kommt somit zu einem LA-Deutungskonzept der fiktiven Lerner:innenvarietät als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses. Hinsichtlich der LitA-Deutungskonzepte bezieht sich Sandro zunächst wieder auf den Zusammenhang zwischen sprachlicher Gestaltung und Figurenkonzeption (vgl. a.a.O., Z. 1-2). Zudem sind in Sandros Anerkennung von Nicus zweitsprachlichen Lernbereitschaft Anzeichen einer ersten Perspektivenübernahme Sandros rekonstruierbar:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: weil er, er versucht`s so gesagt. Und wenn man`s versucht, dann hat/ dann lernt man auch mehr (Interviewteil 010 Sandro-15-DaE-Bili Transkript 2, Z. 4-5, B = Sandro)

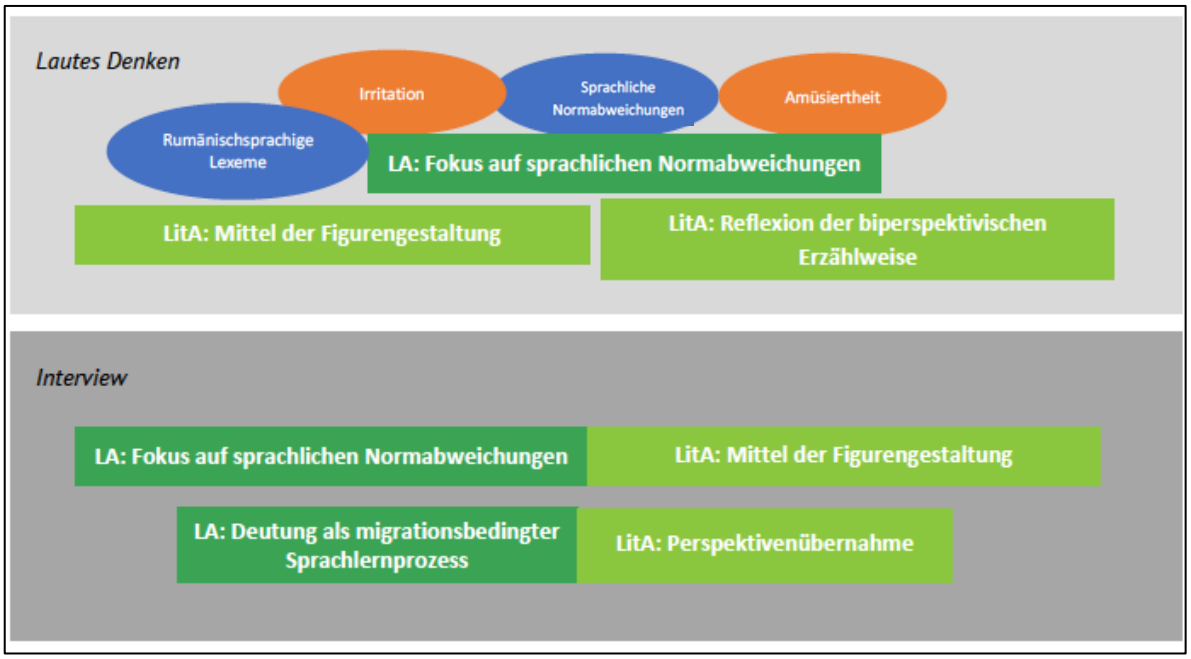

Abbildung 39 LitLA-Konzeptentwicklung bei Sandro-15-DaE-Bili

7.5.1.12 Lukas-16-DaZ-2;4

Lukas (vgl. Abb. 40) stolpert gleich zu Beginn des Lauten Denkens irritiert über das rumänische Wort ‚Tata' (vgl. Transkript 1, Z. 48). Er äußert nach dem Lesen des ersten Abschnitts von Nicus Teil des Romananfangs inhaltliche Verstehensschwierigkeiten (vgl. a.a.O., Z. 50-52). Beim Weiterlesen zeigt er non-verbal und verbal erstaunte Freude beim Erkennen weiterer rumänischer Lexeme (vgl. a.a.O., 53-63). Er beschreibt konkret die positive Stimmung, die das Erkennen seiner Erstsprache Rumänisch bei ihm auslöst – *„das gefällt mir auch und, ja. Ich freu mich, so GUT, das zu lesen"* (a.a.O., Z. 62-63). Lukas nimmt die sprachlichen Normabweichungen nicht nur wahr, er bewertet sie auch positiv – *„ich finde geil, wie es geschrieben ist so (...) nicht so richtig"* (Transkript 2, Z. 4-5). Lukas fokussiert als erstes Deutungs-

konzept die sprachlichen Normabweichungen zu Nicus Figurensprache, die er aber im nächsten gedanklichen Schritt als sprachlichen Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses deutet –*„vielleicht diese dieses Junge kann nicht so (..) gut sprechen oder der lernt noch die die Sprache“* (a.a.O., Z. 3-4).

Im Interview bewertet es Lukas sehr positiv, dass Nicus Teilkapitel mehrsprachig ist – *„also es gefällt mir, wie es geschrieben ist und (..) ähm auch die (...) die Wörter, die auch in andere Sprachen sind“* (Transkript 2, Z. 21-22). Er hebt besonders hervor, dass es ihm Freude bereitet hat, seiner Erstsprache Rumänisch zu begegnen – *„es war gut, dass es war MEINE Sprache* (lächelt)“ (a.a.O., Z. 22-23). Zudem äußert er seine sprachbezogene Identifikation mit der Figur Nicus, da er seine eigene Sprechweise in Nicus Figurensprache wiedererkennt. Diese ästhetisch erlebten Parallelen in der Sprechweise zwischen ihm selbst und Nicu bewertet Lukas sehr positiv – *„Ja, ich finde das ähm (.) GEIL (lächelt) (.) also (..) ja (.) der kann nicht so gut Deutsch sprechen und (.) der lernt noch und (.) es ist/ ja ich finde es gut ja*“ (a.a.O., Z. 86-88) und – *„der Buch ist geschrieben also wie wir spricht so“* (a.a.O., Z. 92). Lukas benennt zudem seine ästhetische Wahrnehmung der Versform (vgl. a.a.O., Z. 37-40). Auch im Interview fokussiert er zunächst die sprachlichen Normabweichungen und setzt sie im weiteren gedanklichen Prozess in einen Zusammenhang mit dem migrationsbedingten Sprachlernprozess der Figur Nicus (vgl. a.a.O., Z. 86-88). Lukas scheint zu erkennen, dass es sich bei den gestalteten Abweichungen in Nicus Figurensprache um ein von literatursprachlichen Normen abweichendes literarisches Werk handelt (vgl. a.a.O., Z. 92).

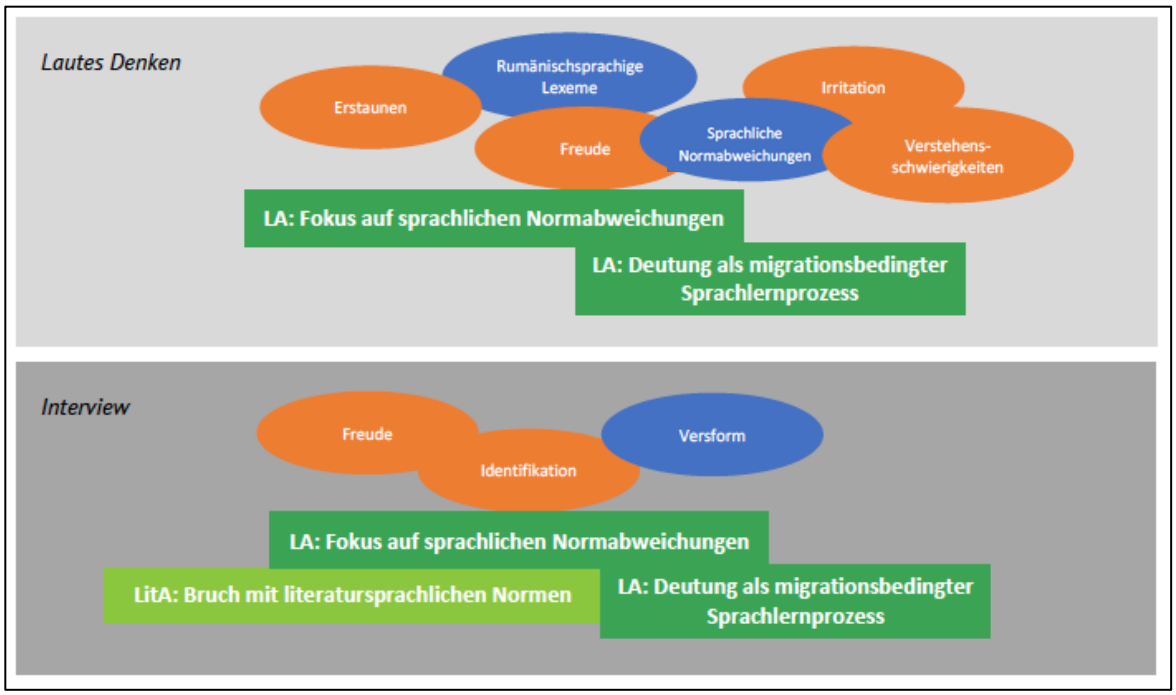

Abbildung 40 LitLA-Konzeptentwicklung bei Lukas-16-DaZ-2;4

7.5.1.13 Marta-16-DaZ-3;5

Marta (vgl. Abb. 41) zeigt deutlich nonverbale Anzeichen der Irritation während der ersten lesenden Begegnung mit Nicus Figurensprache (vgl. Transkript, Z.147). Marta interpretiert die Sprache Nicus als Anzeichen dafür, dass hier nun jemand anderes spricht als im ersten Romankapitel (vgl. a.a.O., Z. 150-154). Auch benennt Marta einzelne von ihr wahrgenommenen sprachlichen Normabweichungen – *„manche Verben und Satzbausteine fehlen“* a.a.O., Z. 153-154) und benennt ihre in der Textbegegnung erlebten Verstehensschwierigkeiten (vgl. a.a.O., Z. 183). Während des Lauten Denkens bleibt Marta bei ihrem LA-Deutungskonzept, mit dem sie Nicus Figurensprache über einen defizitorientierten Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen begreift – *„Ich denke das ist (.) ja (.) vielleicht jemand der (.) die Sprache nicht so gut kann*“ (a.a.O., Z. 156-157). Marta deutet die Sprache Nicus zudem als Markierung für die biperspektivische Erzählweise (vgl. a.a.O., Z. 150-154). Marta erschließt sich schon während des Lauten Denkens zum ersten Teilabschnitt von Nicus Teilkapitel, dass es sich aufgrund der Lerner:innensprachlichkeit um eine migrierte Figur- bzw. Erzählinstanz handeln muss. Es liegt daher hier eine LitA-Deutung von Nicus Sprache als Mittel der Figurengestaltung vor (vgl. a.a.O., Z. 153-157). Marta äußert außerdem, dass Nicus Sprache eine deautomatisierende Wirkung auf ihren Rezeptionsprozess hat (vgl. a.a.O., Z. 183-185).

Im Interview beschreibt Marta ihre Irritation präziser anhand des abrupten Erzählerwechsels und bewertet diese irritierende Wirkung positiv (vgl. a.a.O., Z. 243-247). Die sprachlichen Normabweichungen bedingen aus Martas Sicht, dass sie beim Lesen Verstehens schwierigkeiten hat (vgl. a.a.O., Z. 269-272). Marta benennt im Interview erstmals, dass es sich bei der Textstruktur um eine Form von Strophen handelt (vgl. a.a.O., Z. 239-243). Marta analysiert vergleichend zu ihrem eigenen Kompetenzniveau in der Zweitsprache Deutsch, dass Nicu über weniger Deutschkenntnisse als sie selbst verfügt (vgl. a.a.O., Z. 269-272). Sie bleibt somit auch im Interview bei einem Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen als Ausdruck mangelnder Sprachkompetenzen – *„er hat ein ganz niedrigen Deutschniveau*“ (a.a.O., Z. 271-272). Marta führt im Interview nochmals ihr LitA-Deutungskonzept aus, mit dem sie die Funktion von Nicus Figurensprache zur sprachlichen Markierung der biperspektivischen Erzählweise begreift (vgl. a.a.O., Z. 243-247). Auch beschreibt sie erneut die deautomatisierende Wirkung der Normverstöße, die von Marta mehr Konzentration, Verlangsamung und erneutes Lesen im Rezeptionsprozess erfordern – *„Mit dem*

[Nicu] *musste ich mich an-, musste ein bisschen langsamer lesen, dann musste ich ein bisschen so zurückgehen, um zu wissen*“ (a.a.O., Z. 319-320, Anm. UF).

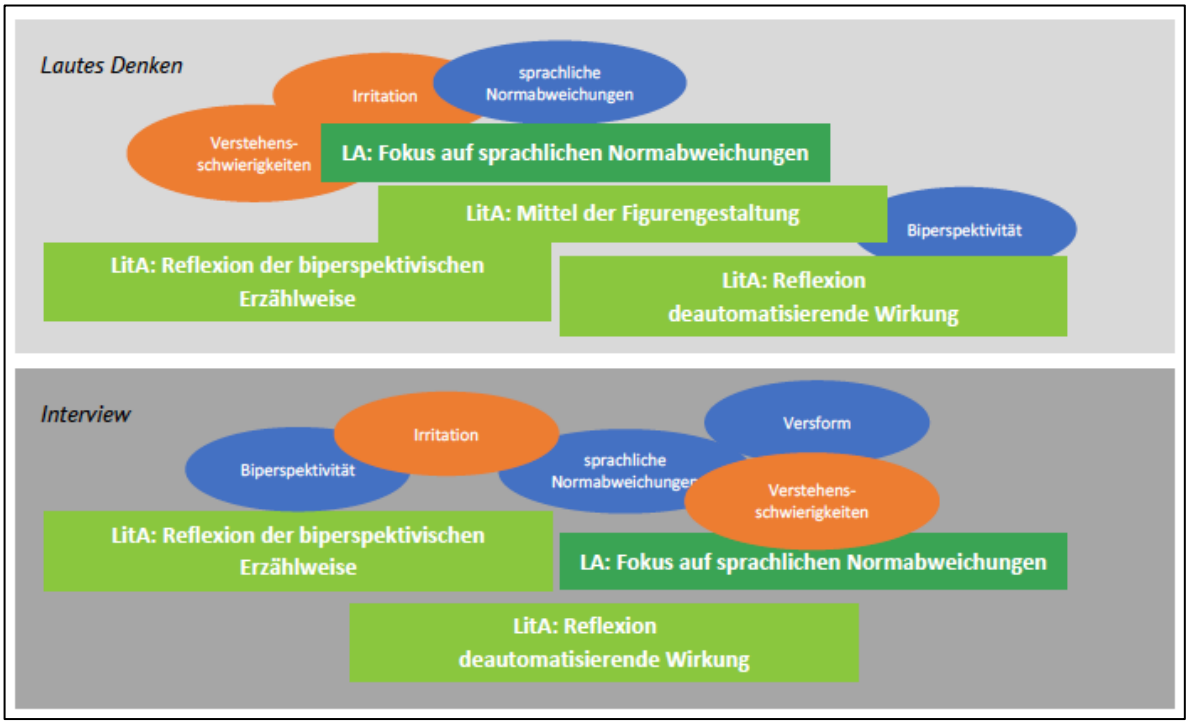

Abbildung 41 LitLA-Konzeptentwicklung bei Marta-16-DaZ-3;5

7.5.1.14 Orane-16-DaZ-2;5

Orane (vgl. Abb. 42) zeigt deutliche Anzeichen von Irritation durch die Figurensprache Nicus und verbalisiert die von ihr erlebten Textverstehensschwierigkeiten in der lesenden Begegnung mit Nicus Teil des Romananfangs (vgl. Transkript, Z. 59-71). Sie nimmt die rumänischsprachigen Lexeme wahr und sucht nach passenden Übersetzungen (vgl. a.a.O., Z. 69-70). Sie bemerkt die sprachlichen Normabweichungen (vgl. a.a.O., Z. 75-76). In Bezug auf rekonstruierbare Deutungsperspektiven ist vor allem ein Fokus auf die sprachlichen Normabweichungen erkennbar – *„Er redet halt nicht in ganz deutsche Sätze (.) (unv.) Es wird halt nicht so ganz formuliert* (lächelt verlegen)“ (a.a.O., Z. 75-76). Orane erkennt zudem die deautomatisierende Wirkung, die Nicus Sprache auf ihren Rezeptionsprozess hat (vgl. a.a.O., Z. 73).

Im Interview konstatiert Orane (im Gegensatz zu ihren Äußerungen im Lautdenkprotokoll), dass sie Nicus Erzähler- und Figurensprache gut verstehen kann. Sie begründet dies mit dem Zweitspracherwerbsprozess, in dem sie sich – genau wie Nicu – befindet – *„Also ich hab’ des verstanden, (.) weil ich hatte desselbe auch. Wenn / Also ich kann auch (.) nich so ganz gut Deutsch reden“* (a.a.O., Z. 138-139). Orane äußert darüber hinaus, dass sie sich mit der Figurenkonzeption Nicus hinsichtlich der Migrationssituation und Spracherwerbssituation identifiziert – *„Ich hab’ auch (.) als ich in Deutschland kam (.) hab’ ich auch so geredet.“* (a.a.O., Z. 142). Durch die Gestaltung der Figurensprache Nicus wurden bei Orane während

des Rezeptionsprozesses Erinnerungen an ihre eigene Anfangszeit in Deutschland evoziert, was sie positiv bewertet und womit sie ihr Interesse an einer Fortsetzung der Lektüre begründet (vgl. a.a.O., Z. 142-147). Orane deutet Nicus Figurensprache unter Bezug auf ihren eigenen Zweitspracherwerbsprozess als typischen migrationsbedingten Sprachlernprozess (vgl. ebd.). Sie beschreibt die sprachbezogenen Umstände bzw. das Spracherleben Nicus im Zusammenhang mit den eigenen Erinnerungen an den eigenen Zweitspracherwerbsprozess und zeigt somit Ansätze von Perspektivenübernahme (vgl. ebd.).

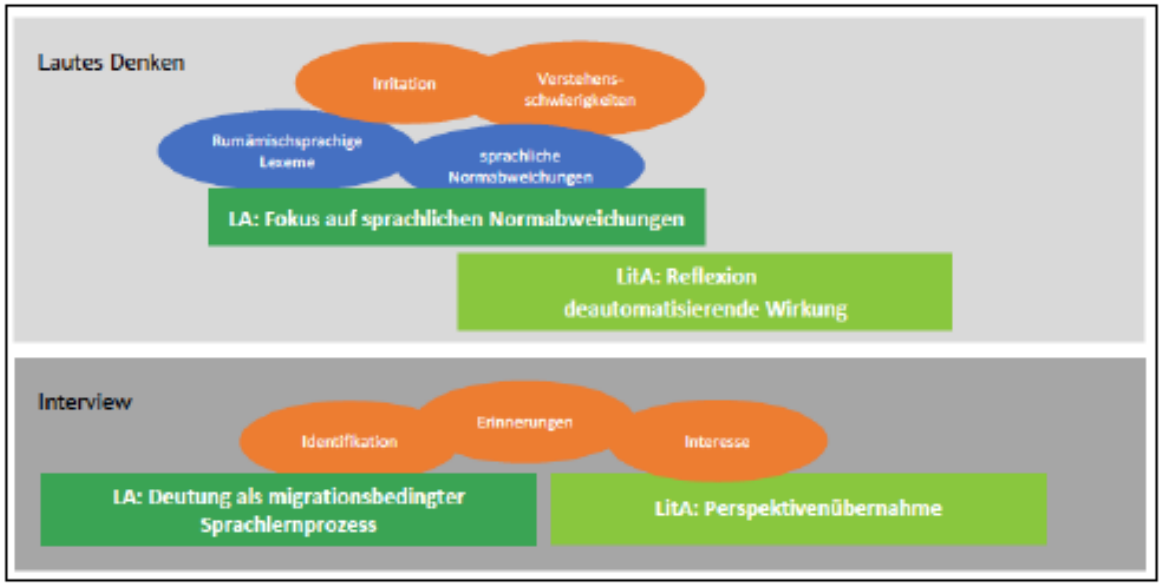

Abbildung 42 LitLA-Konzeptentwicklung bei Orane-16-DaZ-2;5

7.5.1.15 Rabia-15-DaZ-2

Rabia (vgl. Abb. 43) äußert beim Lauten Denken zu Nicus Teilkapitel des Romananfangs zunächst vor allem ihre Textverstehensschwierigkeiten und möchte sofort weiterlesen, um mehr Textinformationen zu sammeln (vgl. Transkript, Z. 44-78). Sie beschreibt ihre ästhetische Wahrnehmung, dass durch die rumänischsprachigen Lexeme ihr Textverständnis erschwert wird (vgl., a.a.O., Z. 75-78). Während des Lauten Denkens versucht sie, sich in erster Linie den Inhalt des Textes zu erschließen (vgl. ebd.). Aus der räumlichen Verortung der Erzähler- und Figurenrede im Norden Londons schließt Rabia, dass es sich um eine neue Erzählperspektive im Vergleich zum vorherigen, aus Jess' Perspektive erzählten Kapitel handelt (vgl., a.a.O., Z. 44-49). Sie vermutet mit Verweis auf das Buchcover und den Titel, dass dies nun die zweite Hauptfigur Nicu sein könnte (vgl. ebd.). Während des Lauten Denkens entwickelt Rabia ein LitA-Deutungskonzept zur Funktion der Figurenrede als Markierung der biperspektivischen Erzählweise des Romans (vgl., a.a.O., Z. 44-46.).

Erst im Interview verbalisiert Rabia weitere Deutungsperspektiven, die auf ein kohärenteres Textverstehen zu Nicus Teil des Romananfangs hinweisen. Sie äußert ihre ästhetische

Wahrnehmung zu den sprachlichen Normabweichungen, die sie durch ein erneutes konzentriertes Lesen erkannt hat (siehe Transkriptauszug unten). Nach einer LA-Deutung der Figurensprache Nicus mit Fokus auf den Normabweichungen verbalisiert Rabia ihre Identifikation mit Nicu, da sie wie er migriert ist und sich deshalb ebenfalls in einem Zweitspracherwerbsprozess im Hinblick auf die Mehrheitssprache befindet (s.u.). Sie erweitert ihre defizitorientierte LA-Deutung zu Nicus Lerner:innensprachlichkeit somit durch den Identifikationsprozess als migrationsbedingten Sprachlernprozess. Rabia zeigt hier eine Deutungsperspektive, die von Perspektivenübernahme zeugt, da sie verbalisiert, dass sie sich als „Ausländerin" (s.u.) in Nicus Sprachlernsituation hineinversetzen und die Bedingungen des Zweitspracherwerbsprozesses verstehen kann. Zudem erkennt Rabia in diesem Kontext, dass die Figurensprache Nicus als aus Rumänien zugewandert charakterisiert und die Lerner:innensprachlichkeit somit ein Mittel der Figurengestaltung darstellt.

Werkbezogene Kontexteinheit:

Gesamter Romananfang

B: Nicht so richtig Deutsch (.) (unv.) das ja jetzt hab' ich n'bisschen mehr mich konzentriert (.) aber, das Deutsch is jetzt nich' so (.) gut, aber ich kann das auch verstehen, weil ich ja auch Ausländerin bin (.) und ich kann total verstehen, dass manche wenn man (unv.) ausspricht oder ja (.) die Sätze vielleicht falsch sagt. (..) Aber naja. (Probandin blättert weiter.) (...) Oder (.) kann sein, dass er (..) ausprünglich (ursprünglich?) von Rumänien kommt (.) und jetzt ist er in (..) in England sozusagen (.) ähm (..) Wie heißt das? (.) ähm (...) Wenn man nicht mehr lebt, also wie ich (.) / Ich komme aus Italien, ich bin jetzt hier in Deutschland.
(Interviewteil 015 Rabia-15-DaZ-2 Transkript, Z. 154-162, B = Rabia)

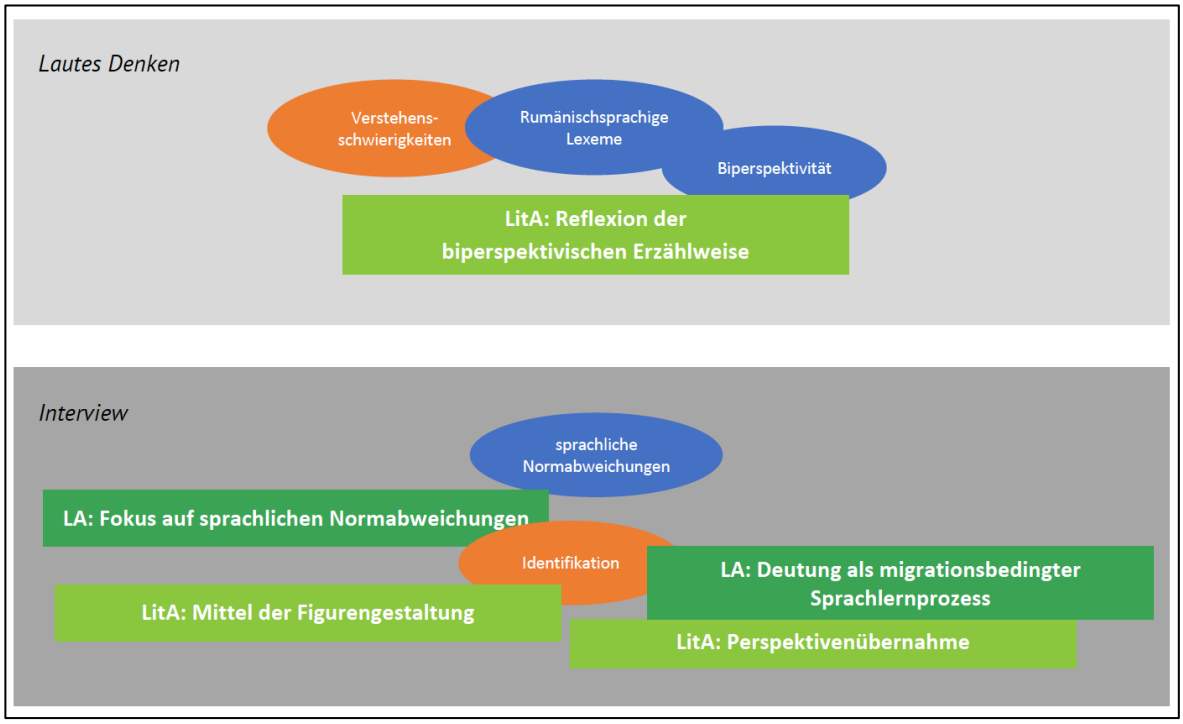

Abbildung 43 LitLA-Konzeptentwicklung bei Rabia-15-DaZ-2

7.5.1.16 Amira-15-DaZ-3

Amira (vgl. Abb. 44) zeigt sich zunächst irritiert, verbalisiert diese Irritation mit Bezug zu den sprachlichen Normabweichungen (*„es wird komisch gesprochen“*, siehe Transkriptauszug unten). Über ein erstes LA-Deutungskonzept der Figurensprache mit Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen (*„kein richtiges Deutsch“*, siehe Transkriptauszug unten) kommt Amira zu dem LitA-Deutungskonzept, dass es sich bei der Lerner:innensprachlichkeit um ein Mittel der Figurendarstellung handelt (*„also ist er bestimmt ein Ausländer“,* s.u.):

Werkbezogene Kontexteinheit:

Hier
In die eine Monat
Wir kommen
Zu leben in
London Nord, Anglia,
es regnen
meiste Tagen,
Sonnenschein nur wenige.
Das komisch, weil
Wir kommen hier in
Sommer.
(Crossan/Conaghan 2018, 11)

B: Also hier (.) ähm is‘ klar, dass ähm (.) also es wird ähm komisch gesprochen, (.) kein richtiges Deutsch. (Pause: leichtes Lächeln, angedeutetes sich selbst bestätigendes Kopfnicken) Also (.) is‘ er bestimmt ein Ausländer.
(Lautdenkprotokoll Amira-15-DaZ-3, Z. 46-48, B = Amira)

Außerdem verbalisiert Amira ihre Wahrnehmung der rumänischsprachigen Lexeme und versucht, hypothesenbildend passende Kontextualisierungen für diese zu finden – *„er wiederholt den Namen ‚Tata‘, vielleicht (...) is‘ sie eine Bekannte?*“ (Transkript, Z. 61-62)

Im Interview reflektiert Amira zunächst rückblickend ihre anfängliche Irritation und ihre Verstehensschwierigkeiten durch die Figurensprache Nicus (vgl., a.a.O., Z. 87-89). Auf die Rückfrage der Interviewerin, was Amira genau schwierig zu verstehen fand, verbalisiert sie das LitA-Deutungskonzept, in dem sie die deautomatisierende Wirkung von Nicus Figurensprache begreift:

Werkbezogene Kontexteinheit:

Gesamter Romananfang

B: Also erst ähm (.) der Ausländer, sag ich mal (.) ähm, so komisch geredet hat. (.) Also ich konnte nich‘ genau die Sätze (.) ähm ordnen. (.) Also ich müsste halt wirklich (.) denken, was er damit meint oder mit dem Satz meint, um zu verstehen.
(Lautdenkprotokoll Amira-15-DaZ-3, Z. 46-48, B = Amira)

Amira äußert, dass die Figurensprache Nicus bei ihr Erinnerungen an Menschen in einer Migrationssituation evoziert, die sich schämen, die Mehrheitssprache zu sprechen, weil sie sie nicht auf einem hohen Kompetenzniveau sprechen (s.u.). Amira deutet Nicus Figurensprache somit im Kontext seines migrationsbedingten Sprachlernprozesses als Ausdruck einer von Amira positiv bewerteten Haltung im Rahmen des Zweitspracherwerbs. Sie deutet Nicus fiktive Lerner:innensprachlichkeit als Ausdruck von Sprachmut. Amiras ästhetisches Erleben von Nicus Sprache als Ausdruck von Sprachmut anstelle der Sprachscham, die (ihrem eigenen?) Erfahrungshorizont eher entspräche, zeigt Amiras Perspektivenübernahme in Bezug auf das dargestellte Spracherleben und die Spracherwerbssituation der Figur Nicus.

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Er versucht halt als-/ Er gibt seine Mühe (.) um Deutsch zu sprechen. (.) Auch wenn er falsch / Also er is' ähm mutig. (.) Also er schämt sich nicht ähm (.) falsches Deutsch zu sprechen. Weil ich kenne ja manche Leute, (.) die ähm (.) sich schämen, weil sie, wenn sie keine Sprache kennen, dann (.) keinen Mut hat, es zu sprechen. (.) Aber er hat den Mut, er hat keine Angst (.) also er versucht alles. (Lautdenkprotokoll Amira-15-DaZ-3, Z. 161-166, B = Amira)

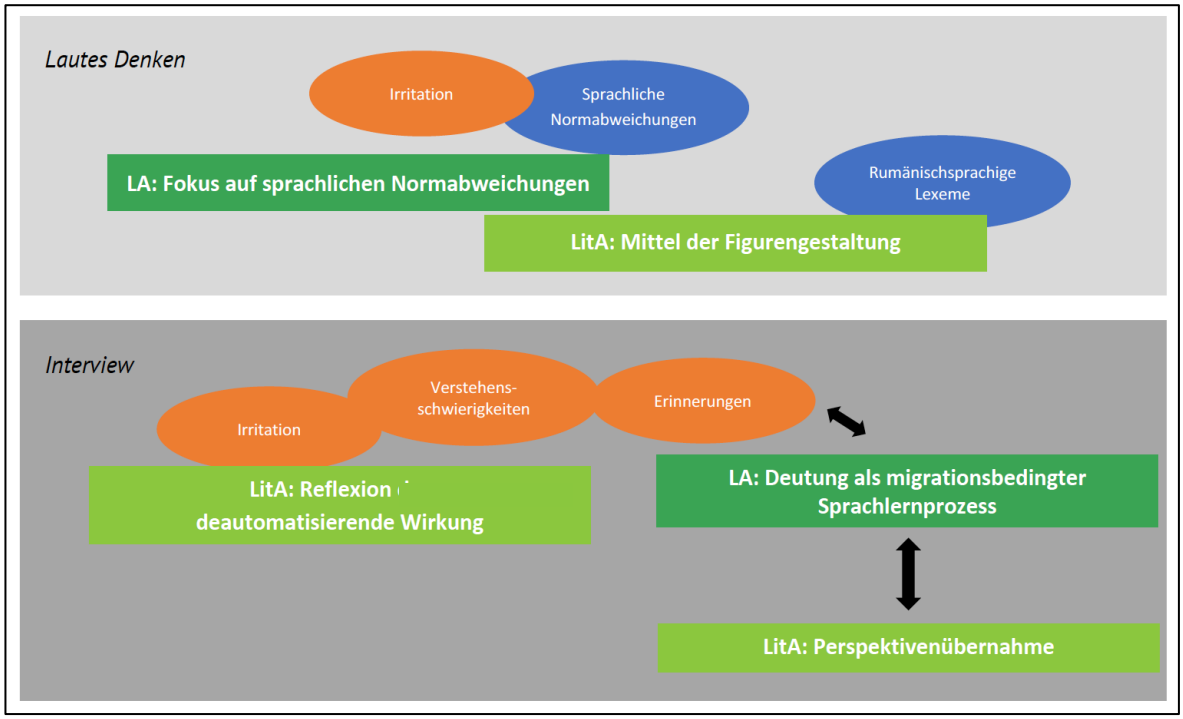

Abbildung 44 LitLA-Konzeptentwicklung bei Amira-15-DaZ-3

7.5.1.17 Genna-16-DaZ-2

Gennas Verbalisierungen zu ihren Rezeptionsprozessen konzentrieren sich vor allem auf das Herstellen eines globalen inhaltlichen Textverstehens, was ihr nicht leichtfällt. Sie paraphrasiert sehr stark inhaltliche Aspekte und äußert zunächst keine ästhetischen Erlebensaspekte. Dennoch beschreibt sie ihre ästhetische Wahrnehmung dahinhgehend, dass sich die Erzählerstimme geändert habe – *„Ich glaube, es habe an- ähm angefangen mit z- (..) ein neues (.) TEIL von diese Geschichte“* (Transkript, Z. 52-53). Zudem nimmt Genna die Gestaltung des Textes in freier Versform wahr – *„Sieht aus wie, wie ein Lied oder (.) Gedicht“* (a.a.O., Z. 59-60). Während des Lauten Denkens entwickelt sie somit Ansätze des LitA-Deutungskonzepts, mit dem Genna Nicus Figurensprache in ihrer Funktion zur sprachlichen Markierung der biperspektivischen Erzählweise begreift.

Auf Interviewfragen zur Wirkung von Nicus Figurensprache äußert Genna, dass sie seine Sprache als *„normal“* empfindet und sie ihn gut verstehen kann (vgl. Transkript, Z. 162-164). Genna empfindet vor allem auf inhaltlicher Ebene eine sozio-kulturelle Andersheit in Nicus Rede, u.a. in Bezug auf Nicus Vorstellungen als Fünfzehnjähriger, bereits ein Mann zu sein und heiraten zu wollen (vgl. a.a.O., Z. 155-159). Nicus Figurensprache deutet Genna als ihr vertraut vorkommendes Kiezdeutsch – *„Das ist Straßensprache (.) oder sowas“* (a.a.O., Z. 163). Weitere Äußerungen zu LA- oder LitA-Deutungskonzepten finden sich im Interviewteil nicht.

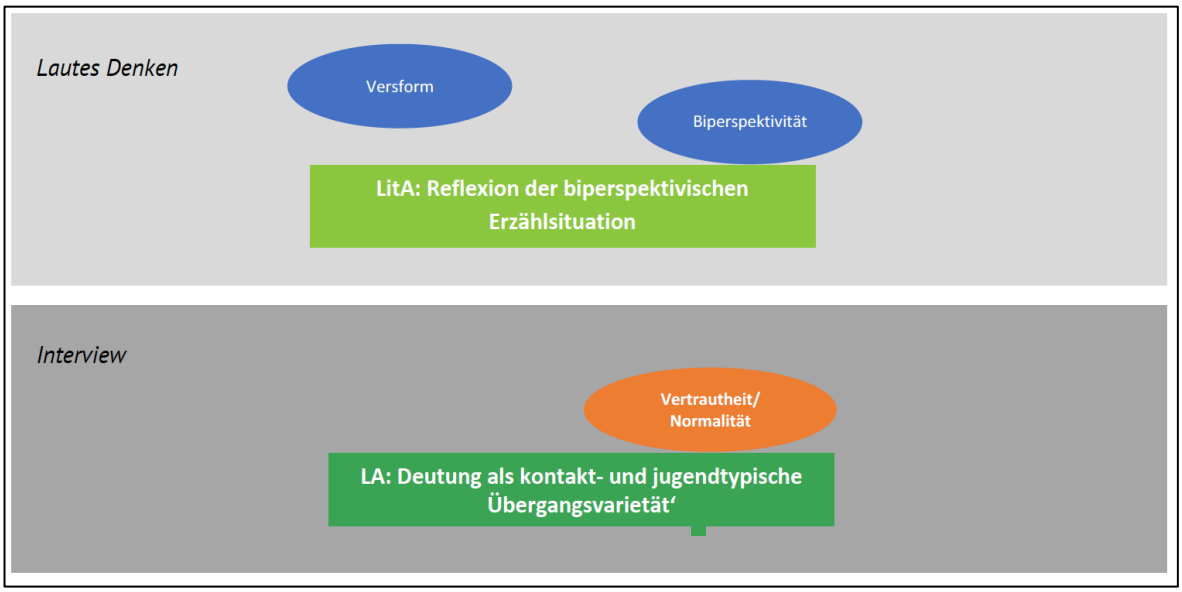

Abbildung 45 LitLA-Konzeptentwicklung bei Genna-16-DaZ-2

7.5.1.18 Han-16-DaZ-3

Han (vgl. Abb. 46) äußert sich im Lautdenkprotokoll in erster Linie paraphrasierend zu Aspekten des globalen inhaltlichen Textverstehens während der Rezeption von Nicus Teil des Romananfangs. Gleichwohl äußert er seine Irritation durch die sprachliche Gestaltung von Nicus Figurenrede – *„Und die die Sprache hier find' ich bisschen komisch"* (Transkript, Z. 66). Darüber hinaus verbalisiert er keine Aspekte des ästhetischen Wahrnehmens oder Erlebens und auch keine LitA oder LA-Deutungskonzepte.

Im Interview äußert sich Han zu den sprachlichen Normabweichungen und reflektiert, dass es sich um Abweichungen vom Englischen handelt, da die Romanhandlung in London verortet ist:

Werkbezogene Kontexteinheit: Gesamter Romananfang
B: Kann sein, dass er (.) ähm nicht so gut Englisch kann. Ah (.) deswegen (..) spricht er so komisch (.) ja. (Interviewteil 018 Han-16-DaZ-3, Z. 135-136, B = Han)

Es lässt sich hier von einem internalisierten Linguizismuskonzept sprechen, da Han, selbst mehrsprachig, die Sprache Nicus nicht nur als Ausdruck mangelnder Sprachkenntnisse wahrnimmt, sondern gleichzeitig abwertend als *„komisch"* (s.o.) beschreibt. Han erkennt auch, dass Nicus Sprache im Zusammenhang mit seiner Lebenssituation als Figur in einer Migrationssituation konzeptualisiert ist (vgl. a.a.O., Z. 125). Es lässt sich somit von einem ersten Begreifen von Nicus Sprache als Mittel der Figurengestaltung sprechen.

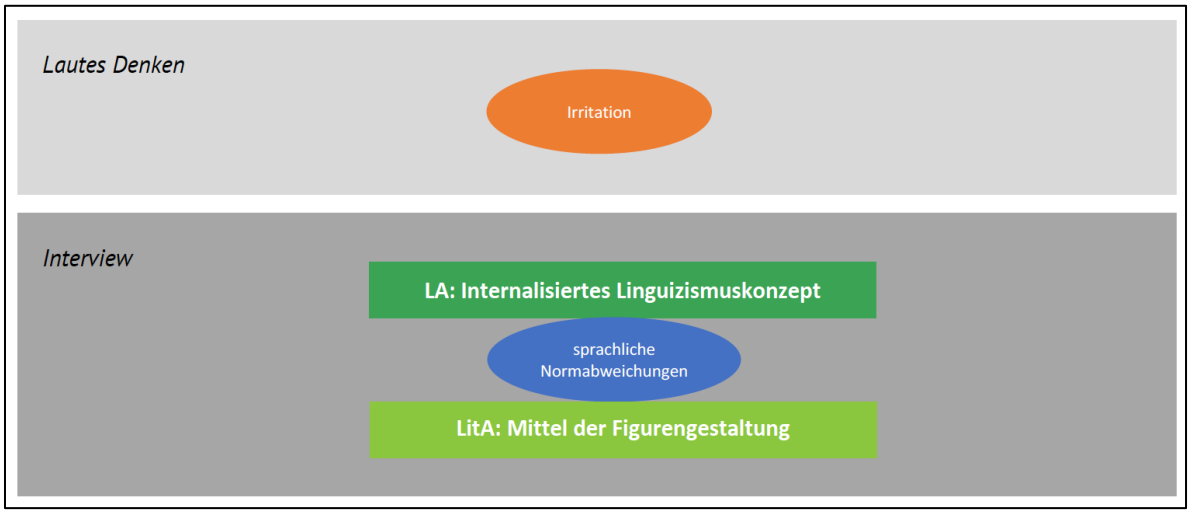

Abbildung 46 LitLA-Konzeptentwicklung bei Han-16-DaZ-3

7.5.1.19 Jonas-15-DaE

Während des Lauten Denkens zeigt Jonas (vgl. Abb. 47) zunächst nonverbale und verbale Äußerungen von Irritation (vgl. Transkript, Z. 56-58). Er bewertet die sprachliche Figurengestaltung positiv und verbalisiert gleichzeitig die zusätzliche Anstrengung, die er bei der Semantisierung der Figurensprache Nicus benötigt (vgl. a.a.O., Z. 73-75). Jonas reflektiert, dass die sprachlichen Normabweichungen Funktionen in Bezug auf Figurengestaltung und Perspektivenkoordination erfüllen (vgl. a.a.O., Z. 68-70). Auch versucht er, hypothesenbildend passende Translationen für die rumänischsprachigen Lexeme zu finden (vgl. Transkript, Z. 78-82). Jonas' erster Deutungsansatz lässt sich als linguizistische Bewertung beschreiben – *„Das könnte vielleicht ein Ausländer sein, weil es ist jetzt nicht so (...)* (schnalzt ganz leicht mit der Zunge und schaut zur Interviewerin) *deutsch geschrieben."* (a.a.O., Z. 60-63) Anschließend bezieht er die literarische Gestaltung in seine Deutung mit ein und beschreibt gleichsam die Figurensprache als Mittel der Figurengestaltung (vgl. a.a.O., Z. 68-70).

Im Interview beurteilt Jonas den gelesenen Romananfang insgesamt positiv (vgl. Transkript 2, Z. 7). Er beschreibt nochmals seine Wahrnehmung zur sprachlichen Gestaltung des Romananfangs als Marker der beiden unterschiedlichen Erzählinstanzen (vgl. a.a.O., Z. 8-10). Zudem reflektiert er die freie Versform des Textes und beschreibt sie, durch die Kürze der Zeilen, als motivierend. Jonas äußert seine Selbstbeobachtung, dass bei Nicus Figurensprache mehr Konstruktionsleistung als Rezipient für das Textverstehen erforderlich ist (vgl. a.a.O., Z. 90-92). Im Hinblick auf sprachbezogene Deutungskonzepte zeigt sich im Interview ein Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen – *„weil des halt eher so ‚n gebrochenes Deutsch ist"* (a.a.O., Z. 9).

Auch im Interview beschreibt Jonas die Funktion der Figurensprache als Mittel der Figurengestaltung, die deautomatisierende Wirkung und die Funktion der beiden Figurensprachen zur Markierung der biperspektivischen Erzählsituation (vgl. a.a.O., Z. 8-10, Z. 89-92).

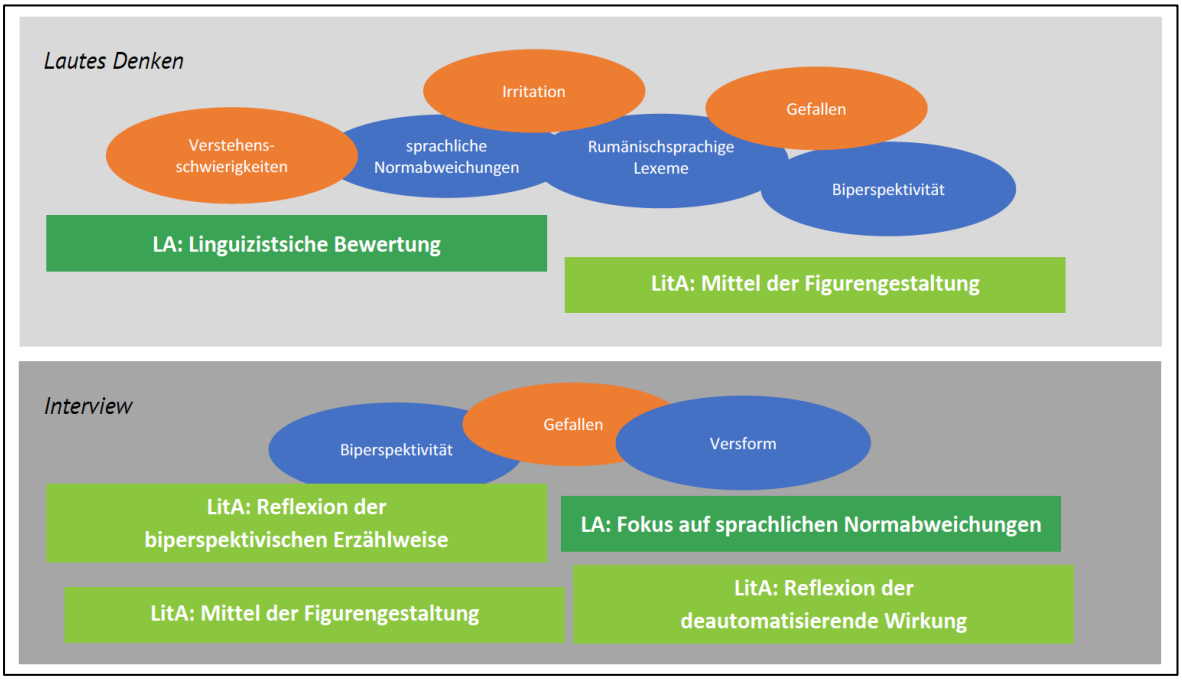

Abbildung 47 LitLA-Konzeptentwicklung bei Jonas-15-DaE

7.6 Ergebnisdiskussion der fallübergreifenden Analysen

Ein zentrales Strukturelement des vorliegenden ersten Teils des Design-Experiments war das bislang aus theoretischen Überlegungen entstandene LitLA-Modell (vgl. Abb. 48), mit dem das reflektierende Verbalisieren von ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsaspekten als grundlegend für den Auf- und Ausbau von LitLA-Deutungskonzepten verstanden wird.

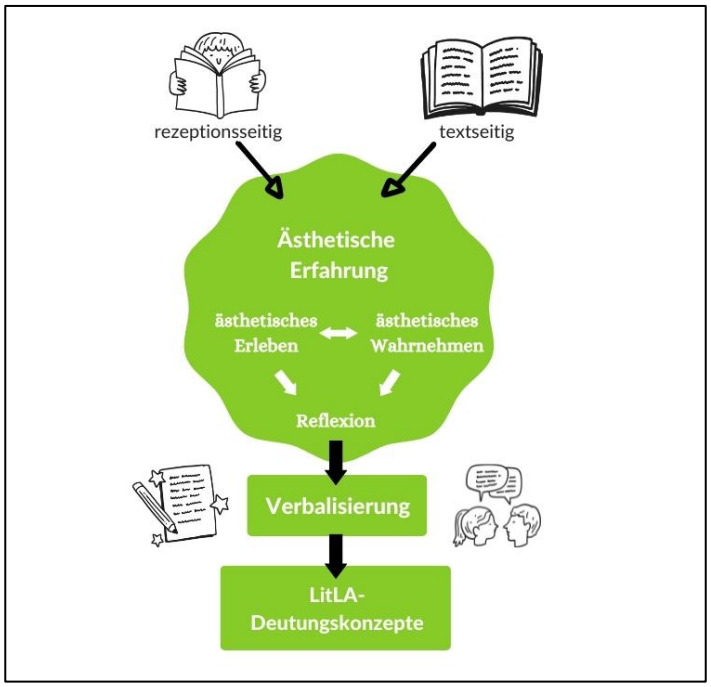

Abbildung 48 LitLA-Modell (vgl. Nickel-Bacon 2018, Rösch 2020)

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der fallübergreifenden Analysen zu den Teilaspekten des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens sowie zu den LA- und LitA-Deutungskonzepten vorgestellt. Anschließend werden Analyseergebnisse zu musterhaften Verbindungen zwischen den Kategorien beschrieben und vor dem Hintergrund des LitLA-Modells (vgl. Abb 48) diskutiert. Bei den folgenden Ausführungen wird sich zudem immer wieder auf die beiden Forschungsfragen bezogen, die hier erneut aufgeführt sind:

Forschungsfragen Design-Zyklus I:

1. Welche ersten LitLA-Deutungskonzepte und Konzeptveränderungen lassen sich hinsichtlich der migrationsmehrsprachig gestalteten Figurensprache im ersten Teil des Design-Experiments rekonstruieren?
2. Lässt sich ein lernlogischer Zusammenhang zwischen den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung und der (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten Nicus rekonstruieren?

7.6.1 Ästhetisches Erleben

Mit Nickel-Bacon (2018) wurden in vorliegender Studie alle verbalen und nonverbalen Äußerungen, die auf eine emotionale, sinnliche bzw. imaginative Wirkung der Figurensprache Nicus schließen lassen, der Hauptkategorie des ästhetischen Erlebens zugeordnet (vgl. Kap. 7.3.4). Dabei lässt sich nicht davon ausgehen, dass sämtliche ästhetischen Erlebensmomente während des Lauten Denkens positiv beobachtbar werden konnten, was nach Stark allerdings nicht bedeutet, dass diese im Rezeptionsprozess nicht vorhanden waren (vgl. Stark 2010a, 73; Stark 2018, 111). Hilfreich für eine Präzisierung oder auch Komplettierung der diesbezüglichen Ergebnisse war in vorliegender Studie das anschließende Interview, in dem besonders eindrückliche ästhetische Erlebensmomente zum Teil tiefergehend reflektiert wurden. Doch auch hier lässt sich nicht davon ausgehen, dass durch die Beiläufigkeit und Flüchtigkeit des ästhetischen Erlebens (vgl. Nickel-Bacon 2018, 18) vollständige Daten hierzu generierbar sind. Dennoch lässt sich annehmen, dass besonders deutliche Momente des Erlebens dem Bewusstsein zugänglich und damit reflektierend verbalisierbar sind. Insgesamt konnten in den Äußerungsdaten zum Rezeptionsprozess hinsichtlich der Figurensprache Nicus zwölf unterschiedliche ästhetische Erlebensmomente rekonstruiert werden, die hinsichtlich ihrer Erlebensqualität als Subkategorien ausdifferenziert wurden (siehe Kategoriensystem im Anhang) und in ihrem zahlenmäßigen Auftreten verglichen wurden (vgl. Abb. 49).

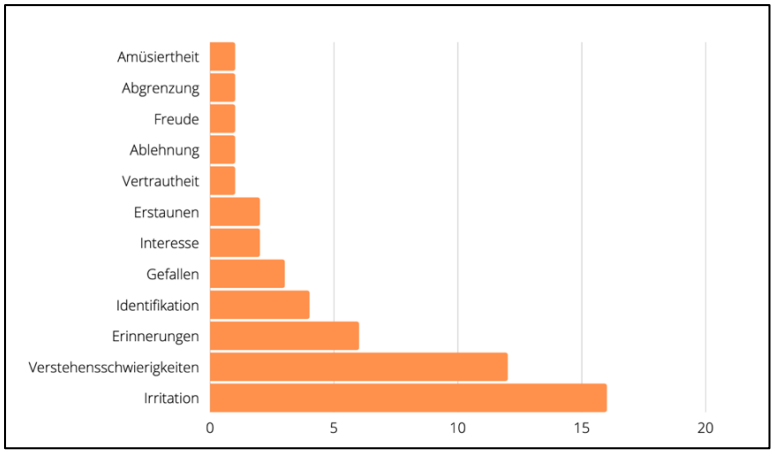

Abbildung 49 Quantifizierte Ergebnisse zu ästhetischen Erlebensqualitäten (Gesamterhebung)

Sehr auffallend sind die häufig vertretenen Irritationen (in 16 Fällen) und geäußerten Verstehensschwierigkeiten (in 12 Fällen), die die migrationsmehrsprachig gestaltete Figurensprache bei den meisten Untersuchungsteilnehmenden evoziert hat. Hier zeigte sich in den Daten sehr deutlich, dass die in der LitLA-Literaturanalyse zu *Nicu & Jess* angenommene rezeptionsseitige Funktion einer Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses durch die nicht-standardsprachliche Gestaltung der fiktiven Lerner:innenvarietät der Figur Nicus (vgl. u.a. Kap. 5.4.4.6) auch empirisch rekonstruierbar ist. Irritation wurde gerade im Kontext literaturdidaktischer Studien zu Rezeptionsprozessen in den letzten Jahren als „wesentliches Qualitätskriterium literarischer Rezeption“ (Rosebrock 2019a, 39) und als „Auslöser für den Einsatz von Strategien“ (ebd.) erkannt, die ein Handeln in der literarischen Begegnung mit „sich wiederholenden und untereinander zusammenhängenden Erwartungswidrigkeiten und Unbestimmtheiten“ (ebd.) nach sich ziehen. Bei sechzehn der Teilnehmenden wird Irritation explizit geäußert (vgl. Abb. 49). Bei diesen Verbalisierungen von Irritation durch die Figuren-

sprache wird besonders häufig das Attribut ‚komisch[82]' als Beschreibung des ästhetischen Erlebens der Figurensprache verwendet.

Nur drei der Teilnehmenden äußerten in beiden Erhebungssituationen keinerlei Irritationserleben. Genna, Rabia und Emma waren während der Datenerhebung auffallend stark und nur teilweise erfolgreich mit dem globalen Textverstehen des Romananfangs beschäftigt. Möglicherweise bedingten diese Verstehensschwierigkeiten, die allerdings nur von Rabia explizit geäußert wurden (vgl. Transkript Rabia-DaZ-2, Z. 155-58), dass nicht ausreichend Verarbeitungskapazität für ein reflektierendes Verbalisieren von eventuell dennoch vorhandenen ästhetischen Erlebensmomenten zur Verfügung stand. Wie Rosebrock mit Blick auf ihre mit Studierenden erhobenen Untersuchungsdaten zur mentalen Verarbeitung poetischer Sprache feststellt, werden Irritationen nicht immer explizit geäußert, „sondern stattdessen das verstärkte Bemühen, bewusst Zusammenhänge zu generieren" (Rosebrock 2019, 39). Insbesondere bei Genna und Emma sind auch in den hier analysierten Daten Bemühungen um Kohärenzbildung durch vorwissensgeleitete top-down-Prozesse bzw. fast ein ‚Überspielen' von Nicht-Verstehen und Irritation erkennbar[83].

Des Weiteren sind in den Daten einzelne weitere ästhetische Erlebensqualitäten im Hinblick auf die Wirkung der Figurensprache Nicus festzustellen (vgl. Abb. 49). Dies sind auf die Figurensprache bezogene Erlebensqualitäten wie *Freude* über das Wiedererkennen der eigenen Erstsprache (vgl. Lukas in Kap. 7.5.1.12), *Ablehnung* aufgrund eigener linguizistischer Haltungen gegenüber Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. Anna in Kap. 7.5.1.5), *Amüsiertheit* durch die Originalität der literarischen Lerner:innensprachlichkeit (vgl. Sandro in Kap. 7.5.1.12), *Erstaunen* über die Normabweichungen und Mehrsprachigkeit (vgl. Lucy in Kap. 7.5.1.10 und Lukas in Kap. 7.5.1.12) und *Gefallen* der lesefreundlichen freien Versform von Nicus Figurenrede (vgl. Sarah in Kap. 7.5.1.4 und Alina in Kap. 7.5.1.7). Diese weiteren vereinzelt auftretenden ästhetisch motivierten Affekte gingen in allen Fällen mit dem Erleben von Irritation durch Nicus migrationsmehrsprachige Figurensprache einher und können als affektive Begleiterscheinungen des Irritationserlebens verstanden werden.

Bei vier der Teilnehmenden waren Äußerungen zum ästhetischen Erleben von *Identifikation* im Hinblick auf die Figurensprache Nicus erkennbar. Identifikation mit Figuren wird mit Hurrelmann (2003) als emotionale Nähe bzw. Herstellung einer Beziehung zu den Figuren im literarischen Rezeptionsprozess verstanden, der bei einer Identifikation im engeren

[82] Durch die sehr häufige Verwendung des semantisch sehr vagen Begriffs ‚komisch' lassen sich fachlich relevante Bedarfe des Sprachausbaus hinsichtlich von präzisierenden Beschreibungen des ästhetischen Erlebens von Irritation durch literarische Texte erkennen.

[83] Emma konstruiert sehr selbstbewusst nur über lexikalische Lücken zu erklärende Zuordnungen der Figurensprachen und Erzählinstanzen (vgl. Transkript Emma-15-DaZ4, u.a. Z. 141-143). Genna beschreibt Nicus Sprache als ganz normal und für sie gut verständlich, was darauf hinweist, dass sie die sprachlichen Normabweichungen kaum oder gar nicht wahrnimmt (vgl. Transkript Genna-16-DaZ-2). Bei diesen Lernenden sind gezielte Unterstützungmaßnahmen hinsichtlich des literarischen (Text-)Verstehens unabdingbar (vgl. u.a. Rösch 2010, 231f), um den drei genannten Lernenden den Zugang zum Text zu ermöglichen. Dies muss bei der Gestaltung potentiell anschließenden Design-Experimenten in größeren Lerngruppen bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse unbedingt mitbedacht werden.

Sinn zu einer Form der „Verschmelzung der Perspektiven“ (a.a.O., 177) führt. Bei den vier Teilnehmenden (Lisa, Lukas, Orane und Rabia), bei denen Identifikationserleben rekonstruiert wurde, handelte es sich jeweils um ein Mitfühlen und Eindenken in die Figur Nicus auf Basis eines sprachsituationsbezogenen ‚Sich selbst-Wiedererkennens‘. Identifikation mit der sprachlichen Situation der Figur Nicus steht bei Orane und Lisa in enger Verbindung mit Erinnerungen an den eigenen Sprachlernprozess und das diesbezügliche Spracherleben.

In den Äußerungen zum ästhetischen Erleben von Erinnerungen, die durch Nicus Figurensprache evoziert werden, unterscheidet sich die Perspektive von selbst migrationsmehrsprachigen Lernenden und monolingual aufwachsenden Lernenden deutlich. Bei selbst migrationsmehrsprachigen Teilnehmenden sind es empathische, um die Schwierigkeiten des Sprachlernprozesses wissende Erinnerungen. Bei Alina und Sarah, die beide einsprachig aufwachsen, sind es indessen Erinnerungen/Assoziationen aus einer distanzierten Sicht an eher negativ oder sprachlich defizitär wahrgenommene Personen ihres Umfelds. Lucy verbalisiert ihr Abgrenzungsbedürfnis hinsichtlich des Identifikationsangebots des Romans im Hinblick auf die Figur Nicus, welches Lucy während der Rezeption des Romananfangs wahrnimmt. Sie stellt klar – *„also (.) bei dem kann ich mich jetzt nicht so in den rein identifizieren, weil ich (.) jetzt nicht aus 'nem anderen Land kam oder hierhergekommen bin“* (Lucy-15-DaE, Z. 190-192).

7.6.2 Ästhetisches Wahrnehmen

Die rekonstruierten Teilaspekte des ästhetischen Wahrnehmens (vgl. Abb. 50) beziehen sich auf geäußerte Beobachtungen zu spezifischen Textmerkmalen der Figurensprache Nicus. „Benennungen oder Beschreibungen textueller Sachverhalte lassen eine (mehr oder weniger) differenzierte Wahrnehmung von Texteigenschaften erkennen, die das Erleben von Textwirkungen übersteigt“ (Nickel-Bacon/Kloppert 2018, 211). Mit Blick auf die Erhebung als Ganzes war hier eine zahlenmäßige Dominanz bei 15 der 19 Fälle mit Äußerungen zu den *sprachlichen Normabweichungen* in Nicus Figurensprache zu verzeichnen (siehe Abb. 50).

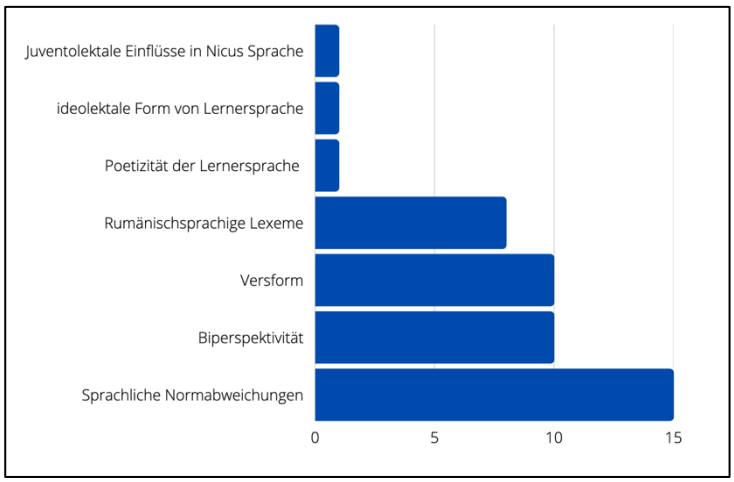

Abbildung 50 Quantifizierte Ergebnisse zu ästhetischen Wahrnehmungsaspekten (Gesamterhebung)

Bei etwa der Hälfte der Teilnehmenden waren in alltagssprachlicher Form geäußerte Wahrnehmungen zur *Biperspektivität* in der Erzählsituation des Romananfangs, zur *freien Versform* und zu den in die Figuren- und Erzählerrede integrierten *rumänischsprachigen Lexemen* erkennbar. Einzelne Äußerungen gab es zu *Poetizität der fiktiven Lernersprache*, der *idiolektalen Prägung* und den *juventolektalen Einflüssen* der Lernersprache.

Interessant zu beobachten war es, dass bei allen Teilnehmenden, die die Gestaltung des Textes in freier Versform wahrnahmen, diese Wahrnehmung erst während oder nach der Rezeption von Nicus Teil des Romananfangs geäußert wurde. Auch wenn es möglich ist, dass die Wahrnehmung der freien Versform bereits bei der Rezeption von Jess' Teil des Romananfang vorlag, ist hier dennoch ein Hinweis darauf gegeben, dass durch die literarische Migrationsmehrsprachigkeit im zweiten Teil des Romananfangs eine metasprachlichere Rezeptionshaltung erwirkt wird. Hier lässt sich die bislang rein theoretisch formulierte Funktion von literarischer Mehrsprachigkeit, dass durch den Bruch mit literatursprachlichen Normen die Aufmerksamkeit von der semantischen Ebene auf die Materialität von Sprache und Schrift des Werks gelenkt wird (vgl. Kap. 3.4. und 5.4.4.1), empirisch stützen.

Interessant war es darüber hinaus zu beobachten, dass viele der ästhetischen Wahrnehmungen zu den einzelnen rumänischsprachigen Transfers in der Figurensprache Nicus mit einem Stolpern im Rezeptionsprozess verbunden waren (vgl. Kap. 7.5.1). Die Verbalisierung der Wahrnehmung der rumänischen Lexeme war dann bei den meisten der Lernenden mit Fragen der Übersetzung *„also er wiederholt den Namen ‚Tata', vielleicht (...) is sie eine Bekannte?"* (Transkript Amira-15-DaZ-3, Z. 61-62) bzw. mit der Entwicklung von Translationshypothesen verbunden – *„Ich glaube, Romanien is Rumänien. [...] Also würd' ich jetzt sagen. Und (.) ‚Tata' heißt [...] kurz."* (Jonas-15-DaE, Z. 78-80).

7.6.3 LA-Deutungskonzepte

Da im Kapitel 7.3.6 die unterschiedlichen LA-Deutungskonzepte im Rahmen der Beschreibung dieser als Subkategorien ausführlich vorgestellt wurden, sollen in diesem Teilkapitel der Ergebnisdarstellung und -diskussion vor allem Häufigkeiten des Vorkommens von Deutungskonzepten und Phänomene der Konzeptentwicklung vorgestellt und mit den theoretischen Grundlagen und Diskursen verknüpft werden. Die erste der beiden Forschungsfragen nach den LitLA-Deutungskonzepten lässt sich somit für den LA-Bereich mit den erar-

beiteten Subkategorien (vgl. 7.3.6), die in folgendem Diagramm mit Angaben zu den Häufigkeiten des Auftretens dargestellt sind, beantworten.

Im Rahmen einer fachdidaktischen Entwicklungsforschungsstudie besonders relevant sind Erkenntnisse zu typischen Verläufen von Lernprozessen (vgl. Dube/Prediger 2017). Hier lassen sich aus der Häufigkeitsverteilung der LA-Deutungskonzepte in der Erstbegegnung der Lernenden mit der Figurensprache Nicus erste Rückschlüsse zu in LitLA-Lehr-/Lernprozessen erwartbar anzutreffenden LA-Deutungskonzepten ziehen.

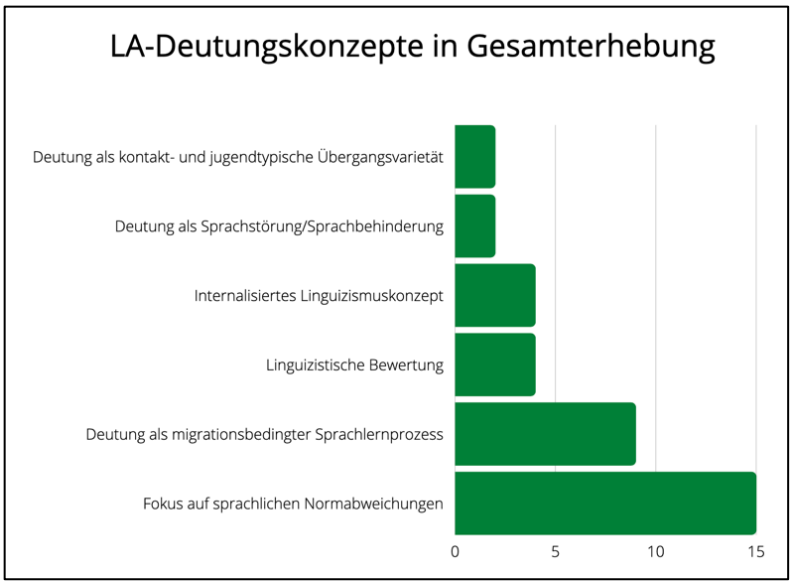

Abbildung 51 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte

Insbesondere festzustellen ist die Dominanz einer defizitorientierten Perspektive der neunzehn Befragten auf die migrationsmehrsprachige Erzähler- und Figurensprache Nicus (vgl. Abb. 51). Von 19 Befragten verbalisieren 15 ein Deutungskonzept, das durch einen Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen zum Standarddeutschen gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 7.3.6.1). Neun der Befragten kommen zu einem Deutungskonzept das die Erzähler- und Figurensprache neutral bis anerkennend als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses beschreibt (vgl. Kap. 7.3.6.6). Insgesamt acht Befragte äußern linguizistische Deutungsmuster zur Figurensprache. Vier dieser acht linguizistischen Äußerungen erfolgen aus einem monolingualen und die weiteren vier aus einem migrationsmehrsprachigen Erfahrungshorizont der Befragten, weshalb bei Letzteren von einem internalisierten Linguizismuskonzept gesprochen wird (vgl. Kap. 7.3.6.2. und 7.3.6.3). Mit je zwei Befragten ist das Deutungskonzept von Nicus Figurensprache als kontakt- und/oder jugendtypische Übergangsvarietät sowie als Sprachstörung bzw. sprachlicher Behinderung vorhanden. Letzteres hat sich auch nur bei Thomas als bis zum Ende des Design-Experiments stabiles Deutungskonzept erwiesen (vgl. Kap. 7.5.1.3).

Somit lässt sich in Bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens der rekonstruierten LA-Deutungskonzepte schließen, dass in der Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurenrede im ausgewählten Jugendroman linguizistische und defizitorientierte Deutungskonzepte vorherrschen. Dieser Befund entspricht dem immer wieder aufs Neue bestätigten Forschungsstand, dass in Schule und Gesellschaft die Wahrnehmung Migrationsmehrsprachiger im Hinblick auf deren Deutschkompetenzen von Defizit- und Problemorientierung bzw. von Linguizismus geprägt ist (vgl. Bjegač/Pokitsch 2019, 281ff; Dirim/Knappik/Thoma

2018; Gogolin 2008; Sitter 2016, 275; Stošić 2017). Hinsichtlich der sprachbezogenen Präkonzepte selbst migrationsmehrsprachiger Befragter lässt sich das Vorhandensein einer internalisiert linguizistischen Perspektive feststellen. Die rekonstruierte Deutungsperspektive auf Grundlage eines ‚internalisierten Linguizismuskonzepts' ist an aktuelle Befunde der Studie von Bjegač (2020) zu Subjektivierungsprozessen von migrationsmehrsprachigen Jugendlichen im Bildungskontext anschlussfähig. Bjegač zeigt, dass sich die Selbst-Positionierungen der Befragten an „monolingualen Logiken" (a.a.O., 231) orientieren und dass sich u.a sich die Affirmation gegenüber linguizistsichen Praktiken im Bildungsbereich mit der Aussicht auf Anerkennung und Zugehörigkeit erklären lässt (a.a.O., 200).

Hinsichtlich der theoretisch entwickelten Struktur des LitLA-Lernpfads (vgl. Kap. 5.5.) überraschend war das frühe Auftreten des LA-Deutungskonzepts ‚Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess'. Im werkspezifischen LitLA-Lernpfad waren LA-Deutungskonzepte, die Nicus Zweitspracherwerb als Lernprozess erfassen, erst in der dritten konzeptuellen Stufe angenommen worden (vgl. Kap. 5.5). Daher lohnt es sich, an dieser Stelle etwas genauer in die Konzeptentwicklung während des Erhebungsprozesses zu schauen. Im Folgenden wird die Häufigkeit des Auftretens der LA-Deutungskonzepte nach den beiden Aufgabenteilen getrennt aufgeführt. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass durch das reflektierende Verbalisieren erste Konzeptveränderungen stattgefunden haben, die mitbeachtet werden sollten:

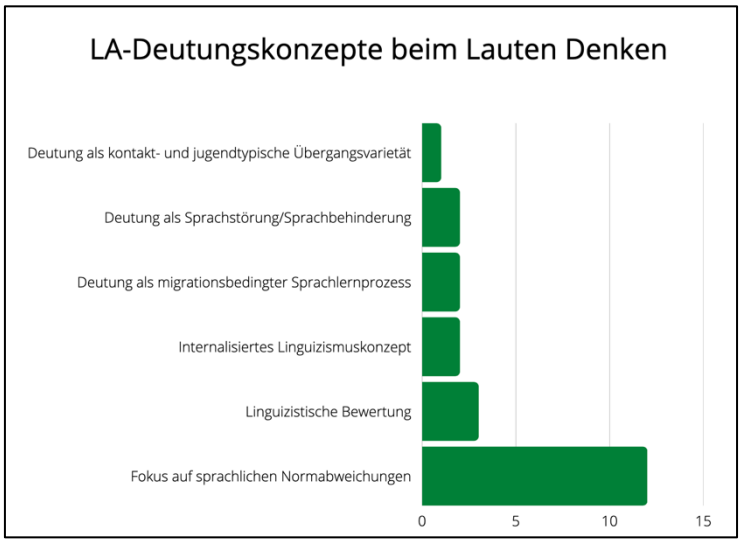

Abbildung 52 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte während des Lauten Denkens

Während des Lauten Denkens kommen nur zwei der Befragten – Ella (vgl. Kap. 7.5.1.8) und Lukas (vgl. Kap. 7.5.1.12) – bereits auf ein Deutungskonzept der Erzähler- und Figurensprache, mit dem diese als Ausdruck eines der Migrationssituation und -dauer Nicus angemessenen Sprachlernprozesses verstanden wird (vgl. Abb. 52). Sowohl Ella als auch Lukas sind selbst migrationsmehrsprachig. Lukas lernt zum Erhebungszeitpunkt seit knapp 2,5 Jahren das Deutsche als weitere Sprache und ist – genau wie die Figur Nicu im Jugendroman – aus Rumänien immigriert. Für beide Lernenden scheinen die eigenen bzw. familiären Erfahrungen mit migrationsbedingten Spracherwerbsprozessen die sprachbewusste und angemessene Deutung der fiktiven Lerner:innensprachlichkeit als Ausdruck eines Erwerbsprozesses zu begünstigen.

Im anschließenden Interviewteil (vgl. Abb. 53) äußert Lukas erneut seine Deutung zur Figurensprache als migrationsbedingten Sprachlernprozess während Ella hingegen auf eine

(internalisierte) linguizistische Deutung zurückgreift (vgl. Kap. 7.5.1.8). Allerdings entwickeln im zweiten gesprächsorientierten Aufgabensetting des Design-Experiments sieben weitere Befragte eine Deutung der Figurensprache als migrationsbedingten Sprachlernprozess (vgl. fallbezogene Ergebnisdarstellung zu Alina, Amira, Lara, Orane, Rabia, Sandro, Sarah in Kap. 7.3.6). Hier zeigt sich, dass es durch Gespräche zum Romananfang auch Lernenden ohne eigene oder familiäre Migrationsmehrsprachigkeit möglich ist, ein aus sprachwissenschaftlicher Perspektive zutreffendes Deutungskonzept zu Lerner:innensprachlichkeit zu entwickeln.

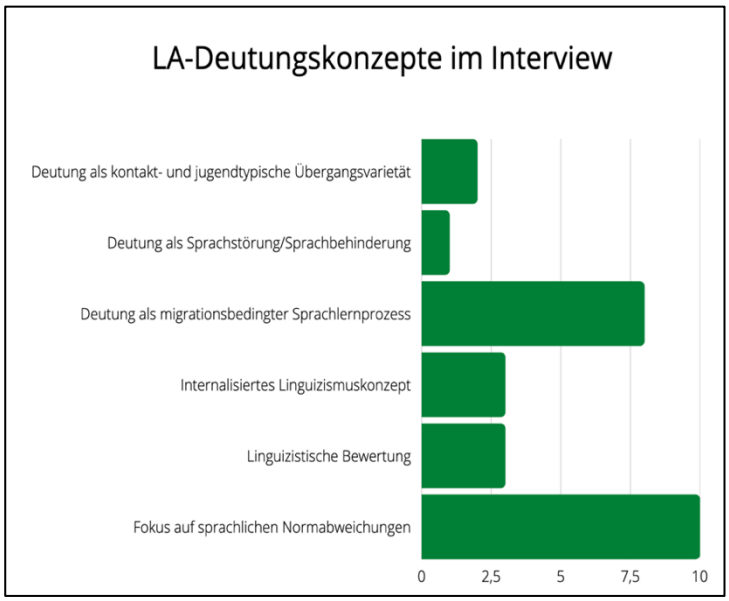

Abbildung 53 Häufigkeitsverteilung LA-Deutungskonzepte während des Interviews

Daraus ergibt sich, dass die gesprächsförmige Auseinandersetzung mit der literarischen Wirkung der Figurensprache im Romananfang bereits zu Konzeptentwicklungen geführt hat, die im Rahmen des werkspezifischen LitLA-Pfads intendiert sind. Hieraus lassen sich konkrete Impulse zur Restrukturierung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads ableiten (vgl. Kap. 7.7.2). Gleichwohl wird sich erst durch den zweiten Teil des Design-Experiments überprüfen lassen, wie stabil die einzelnen intendierten Konzeptentwicklungen sind (vgl. Kap. 8).

Im Hinblick auf sprachlich heterogene Lerngruppen hat sich gezeigt, dass ein migrationsmehrsprachiger Erfahrungshorizont und die damit verbundenen sprachbewussten Präkonzepte als Vorteil für die Entwicklung der intendierten LA-Deutungskonzepte gelten kann. Somit können vorhandene mehrsprachige Ressourcen in der literarischen Rezeption migrationsmehrsprachiger Literatur für fachliche Lernprozesse eingebracht werden. Durch die gesprächsförmige Auseinandersetzung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit war es in drei Fällen möglich, intendierte LA-Konzepte zu entwickeln, auch wenn keine Ressourcen durch eigene Migrationsmehrsprachigkeit vorliegen (siehe Alina, Sarah und Lara).

7.6.4 LitA-Deutungskonzepte

Der zweite Teil der ersten Forschungsfrage (siehe Kap. 7.6) bezieht sich auf die für LitA relevanten literaturbezogenen Deutungskonzepte der Befragten in der Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurensprache Nicus im Rahmen des Design-Experiments. Zur Beantwortung dieses Teils der ersten Forschungsfrage werden zunächst wieder die Häufigkeiten des Auftretens der rekonstruierten LitA-Subkategorien während der Gesamterhebung im Diagramm vorgestellt (vgl. Abb. 54).

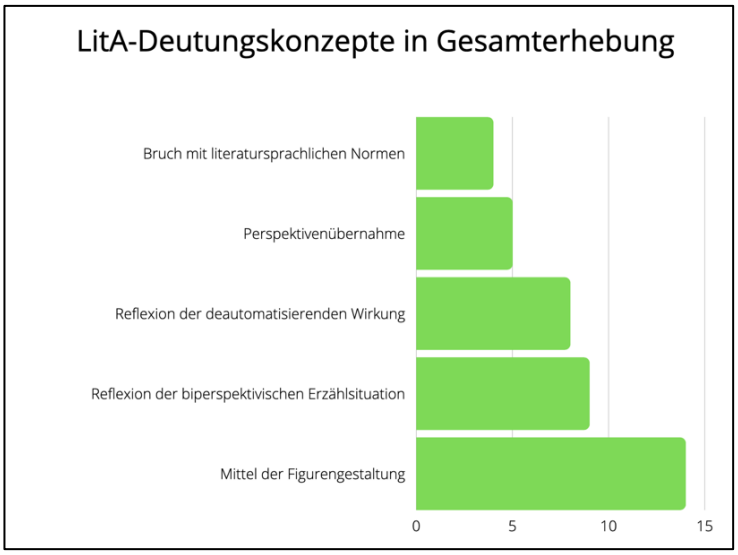

Abbildung 54 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte

Es zeigte sich eine zahlenmäßige Dominanz eines LitA-Deutungskonzepts, das die Lerner- bzw. Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus als Gestaltungsmittel im Rahmen der Figurenkonzeption begreift (vgl. Kap. 7.3.7.1). Insgesamt 14 der 19 Befragten äußern sich entsprechend. In der Häufigkeit der Entwicklung dieses Deutungskonzepts zeigt sich, dass die Funktion der „impliziten Charakterisierung“ (Dembeck 2017, 169) der Figur Nicus durch deren migrationsmehrsprachige Gestaltung von der Mehrzahl Befragten nachvollzogen wurde (vgl. hierzu Kap. 5.4.4.2).

Des Weiteren deutlich vertreten sind Reflexionen hinsichtlich der biperspektivischen Erzählsituation (bei neun der Befragten) sowie der deautomatisierenden Wirkung (bei acht der Befragten) durch die Sprache Nicus (vgl. Kap. 7.3.7.2 und 7.3.7.3). Bei insgesamt fünf der Befragten lässt sich aus den Verbalisierungen das Momentum einer Perspektivenübernahme rekonstruieren (vgl. Kap. 7.3.7.5). Als Bruch mit literatursprachlichen Normen wird die sprachliche Gestaltung der Figur Nicus von insgesamt vier Befragten gedeutet (vgl. Kap. 7.3.7.4).

Auch bei der fallübergreifenden Analyse entlang der LitA-Subkategorien lohnt sich der vergleichende Blick auf die LitA-Deutungskonzepte getrennt nach den beiden Erhebungsphasen des Lauten Denkens und des Interviews.

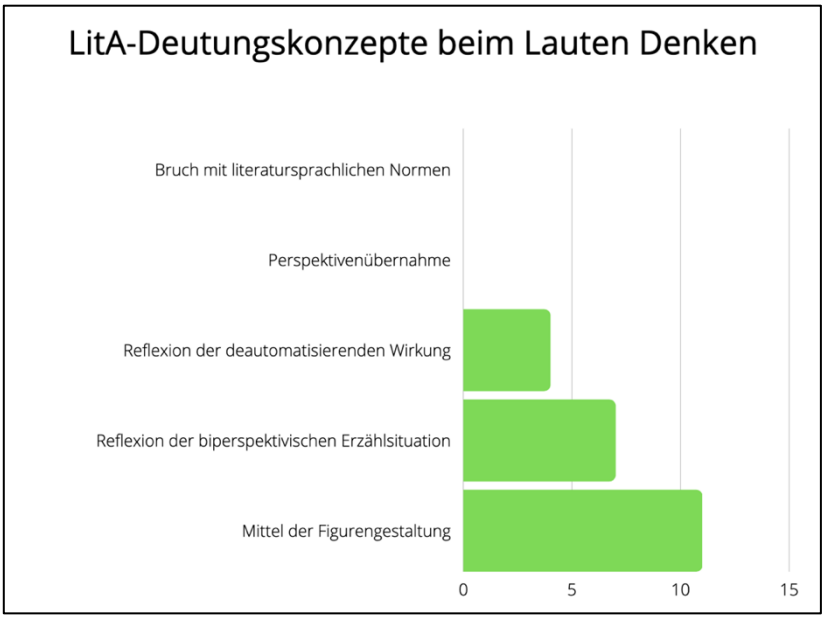

Abbildung 55 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte während des Lauten Denkens

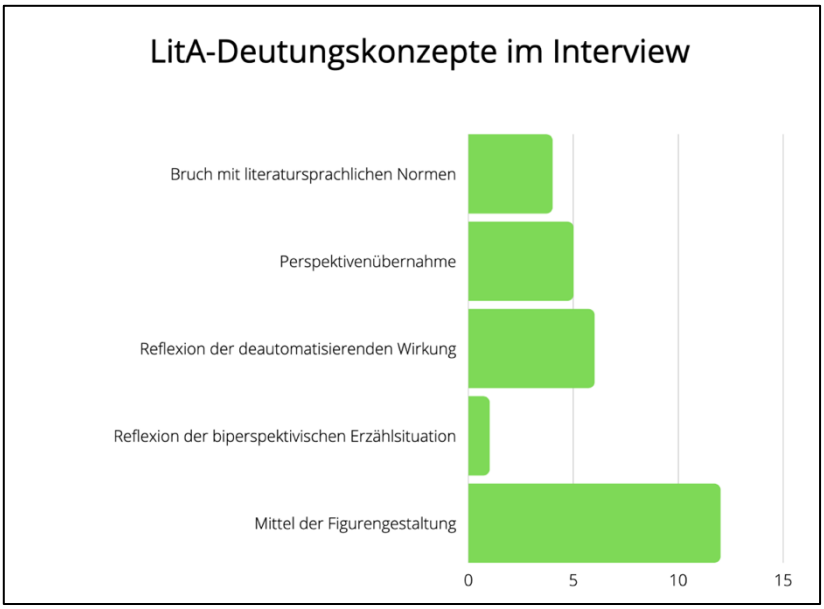

Abbildung 56 Häufigkeitsverteilung LitA-Deutungskonzepte während des Interviews

Im Vergleich zwischen erstem und zweitem Aufgabenformat des Design-Experiments zeigten sich im Wesentlichen folgende Auffälligkeiten:

⇒ Die Anzahl der geäußerten Reflexionen zur biperspektivischen Erzählsituation der Figurensprache verringert sich vom ersten zum zweiten Erhebungsteil deutlich. Hier scheint die Simultanität bzw. zeitliche Nähe zwischen ästhetischer Wahrnehmung und reflektierender Verbalisierung des Deutungskonzepts eine wichtige Rolle zu spielen. Ein Ergebnis, das für die Gestaltung von

LitLA-Lehr-/Lernprozessen zum ausgewählten Jugendroman relevant ist. Um die Entwicklung dieser im LitLA-Lernpfad intendierten Deutungskonzepte im Unterricht zu unterstützen, ist es somit entweder wichtig, eine zeitliche Nähe zu diesbezüglichen ästhetischen Wahrnehmungsmomenten herzustellen oder bei gegebener zeitlicher Distanz entsprechende Reflexionsimpulse bzw. Impulse zur Re-Lektüre zu setzen.

⇒ Die Entwicklung der beiden Deutungskonzepte zur Figurensprache als Bruch mit literatursprachlichen Normen sowie der sprachbezogenen Perspektivenübernahme scheint hingegen von zeitlicher Distanz zum Rezeptionsprozess zu profitieren (vgl. Abb. 55 und 56). In keinem der erhobenen Fälle werden diese beiden Deutungskonzepte bereits während des Lauten Denkens formuliert. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass eine retrospektive und stärker distanzierte Perspektive auf den Rezeptionsprozess produktiv für die Entwicklung dieser im LitLA-Lernpfad intendierten Konzepte ist.

⇒ Des Weiteren scheint die eigene Migrationsmehrsprachigkeit die Perspektivenübernahme hinsichtlich der Figur Nicus zu begünstigen. Fünf der Befragten, die in der Rezeption des Romananfangs bereits Deutungen verbalisierten, aus denen sich ein emotionaler und/oder kognitiver Nachvollzug der migrationsbedingten Sprachlernsituation der Figur Nicus zeigte, waren selbst migrationsmehrsprachig.

7.6.5 Erkenntnisse zu fallübergreifenden Mustern und ersten Konzeptentwicklungen

Die zweite Forschungsfrage dieses ersten Teils des Design-Experiments bezog sich auf die empirische Rekonstruierbarkeit des theoretisch spezifizierten Zusammenhangs zwischen den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung und dem Auftreten und von LitA- und LA-Deutungskonzepten (vgl. LitLA-Modell in Kap. 5.2). Die wichtigsten Analyseergebnisse zu diesem Zusammenhang sollen im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden.

Als ein zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass sich das ästhetische Erleben von Irritation als typisch für die lesende (Erst-)Begegnung der Befragten mit der migrationsmehrsprachigen Figurensprache gezeigt hat. Zudem war das ästhetische Erleben der Irritation produktiver Auslöser sowohl für weitere Momente des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens als auch für die Entwicklung von ersten LA- und LitA-Deutungskonzepten. Das Irritationserleben ging u.a. häufig einher mit Äußerungen zu Verstehensschwierigkeiten. Dieser Befund entspricht anderen Forschungsergebnissen zum Irritationserleben von Schüler:innen in literarischen Rezeptionsprozessen (vgl. Gahn 2018, 193). Auch in der Studie von Gahn (2018) verbalisierten die Befragten in Lautdenkprotokollen zu irritierenden Textelementen ihr Nichtverstehen oder bezeichneten den gelesenen Text als ‚komisch' (vgl. ebd.). Gahn stellte zudem fest, dass die Irritationsmomente bei einigen der von ihr Befragten produktiv für die Entwicklung von Erklärungen und eigenen Vorstellungen hinsichtlich des Unerwarteten oder Unerklärlichen im Text waren (vgl. ebd.). Es zeigte sich ein Bedürfnis der Befragten, kognitive Dissonanzen durch Deutungen aufzulösen. „Menschen streben nach Konsonanz, das Vorhandensein von Dissonanz ist ihnen unangenehm" (a.a.O., 70).

Auch in der vorliegenden Studie zeigte sich das Erleben von Irritation und Verstehensschwierigkeiten als produktiv für die Entwicklung sprach- und literaturbezogener Deutungskonzepte, die zunächst vor allem alltagsweltlich- und sprachlich geprägt waren. Es ließe sich deshalb mit Combe/Gebhardt (2009, 552) konstatieren, dass das ästhetische Erleben von Irritation und Verstehensschwierigkeiten fruchtbar für Lernprozesse bzw. hier die Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten ist (Combe/Gebhard 2009).

Als typisches Grundmuster der ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte erwies sich das kombinierte Auftreten des ästhetischen Erlebens von Irritation (bei vielen Fällen kombiniert mit geäußerten Verstehensschwierigkeiten) mit der Verbalisierung von ästhetischen Wahrnehmungen zu einzelnen sprachlichen Normabweichungen (vgl. Abb. 57). Zudem zeigt sich bei einem Großteil der untersuchten Fälle, dass aus der Wechselwirkung zwischen Irritation und Wahrnehmung der sprachlichen Normabweichungen typischerweise ein defizitorientiertes LA-Deutungskonzept mit ‚Fokus auf sprachlichen Normabweichungen' entstand (vgl. Abb. 57). Dieses wiederum steht bei den meisten Befragten in Verbindung mit der LitA-Deutung von Nicus Figurensprache als ‚Mittel der Figurengestaltung'. Im Hinblick auf die Deutung der migrationsmehrsprachigen Figurensprache als figurengestalterisches Mittel muss einschränkend hinzugefügt werden, dass in den meisten Fällen

allein der Zusammenhang zwischen Migrationsmehrsprachigkeit und sog. Migrationshintergrund erkannt wird[84].

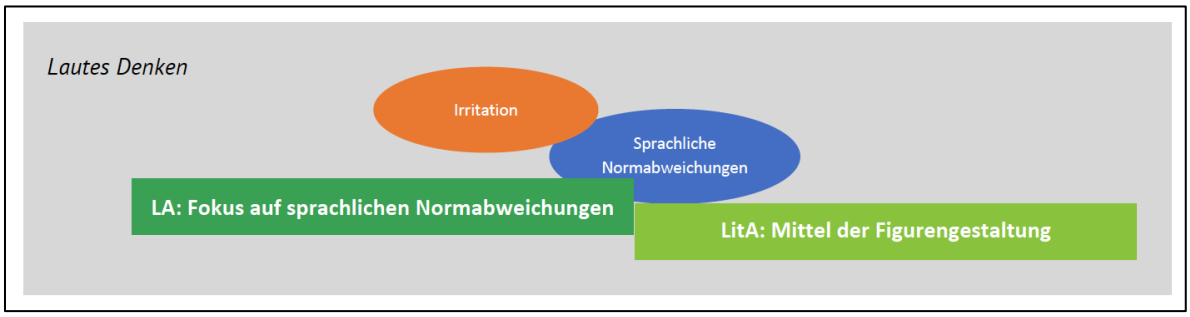

Abbildung 57 Empirisch dominierende erste LitLA-Denkfigur

Als prototypisches Zitat für dieses vorunterrichtliche, ästhetisch fundierte LitLA-Deutungsmuster steht folgendes Transkriptbeispiel aus einem Lautdenkprotokoll:

Werkbezogene Kontexteinheit (Ausschnitt):

Tata sagen, wir hier für
kurz,
nur,
für werden reich wie Konigin
dann

gehen zurück
zu unsere eigene Stadt, Ort, Dorf
für kaufen:

Hausvilla
Dann

Auto mit Supergeschwindigkeit
Dann

Kleidern für Bedrucken
dann
[….]

(Crossan/Conaghan 2018, 11)

B: Also hier wird komisch gesprochen, kein richtiges Deutsch. (leichtes Lächeln, angedeutetes, sich selbst bestätigendes Kopfnicken) Also (.) ist er bestimmt ein Ausländer.
(Lautdenkprotokoll 017-Amira-15-Daz-3, Z. 46-48, B = Amira)

[84] Unterrichtlich ist dieses Konzept im Verlauf der Arbeit mit dem Jugendroman im Hinblick darauf auszubauen, dass mit der Figurensprache Nicus eine gestalterische Entscheidung mit entsprechenden linguizismuskritischen Funktionen einhergeht und nicht allein ein Marker des Migrationsstatus der Figur darstellt.

Für die Gestaltung unterrichtlicher LitLA-Lehr-/Lernprozesse relevant ist das typische Auftreten des oben genannten Kombinationsmusters mit dem im werkspezifischen LitLA-Lernpfad intendierten LitA-Deutungskonzept der deautomatisierenden Wirkung von Nicus Figurensprache. In acht der untersuchten Fälle[85] führt dieses Muster – häufig einhergehend mit der expliziten Verbalisierung der erlebten Verstehensschwierigkeiten und/oder der expliziten Benennung der Wahrnehmung einzelner rumänischsprachiger Lexeme – zum Erfassen der deautomatisierenden Wirkung der sprachlichen Figurengestaltung (vgl. Abb. 58).

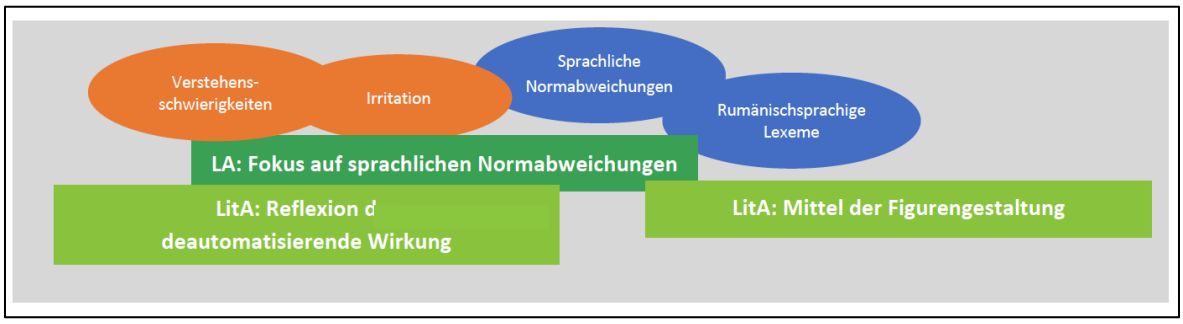

Abbildung 58 Typisches Muster von LitLA-Konzeptentwicklung entlang des LitLA-Lernpfads

Die in der theoretischen Spezifizierung als für den Ausbau von LitLA relevante deautomatisierende Funktion literarischer Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 3.4 und 5.5) ist somit schon in der Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurenrede für fast die Hälfte der Befragten bewusst wahrnehmbar. Daher kann es für LitLA-Lehr-/Lernprozesse produktiv sein, die potentiell wahrgenommenen Verstehensschwierigkeiten für alle Lernende zum unterrichtlichen Gegenstand der sprachlich-literarischen Reflexion zu machen. So wird die deautomatisierende Wirkung literarischer Mehrsprachigkeit als bewusst eingesetztes sprachlich-literarisches Mittel bereits in der Erstbegegnung mit dem Romananfang erkannt.

Aus den während des Lauten Denkens geäußerten ästhetischen Wahrnehmungen der Biperspektivität der Erzählsituation ging des Weiteren in acht der untersuchten[86] Fälle die Entwicklung eines LitA-Deutungskonzepts hervor, welches die migrationsmehrsprachige Figurensprache Nicus in ihrer textseitigen Funktion als sprachlicher Marker der Multiperspektivität des Romans erkennt.

Eine weitere, in der theoriebasierten Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand erarbeitete textseitige Funktion literarischer Mehrsprachigkeit umfasst die literarische Darstellung und Thematisierung von Spracherwerbsprozessen innerhalb eines literarischen Werks (vgl. Kap. 3.4). Aus der Datenanalyse ergibt sich, dass knapp die Hälfte der Befragten die

[85] Vgl. Lisa-16-DaZ-8, Alina-14-DaE, Ella-15-DaE-Bili, Lara-16-DaE, Marta-16-DaZ-3;5, Orane-16-DaZ-2;5, Amira-15-DaZ-3 und Jonas-15-DaE

[86] Sarah-15-DaE, Clara-16-DaE-Bili, Ella-15-DaE-Bili, Lara-16-DaE, Sandro-15-DaE-Bili, Marta-16-DaZ-3;5, Rabia-15-DaZ-2 und Jonas-15-DaE

Figurensprache Nicus als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses begreift. Im werkspezifischen LitLA-Lernpfad stellt dies eine Konzeptentwicklung dar, die erst in der dritten konzeptuellen LA-Stufe erwartet wurde (vgl. Kap. 5.5). Der individuellen Lernwege zu diesem intendierten LA-Deutungskonzept verlaufen aber im Hinblick auf die damit einhergehenden ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsmomente unterschiedlich. Bei Amira, Lukas, Orane und Rabia geht diese LA-Konzeptentwicklung mit dem Auftreten von ästhetischen Erlebensmomenten der Identifikation und/oder Erinnerung einher, die sich deutlich auf die eigene Migrationsmehrsprachigkeit und/oder Zweitspracherwerbsprozesse beziehen. Der migrationsmehrsprachige Erfahrungshorizont erweist sich hier – nicht unbedingt überraschend – als günstige Voraussetzung, zunächst defizitorientierte oder internalisiert linguizistische Deutungskonzepte zu verändern oder zu erweitern. So lässt sich auch das regelmäßige Auftreten der Kombination zwischen dem LA-Deutungskonzept ‚Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess' und dem LitA-Deutungskonzept ‚Perspektivenübernahme' erklären (vgl. Abb. 59).

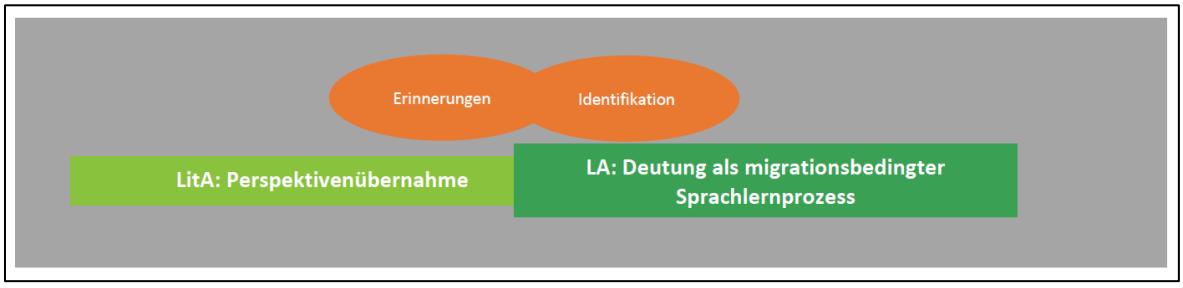

Abbildung 59 Lernweg-Muster entlang des LitLA-Lernpfads

Es scheint in den meisten Fällen der imaginierten Innensicht auf die Figurensprache zu bedürfen, um die linguistisch zutreffende Deutung zu verbalisieren, dass jeglicher (Zweit-) Spracherwerb mit dem Durchlaufen von lernersprachlichen Zwischenstadien einhergeht und die Figurensprache deshalb Ausdruck eines ‚normalen' migrationsbedingten Spracherwerbsprozesses ist (vgl. Kap. 3.3.4.1). Hierbei wirken während der Rezeption evozierte Erinnerungen an eigene migrationsbedingte Sprachlernprozesse und die mit diesen einhergehenden Identifikationsprozesse mit der Figur Nicus bei einigen der Befragten als ‚Trigger' für die Entwicklung fachlich adäquater Deutungskonzepte. Migrationsmehrsprachige Lernende können somit in LitLA-Lehr-/Lernprozessen von ihrem mehrsprachlichen Erfahrungshorizont beim literarisch-sprachlichen Lernen profitieren.

Bei den einsprachig aufwachsenden Befragten, Lara und Alina, entwickelten sich jeweils gegen Ende des Interviewteils ebenfalls Ansätze einer Deutung, mit der Nicus Figurensprache als Ausdruck eines sprachlernbedingten Zwischenstadiums erfasst wird. Bei Lara (vgl. Kap. 7.5.1.9) geht dies mit auffällig vielen literaturbezogenen Äußerungen zur ästhetischen Wahrnehmung und vor allem LitA-Deutungskonzepten einher. Zudem verbalisiert Lara, dass sie die Gestaltung der Figurensprache interessant findet. Diese positive Rezeptionshaltung könnte eine größere Motivation zur gedanklich-imaginativen Auseinandersetzung mit der Figurenkonzeption bedingen. Dass bei Ella (vgl. Kap. 7.5.1.8) das LA-Deutungskon-

zept ‚internalisiertes Linguizismuskonzept' durch eine Deutung der Figurensprache als migrationsbedingten Sprachlernprozess ergänzt, abschließend aber wieder eine linguizistische Bewertung formuliert wird, ist an die Erkenntnisse der Forschung zur ‚conceptual reconstruction' anschlussfähig (vgl. Kap. 5.1 und Kap. 6). Diese zeigen, dass sich Konzeptwechsel meist nicht abrupt vollziehen, sondern dass alltagsweltlich geprägte Präkonzepte zunächst beibehalten und mit neuen, sich möglicherweise mit diesen Präkonzepten widersprechenden Konzepten koexistieren können (vgl. Krüger 2007, 88). Für die vorliegende Studie interessant ist es zu beobachten, inwiefern sich linguizistische Bewertungen durch die Auseinandersetzung mit dem gesamten Jugendroman verändern (vgl. Kap. 8).

Zu den Fällen, die linguizistische Deutungkonzepte geäußert haben, lässt sich insgesamt feststellen, dass diese immer in Kombination mit einem defizitorientierten Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen einhergehen. Aus der Perspektive der conceptual change Forschung herrscht bei dieser defizitorientiert-linguizistischen Deutung der Figurensprache ein inkohärentes, weil bruchstückhaft und ideologisch geprägtes Alltagswissen vor (vgl. Krüger 2007, 88). Dennoch wurden verbalisierte linguizistisch geprägte Deutungen in zwei Fällen (vgl. Alina-14-DaE und Sarah-15-DaE) jeweils gegen Ende des Design-Experiments um eine lernprozessorientierte Deutung erweitert bzw. ergänzt.

7.7 Zusammenfassung: Entwicklungs- und Forschungsprodukte aus Zyklus I

Zentrales Ziel dieses ersten Teils des Design-Experiments war es, zu untersuchen, welche LitLA-Deutungskonzepte Lernende in der Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachigen Figurensprache Nicus entwickeln. Hierbei wurde von der Prämisse ausgegangen, dass diese ersten LitLA-Deutungskonzepte stark von alltagsweltlichen Vorstellungen in Bezug auf Migrationsmehrsprachigkeit und bisherigen literarischen Vorerfahrungen geprägt sind. Zudem ging es in der Untersuchung darum, herauszufinden, ob und wie ästhetische Erlebens- und Wahrnehmensmomente im literarischen Rezeptionsprozess an der Entwicklung dieser ersten sprachlich-literarischen Deutungskonzepte von Lernenden beteiligt sind.

Die in Kap. 7.5 und 7.6 dargestellten Analysen werden im Folgenden in erste Entwicklungs- und Forschungsprodukte übertragen, welche dann durch die Ergebnisse des zweiten Teils des Design-Experiments weiter ausdifferenziert werden.

Gemäß der Gegenstandsorientierung des FDE-Forschungsformats war es ein wichtiges Forschungsziel vorliegender Studie, unterrichtlich erwartbare Verläufe von designbezogenen LitLA-Lernprozessen zu rekonstruieren (vgl. Prediger/Link 2012a, 36). Für die Gestaltung von Unterricht auf Grundlage von neuen didaktischen Konzeptionen wie LitLA sind Forschungsergebnisse zu typischen Verläufen, möglichen Hürden und Gelingensfaktoren zentral. Dabei geht es keinesfalls darum, der Originalität und Kreativität einzelner Lernender weniger Bedeutung in Lernprozessen beizumessen, sondern vielmehr anhand von theoretisch und empirisch fundierten Anknüpfungspunkten zu gegenstandsspezifischen Lernausgangslagen sowie von dort aus möglichen Lernprozessen, Unterricht planen zu können. Mit diesem Wissen lassen sich weitaus für Lehrkräfte gezielt differenzierte Aufgabenformate und Lehr-/Lernsettings gestalten, die es – im optimalen Fall mit fachdidaktischer Begleitforschung – weiter empirisch auszudifferenzieren gilt.

7.7.1 Entwicklungsprodukt LitLA-Lernweg-Diagramm

Das erste Entwicklungsprodukt der vorliegenden Studie umfasst das LitLA-Lernweg-Diagramm (vgl. Abb. 60), das musterhafte Lernwege in der Erstbegegnung mit der migrationsmehrsprachig gestalteten fiktiven Lerner:innenvarietät der Figur Nicus beschreibt.

In den Daten zeigte sich diesbezüglich deutlich, dass die lesende Begegnung mit Nicus Figurensprache vor allem ein ästhetisches Erleben von Irritation bei den allermeisten der Befragten auslöste. Im Zusammenhang mit den Irritationsäußerungen wurden zudem sehr häufig ästhetische Wahrnehmungen zu einzelnen sprachlichen Normabweichungen geäußert. Das daraufhin typischerweise formulierte erste LA-Deutungskonzept bezog sich auf die wahrgenommenen sprachlichen Normabweichungen der Figurensprache und erfasste die fiktive Lerner:innensprachlichkeit insgesamt im Hinblick auf deren sprachnormbezogenen Defizite. Es überwog somit bei den Befragten, unabhängig von deren eigenen spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen, deutlich eine an Monolingualität als Norm ausge-

richteten Perspektive. Dieser von den meisten Lernenden (15 von 19 der Befragten) verbalisierte defizitorientierte Fokus ging zudem typischerweise mit der Deutung der Figurensprache Nicus als Hinweis auf den Migrationshintergrund der Figur Nicus einher (vgl. Abb. 60).

Im Hinblick auf erste Weiterentwicklungen bzw. Ergänzungen der LA-Deutungskonzepte lassen sich folgende typische Verläufe und Gelingensbedingungen erkennen:

1) Es werden keine weiteren LA-Deutungskonzepte, außer dem Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen, verbalisiert (vgl. Emma-15-DaZ-4, Lucy -15-DaE und Marta-16-DaZ-3;5).
2) Es werden zusätzlich linguizistische Deutungskonzepte verbalisiert:
    a. Linguizistische Bewertung (Alina-14-DaE, Sarah-15-DaE, Anna-15-DaE und Jonas-15-DaE)
    b. Internalisiertes Linguizismuskonzept: Lisa-16-DaZ-8 und Ella-15-DaE-Bili)
3) Es wird zusätzlich eine Deutung der Figurensprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesse verbalisiert (Lara-16-DaE, Amira-15-Daz-3, Orane-16-DaZ-2;5, Lukas-16-DaZ-2;4 und Sandro-15-DaE-Bili). Hier wird deutlich, dass die eigene Migrationsmehrsprachigkeit eine Ressource bei einer linguistisch adäquaten Konzeptentwicklung darstellt. Dennoch entwickelte sich bei drei der einsprachig aufwachsenden Befragten (Sarah-15-DaE, Alina-14-DaE und Ella-15-DaE-Bili), die vorab ein linguizistisches Deutungskonzept geäußert hatten, im Verlauf des Gesprächs ebenfalls eine Deutung der Figurensprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses (vgl. Abb. 60).

Die übergeordnete Zielsetzung des LitLA-Ansatzes umfasst die Entfaltung literarisch-sprachlicher Bewusstheit (LitLA) u.a. im Hinblick auf die Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 3.4). Besonders häufig zeigten sich Ansätze literarischer Bewusstheit im Hinblick auf zwei relevante Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit. Zum einen zeigten sich in vielen Fällen LitA-Deutungen zur rezeptionsseitigen Funktion der Deautomatisierung durch literarische Mehrsprachigkeit und zur textseitigen Funktion der Perspektivenkoordination (hier Biperspektivität) der Erzählsituation (vgl. Kap. 7.6.5). Zum Erkennen der deautomatisierenden Funktion waren vorangegangene Äußerungen zum ästhetischen Erleben der Irritation und zum ästhetischen Wahrnehmen der sprachlichen Normabweichungen und den rumänischsprachigen Lexemen fruchtbar. Für die Deutung als Marker der Biperspektivität waren im Rahmen der Konzeptentwicklung vorangegangene ästhetische Wahrnehmungen zur veränderten Erzählerstimme bzw. -sprache zu Beginn des aus Nicus Perspektive erzählten Teils des Romananfangs förderlich (vgl. Abb. 60).

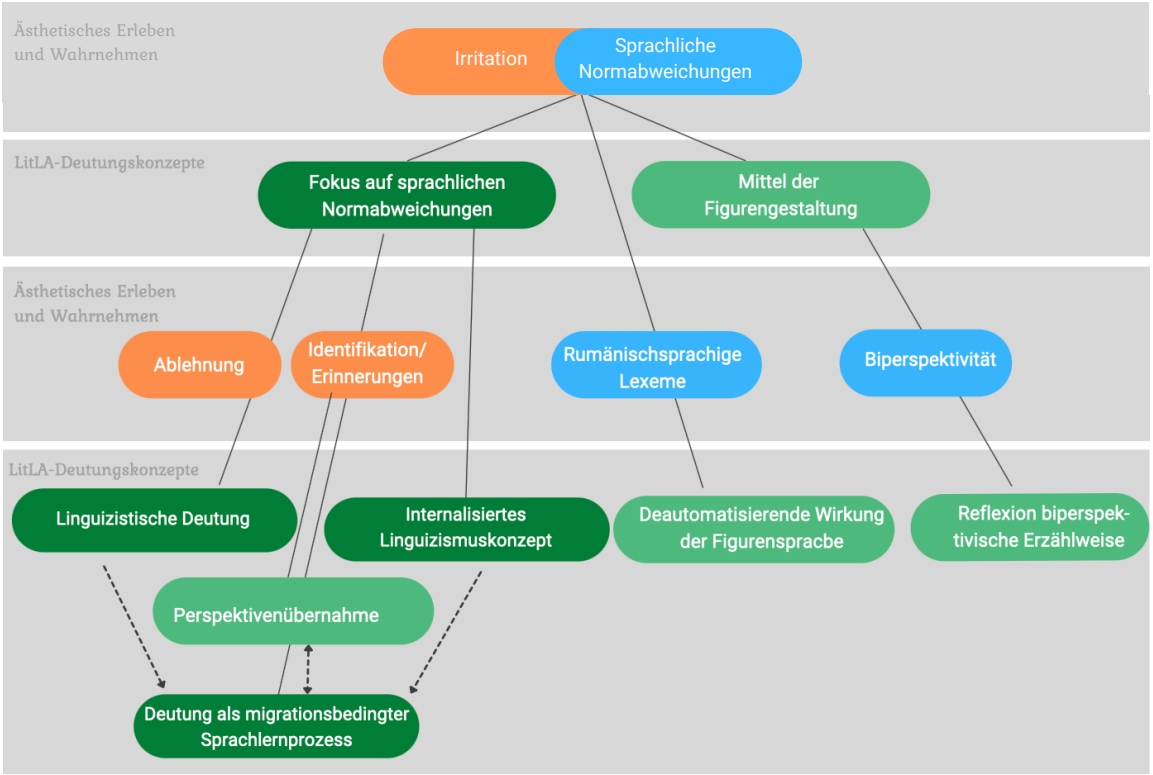

Abbildung 60 LitLA-Lernweg-Diagramm

7.7.2 Modifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

Der als intendierte LitLA-Lernstruktur zum migrationsmehrsprachigen Jugendroman *Nicu & Jess* theoretisch entwickelte werkspezifische Lernpfad (vgl. Kap. 5.5) konnte auf Grundlage der Analyseergebnisse zu individuellen Lernwegen ausdifferenziert werden (vgl. Ab. 61). Dabei ist es mit Pöhler grundlegend zu betonen, dass ein intendierter Lernpfad

> lediglich ein Lernangebot [darstellt, U.F.], während die tatsächlichen individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler, die durch diese initiiert werden, in der Regel nicht so linear verlaufen, sondern oszillieren und gegebenenfalls auch eigenwillige Umwege gehen. (Pöhler 2018a, 199)

Dennoch bildet ein auf theoretischer und empirischer Basis entwickelter Lernpfad relevante Anknüpfungspunkte für weitere fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Lerngegenstand sowie nicht zuletzt für konkrete Unterrichtskonzeptionen in der Praxis.

Auf Grundlage der erhobenen Verläufe individueller Lernwege bzw. ästhetisch fundierter LitLA-Deutungskonzepte und deren Weiterentwicklungen im ersten Teil des Design-Experiments lassen sich die beiden ersten Stufen des insgesamt vierstufigen Lernpfads empiriebasiert modifizieren (vgl. Abb. 61 bzw. Abb. 16).

Dabei geben die empirischen Erkenntnisse zu ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomenten Hinweise darauf, welche ästhetische Wirkung die literarische Mehrsprachigkeit im individuellen Rezeptionsprozess entfalten kann. Die erste der beiden konzeptuellen LA-Stufen ist von alltagsweltlich geprägten Vorstellungen bzw. (migrations-)gesellschaftlichen Normen zu Migrationsmehrsprachigkeit geprägt. Diese zeigen sich in der Auseinandersetzung mit dem Romanfang bei vielen Lernenden als stabil. Bei einigen Lernenden erfolgten schon in der Auseinandersetzung mit dem Romanfang konzeptuelle Ergänzungen und Erweiterungen hinsichtlich der konzeptuellen Stufe 2. Dabei ist zu betonen, dass eine konzeptuelle Weiterentwicklung nicht bedeutet, dass die die Präkonzepte der Stufe 1 nicht weiterbestünden. Es ist daher davon auszugehen, dass in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Romananfang linguizistische, defizitorientierte und bereits fachlich angemessenere LA-Deutungskonzepte (vgl. Abb. 61) in größeren Lerngruppen koexistieren bzw. interagieren.

Im Hinblick auf LitA-Deutungskonzepte und deren Weiterentwicklung zeigte sich, dass – unterstützt von den im Design-Experiment angeregten Reflexionsprozessen – erste text- und rezeptionsseitige Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit zum Gegenstand der bewussten Aufmerksamkeit werden.

In an diese Studie potentiell anschließenden weiteren Design-Experimenten zu Gesprächen in Kleingruppen wäre es ein wichtiges nächstes Forschungs- und Entwicklungsziel, die unterschiedlichen ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte in diskursiven Austausch zu bringen[87] und durch fachlich gezielt anzusetzende Impulse und Input sprachlich-konzeptuell weiterzuentwickeln.

[87] Dieses Desiderat muss im Rahmen von weiteren Entwicklungsforschungsstudien bearbeitet werden. Der zweite Teil des Design-Experiments der vorliegenden Studie hatte einen anderen Untersuchungsfokus und arbeitete mit derselben Stichprobe (vgl. Kap. 8)

Modifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
bei der Erstbegegnung mit der Erzähler- und Figurensprache Nicus

erwartbares ästhetisches Erleben:
Irritationen, Verstehensschwierigkeiten, Erinnerungen, Identifikation, Gefallen, Erstaunen, Ablehnung, Freude, Amüsiertheit

⬍

erwartbares ästhetisches Wahrnehmen:
sprachliche Normabweichungen, rumänischsprachige Lexeme, Biperspektivität, freie Versform, Poetizität

Reflektierendes Verbalisieren

Überwiegend erwartbare (prä-)konzeptuelle LA-Stufe 1:

- ⇒ defizitorientierte und monolingual ausgerichtete Deutung mit Fokus auf sprachlichen Normabweichungen
- ⇒ Linguizistische Deutung
- ⇒ Internalisiertes Linguizismuskonzept

Überwiegend erwartbare (prä-)konzeptuelle LitA-Stufe 1:

- ⇒ Deutung der fiktiven DaZ-Lerner:innenvarietät als Mittel der (realistischen) Figurengestaltung

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
in der Auseinandersetzung mit der migrationsmehrsprachig gestalteten Figur Nicus

erwartbares ästhetisches Erleben:
Irritationen, Verstehensschwierigkeiten, Identifikation, Erinnerungen, Gefallen, Interesse, Vertrautheit, Ablehnung, Abgrenzung, Freude

⬍

erwartbares ästhetisches Wahrnehmen:
sprachliche Normabweichungen, freie Versform, Biperspektivität, Poetizität, idiolektale und juventolektale Einflüsse

Reflektierendes Verbalisieren

Erwartbare Deutungstypen in konzeptueller LA-Stufe 2:

- ⇒ Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess

Erwartbare Deutungstypen in konzeptueller LitA-Stufe 2:

- ⇒ Deutung der DaZ-Lerner:innenvarietät hinsichtlich der deautomatisierenden Funktion
- ⇒ Deutung der DaZ-Lerner:innenvarietät als Marker der biperspektivischen Erzählsituation
- ⇒ Perspektivenübernahme hinsichtlich der Sprachlernsituation und/oder des inneren Spracherlebens (Sprachmut/Sprachscham)

Abbildung 61 Modifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

7.7.3 Lokale Theoriebeiträge zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen mit *Nicu & Jess*

Ein wichtiger Anspruch der FDE ist es, nicht nur theoriebasierend, sondern auch theoriegenerierend zu forschen (vgl. Dube/Hußmann 2019, 24; Prediger 2015b, 3). Aufgrund des spezifischen Erhebungsbereichs der vorliegenden Entwicklungsforschungsstudie werden die generierten Theoriebeiträge zu LitLA-Lehr-/Lernprozesse im Anschluss an die Terminologie des Dortmunder Modells der FDE als ‚lokale Theorien' im Sinne von empirisch gestützten Lehr-/Lerntheorien zum spezifizierten und strukturierten Lerngegenstand bezeichnet (vgl. Prediger/Link 2012a, 36). Die erarbeiteten lokalen Theoriebeiträge zu LitLA-Lehr-/Lernprozesse des ersten Design-Zyklus werden im Folgenden unter der Perspektive der Übertragbarkeit auf weitere zu gestaltende LitLA-Lehr-/Lernprozesse zum Jugendroman *Nicu & Jess* diskutiert.

Das ästhetische Erleben der Irritation war, wie beschrieben, eine der typischsten ersten Wirkungsweisen, die durch die literarische Migrationsmehrsprachigkeit in den erhobenen Rezeptionsprozessen der Befragten zum Romananfang evoziert wurde. Gleichsam war diese Irritation produktiv für die Entwicklung erster LitLA-Deutungskonzepte, da mit der Irritation eine gesteigerte sprachlich-literarische Aufmerksamkeit bei der Suche der Lernenden nach Erklärungen für die Irritation und somit für die Gestaltung des literarischen Textes einherging. Auffallend war bei der Auswertung des ersten Teils des Design-Experiments, dass vielen Lernenden sprachliche Mittel fehlten, ihre Irritation durch die Migrationsmehrsprachigkeit der Erzähler- und Figurensprache auszudrücken. Sehr häufig wurde das Attribut ‚komisch' gewählt, um die irritierende Qualität zu beschreiben (‚*der redet komisch*'). Für das Gelingen von LitLA-Lernprozessen ist es daher wichtig, nicht nur dem Erleben der Irritation explizit Raum zu geben und das Irritationserleben zum Gegenstand der Reflexion zu machen, sondern dabei die Lernenden auch zu präzisierenden Beschreibungen derselben anzuregen und dabei sprachlich zu unterstützen.[88]

Das erste geäußerte LA-Deutungskonzept fokussierte bei der überwiegenden Zahl der befragten Lernenden auf die sprachlichen ‚Fehler' in der Gestaltung der fiktiven Lernervarietät. Hier lässt sich als lokale Theorie formulieren, dass LitLA-Lehr-/Lernprozesse im Kontext der literarischen Begegnung mit migrationsbedingten DaZ-Lerner:innenvarietäten typischerweise zunächst an sprachnorm- bzw. defizitorientierten Lernendenperspektiven anschließen. Zudem zeigte sich, dass dieser einseitige Fokus unabhängig von den spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen der Lernenden auftritt. Dieser Befund erfasst nicht nur die dominierenden vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen zur migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurensprache in *Nicu & Jess*, sondern bestätigt aufs Neue das Vorherrschen der an Einsprachigkeit orientierten Sprachideologien in Gesellschaft und

[88] Beispielsweise könnten Impulsfragen förderlich sein, die dazu auffordern die Beschreibungen des Irritationserlebens weiter auszubauen wie ‚*Was genau findest du komisch?*' oder ‚*Welche Eigenschaften der Sprache empfindest du als irritierend? Kannst du das genauer (oder an einem Beispiel) beschreiben?* '. Im Sinne des Scaffoldings (vgl. Kap. 1.1.3) sollten Lernenden bei Bedarf sprachliche Redemittel zur Verfügung gestellt werden, die sie dabei unterstützen, ihr ästhetisches Erleben in ihren mündlichen Beschreibungen genauer zu begreifen.

Schule (vgl. Kap. 2.5). An dieser Stelle lässt sich Zwischenergebnis festhalten: Sowohl ein- als auch mehrsprachige Lernende übernehmen nach dem anfänglichen ästhetischen Erleben der Irritation typischerweise zuerst eine defizitorientiere und teilweise linguizistische Deutungsperspektive auf die fiktive DaZ-Lerner:innenvarietät im Jugendroman. Migrationsmehrsprachigen Lernenden scheint es allerdings leichter zu fallen, ihre defizitorientierte oder auch linguizistische Deutung durch ein prozessorientierteres Deutungskonzept zu ergänzen oder zu ersetzen.

Literarisch realisieren die meisten der befragten Lernenden die figurencharakterisierende Funktion der Figuren- und Erzählersprache gleich zu Beginn der lesenden Auseinandersetzung mit dem Romananfang. Die irritierend wahrgenommenen sprachlichen Normabweichungen der Erzähler- und Figurensprache Nicus werden von den Lernenden – analog zur Lösung eines Rätsels – über den sog. Migrationshintergrund der Figur erklärt. Als *rezeptionsseitige* Funktion lässt sich tatsächlich gerade zu Beginn des Romans eine sprachliche Lenkung der Figurenwahrnehmung konstatieren, die – inhaltlich verstärkt durch kulturalistische Stereotypen – eine lingualisierende und kulturalisierende Lesenden–perspektive von Nicu als „Migrationsanderem" (Mecheril 2010, 17) evoziert. Die Migrationserfahrung markierende Funktion der Figuren- und Erzählersprache im Rezeptionsprozess bewusst wahrzunehmen, bildet gleichsam die konzeptuelle Voraussetzung, um im Rahmen der Gesamtlektüre des Jugendromans (vgl. zweiter Teil des Design-Experiments, Kap. 8) lingualisierende Perspektiven und linguizistische Strukturen in und außerhalb des Jugendromans wahrnehm- und kritisierbar zu machen. Sich über den Konstruktcharakter der literarischen Gestaltung der Figur- und Erzählerinstanz Nicus im Rahmen eines LitLA-Lehr-/Lernarrangements bewusster zu werden, stellt daher einen lernwirksamen Schritt dar, um den linguizismuskritischen Ansatz des Jugendromans erkennen zu können.

Bei einer der befragten Lernenden wurden während des ersten Teils des Design-Experiments ästhetische Wahrnehmungen im Kontext der Poetizität der Erzähler- und Figurensprache Nicus beobachtet (vgl. Lucy-15-DaE, Kap. 7.5.1.10). Auch die von einigen Befragten verbalisierten Wahrnehmungen zur Versform des Textes sind für das Bewusstwerden des Konstruktcharakters und der spezifischen literarischen Darstellungsweise von Migrationsmehrsprachigkeit im Jugendroman wichtig. An das Bewusstwerden des Kunstcharakters literarischer Mehrsprachigkeit anknüpfend bzw. diese Wahrnehmungen fördernd wird das Bewusstsein für text- und rezeptionsseitige Funktionen der Migrationsmehrsprachigkeit (vgl. detailliert hierzu Kap. 5.4.4.2) im Sinne von Literature Awareness möglich[89].

Während der gesprächsorientierten Auseinandersetzung mit dem Romananfang waren außerdem erste Konzeptveränderungen bzw. -ergänzungen erkennbar. Fachlich zutreffenden LA-Konzepterweiterungen, die die Lerner:innensprachlichkeit neutral bis anerkennend als Ausdruck eines (bereits weit fortgeschrittenen) Sprachlernprozesses begreifen, gingen

[89] Impulse wie *‚Kennt ihr andere literarische Werke, in denen sprachliche Regeln gebrochen werden?'* und *‚Kennt ihr literarische Werke, in denen Wörter aus anderen Sprachen vorkommen?'*

meist Äußerungen zu persönlichen Erinnerungen und Identifikationsprozessen im Kontext der dargestellten Migrationsmehrsprachigkeit der Figur Nicus voraus (vgl. 7.6.1). Damit einher gingen typischerweise reflektierende Verbalisierungen, die eine Perspektivenübernahme bezüglich Nicus Spracherleben zeigten. Für Lernende, die keine eigenen Erfahrungen mit migrationsbedingten Spracherwerbsprozessen haben, stellt somit der Mangel an linguistisch zutreffendem Wissen zu Zweiterwerbsprozessen bzw. Migrationsmehrsprachigkeit eine zu überwindende Verstehenshürde dar. Bei einsprachig aufwachsenenden Lernenden konnten (bis auf Alina 14-DaE) auch keine Anzeichen für eine Perspektivenübernahme während des ersten Teils des Design-Experiments rekonstruiert werden. Für die unterrichtliche Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen ist daher ein diskursiver Wissenstransfer zu metasprachlichen Aspekten von Mehrsprachigkeiten und textorientierter gesprächsförmiger Austausch im Gespräch mit migrationsmehrsprachigen Mitlernenden potentiell förderlich, um das – für das literarische Textverstehen notwendige – Wissen über Lernersprachen als notwendige Zwischenstadien in Sprachlernprozessen zu erlangen.[90]

Ein wichtiger Aspekt ist hinsichtlich der unterrichtlichen Arbeit mit ästhetischen Erlebensaspekten zu persönlichen Erinnerungen und Identifikationsprozessen ist zu betonen. Um die Lingualisierung[91] einzelner Lernender in LitLA-Lehr-/Lernarrangements zu vermeiden, ist es wesentlich, die Lingualisierung der Figur Nicu im Kontext der Erzählung zum zentralen Gegenstand des interaktiven Austauschs innerhalb einer Lerngruppe zu machen. Die Multiperspektivität des Jugendromans lädt förmlich zu einem textbasierten Nachvollzug und der Auseinandersetzung mit den literarisch gestalteten Lingualisierungsprozessen ein (vgl. Kap. 5.4.4.5). Diesbezügliche persönliche Erfahrungen innerhalb der Lernendengruppe sollten nur aus Eigeninitiative der Betreffenden thematisiert werden, um essentialisierende Zuschreibungen im Unterrichtskontext zu vermeiden.

Gerade für Lernende, die selbst nicht migrationsmehrsprachig aufgewachsen sind, erwies es sich im ersten Teil des Design-Experiments als wichtig, sich mit der Figurensprache Nicus im Kontext der sprachlichen Figurengestaltung der Figur Jess auseinanderzusetzen. Einige Lernende konnten über den Kontakt zu Jess und entsprechende Identifikationsprozesse einen Zugang zum Romananfang finden. Die juventolektalen Einflüsse und die soziale Deprivilegierung beider Hauptfiguren bildete für einige einsprachige Lernende eine Brücke für die Kontaktaufnahme zur Figur Nicus. Das Design-Prinzip ‚Orientierung an Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren' hat sich im ersten Teil des Design-Experiments als relevant gerade in spracherwerbsspezifisch heterogenen Lerngruppen gezeigt.

---

[90] Das Vorhandensein dieser wissensbasierten Perspektive auf Sprachlernprozesse stellt freilich für die Lehrkraft in LitLA-Lehr-/Lernprozessen eine basale Gelingensbedingung dar.

[91] Lingualisierung (vgl. Rösch 2019a, 181) einzelner Lernender meint, migrationsmehrsprachige Lernende als Zugehörige einer inferiorisierten Sprachgruppe anzusprechen und dadurch sprachbezogene Subjektivierungsprozesse zu wiederholen und zu verstärken, die es an sich zu dekonstruieren gilt. Wenn sich migrationsmehrsprachige Lernende aus einer Geste der Selbstermächtigung zu diesen Aspekten selbst äußern möchten, ist dies freilich zu unterstützen.

Bei drei der Befragten waren die lesekompetenz- bzw. zweitspracherwerbsbedingten Voraussetzungen zum Herstellen eines globalen Textverstehens nicht ausreichend. Diese Lernenden konnten entsprechend nur wenige Äußerungen zu Teilaspekten ästhetischer Erfahrung bzw. LitLA-Deutungskonzepten tätigen. Der Aufmerksamkeitsfokus dieser Lernenden lag merklich auf den hierachieniedrigeren Ebenen des Leseprozesses (Bedeutungsbildung einzelner Wörter oder Propositionen). Die globale Kohärenzbildung gelang diesen Lernenden – insbesondere durch den abrupten Wechsel der Erzählperspektive von Jess zu Nicu – nur eingeschränkt. Für Lernende mit Schwierigkeiten beim Leseverstehen ist der Jugendroman zwar durch die freie Versform, die einem sinnschrittbezogenem Flattersatz entspricht, besonders geeignet, dennoch benötigen Lernende mit Leseschwierigkeiten explizite Unterstützung in der Begegnung mit dem Romananfang[92].

7.8 Ausblick auf Design-Zyklus II

Für die Konzeption und Analyse des geplanten zweiten Teils des Design-Experiments stehen nun die weiteren Entwicklungsverläufe bzw. Erweiterungen der anhand des ersten Teils des Design-Experiments rekonstruierten ästhetisch fundierten Deutungskonzepte im Fokus. Von besonderem Interesse ist dabei, welche weiteren Verläufe die vier als typisch rekonstruierten LA-Konzeptentwicklungen nehmen werden (vgl. Kap. 7.7.1) und wie diese in Zusammenhang mit LitA-Konzeptentwicklungen stehen. Zu Vorbereitung des zweiten Teils des Design-Experiments wurde den Lernenden nach Abschluss des ersten Teils je eine Ausgabe von *Nicu & Jess* mit der Bitte übergeben, diese bis zum nächsten Erhebungstermin als private Lektüre zu lesen.

[92] Ein differenzierender Input vor der Rezeption des Romananfangs zur Entlastung zentraler Lexeme, zu den Erzählorten sowie der Hinweis darauf, dass die Begegnung mit zwei unterschiedlichen Erzählinstanzen zu erwarten ist, müsste die größten Hürden überwinden helfen.

8. Design-Zyklus II: Rekonstruktion ausgewählter individueller Lernwege

Bei der Planung des zweiten Teils des Design-Experiments lag das Forschungsinteresse vor allem auf der Rekonstruktion individueller Lernwege in Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung der im ersten Forschungszyklus rekonstruierten ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte zur migrationsmehrsprachig gestalteten Erzähler- und Figurenrede Nicus. Im Anschluss an die lernendenseitige Privatlektüre des Gesamttextes wurden hierfür in einem zweischrittigen Aufgabensetting Daten zum ästhetischen Erleben und Wahrnehmen sowie der (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten anhand einer vertieften Auseinandersetzung mit ausgewählten Teilkapiteln zum Jugendroman erhoben. Das zweite Design-Experiment fand erneut als „diagnostische Lehr-Lernsituation" (Prediger/Link 2012a, 31) in einem Laborsetting unter Anwesenheit der Experimentleiterin sowie je einer/einem Befragten statt. Durchgeführt wurde die Erhebung mit derselben Schüler:innengruppe, die auch im ersten Teil des Design-Experiments befragt wurde (vgl. Kap. 7.1.4). Durch den Rückgriff auf die identische Stichprobe können die Veränderungen und Weiterentwicklungen der in der Beschäftigung mit dem Romananfang entstandenen ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte im Rahmen der individuellen Lektüre des Jugendromans sowie der vertieften Auseinandersetzung mit dem Text während des zweiten Aufgabenformats des Design-Experiments untersucht werden.

Im ersten Forschungszyklus wurde als typisches Rezeptionsmuster zur literarischen Migrationsmehrsprachigkeit des Romans eine Wechselwirkung aus Irritationserleben und ästhetischen Wahrnehmungen zu einzelnen sprachlichen Normabweichungen rekonstruiert. Eng mit diesem ästhetischen Wechselspiel aus Erleben und Wahrnehmen verbunden entwickelten sich typischerweise defizitorientierte Deutungen der Figurensprache Nicus. Gleichsam wurde die als defizitär wahrgenommene Sprache Nicus als Mittel der Figurengestaltung erkannt, die Nicu als neuzugewandert charakterisiert (vgl. Kap. 7.7). Ausgehend von diesem ersten in den meisten der untersuchten Fälle rekonstruierbaren Grundmuster in der rezeptiven Erstbegegnung mit der Erzähl- und Figureninstanz Nicus wurden für den ersten Teil des Experiments vier typische anschließende Verlaufsvarianten der LitLA-Konzeptentwicklung erkennbar:

Vier typischen Verläufe der LitLA-Konzeptentwicklungen

1. Die Deutung der Erzähler- und Figurenrede Nicus verbleibt im ersten Teil des Design-Experiments bei einem defizitorientierten ‚Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen' sowie einer literaturbezogenen Deutung als ‚Mittel der Figurengestaltung' bestimmt.
2. Es wird zusätzlich zu diesem Grundmuster eine linguizistische Bewertung geäußert.
3. Es wird zusätzlich ein internalisiertes Linguizismuskonzept deutlich.
4. Es wird zusätzlich eine Deutung der Figurensprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses verbalisiert. Diese LA-Deutung ging bei den betreffenden Lernenden typischerweise mit einer LitA-Deutung des Spracherlebens bzw. der migrationsbedingten Sprachlernsituation einher, die auf eine Perspektivenübernahme schließen lassen.

Im hier darzulegenden zweiten Forschungszyklus bezieht sich das Forschungsinteresse auf die individuellen LitLA-Lernwege von vier ausgewählten Lernenden, die je einem der vier oben beschriebenen Verlaufstypen im ersten Experiment zugeordnet werden konnten. Die Schwerpunktsetzung im Rahmen der Feinanalyse auf nur vier ausgewählte Teilnehmende war eine Entscheidung, die sich aus den präzisierten Forschungsfragen nach Abschluss der Auswertung des ersten Zyklus[93] ergab, welche folgend nochmals aufgeführt werden:

Forschungsfragen Design-Zyklus II:

1. Wie entwickeln sich die in der Auseinandersetzung mit dem Romananfang rekonstruierten vier Verlaufstypen der LitLA-Konzeptentwicklung im zweiten Teil des Design-Experiments weiter?

2. Welche Zusammenhänge zwischen der (Weiter-)Entwicklung der LitLA-Deutungskonzepte mit den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung lassen sich im zweiten Teil des Design-Experiments rekonstruieren?

[93] Der in den ersten Planungen der Entwicklungsforschungsstudie entworfene dritte Forschungszyklus mit Kleingruppen aus einer weiteren Stichprobe konnte aufgrund der Limitierung der hierfür notwendigen zeitlichen Ressourcen im Rahmen dieses Dissertationsprojekts nicht mehr realisiert werden. Ein forschungslogischer und ergebnisbasierter Ausblick auf einen potentiellen dritten Forschungszyklus wird jedoch in Kap. 9 gegeben.

8.1 Zum Untersuchungsdesign und methodischen Vorgehen im Design-Experiment Teil II

Im zweiten Teil des Design-Experiments wurde analog zum ersten ein zweischrittiges Aufgabensetting konstruiert. Währen des ersten Schritts wurden die Lernenden gebeten, ihre Erlebens- und Denkprozesse zu ausgewählten und im Experiment erneut zu lesenden Teilkapiteln des Jugendromans[94] laut auszusprechen. Für die Datenerhebung kam somit ein weiteres Mal das lesebegleitende Laute Denken als Methode zum Einsatz (vgl. Kap. 7.1.1). Bei der Durchführung des Lauten Denkens wurde sich am Vorgehen des ersten Forschungszyklus orientiert (vgl. Kap. 7.1.2), da sich dieses als zielführend erwiesen hatte. Für das anschließende gesprächsförmige Aufgabenformat wurde allerdings nach einer alternativen Erhebungsmethode zum im ersten Zyklus eingesetzten teil-narrativen Interview gesucht, welches ein adaptiveres Reagieren auf die unvorhersehbaren Verläufe der individuellen Deutungsprozesse ermöglicht. In Anlehnung an das Untersuchungsdesign von Dube in ihrer Untersuchung zum Metaphernverstehen (vgl. Dube/Prediger 2017, 6) fiel die Wahl auf das klinische Interview. Da dieses Verfahren im ersten Forschungszyklus noch nicht zur Anwendung kam, wird es im Folgenden zunächst näher vorgestellt.

8.1.1 Klinisches Interview als Erhebungsmethode

Der Begriff des klinischen Interviews ist eng mit der Forschung Jean Piagets zu kindlichen Vorstellungen und Überzeugungen verbunden (vgl. Piaget 1978, 20ff; Selter/Spiegel 2000, 100ff). Piaget hatte nach einer Erhebungsmethode zu kindlichen Denkprozessen gesucht, die – als Alternative zu standardisierten Tests oder offenen Beobachtungen –eine Form der Standardisierung zulässt, aber dabei gleichsam Flexibilität im Vorgehen ermöglicht, so dass die Interviewenden die Möglichkeit haben, mit spontanen Fragen auf die Verbalisierungen und Handlungen der Kinder zu reagieren. Er war dabei auf das psychoanalytische Verfahren des klinischen Interviews gestoßen, das er für seine Forschungen auf Grundlage der genetischen Erkenntnistheorie adaptierte (vgl. Selter/Spiegel 2000, 101). Für Piaget war es dabei zentral, implizite Suggestionen auf Interviewendenseite zu vermeiden (vgl. Piaget 1978, 24). Um in klinischen Interviews an die Vorstellungen und Überzeugungen zu gelangen, die nicht auf Suggestion zurückgehen und auch nicht allein der kindlichen Lust am Fabulieren geschuldet sind, ist es nach Piaget wichtig, möglichst viele Variationen von flexibel formulierbaren Fragen zum Untersuchungsgegenstand stellen zu können, um über die dadurch wiederholt evozierten Äußerungen zu stichhaltigen Erkenntnissen zu den inneren Vorgängen der Befragten zu gelangen (vgl. a.a.O., 27). Die Annahme Piagets, dass viele Kinder noch nicht in der Lage sind, ihre Gedankengänge zu verbalisieren, führte ihn zu der Entscheidung, die befragten Kinder während der Untersuchung zusätzlich handelnd mit Material umgehen zu lassen (vgl. Selter/Spiegel 2000, 101). Erich Wittmann (1982, 36ff) hat die klinische Methode für den Bereich der mathematikdidaktischen Forschung und als Bestandteil der mathematikdidaktischen Lehrer:innenbildung erschlossen (vgl. Spie-

[94] Entsprechende Textauszüge befinden sich im Anhang der vorliegenden Dissertationsschrift.

gel/Ernst/Schmelter 1999). Das klinische Interview findet in der Folge in zahlreichen mathematikdidaktischen Entwicklungforschungsprojekten bis heute Anwendung.

Durch die methodeninhärente Verschränkung von Datenerhebung und didaktischem Lehr-/Lernsetting eignet sich das Verfahren insbesondere zum Einsatz in fachdidaktischen Entwicklungsforschungsstudien wie der vorliegenden. Das halbstandardisierte Verfahren „trägt sowohl der Unvorhersagbarkeit der Denkwege durch einen nicht im Detail vorherbestimmten Verlauf als auch dem Kriterium der Vergleichbarkeit durch verbindlich festgelegte Leitfragen bzw. Kernaufgaben Rechnung“ (Selter/Spiegel 2000, 101). Die interviewende Person muss während des Interviews in der Lage sein, Hypothesen zu den inneren Prozessen der Befragten zu entwickeln, „um in einer flexiblen Weise, Fragen stellen zu können, die sich in der Regel auf deren vorangehende Antworten oder Handlungen beziehen“ (ebd.). Dies setzt einen klaren Untersuchungsfokus mit umfassendem Hintergrundwissen und eine gleichsam zurückhaltende sowie einfühlende Haltung bzw. Fragetechnik voraus. Sprache und Frequenz der Frageimpulse müssen dem Erfahrungs- und Sprachstand der Befragten angepasst sein (Wittmann 1982, 37f). Neben einer wertschätzenden und offenen Gesprächsatmosphäre, dem Einräumen von ausreichend Zeit für die Reflexion sowie der Kontrolle des eigenen Redeanteils der Interviewenden sind authentische Fragen und ein spürbares Ernstnehmen der Denkprozesse der Befragten relevante Gelingensbedingungen bei klinischen Interviews (vgl. Selter/Spiegel 2000, 103ff).

8.1.2 Beschreibung und Begründung des konkreten methodischen Vorgehens

Die Datenerhebung wurde, wie auch im ersten Zyklus, anhand eines standardisierten Ablaufplans[95] in den zur Verfügung gestellten Besprechungsräumen an beiden teilnehmenden Schulen durchgeführt. Die beiden Aufgabenformate nahmen insgesamt einen Zeitraum zwischen 30 und 40 Minuten in Anspruch. Wie auch im ersten Teil des Design-Experiments wurden Textausschnitte sowohl mit Jess als auch Nicu als Fokalisierungsinstanzen gewählt. Diese Entscheidung war mit der Erwartung verbunden, reflektierende Verbalisierungen zu generieren, die sprachenbezogene Identifikationsprozesse, Figurengestaltung und Perspektivenstruktur beider autodiegetischen Erzählinstanzen in Bezug zueinander thematisieren. Auch im zweiten Forschungszyklus hat sich dieses Vorgehen als gewinnbringend erwiesen.

Auf ein Methodentraining als Vorbereitung des Lauten Denkens wurde dieses Mal verzichtet, da den Teilnehmenden das Prozedere aus dem ersten Durchlauf bekannt war. Bei der Durchführung des Lauten Denkens wurden im Gegensatz zum ersten Experiment längere Sinnabschnitte (in der Regel eine Textseite umfassend) gelesen bis die standardisierten Aufforderungen *‚Was denkst du?‘ und ‚Was denkst du noch?‘* von der Untersuchungsleiterin formuliert wurden.

[95] Der detaillierte Ablaufplan befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Während des klinischen Interviews wurde gemäß der festgelegten Designprinzipien gesprächsorientiert vorgegangen. Hierfür wurde durch vorbereitete bzw. adaptiv generierte Frageimpulse versucht, die Kontaktaufnahme der Befragten zu den beiden Hauptfiguren zu erwirken und in diesem Zusammenhang das reflektierende Verbalisieren der ästhetisch fundierten Deutungskonzepte hinsichtlich von Wirkung und Funktion der migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurenrede Nicus zu fördern. Exemplarisch ist in Abb. 62 ein Auszug aus dem Ablaufplan zu den vorbereiteten Gesprächsimpulsen aufgeführt, in dem deutlich wird, dass der Interviewerin vorbereitete Impulse zur Verfügung stehen, aber auch an die Möglichkeit erinnert wird, adaptiv auf unerwartete Äußerungen zu reagieren:

(3)* Phase *Lesendenperspektive auf die Figur Nicu bzw. Nicus Figurensprache

- *Und Nicu? Was denkst du über die Figur Nicu?*
    - ***Adaptive Fragen auf das Gesagte***
    - Was ist dir an Nicu sonst noch aufgefallen?
    - Wie wirkt die Art und Weise, **wie Nicu spricht,** auf dich?
    - Erinnerst du dich noch, wie die Figur Nicu auf dich gewirkt hast, als du den Anfang des Romans gelesen hast? Hat sich während des Lesens an deinem Eindruck von Nicu etwas verändert?
    - Kannst du das ein bisschen ausführlicher erklären?
    - Kannst du da eine Stelle im Text nennen, in der dir das aufgefallen ist?

Beim Lesen hast du vorhin gesagt, dass…..

_____

_____

_____

Abbildung 62 Auszug standardisierter Ablaufplan klinisches Interview

Die Durchführung des Experiments wurde erneut gleichzeitig audio- und videographiert und anschließend gemäß dem Vorgehen im ersten Forschungszyklus regelgeleitet mit der Software f4-Transkript transkribiert (vgl. ausführliche Beschreibung der Datenaufbereitung in Kap. 7.2). Auch die Datenauswertung erfolgte wieder mithilfe der MAXQDA-Software. Grundlage der anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) kategorienbasiert durchgeführten Datenauswertung war das im ersten Forschungszyklus entstandenen Kategoriensystem (siehe Anhang), das entsprechend der im zweiten Zyklus hinzu gekommenen ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte erweitert wurde.

8.2 Ergebnisdarstellung und -diskussion Design-Experiment Teil II

Da der Fokus im zweiten Teil des Design-Experiments auf der Weiterentwicklung der LitLA-Lernprozesse von vier exemplarisch ausgewählten Lernenden liegt, wurden die kategorisierten Daten in erster Linie fallbezogen analysiert. Im Anschluss an die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der vier Einzelanalysen werden Erkenntnisse zu Schlüsselaspekten und erkennbaren Hürden in den rekonstruierten individuellen Lernwege vergleichend zusammengefasst und interpretiert (vgl. Kap. 8.3). Um die individuellen Lernwege über das gesamte Experiment hinweg gut nachvollziehen zu können, wird bei der fallbezogenen Darstellung der Ergebnisse jeweils zunächst ein knapper Rückblick auf den ersten Teil des Experiments gegeben. Vorwegnehmen lässt sich die Beobachtung, dass bei allen vier weiter untersuchten Lernenden die grundlegenden Strukturaspekte der individuellen Lernwege bereits in der Erstbegegnung mit der Figurensprache Nicus im ersten Teil des Design-Experiments angelegt war und sich über die Gesamtlektüre und die Auseinandersetzung im zweiten Teil des Design-Experiments eher stabilisiert bzw. ausdifferenziert haben.

8.2.1 Fallbezogene Analyse der LitLA-Lernprozesse von Lucy-15-DaE

Rückblick Design-Experiment Teil I: Lucy war eine der befragten Lernenden, die im ersten Teil des Experiments keine weitere Konzeptentwicklung auf der LA-Ebene gezeigt hatte, welche über einen defizitorientierten Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen der fiktiven Lerner:innenvarietät hinausgegangen wäre. Zahlreiche Äußerungen Lucys hatten hingegen ihre ästhetischen Wahrnehmungen und Entfaltungen von LitA-Deutungskonzepte zu Formen und Funktionen der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit im Romananfang erkennbar gemacht (vgl. Kap. 7.5.1.10). Lucy hatte u.a. die Funktion der migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurenrede als Mittel der Figurengestaltung reflektiert sowie ihre ästhetische Wahrnehmung zur Poetizität der Figurensprache geäußert. In diesem Zusammenhang war Lucy die Migrationsmehrsprachigkeit als Bruch mit den ihr geläufigen literatursprachlichen Normen bewusst geworden, wozu sie ein positives Erleben äußerte. Des Weiteren hatte Lucy ihre Wahrnehmung des Identifikationsangebots in Bezug auf die beiden Hauptfiguren beschrieben, welches sie allerdings nur im Hinblick auf die Figur Jess als für sich annehmbar erkannt hatte. Sie äußerte hingegen, dass es für sie nicht möglich sei, sich mit Nicu zu identifizieren, was sie mit ihrem nicht vorhandenen eigenen Migrationserfahrungen begründet hatte.

Rekonstruierte LitLA-Lernprozesse im zweiten Teil des Design-Experiments

In der Wiederbegegnung mit Nicus Figurensprache während des Lauten Denkens verbalisiert Lucy (vgl. Abb. 63) zunächst erneut eine defizitorientierte Deutungsperspektive auf Nicus Migrationsmehrsprachigkeit – *„Also, man sieht ja auch, dass er die Sprache nicht verstehen kann“* (Transkript 2, Z. 14-15). Wenige Äußerungen danach formuliert Lucy dann erstmals eine Deutung zu Nicus Sprachlichkeit aus einer imaginierten Innensicht – *„dass*

nicht nur die Sprache, sondern auch es komplett für ihn 'ne neue Welt ist" (a.a.O., Z. 19-20). In dieser Verbalisierung drückt sich sowohl eine figurenbezogene Perspektivenübernahme Lucys als auch ihre im Kontext der Lektüre des Gesamtromans entstandene bewusste Wahrnehmung des Spracherlebens Nicus im Rahmen seiner migrationsbedingten Sprachlernsituation und des ihm begegnenden Linguizismus aus. Im weiteren Verlauf des Lautdenkprotokolls werden von Lucy immer wieder Äußerungen zu Nicus Spracherleben aus einer imaginierten Innensicht formuliert (vgl. a.a.O., Z. 25-31; Z. 88-91; Z. 93-96). Hinzu kommen an mehreren Stellen des Lautdenkprotokolls reflektierende Verbalisierungen, die auf Lucys ästhetisches Erleben von Empathie hinsichtlich des durch Perspektivenübernahme gedeuteten Spracherlebens Nicus hinweisen, bspw. – „*Und dass es für ihn sehr anstrengend ist, weil die/ also wegen der Sprache halt und dass Schule für ihn auch sehr anstrengend ist, wegen dem vielen Sprechen*" (a.a.O., Z. 29-31). Lucy verbalisiert im Zusammenhang mit den entsprechenden, den schulischen Linguizismus thematisierenden Teilkapiteln kritische Deutungen desselben (s.u.). Sie reflektiert Linguizismus dabei sowohl auf der Ebene der Lehrer:innen- als auch der Schüler:innenfiguren:

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Schlimmer als Tod" (Crossan/Conaghan 2018, 64f, siehe Textauszug Anhang)
B: Also, dass die Lehrer ihn in 'ne ‚Taugenichtsgruppe' stecken, weil sie denken, dass er nichts kann. Und auch, wenn er seine Sprache schon verbessert hat, tun die Lehrer das nicht beachten. Und (..) auch die Schüler reden nicht viel mit ihm/ hier steht auch, dass die Leute keine Wörter verschwenden für ihn. (...) Und dass er sich halt einfach schlecht behandelt fühlt, weil er viel weiß, und einfach sich so noch mehr ausgegrenzt fühlt und dass er so ja auch nie besser werden kann in der Schule, weil er halt so ausgegrenzt wird, sag' ich mal. [...] achso ja, (.) dass er ähm (.) dass die Lehrer immer nur das Schlechte sehen. (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Lucy-15-DaE, Z. 88-99, B = Lucy)

Im Interview betont Lucy – im Widerspruch zur implizit geäußerten Perspektivenübernahme während des Lauten Denkens –, dass sie sich in die Figur Nicus weniger gut hineinversetzen kann als in die Figur Jess'. Lucy begründet dies im Interview im Gegensatz zum ersten Teil des Design-Experiments nicht mehr mit ihrer nicht vorhandenen eigenen Migrationserfahrung, sondern führt stattdessen die Kategorie der nicht identischen Geschlechtszugehörigkeit an. Lucy führt diese als Grund an, aus dem sie sich mit Nicu als männlicher Figur schwerer identifizieren kann als mit Jess als „*Mädchen*" (a.a.O., Z. 292-294). Zu ihrem Gesamteindruck zur Figur Nicus gefragt, beschreibt Lucy ihre Wahrnehmung insgesamt als positiv. In Hinblick auf Nicus Figurensprache äußert Lucy mit Blick auf ihre Rezeptionserfahrung zum Gesamtwerk, dass sie die literarische Migrationsmehrsprachigkeit anfangs als irritierend bzw. ungewohnt empfunden hatte, sich aber im Verlauf des Lesens an die sprachliche Form der Erzähler- und Figurensprache gewöhnt hat. Sie räumt dennoch ein, dass sie Jess' Romanteile insgesamt als weniger anstrengend zu lesen empfand als die Nicus Perspektive verfassten (vgl. a.a.O., Z. 295-299). Trotz der empfundenen Anstrengung und Deautomatisierung äußert Lucy resümierend, dass es für sie kein Problem darstellte, Nicus Romanteile zu lesen. Auf den Gesprächsimpuls hin, der zur Reflexion der Entwicklung der eigenen Figurenwahrnehmung Nicus über den Verlauf des Rezeptionsprozesses hinweg anregen soll, äußert sie sich selbstreflektierend:

Kontexteinheit: Sämtliche ausgewählte Teilkapitel
B: Also ich hab' ihn vielleicht sogar mehr verstanden in seiner Situation und so generell (..) also, ich kann nicht genau sagen, dass ich IHN so mehr (..) verstanden hab', sondern generell so diese Situation, die Leute, die aus 'nem andern Land sind, haben, wenn die nach Deutschland kommen und denen sowas passiert (.) das hab' ich so mehr verstanden (.) als davor (.) DURCH IHN, sag ich mal so. (Klinisches Interview Experiment Teil II Lucy-15-DaE, Z. 319-324, B = Lucy)

Lucy reflektiert mit dieser Äußerung nicht nur die eigene Perspektivenübernahme und den empathischen Nachvollzug des fiktiven Spracherlebens der Figur Nicus, sondern sie wird sich auch über die damit einhergehende Veränderung ihrer eigenen (vormals defizitorientierten) Perspektive auf Migrationsmehrsprachigkeit bewusst.

Zudem reflektiert Lucy auf den Verbalisierungsimpuls – *Was hat dir insgesamt am besten gefallen?* –, dass sie die Geschichte sowohl sehr berührt als auch sie – gerade als einsprachige Person – zum Reflektieren über Migrationsmehrsprachigkeit veranlasst hat (vgl. a.a.O., Z. 346-360). Zudem beschreibt Lucy ihre bewusste Wahrnehmung dazu, dass die biperspektivische Erzählsituation des Romans die Perspektivenübernahme bei beiden Figuren begünstigt hat (vgl. ebd.).

Gegen Ende des klinischen Interviews resümiert Lucy – zur Wirkung der Sprache der beiden Hauptfiguren gefragt, – dass sie beide sprachlichen Ausdrucksweisen als *„sozusagen normal“* (a.a.O., Z. 371) wahrnimmt. Im nächsten gedanklichen Schritt schränkt sie ihre Aussage für Nicu allerdings wieder ein und spezifiziert seine Sprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses – *„Also nich‘ normal, aber/ Er kam ja erst (.) aus seinem Heimatland und deswegen find' ich das jetzt nich‘ schlimm (.) oder so“* (a.a.O., Z. 371-373).

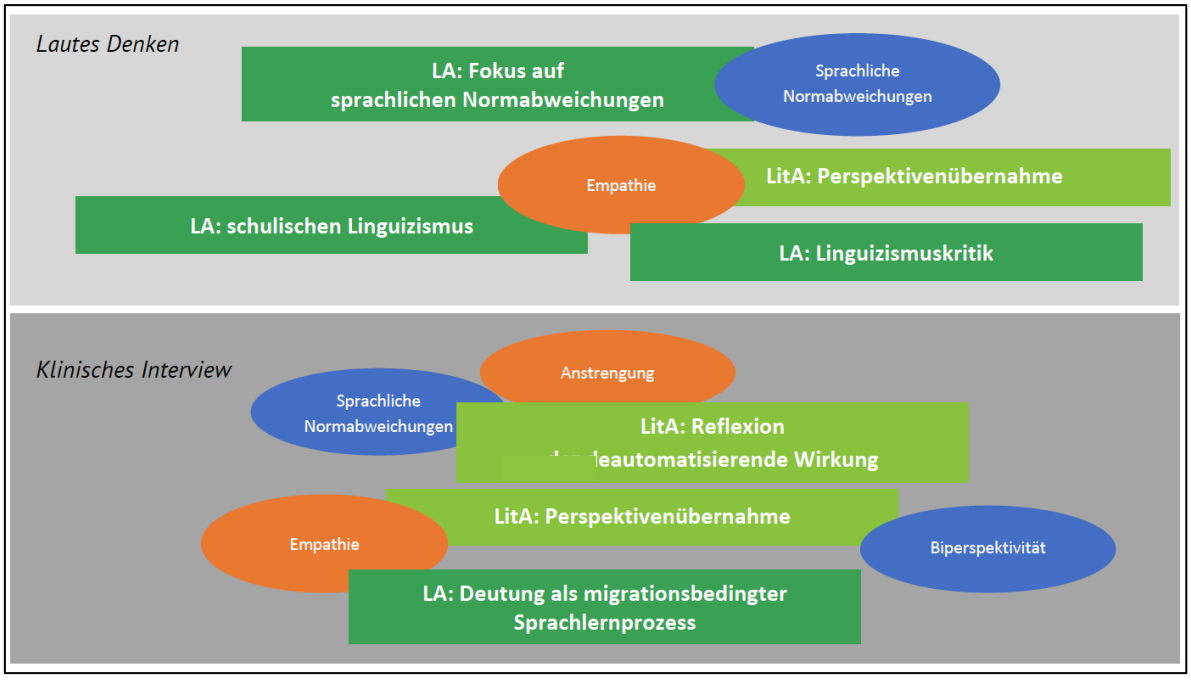

Abbildung 63 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Lucy-15-DaE

Ergebnisdiskussion Lucy

Für Lucy scheint die eigene „alltagsweltlich-identifikatorische Orientierung“ (Hurrelmann 2003, 4) an den Figuren in engem Zusammenhang mit einem für sie als gelungen erlebten Rezeptionsprozess zu stehen[96]. Gleichzeitig ist Lucy in der Lage gegen Ende des Design-Experiments, aus einer distanzierteren Position bewusst zu den Funktionen der literarischen Mehrsprachigkeit im Roman, der eigenen Perspektivenübernahme und den daraus resultierenden Konsequenzen für die eigene Perspektive auf außerliterarische Migrationsmehrsprachigkeit zu reflektieren.

Schon im ersten Teil des Design-Experiments war es für Lucy eine wichtige, von ihr selbst eingebrachte Frage, mit welcher der beiden Hauptfiguren sie sich aus welchen Gründen identifizieren kann und mit welcher nicht. Die Figur Jess‘ war dabei für Lucy über beide Teile des Design-Experiments hinweg die einzige von beiden Hauptfiguren, mit der sich Lucy laut eigener Aussage identifizieren konnte. Es ist anzunehmen, dass Lucys Begriff von ‚Identifikation‘ in Beziehung zu setzen ist, mit dem was Hurrelmann als ‚naive Identifikation‘ (a.a.O., 9) bezeichnet. Damit beschreibt Hurrelmann das temporäre Eintauchen von Lesenden und deren „sich Verlieren“ in den Figuren (vgl. ebd.). Für Hurrelmann ist der Begriff der ‚naiven Identifikation‘ allerdings keinesfalls abwertend konnotiert, sondern vielmehr als Basis literarischer Rezeptionskompetenz zu verstehen, zu der auch erfahrenere Leser:innen immer wieder genussvoll zurückkehren (vgl. ebd.). Interessanterweise äußerte Lucy nach der privaten Gesamtlektüre des Romans und der Auseinandersetzung zu ausgewählten Kapiteln im zweiten Teil des Design-Experiments mehrfach ein ästhetisches Erleben, das man mit Olsen (2011, 10f) als *Empathie* im Sinne sowohl der Emotionswahrnehmung als auch vorübergehenden Emotionseinnahme beschreiben könnte, sprich einer Mischung aus emotionalen und kognitiven Anteilen (vgl. ebd.). Die auf Grundlage von Empathie mögliche nachvollziehende Deutung bzw. Perspektivenübernahme hinsichtlich der sprachlichen Situation der Figur Nicus lässt sich als für LitLA-Lehr-/Lernprozesse essentieller Schlüsselmoment bezeichnen. Vermutlich trifft dies insbesondere auf Lernende zu, die selbst nicht migrationsmehrsprachig sind. Eine alltagsweltlich-identifikatorische Orientierung an der Figur Nicus scheint hierfür nicht ausschlaggebend zu sein. Allerdings bedarf es offensichtlich der emotionalen Kontaktaufnahme der anderen Hauptfigur Figur Jess als Türöffner zum erzählten Raum des Romans (vgl. u.a. Transkript 2, Z. 255-261).

> Man gewinnt eine stabilere Perspektive auf die fiktionale Welt, wenn man Kontakt aufnehmen kann zu einer Figur – oder zu mehreren Figuren – die sich in dieser Welt bewegen und von denen man bis auf weiteres annehmen darf, dass sie emotional ähnlich ‚funktionieren‘ wie man selbst.“ (Hurrelmann 2003, 6f)

Die Identifikation mit der Figur Jess scheint eine wichtige Voraussetzung gewesen zu sein, dass es Lucy während ihres privaten Rezeptionsprozesses und verstärkt durch das Laute Denken sowie die Gesprächsimpulse während des Design-Experiments gelungen ist, sich

[96] Der Rezeptionsprozess bei *Nicu & Jess* scheint für Lucy gelungen zu sein, denn sie beschreibt mehrfach, wie sehr sie der Text berührt und wie positiv sie den Roman insgesamt einschätzt (vgl. Transkript Z. 376-387; Z. 394-414)

auch der ihr zunächst fremd gebliebenen Figur Nicus empathisch zu nähern. Diese Kontaktaufnahme erfolgte bei der Figur Nicus zwar distanzierter als bei der Figur Jess', ermöglichte aber ein LitLA-Deutungskonzept zur sprachlichen Gestaltung der Figur Nicus hinsichtlich deren literarischer Stellvertreterfunktion für migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse. Lucy scheint dabei ihre eigene distanziertere Perspektivenübernahme wahrzunehmen, wenn sie reflektierend verbalisiert, dass sie nicht unbedingt die Figur Nicus als erzählendes Subjekt besser versteht, sondern vielmehr von den dargestellten Erfahrungen Nicus auf die außerliterarische Situation zugewanderter Jugendlicher im Allgemeinen abstrahiert (vgl. Transkript 2, Z. 319-324 bzw. Zitat oben). Zudem ist es am Ende der Untersuchung nicht mehr die nicht-geteilte Migrationserfahrung, die Lucy die Identifikation mit Nicu wie anfangs verunmöglicht, sondern ‚nur noch' die nicht geteilte Genderidentität (vgl. Transkript 2, Z. 292-294). Hier scheint die Kontaktaufnahme zu den Figuren des Jugendromans bei Lucy dazu geführt zu haben, ihre anfangs vorhandene Deutung der fiktiven DaZ-Lerner:innenvarietät anhand „national definierte[r] Grenzen von Sprachen ebenso wie eindimensionale[r] nationale[r] und kulturelle[r] Zugehörigkeiten ihrer Sprecher*innen" (Kofer 2022, 21), wenn auch nicht gänzlich zu durchbrechen, aber doch deutlich zu relativieren. In Lucys Fall verlief dieser erfolgreiche Prozess der ‚conceptual reconstruction' (vgl. Kap. 5.1) über die Wahrnehmung der eigenen sowie der in der erzählten Welt gestalteten defizitorientierten bzw. lingualisierenden Perspektive auf Migrationsmehrsprachigkeit auf Ebene der Erzähler- bzw. Figureninstanz Nicus. Es lässt annehmen, dass die im Experiment evozierten reflektierenden Verbalisierungen zum im Roman explizit thematisierten schulischen Linguizismus auf Basis der beschriebenen Empathie und Perspektivenübernahme zu einer linguizismuskritischen Konzeptentwicklung beigetragen haben.

8.2.2 Fallbezogene Analyse der LitLA-Lernprozesse von Alina-14-DaE

Rückblick Design-Experiment Teil I: Alina war eine der befragten Lernenden im ersten Experiment, die neben einer defizitorientierten Fokussierung eine linguizistische Deutung hinsichtlich der migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Erzähler- und Figureninstanz Nicus geäußert hatte. Auf literarischer Ebene hatte sie zudem für LitLA relevante Deutungen zu den literarischen Funktionen der migrationsmehrsprachigen Figuren- und Erzählersprache Nicus entwickelt. Gegen Ende des ersten Teils des Design-Experiments hatte Alina ein mit Perspektivenübernahme einhergehendes LA-Deutungskonzept verbalisiert, mit dem sie Nicus Sprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses deutete.

Rekonstruierte LitLA-Lernprozesse im zweiten Teil des Designexperiments

In der erneuten Begegnung mit Nicus Figurensprache während des Lauten Denkens wiederholt Alina (vgl. Abb. 64) zunächst ihre defizitorientierte Deutung von Nicus Figurensprache – *„Also hier weiß ich, dass es der Nicu sagt, weil es so komisches Deutsch ist"* (Alina Transkript 2, Z. 6-7). Gleichsam impliziert diese Äußerung, dass Alina die Funktion der sprachlichen Figurengestaltung hinsichtlich der sprachlichen Markierung der biperspektivischen Erzähl-

situation erkennt. Im weiteren Verlauf des Lautdenkprotokolls zeigt Alina wieder ihre Perspektivenübernahme in Bezug auf die Figur Nicus, indem sie seine sprachliche Situation sowie sein Spracherleben im Roman reflektiert und empathisch nachvollzieht:

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Sprache“ (Crossan/Conaghan 2018, 41, siehe Textauszug im Anhang)
B: Weil er will ja auch die Sprache lernen und da macht er sich halt/ drüber Gedanken (.) wie jetzt (.) also, dass es halt blöd ist, dass der (.) die Sprache nicht spricht und dass der's auch nicht immer versteht. Und er will halt nicht zur Schule geh'n, weil die da so viele Sprachen sprechen (.) Also jetzt spricht er nicht nur Deutsch, sondern auch noch Englisch oder Französisch (.). (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Alina-14-DaE, Z. 9-12, B = Alina)

Darüber hinaus äußert Alina an einer Stelle des Lautdenkprotokolls, dass sie sich, trotz der eigenen Einsprachigkeit teilweise mit den von Nicu geschilderten Sprachbarrieren identifizieren kann. Alina räumt reflektierend ein, dass ihr genau wie Nicu die Bedeutung der idiomatischen Wendungen „Das Herz auf der Zunge tragen“ (Crossan/Conaghen 2018, 41), „Vom LKW gefallen sein“ (ebd.) und „Das kommt mir spanisch vor“ (ebd.) nicht geläufig seien – *„also die kenn' ich jetzt selbst auch nicht“* (Transkript 2, Z. 20). Alina äußert im weiteren Verlauf des Lauten Denkens erneut Erlebensmomente der Empathie und verbalisiert Deutungen, die von ihrer Perspektivenübernahme hinsichtlich Nicus sprachlicher Situation und Reflexionen zu Nicus Spracherleben zeugen (vgl. a.a.O., Z. 46; Z. 49; Z. 54-56). Gegen Ende des Lautdenkprotokolls reflektiert Alina den im Roman thematisierten schulischen Linguizismus:

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Schlimmer als Tod“ (Crossan/Conaghan 2018, 64f, siehe Textauszug Anhang)
B: Also, dass die Lehrer gar nichts von ihm wissen wollen und, dass/ die fragen ihn auch nie (.) irgendwie so, halt wie's ihm geht oder was er worüber denkt, obwohl er eigentlich weiß, was er sagen möchte, aber er's nicht sagen kann, weil er die Wörter dazu nich' hat“ (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Alina-14-DaE, Z. 42-46, B = Alina)

Während des klinischen Interviews offenbart sich bei Alina eine gewisse Paradoxie hinsichtlich zweier widersprüchlicher, sich aber beide als stabil erweisender LA-Deutungskonzepte. Auf der einen Seite formuliert Alina wiederholt, dass sie den Klang von Nicus Sprache mit Angstgefühlen assoziiert (vgl. Z. 201, 291, 292, 374, 375). Alina erklärt hierzu, dass sie Nicus Migrationsmehrsprachigkeit eng mit der bei ihr vorhandenen Vorstellung einer als homogen imaginierten Gruppe von Migranten verbindet, die sie insbesondere für sich als weibliche Person als potentiell gefährlich begreift:

Kontexteinheit: Sämtliche ausgewählte Teilkapitel
B: Ich glaube das ist wegen Hören von der Sprache und so, wie ich auch schon gesagt habe. Ich weiß nicht, wie er aussieht, aber ich glaub', ich hätte ein bisschen Angst vor ihm. Also ich habe jetzt nich' ANGST vor so Ausländern oder so aber (.) schon mehr Respekt wie vor Deutschen. Das geb' ich schon zu, weil des halt/ ich weiß halt nicht zu was die so fähig sind (.) ähm wie die dich behandeln und die kennen ja auch ganz andere so (.) Sachen (.) zum Beispiel wie man mit Frauen umgeht oder mit Mädchen, das ist für die ja ganz anders. (Klinisches Interview Experiment Teil II Alina-14-DaE, Z. 289-296, B = Alina)

Auf der anderen Seite verbalisiert Alina kurz darauf, dass sie die konkrete sprachliche Situation der Figur Nicus im Roman empathisch nachvollziehen kann. Alina deutet im Kontext des Romans seine Erzähler- und Figurensprache als der Dauer seines migrationsbedingten Sprachlernprozesses angemessen. Zudem deutet Alina die dargestellte sprachbezogene Haltung der anderen Figuren im schulischen Kontext durchaus linguizismuskritisch und reflektiert den monolingualen Habitus der Lehrer:innenfiguren:

Kontexteinheit: Sämtliche ausgewählte Teilkapitel
B: Er war jetzt noch/ also noch nicht so lange in Deutschland und dafür ist es eigentlich schon sehr gut. Aber manchmal hat er mir halt irgendwie leidgetan, wenn er halt nicht sagen konnte, was er eigentlich sagen möchte oder auch nicht ausdrücken konnte, was er eigentlich fühlt (.) oder was er halt sagen möchte (.) und er dann irgendwie auch immer so verurteilt wurde, nur weil er eben nicht so gut Deutsch kann [...] Er weiß halt/ also er kann sagen, was er will und was er braucht (.) und ich denk auch in der Schule (.) aber für andere ist es halt nicht gut genug, wie er is' oder wie er es sagt (.) weil die ihn ja auch gar nicht kennen und gar nicht seine Geschichte kennen und gar nicht wissen wo er herkommt und so [...] Also halt die Schüler, die so um ihn herum sind. Oder auch die Lehrer, die finden des halt auch komisch, weil die halt alle in Deutschland aufgewachsen sind und gar nicht wissen, wie schwer die deutsche Sprache eigentlich für so jemanden sein kann. (Klinisches Interview Experiment Teil II Alina-14-DaE, Z. 304-326, B = Alina)

In dieser Aussage lässt sich bei Alina eine kritische Haltung gegenüber dem zuvor reflektierten schulischen Linguizismus feststellen. Allerdings ist diese Linguizismuskritik sowie ihre erkennbare Empathie und Perspektivenübernahme hinsichtlich der sprachlichen Situation der Figur Nicus nicht ohne Einschränkungen, sondern an die Anforderung der sprachlichen und kulturellen Assimilation geknüpft. Alina grenzt Nicu individuell von der von ihr kurz zuvor beschriebenen Vorstellung einer potentiell gefährlichen Migrantengruppe positiv ab, indem sie seine Bereitschaft, die Mehrheitssprache zu lernen, als Akzeptanzkriterium hervorhebt – *„wenn er sich gut verständigen kann und so, is' es gut (.) und er hat ja auch den Willen, dass er das lernen möchte“* (Z. 297-298). Zudem hebt sich Alinas Vorstellung der Figur Nicus vom dem für sie fremd und unberechenbar imaginierten Gruppenkonstrukt männlicher Migrationsmehrsprachiger ab, da er sich im Rahmen der Figurenentwicklung im Text immer stärker mit den freiheitlichen Werten der Ankunftsgesellschaft identifiziert. Die im Roman geschilderte Bereitschaft Nicus, sich von seiner kulturellen Herkunft zu distanzieren, scheint für Alina Voraussetzung zu sein, ihn als ‚normal‘ (s.u.) bezeichnen zu können und somit den ihm in der im Roman wiederfahrenden Linguizismus als kritisierbar zu verstehen – *„und dann irgendwie auch immer so verurteilt wurde, nur weil er eben nicht so gut Deutsch kann, obwohl er ja auch ein normaler Mensch ist, der seine Kultur und wo er herkommt auch nicht mag, sondern ja die Englische und dann Deutsche halt“* (Z. 308-31).

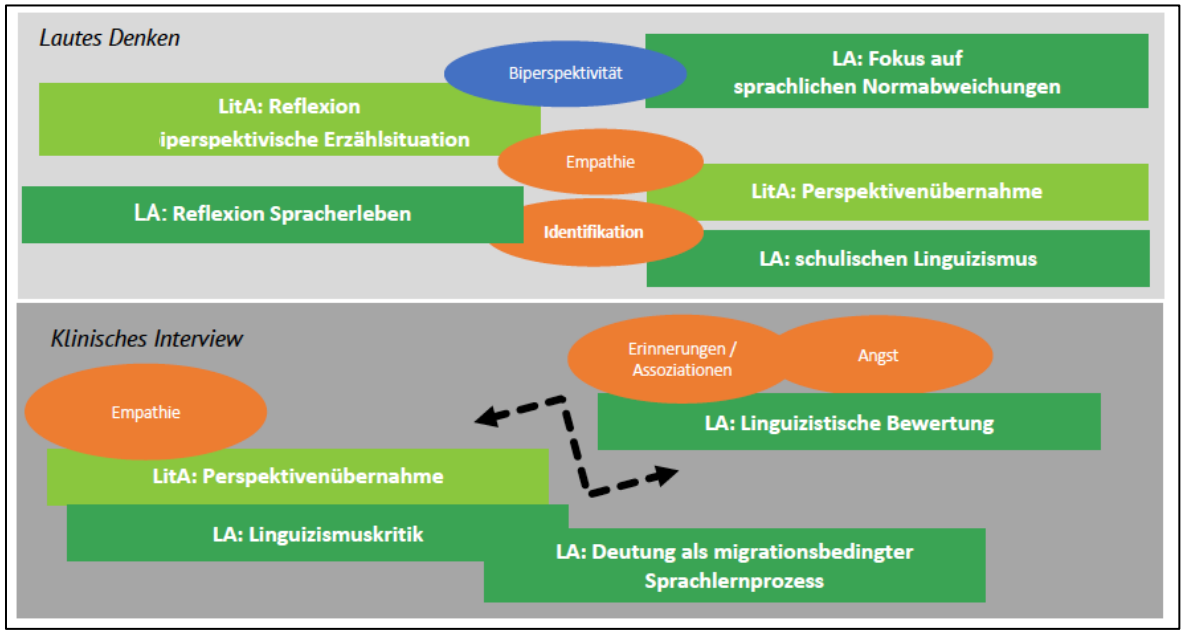

Abbildung 64 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Alina-14-DaE

Ergebnisdiskussion Alina

Alinas LitLA-Lernweg ist über beide Teile des Design-Experiments durch die Parallelität von auf den ersten Blick widersprüchlicher LitLA-Konzeptentwicklungen geprägt. Auf der einen Seite lässt sich bei Alina ein von Irritation, Erinnerungen, Assoziationen und Ängsten begleitetes defizitorientiertes und linguizistisch geprägtes Deutungsmuster der im Roman gestalteten Migrationsmehrsprachigkeit rekonstruieren. Auf der anderen Seite entsteht bei Alina über beide Teile des Design-Experiments hinweg ein stabiles Deutungsmuster, mit dem sie die sprachbezogenen Machtverhältnisse und Lingualisierung, mit denen die Figur Nicus im Roman konfrontiert wird, empathisch nachvollzieht und kritisch reflektiert. Darüber hinaus äußert Alina in der Auseinandersetzung mit den Teilkapiteln an zwei Stellen, dass sie sich mit dem dargestellten sprachbezogenen Erleben Nicus identifizieren kann. Wie oben beschrieben erkennt sich Alina, obwohl selbst einsprachig mit dem Deutschen aufgewachsen, anhand ihrer eigenen Sprachgrenzen in Bezug auf ihr idiomatisches Wissens (vgl. Transkript 2, Z. 20) in der Darstellung der migrationsbedingten Sprachlernsituation Nicus wieder. An einer anderen Stelle scheint sie eigene Schulerfahrungen in den geschilderten Erfahrungen Nicus zum Verhalten der Lehrkräfte wiederzuerkennen, denn sie konstatiert – *„den Lehrern ist es egal (.) also, (.) dass die Lehrer halt immer nur die guten Schüler seh'n"* (a.a.O., Z. 53-54). Diese Deutung Alinas zum Verhalten der Lehrer:innenfiguren könnte zumindest teilweise auf eigenen subjektiven Schulerfahrungen basieren. Denn sie berichtet im Interview von Erlebnissen hinsichtlich sozialer Exklusion aufgrund etwaig mangelnder (fremd-)sprachlicher Kompetenzen:

> Also ich war vorher im Gymnasium und da ist mir Französisch und Englisch sehr schwer gefallen (.) Jetzt hab' ich aber in die Realschule gewechselt (.) und jetzt bin ich in Französisch sehr gut (.) also ich versteh des ganz einfach (.) und des fällt mir auch echt nicht schwer. […] Also ich hab' mich nicht getraut, mich zu melden, was zu sagen, weil ich wusste, dass es falsch ist (.) oder auch manchmal, weil andere so gelacht haben und das ist halt normal in der Klasse, (.) weil wenn ich was Falsches gesagt habe, ähm, dann hab ich mich nicht mehr gemeldet (.) und auch nicht mitgemacht (.) und hab mich dann auch (.) so halt einfach nich' so gut gefühlt (.) Weil die's dann konnten und ich eben nicht (a.a.O., Z. 455-466).

Das Gefühl der Sprachscham erweist sich hier als ein intersektional relevantes Phänomen, das insgesamt durch sprachbezogene Hierarchisierungsprozesse entstehen kann. Denn auch monolinguale Personen können von sprachbezogener Diskriminierung und damit einhergehender Sprachscham betroffen sein, wenn ihre sprachlichen Ausdruckmöglichkeiten, wie Im Falle Alinas im Kontext einer prestigestarken Fremdsprache, als defizitär abgewertet werden.

Alinas zweites stabiles Deutungsmuster ist auf einer abstrakteren und für sie scheinbar mit ihrer Identifikation, Empathie und Perspektivenübernahme hinsichtlich des Spracherlebens und kritisierten Lingualisierung der Figur Nicus im Roman nicht in Verbindung stehenden Ebene verortet. Mit diesem Deutungsmuster assoziiert Alina das Kriterium der ‚migrationsmehrsprachigen Ausdrucksweise', das sie in Nicus Figurensprache stimmlich verkörpert erkennt, mit dem ihr bekannten „naturalisierten Gruppenkonstrukt" (Rommelspacher 2009, 27) der für weibliche Personen generell gefährlichen männlichen

Migrationsanderen. Hier zeigt sich die intersektionale Verknüpfung von Rassismus – nach Rommelspacher bei Alina in der Form des ‚nicht intendierten Rassismus' (vgl. a.a.O., 31) – und des Linguizismus (Dirim 2010, 91f) als sprachbezogene Gruppenkonstruktion und Diskriminierung, welche als Phänomene nicht identisch, aber doch eng verwoben sind.

Alinas widersprüchliche LitLA-Deutungsmuster lassen sich indessen mit Rommelspacher (2009) nicht als Ausnahme, sondern eher als Regel verstehen. „Ambivalente Einstellungsmuster" (a.a.O., 34), zu denen neben antirassistischen eben auch rassistische Einstellungen gehören, sind laut Rommelspacher bei den meisten Menschen, gerade auch in der Mitte der Gesellschaft, anzutreffen (vgl. ebd.). Linguizimuskritische Perspektiven ermöglichende LitLA-Lehr-/Lernprozesse können hier den Anteil der nicht-rassistischen bzw. nicht-linguizistischen Einstellungsmuster stärken.

8.2.3 Fallbezogene Analyse der LitLA-Lernprozesse von Ella-15-DaE-Bili

Rückblick Design-Experiment Teil I: Ella war eine der befragten Lernenden, die im ersten Experiment neben einer defizitorientierten Fokussierung auch ein internalisiertes Linguizismuskonzept hinsichtlich der migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Erzähl- und Figureninstanz Nicus verbalisierte. Im ersten Teil des Design-Experiments hatte Ella anfangs ihre deutliche Irritation durch die sprachlichen Normabweichungen der Figurensprache Nicus geäußert. Auch hatte sie die Funktion der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit als Mittel der Figurengestaltung sowie als sprachliche Markierung der biperspektivischen Erzählsituation erkannt. An einer Stelle des Lautdenkprotokolls hatte sie eine Deutung der sprachlichen Figurengestaltung Nicus als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses verbalisiert. Gegen Ende des ersten Teils des Design-Experiments beschreibt Ella den Einsatz der fiktiven Lerner:innenvarietät im Werk resümierend als amüsanten Bruch mit den ihr vertrauten literatursprachlichen Normen.

Rekonstruierte LitLA-Lernprozesse im zweiten Teil des Designexperiments

Auch im zweiten Teil des Design-Experiments äußert Ella zunächst ihr ästhetisches Erleben der Irritation in der lesenden Wiederbegegnung mit der Figurensprache Nicus (vgl. Abb. 65). Sie betont mehrfach, dass sie es gleichsam als anstrengend zu lesen und amüsant erlebt, wie die aus Nicus Sicht verfassten Romanteile sprachlich gestaltet sind. Dabei reflektiert Ella erstmals die deautomatisierende Wirkung, die die fiktive Lerner:innenvarietät auf ihren eigenen Rezeptionsprozess hat (vgl. Ella Transkript 2, Z. 13-15). Hinzu kommt, dass Ella nun auch an einigen Stellen ihre Empathie in Bezug auf die sprachliche Situation bzw. das Spracherleben der Figur Nicus äußert (a.a.O., Z. 55-57; Z. 88-89). Hinsichtlich der entwickelten LA-Deutungskonzepte entsteht bei Ella während des Lauten Denkens ebenfalls eine gewisse Widersprüchlichkeit. Einerseits spricht sie Nicu, wenn auch floskelhaft formuliert, das Vorhandensein sämtlicher zielsprachlichen Kompetenzen ab – *„er kann die Sprache nicht“* (a.a.O., Z. 47-48). Gleichsam kritisiert sie kurz darauf genau diese defizitorientierte bzw. linguizistische Perspektive auf Nicus Sprachlichkeit, die im Roman insbesondere im Darstellungskontext des schulischen Raums thematisiert wird – *„aber die Lehrer stempeln ihn so direkt als Flüchtling/ Flüchtling, denk ich mal, ab und/ und sehen gar nicht, was er eigentlich kann“* (a.a.O., Z. 50-52).
Ella äußert mehrfach deutlich ihre persönliche Abgrenzung bezüglich des im Roman dargestellten schulischen Linguizismus sowie Rassismus (vgl. a.a.O., Z. 63-70), wobei sie gleichsam vage und sich selbst nicht eindeutig positionierend einräumt, dass es entsprechende Einstellungen und Praktiken auch an ihrer eigenen Schule gibt – *„aber auf dieser Schule gibt's sowas (.) und ja (.)aber das meinen wir normalerweise nicht er- [ernst?]/ Also was heißt WIR / Ich mach sowas nicht aber (.) die Schule (.) die Jugendlichen* (a.a.O., Z. 91-93). Während des Lauten Denkens zum kurzen Romankapitel, in dem die besorgten Textnachrichten der Familienmitglieder an die beiden fliehenden Jugendlichen dargestellt sind (vgl. Crossan/Conaghan 2018, 279), zeigt sich Ella besonders interessiert an den rumänischen Ausdrücken. Sie formuliert dabei zutreffende Translationshypothesen:

Werkbezogene Kontexteinheit
Bist du bei Nicu? Ruf an. **Dan ist in Uniklinik**. Unde eşti?‘ **WTF machst du?** Sună-ne acum. Poliția îl la ușă **WOBIST DU JES?????** Te rog sună acasă Nicu (Crossan/Conaghan 2018, 279)
B: Das ist wahrscheinlich seine Sprache (.) Nicu‘s Sprache (.) und der schreibt immer irgendwas, keine Ahnung, was es bedeutet, also ‚Poliția‘ ist wahrscheinlich ‚Polizei‘ und ähm (.) ‚Unde eşti?‘ ‚Wo bist du‘? (kichert) keine Ahnung. (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Ella-15-DaE-Bili, Z.100-103, B = Ella)

Zu Beginn des klinischen Interviews wiederholt Ella, dass sie die Rezeption von Nicus Figurensprache mit einem ästhetischen Erleben von Anstrengung verbindet. Diese Anstrengung macht ihr die Rezeption zwar nicht unmöglich, aber erschwert und deautomatisiert diese deutlich (a.a.O., Z. 180-181). Ella zeigt gleichsam Ansätze von Literature Awareness hinsichtlich der literarischen Funktion der migrationsmehrsprachigen Gestaltung der Figurenrede in Bezug auf deren realistische Wirkung bzw. der Perspektivenübernahme für Lesende reflektiert.

Kontexteinheit: Sämtliche ausgewählte Teilkapitel
B: Aber ich versteh' warum's so geschrieben ist, also ich find's auch nicht schlecht oder so (.) man muss sich halt konzentrieren also (.) Für manche Menschen ist es was, für mich ist es jetzt nich' so (.) ja. I: Okay, du sagst du verstehst, warum es so geschrieben ist. Was vermutest du/ warum es so geschrieben ist? Ella: Damit man (.) noch mehr in Ni- in Nicu reinsehen kann (.) also denk ich mal ähm, (..) weil (.) er ist ja Ausländer und der redet da wirklich so und (.) da kann man auch (.) genauso wie er halt redet (.) sich das vorstellen.“ (Klinisches Interview Experiment Teil II Ella-15-DaE-Bili, Z. 186-194, B = Ella)[97]

In diesem Transkriptauszug wird deutlich, dass Ella die Gemachtheit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit und einige Funktionen der sprachlichen Figurengestaltung wahr-

[97] Hier wäre es im methodischen Rahmen des klinischen Interviews durchaus möglich und für die Datenanalyse wichtig gewesen, an dieser Stelle im Interview weiter adaptiv nachzufragen, um herauszufinden, warum Ella die sprachliche Gestaltung der Figur Nicus für sich ablehnt, obwohl sie wichtige text- und rezeptionsseitige Funktionen derselben bewusst wahrnimmt. Die adaptive Rückfrage der Interviewerin bezog sich hier leider nur auf den ersten Teil der Äußerung Ellas, mit dem sie ihre Bewusstheit zur Intentionalität der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung ausdrückt. Die anschließende Interviewfrage knüpfte nach Ellas Antwort wieder an den vorbereiteten Frageimpulse an.

nimmt und reflektiert. Warum Ella diese migrationsmehrsprachige literarische Gestaltung für sich selbst als Leserin ablehnt bzw. eher negativ wertet, bleibt offen.

Anders verhält es sich für Ella bezüglich der zweiten Hauptfigur Jess. Im Interview zum Leseeindruck zur Figur Jess‘ befragt, zeigt Ella, dass sie sich mit der Figur Jess identifiziert und auch im Leseprozess deren Perspektive empathisch übernommen hat:

Kontexteinheit: Sämtliche ausgewählte Teilkapitel
I: Was denkst du jetzt über die Jess, so als Figur? (.) Wie nimmst du sie wahr? B: Als ruhig, als so (.) ganz ruhige und immer zurückgezogen und auch, dass (..) sie ist ja auch ein Teil von diesen Kindern, die mit/ die von diesen DEUTSCHEN Kindern, die Ausländer irgendwie nicht mögen (.) und aber sie Nicu irgendwie mag (.) und das verwirrt sie glaube ich auch und ist aber trotzdem noch zurückhaltend, weil ihre ganzen anderen Freunde solche (.) ähm Scheiße abziehen und deswegen (.) ja (.) und Nicu/ ähm und Jess redet auch ähm ziemlich ähm offen (.) also sie redet auch so: ja, leck mich doch am Arsch und so (.) also so richtig wie, wie ein Jugendlicher halt und ich find' des auch cool, man kann sich voll gut in die Person ein- hineinversetzen. (Klinisches Interview Experiment Teil II Ella-15-DaE-Bili, Z. 200-209, B = Ella

Im weiteren Verlauf des klinischen Interviews verbalisiert Ella – gewissermaßen aus Jess‘ Augen auf Nicu blickend– ihr positives Erleben seiner Figur – *„Ich fand' ihn süß (.) also, weil weil er/ er ähm er sagt das, was er denkt“* (a.a.O., Z. 239-240) und verbalisiert wie bereits im ersten Teil des Design-Experiments mehrfach ihre sprachprozessorientierte Deutung seiner fiktiven Lerner:innensprachlichkeit (Z. 249-252; 284-286).

Parallel hierzu erweist sich auch die lingualisierende bzw. linguizistisch geprägte Deutung Ellas zu Nicus Migrationsmehrsprachigkeit als stabiles Deutungskonzept. Denn auf die Frage gegen Ende des zweiten Teils des Design-Experiments, wie sie den Roman einer Freundin beschreiben würde, antwortet Ella – *„Ich würde sagen, dass es um eine Liebesgeschichte zwischen einem Flüchtling und einer Schülerin geht. Und dass er komisch redet (.) und dass sie ähm (.) voll ist wie wir, würd' ich sagen“* (a.a.O., Z. 329-331).

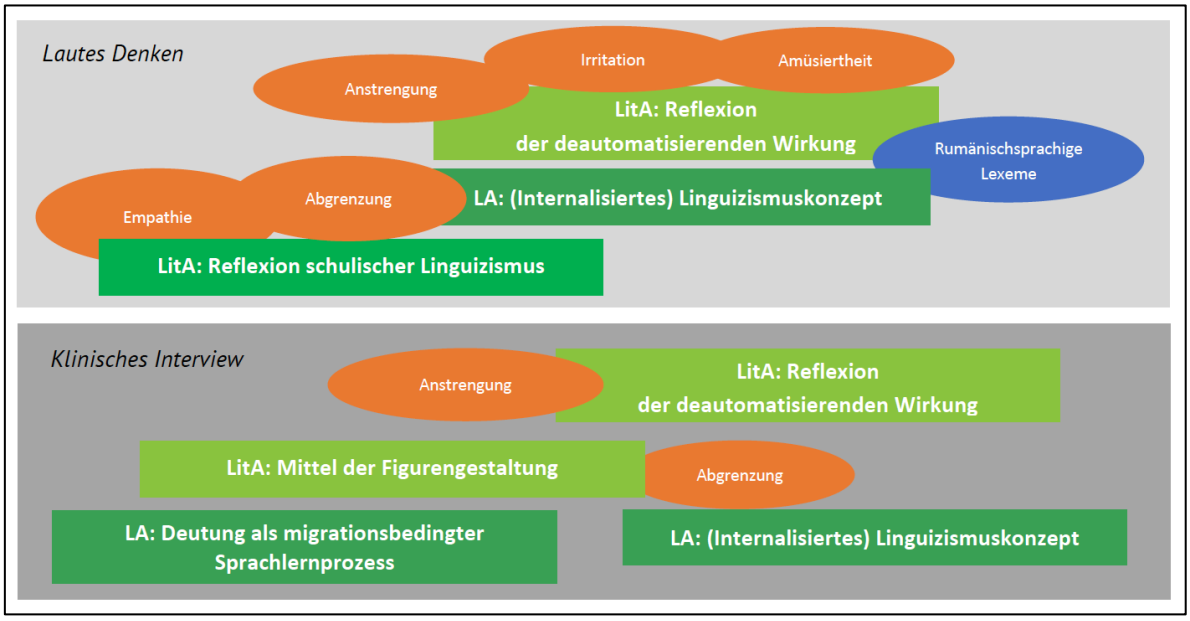

Abbildung 65 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Ella-15-DaE-Bili

Ergebnisdiskussion Ella

Ella scheint durch ihre eigene bzw. familiäre Migrationsmehrsprachigkeit über eine weit entwickelte Language Awareness zu verfügen. Deutlich wird dies daran, dass sie in beiden Teilen des Design-Experiments die fiktive Lerner:innenvarietät in ihrer Referenz auf migrationsbedingte Sprachlernprozesse deuten kann sowie besondere Aufmerksamkeit für die integrierten rumänischsprachigen Tranfers zeigt, die sie sich sprachvergleichend erschließt – *„das find' ich auch cool, weil da waren ja auch keine Über- Übersetzungen dabei und man kann sich ja denken ‚Politia' Poli- Polizei, weil auf Spanisch heißt es auch Policia"* (Transkript 2, Z. 338). Mit Garret/James (1992a/b) gesprochen zeigt Ella während des Design-Experiments Language Awareness auf der affektiven Ebene (u.a. Aufmerksamkeit, Neugier und Interesse für Sprache) und der kognitiven Ebene (u.a. durch sprachkontrastives Analysieren von Sprache). Zu vertiefen im Sinne des intendierten LitLA-Lernpfads scheint bei Ella die macht- und ideologiekritische Ebene von Language Awareness zu sein (vgl. Kap. 1.1.4). Ella reflektiert zwar den im Roman thematisierten Linguizismus, äußert allerdings selbst erneut mehrfach defizitorientierte bis linguizistische Einstellungsmuster in der Auseinandersetzung mit Nicus Figurensprache. An unterschiedlichen Stellen des Experiments wird deutlich, dass sich Ella selbst nicht als migrationsmehrsprachig wahrnimmt, was eventuell damit zusammenhängt, dass sie ihre spanische Zweitsprache, die ihr aus Kuba eingewanderten Vater in das Sprachenrepertoire der Familie einbringt, ein höheres Prestige als anerkannte Fremdsprache in Deutschland besitzt. Denn Ella äußert ihr positives eigenes Spracherleben hinsichtlich ihrer Zweisprachigkeit – *„also so (.) auch spanische Bücher, wo dann Spanisch vorkommt, dann kann ich das lesen (.) und ich find' das immer voll toll, dass ich Spanisch kann"* (a.a.O., Z. 345-346)[98]. Für Ella wäre in LitLA-Lehr-/Lernprozessen ein nächster konzeptueller Lernschritt im Kontext von Language Awareness durch Input und Reflexion zu sprachlichen Prestigeunterschieden bzw. dem Linguizismus innerhalb der Migrationsgesellschaft anzubahnen (vgl. konzeptuelle LA-Stufe 3 im werkspezifischen Lernpfad, Kap. 5.2.). Auf der Ebene von LitA ließe sich an Ellas Bewusstheit zum Konstruktcharakter sowie zu den literarischen Funktionen der migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurenrede anknüpfen. Durch gezielte Reflexionsimpulse wie ‚Ist die Sprache der Figur Nicus wirklich realistisch gestaltet?' oder ‚Wieso denkt und erzählt auch der Erzähler und nicht nur die Figur Nicus lernersprachlich?' ließe sich die Bewusstheit Ellas für die linguizismuskritische Funktion der sprachlichen Gestaltung des Romans ausbauen. Schließlich sind bei Ella durch ihre alltagsweltlich-identifikatorische Orientierung an die Figur Jess', auf die sie ihre Perspektivenübernahme begrenzt, das Potential der biperspektivischen Erzählweise des Romans nicht gänzlich zum Tragen gekommen. Hier wären Aufgabenformate zu entwickeln, die die Perspektivenübernahme hinsichtlich der Figur Nicus stärken und zu einer er-

[98] Aus diesem Grund lässt sich die Kategorisierung „internalisierter Linguizismus" im Falle Ellas nur eingeschränkt halten, da sie aus einer Außenperspektive auf Migrationsmehrsprachigkeit blickt und sich selbst zur Gruppe der privilegiert Mehrsprachigen Menschen in Deutschland zählt.

weiterten diesbezüglichen Emotionswahrnehmung als auch vorübergehenden Emotionseinnahme im Sinne Olsens (2011, 10f) anregen.

8.2.4 Fallbezogene Analyse der LitLA-Lernprozesse von Lara-16-DaE

Rückblick Design-Experiment Teil I: Lara war eine der befragten Lernenden, die im ersten Teil des Design-Experiments nach einer Fokussierung auf den sprachlichen Normabweichungen unmittelbar eine Deutung der fiktiven Lerner:innenvarietät als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses formuliert hatte. Zudem hatte Lara vielfältige Wahrnehmungen und Deutungskonzepte zu literarischen Besonderheiten des Jugendromans bzw. der sprachlichen Figurengestaltung (u.a. Versform, Biperspektivität, deautomatisierende Wirkung) geäußert.

Rekonstruierte LitLA-Lernprozesse im zweiten Teil des Designexperiments

Auch im zweiten Teil des Design-Experiments zeigte sich, dass Laras Rezeptionsprozess insgesamt von einem hohen Maß an subjektiver Involviertheit mit entsprechenden ästhetischen Erlebensmomenten, wie Empathie, Erinnerungen, Assoziationen etc. geprägt ist, wobei sie gleichzeitig zahlreiche ästhetische Wahrnehmungen zur Materialität des Textes verbalisiert (vgl. Spinner 2020, 406). Lara erkennt sich als selbst Englisch-Lernende in den dargestellten Sprachlernbemühungen der Figur Nicus wieder – *„dass so Breaking Bad und YouTube dem (.) beim Deutsch, beziehungsweise Englisch lernen hilft, (.) kommt mir halt auch sehr bekannt vor, weil ich ja selber alle Sachen auf Englisch anschaue*“ (Transkript 2, Z. 11-14). Eng verbunden mit diesem sprachlernbezogenen Identifikationen Lara scheint ihre empathische Perspektivenübernahme hinsichtlich der dargestellten migrationsbedingten Sprachlernsituation Nicus:

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Sprache“ (Crossan/Conaghan 2018, 41f, siehe Textauszug Anhang)
B: Ich kann verstehen, wie des einer Person helfen kann so [Lara bezieht sich hier auf das medienbasierte Sprachlernen Nicus]. Oder warum man das macht. Also des ist jetzt nicht so (.) komisch oder so. […] Und auch, dass vielleicht viele halt, die so in 'n neues Land kommen, halt selbstverständlich auch Probleme mit der Sprache haben. Und dann noch relativ leicht aufgeben können (.) so. (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Lara-15-DaE, Z. 14-21, B = Lara)

Lara äußert darüber hinaus an einigen Stellen des Lautdenkprotokolls ihr positives Erleben im Zusammenhang mit ihren ästhetischen Wahrnehmungen zur Poetizität des Textes, u.a. hinsichtlich der sinnlichen und bildhaften Effekte der Sprachverwendung bei Nicu als Erzähler- und Figureninstanz.

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Schlechte Wetter“ (Crossan/Conaghan 2018, 45f, siehe Textauszug Anhang)
B: Also ich find‘ des halt cool, wie des geschrieben ist am Anfang. (.) Halt dieses/ also, dass die Kleider schwer von dem ganzen Wasser sind und dass die (.) Füße, also Schuhe halt so (.) schmatzen so-, schmatzen sozusagen, ähm (.). Des kann ich mir halt so richtig vorstellen so (..) so (.) ich kann mir so (.) die Geräusche davon so vorstellen. (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Lara-15-DaE, Z. 26-30, B = Lara)

Lara reflektiert und kritisiert den im Roman im Kontext Schule thematisierten Linguizismus, zum einen auf struktureller Ebene und gleichsam durch ihre Perspektivenübernahme auf der individuellen Ebene hinsichtlich des dargestellten subjektiven Erlebens der Figur Nicus:

Werkbezogene Kontexteinheit Teilkapitel „Schlimmer als Tod“ (Crossan/Conaghan 2018, 64f, siehe Textauszug Anhang)
B: Also ich find‘, wenn‘s so‘n System an Schulen gibt, dass man so (.) ‘ne gute Klasse und ‘ne mittlere und halt so ne ‚Taugenichtsgruppe‘ hat, wie er sagt, (.) is‘ es eigentlich nicht so gut, weil die Schüler in der Gruppe sind dann halt auch dementsprechend noch demotivierter. Wenn die halt auch in ‘ne Gruppe gesteckt werden, die halt nichts lernen können, und (.) ich glaub’ halt Nicu findet des auch so (..) aber (...) ja (.) is‘ halt schade, dass die (.) Lehrer ihn anscheinend nie drannehmen oder fragen, (...) obwohl er (.) anscheinend halt schon über Sachen Bescheid weiß. (Pause) Ah und auch (.) dass er schon so/ anscheinend viel (...) in und über diese neue Sprache nachdenkt. (.) Also (.) in dieser Sprache/ vielleicht auch nur versucht er’s, (.) aber (..) wenn man’s halt noch nicht so raus bekommt (.) dann (..) ja. (Pause) Aber irgendwie glaub ich auch, dass es bei meiner Mutter auch so (.) gewesen sein könnte, (.) als sie so nach Deutschland gekommen is‘ neu. (Lautdenkprotokoll Experiment Teil II Lara-15-DaE, Z. 56-70, B = Lara)

Interessant ist, dass die kritische Reflexion des dargestellten schulischen Linguizismus bei Lara – hier erstmals während der beiden Teile des Design-Experiments – Erinnerungen bzw. Assoziationen an ihre Mutter weckt, die als Jugendliche aus Thailand nach Deutschland eingewandert ist (vgl. auch a.a.O., Z. 72-77).

Während des klinischen Interviews beschreibt Lara die Sprache Nicus erneut als zunächst irritierend und den Rezeptionsprozess anfänglich deautomatisierend (vgl. a.a.O., Z. 386-388). Zudem äußert Lara, dass sie die literarische Migrationsmehrsprachigkeit im Roman positiv als innovativ erlebt sowie als Bruch mit ihr bekannten literarischen Normen begreift – *„Also, des is‘ halt so was anderes (...) was Neues“* (a.a.O., Z. 395-396). Sie betont außerdem die Funktion der sprachlichen Figurengestaltung als Marker der biperspektivischen Erzählsituation – *„wie man vor allem auch verdeutlichen konnte, des is‘ jetzt Nicu und des is‘ jetzt Jess“* (a.a.O., Z. 396-397). Auch erfasst Lara erneut die Bedeutung der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit als Mittel der realistischen Figurengestaltung – *„Weil wenn des jetzt komplett gleich gewesen wär‘ auch, dann wär’ des ja so / (.) Keine Ahnung. (.) Dann hätt‘s auch nicht so zum Charakter gepasst. (.) Der Typ, der gerade nach England gezogen ist“* (a.a.O., 397-400).

Zu ihrem Eindruck hinsichtlich der Sprache der Figuren insgesamt gefragt, betont Lara gegen Ende des Interviews die juventolektalen Parallelen in der sprachlichen Figurengestaltung der beiden Hauptfiguren – *„Also beide auf jeden Fall haben Schimpfwörter benutzt oft. (.) ähm Aber (.) meistens auch / Ne, also halt schon so wenn die auch was Schlechtes gemeint haben. Aber (.) ja. Also des is' ja so normal für so (.) Jugendliche (.) deswegen"* (a.a.O., Z. 437-440)

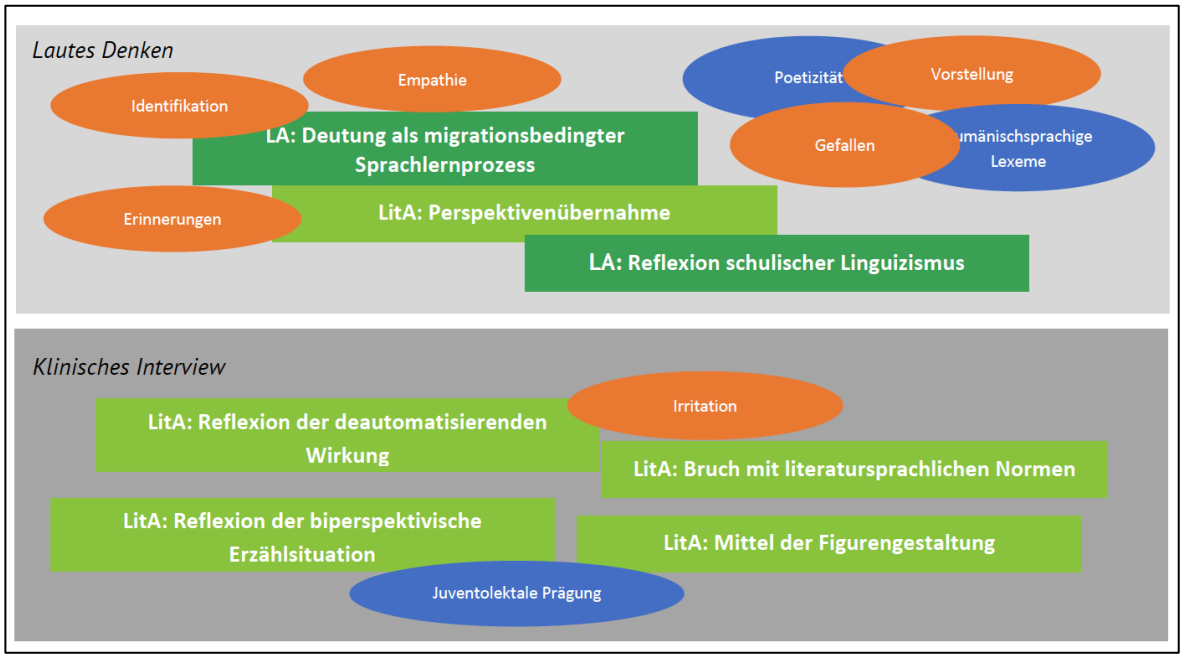

Abbildung 66 LitLA-Konzeptentwicklung Design-Experiment Teil II bei Lara-16-DaE

Ergebnisdiskussion Lara

Aus lesebiographischen Aussagen Laras während des Design-Experiments (vgl. Transkript 2, Z. 348, 395, 454f.) sowie ihren zahlreichen versierten Aussagen zu ästhetischen Wahrnehmungen und Erlebensaspekten sowie literaturbezogenen Deutungsaspekten geht hervor, dass sich Lara als vergleichsweise erfahrene literarische Leserin bezeichnen lässt. Lara gelingt die Realisierung der im Roman angelegten Perspektivenstruktur im Roman (Nünning/Nünning 2000) auffallend gut. Sie scheint den durch das biperspektivische Erzählen im Text „eröffneten Rezeptionsspielraum" sehr flexibel auszuschöpfen, indem sie sowohl Jess (vgl. u.a., Z. 153-155) als auch Nicus (s.o.) Figuren- und Erzählperspektiven empathisch im Wechsel einnimmt, diese problemlos koordiniert und dadurch u.a. die linguizismuskritische Sinndimension im Text mühelos erfasst. Lara scheint allgemein sehr geübt darin zu sein, sich subjektiv im Rezeptionsprozess zu involvieren (vgl. u.a., Transkript. Z. 127-132), ohne sich notwendigerweise mit einer der beiden Hauptfiguren konstant identifizieren zu müssen. Lara pendelt souverän auf emotionaler und kognitiver Ebene zwischen Nähe und Distanz zu den Figuren und Themen im Text. Diese bei Lara vorhandenen literarischen Fähigkeiten scheinen ihr einen Lernweg entlang des intendierten LitLA-Lernpfads zu ermöglichen, der die konzeptuelle Stufe 3 und 4 berührt (vgl. Kap. 5.5). Hierbei

fällt auf, dass Lara durch die eigene familiäre Migrationsgeschichte und ihr im Experiment mehrfach geäußertes Interesse an Sprache(n) und Sprachenlernen (vgl. u.a. Z. 12-16; Z. 82-87; Z. 231-241) bereits über ein umfangreiches relevantes Vorwissen und Sprachbewusstheit in den LitLA-Lehr-/Lernprozessen verfügt. Durch Laras vorhandene literarische Bewusstheit in Bezug auf den Konstruktcharakter von literarischen Texten und die Notwendigkeit der subjektiven Realisierung der dargebotenen Perspektivenstruktur im Rezeptionsprozess wären bei Lara Input und Aufgabenformate zur Weiterentwicklung vor allem von LitA-Zielkonzepten in Bezug auf die literarische Thematisierung von Linguizismus und dessen Kritik durch die sprachliche Figurenzeichnung Nicus sowie die Figurenkonstellation zwischen Nicu und Jess im Handlungsverlauf des Jugendromans anzuregen.

8.3 Zusammenfassung: Entwicklungs- und Forschungsprodukte aus Zyklus II

Zusammenfassend lassen sich in Hinblick auf die Analyseergebnisse zu den weiteren Verläufen der individuellen LitLA-Lernwege der vier untersuchten Einzelfälle folgende Aspekte festhalten:

⇒ Alle vier Lernenden zeigten im zweiten Teil des Design-Experiments ästhetische Erlebensmomente der *Empathie* sowie damit einhergehende Deutungsperspektiven des Spracherlebens und der migrationsbedingten Sprachlernsituation der Figur Nicus, die auf eine *Perspektivenübernahme* der Befragten schließen lassen. Dabei hat sich das Empathieerleben hinsichtlich der im Roman dargestellten *sprachbezogenen Scham* Nicus als intersektional relevanter Schlüsselaspekt im Rezeptionsprozess gezeigt. Denn auch nicht-migrationsmehrsprachige Lernende machen im schulischen Kontext Erfahrungen mit Sprachscham und können auf dieses Erleben als literaturbezogenen Erfahrungshorizont zurückgreifen.

⇒ Das *reflektierende Verbalisieren* als Designprinzip im Aufgabenformat des Lauten Denkens sowie in der anschließenden gesprächsorientierten Weiterarbeit im klinischen Interview ermöglichte die *distanzierte Wahrnehmung* der *eigenen Rezeptionserfahrungen*. Diese Rezeptionserfahrung hinsichtlich der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit des Textes wurde zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion. Die reflektierende Distanznahme zu ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomenten und daraus resultierenden LitLA-Deutungskonzepten zur literarischen Migrationsmehrsprachigkeit lässt sich als *Schlüsselaspekt* für die Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernarrangements bezeichnen. Denn diese hat bei allen Lernenden, wenn auch in je nach Voraussetzungen unterschiedlicher Ausprägung, zur *bewussteren Wahrnehmung* unterschiedlicher Wirkungsweisen bzw. *Funktionen der migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurenrede* im Roman geführt.

⇒ Hinsichtlich der rekonstruierten ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte lässt sich insgesamt das Ausbaupotential hinsichtlich der *sprachlich-konzeptuellen Präzisierung* im Rahmen von LitLA-Lehr-/Lernprozessen feststellen. Hier sind Anschlussstellen zwischen den entwickelten LitLA-Deutungskonzepten und noch nicht erworbenen bildungs- und fachsprachlichen Ausdrücken identifizierbar, an denen in Lehr-Lernarrangements angesetzt werden kann. Zu nennen wären als Beispiele eine konzeptuelle Verdichtung für Umschreibungen wie dieser von Alina *„er dann irgendwie auch immer so verurteilt wurde, nur weil er eben nicht so gut Deutsch kann“* durch Fachtermini wie ‚sprachliche Diskriminierung‘ oder ‚Lingualisierung‘. Ein weiteres auf LitA bezogenes Beispiel wäre die reflektierende Verbalisierung Alinas *„Also die Seite hier, die ist glaub' ich die Jess, weil es jetzt wieder (.) deutsch is'/ Also weil man's jetzt wieder versteht, weil's ganze Sätze sind.“* (Transkript Experimentteil 2, Z. 24-26). Für Alina wäre die unterrichtliche Erarbeitung des bildungs- und fachsprachlichen Ausdrucks ‚sprachliche Gestaltung der Erzäh-

linstanz Jess' im konkreten – die eigene Rezeptionserfahrungen reflektierenden – Zusammenhang zu unterstützen, sich dem Konstruktcharakter von Erzählperspektiven in literarischen Texten zu nähern. Hieran ließe sich wiederum eine neue Perspektive auf die Konstruktivität der Sprachwahl und -gestaltung anschließen.

⇒ Im Verlauf des Experiments gelangten alle vier Lernende zu einem *sprachlernprozessorientierten LA-Deutungskonzept*, mit dem die im Text konstruierte Lerner:innenvarietät als Ausdruck eines *migrationsbedingten Sprachlernprozesses* verstanden wird.

⇒ Alle vier der Lernenden reflektierten im zweiten Teil des Design-Experiments den im Roman explizit thematisierten *Linguizismus* im schulischen Kontext. Zwei der Lernenden (Lucy und Alina) äußerten darüber hinaus *linguizismuskritische* Deutungsperspektiven hierzu.

⇒ Bei zwei der Lernenden (Ella und Lara) war die offensichtlich vorunterrichtlich bereits weit entwickelte Language Awareness auffallend. Bei beiden Befragten ist je ein Elternteil nach Deutschland migriert und hat eine weitere Sprache in die Familie eingebracht. Ella und Lara vollziehen an unterschiedlichen Stellen des Experiments von sich aus sprachkontrastive Textanalysen und bringen ihr Vorwissen hinsichtlich migrationsbedingter Sprachlernprozesse ein. Beide reflektieren den schulischen Linguizismus im Roman, allerdings ohne linguizismuskritische Deutungsperspektiven zu entwickeln.

⇒ Bei zwei der Lernenden (Alina und Ella) konnte ein *ambivalentes Einstellungsmuster* bezüglich *eigener linguizistischer Einstellungen* bei gleichsam neu entwickelten *linguizsmuskritischen (Alina) bzw. empathisch-sprachlernprozessorientierten Deutungsperspektiven (Ella)* rekonstruiert werden. Dieses widersprüchliche sprach(en) bezogene Deutungsmuster erwies sich bei diesen beiden Lernenden als stabil.

⇒ Für zwei der Lernenden hatte die *Identifikation* (Lucy und Ella) mit der weiblichen Hauptfigur *Jess* eine wichtige *Türöffner-Funktion* und fungierte als Katalysator für die Auseinandersetzung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit im Text. Die *Perspektivenübernahme* hinsichtlich der Figur Nicus und damit die vollständige Realisierung der Perspektivenstruktur des Romans scheint indessen – insbesondere bei weiblichen Lesenden ohne eigene Migrationserfahrung – zusätzlicher unterrichtlicher Impulse zu bedürfen. Identifikation und Perspektivenübernahme scheinen sich hierbei nicht zu bedingen.

⇒ Für alle befragten Lernenden war die migrationsmehrsprachige Figuren- und Erzählinstanz anfangs mit dem ästhetischen Erleben der *Irritation* und dem Bedarf einer zusätzlichen Anstrengungsbereitschaft im Rezeptionsprozess verbunden. Alle vier Befragten beschrieben spätestens am Ende des zweiten Experimentteils retrospektiv einen positiven Gewöhnungsprozess.

⇒ Durchweg positiv überrascht erlebten die befragten Lernenden die *juventolektale Prägung* auf Ebene der Figurensprachen im Roman, welche u.a. Lucy nicht nur in Jess', sondern auch in Nicus Figurenrede wahrnahm.

8.3.1 Modifiziertes LitLA-Lernweg-Diagramm

Anhand der Ergebnisse des zweiten Teils des Design-Experiments kann nun das LitLA-Lernweg-Diagramm weitergeführt bzw. ausdifferenziert werden (vgl. Abb. 67). Gemäß dem iterativen und zyklischen Ansatz der fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird das LitLA-Lernweg-Diagramm als vorläufiges Entwicklungsprodukt verstanden, mit dem weder ein Anspruch auf Abgeschlossenheit noch auf Vollständigkeit besteht. Vielmehr ist das LitLA-Lernweg-Diagramm als Grundlage der theoretischen und empirischen Weiterentwicklung potentiell anschließender Design-Experimente in größeren Lerngruppen und mit entsprechend modifizierten Aufgabenformaten nutzbar. Es kann Lehrkräften gleichsam erste empirisch fundierte Orientierung für das unterrichtliche Arbeit anhand der LitLA-Konzeption und dem Jugendroman *Nicu & Jess* geben.

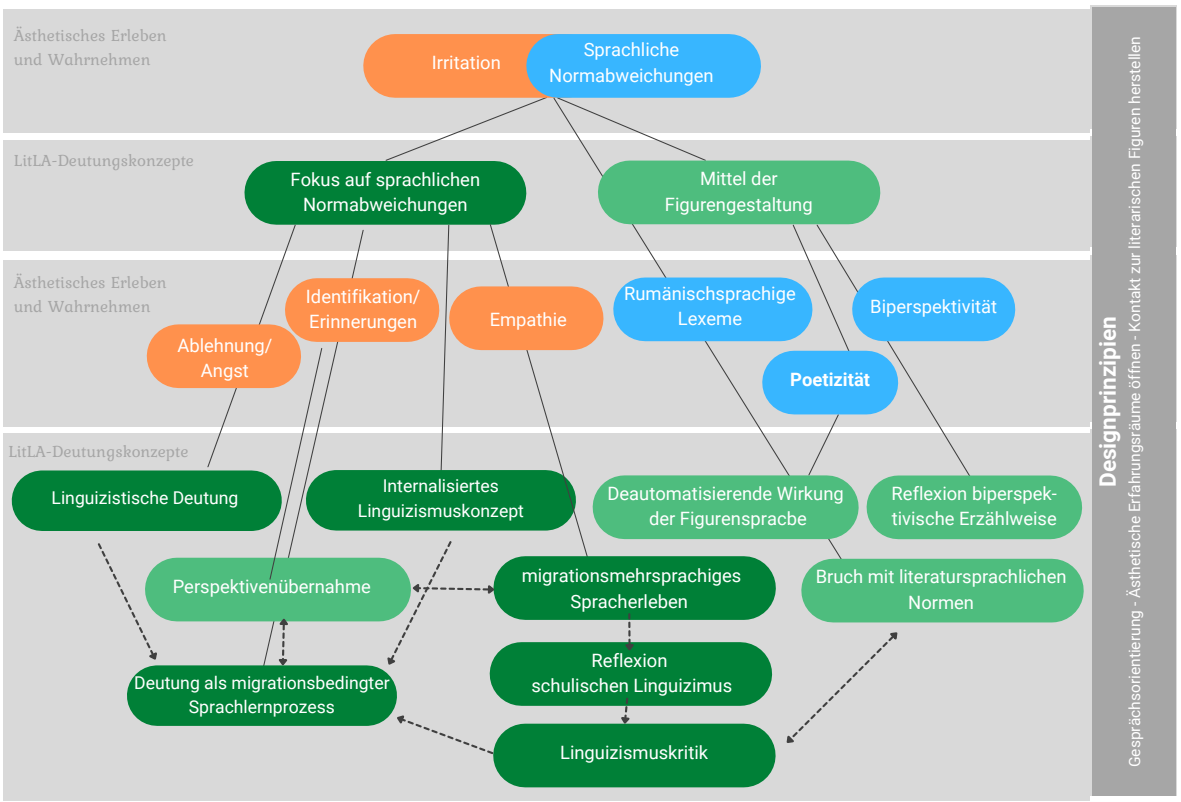

Abbildung 67 Modifiziertes LitLA-Lernweg-Diagramm

Durch die Ergebnisse des zweiten Forschungszyklus als lernwirksame Schlüsselaspekte neu hinzugekommen sind auf der Ebene des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens das Erleben von *Empathie* (als Emotionswahrnehmung bzw. zeitweilige Emotionseinnahme) hin-

sichtlich des Spracherlebens der Figur Nicus (u.a. von Sprachscham) sowie die Wahrnehmung der *Poetizität* der sprachlichen Gestaltung der Erzähl- und Figureninstanz Nicus (vgl. Kap. 7.7.1). Auf der Ebene der LitLA-Deutungskonzepte hat sich die mit Empathieerleben einhergehende *Perspektivenübernahme* in Bezug auf die Figur Nicus als bedeutsame Gelingensbedingung für LitLA-Lehr-/Lernprozesse entlang des intendierten LitLA-Lernpfads (s.u.) bestätigt. Des Weiteren spielt in diesem Zusammenhang eine eingehende gesprächsorientierte *Reflexion* des im Roman explizit thematisierten *Linguizismus im Handlungsraums Schule* eine tragende Rolle (vgl. u.a. Crossan/Conaghan 2018, 41; 64f). Für manche Lernende ist es erst die Auseinandersetzung mit dem im Roman dargestellten schulischen Linguizismus (und den evozierten Assoziationen zu eigenen schulischen Sprachlernerfahrungen), die einen sprachprozessorientierte Deutungsperspektive auf die fiktive Lerner:innenvarietät ermöglichen. Zentral für das Erfassen der linguizismuskritischen Programmatik des Jugendromans ist die distanznehmende Reflexion der Wirkung der Figurensprache, u.a. der Deautomatisierung und des innovativen Bruchs mit literatursprachlichen Normen. Die drei Designprinzipien – *Gesprächsorientierung*, *ästhetische Erfahrungsräume öffnen* und *Kontakt zu literarischen Figuren herstellen* – haben sich dabei als geeignet gezeigt, um zentrale text- und rezeptionsseitige Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit in ihrer Wirkung für die Lernenden begreifbar sowie damit LitLA-Lernprozesse gestalt- und untersuchbar zu machen.

8.3.2 Weitermodifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

Auf Grundlage der oben dargestellten, als stets vorläufig zu verstehenden Ergebnisse kann nun der bereits nach der Auswertung des ersten Teiles des Experiments bis zur konzeptuellen Stufe 2 modifizierte LitLA-Lernpfad ein weiteres Mal überarbeitet werden. An einigen Stellen (vgl. Markierungen in Gelb) konnten die intendierten LitLA-Konzeptentwicklungen nicht erreicht werden. Hierauf sollte sich in der Gestaltung anschließender Design-Experimente der Gestaltungsfokus richten. Zudem ist erneut zu betonen, dass der weitermodifizierte LitLA-Lernpfad die theorie- und empiriebasierte Richtschnur für die Gestaltung von LitLA-Lernarrangements bildet. Die individuellen Lernwege verlaufen indessen weder so geradlinig noch einsträngig, wie der erste Blick auf den Lernpfad suggerieren mag. Es ist bei dessen Einsatz für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements zentral, stets davon auszugehen, dass die Präkonzepte von denen aus konzeptuelle Ergänzungen, Weiterentwickelung oder Veränderung stattfinden, auf tief verankerten Alltagserfahrungen basieren und sich in Lehr-Lernsituationen als beständig erweisen (vgl. Duit 1995, 910). Auch erreichen Lernende konzeptuelle Weiterentwicklungen entlang des Lernpfads auf unterschiedlichen Lern(um)wegen (vgl. u.a. Lernweg Diagramm oben bzw. Einzelfallanalysen).

Modifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
bei der Erstbegegnung mit der Erzähler- und Figurensprache Nicus

erwartbares ästhetisches Erleben:
Irritationen, Verstehensschwierigkeiten, Erinnerungen, Identifikation, Gefallen, Erstaunen, Ablehnung, Freude, Amüsiertheit

⇕

erwartbares ästhetisches Wahrnehmen:
sprachliche Normabweichungen, rumänischsprachige Lexeme, Biperspektivität, freie Versform, Poetizität

Reflektierendes Verbalisieren

Überwiegend erwartbare (prä-)konzeptuelle LA-Stufe 1:

- ⇒ defizitorientierte und monolingual ausgerichtete Deutung mit Fokus auf sprachlichen Normabweichungen
- ⇒ Linguizistische Deutung
- ⇒ Internalisiertes Linguizismuskonzepte

Überwiegend erwartbare (prä-)konzeptuelle LitA-Stufe 1:

- ⇒ Deutung der fiktiven DaZ-Lerner:innenvarietät als Mittel der (realistischen) Figurengestaltung

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
in der Auseinandersetzung mit der migrationsmehrsprachig gestalteten Figur Nicus

erwartbares ästhetisches Erleben:
Irritationen, Verstehensschwierigkeiten, Identifikation, Erinnerungen Gefallen, Interesse, Vertrautheit, Ablehnung, Abgrenzung, Freude

⇕

erwartbares ästhetisches Wahrnehmen:
sprachliche Normabweichungen, freie Versform, Biperspektivität, Poetizität, idiolektale und juventolektale Einflüsse

Reflektierendes Verbalisieren

Erwartbare Deutungstypen in konzeptueller LA-Stufe 2:

- ⇒ Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess

Erwartbare Deutungstypen in konzeptueller LitA-Stufe 2:

- ⇒ Deutung der DaZ-Lerner:innenvarietät hinsichtlich der deautomatisierenden Funktion
- ⇒ Deutung der DaZ-Lerner:innenvarietät als Marker der biperspektivischen Erzählsituation
- ⇒ Perspektivenübernahme hinsichtlich der Sprachlernsituation und/oder des inneren Spracherlebens (Sprachmut/Sprachscham)

Reflektierendes Verbalisieren

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
in der Auseinandersetzung mit der Komplexität des Phänomens Migrationsmehrsprachigkeit

mögliche emotionale Aspekte:
Empathie, Identifikation, Abgrenzung, Irritation, Erinnerungen, Angst, Anstrengung, Amüsiertheit

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse des inneren Spracherlebens und Sprachlernprozesse im Zweitspracherwerb (u.a. Sprachscham), sprachliche Selbst- und Fremdpositionierung, Wahrnehmung der Poetizität der fiktiven Lernervarietät, Wahrnehmung der juventolektalen Einflüsse in der Erzähler- und Figurenrede

Reflektierendes Verbalisieren

Erwartbare Deutungskonzepte LA-Stufe 3 (ambivalente Einstellungsmuster möglich):

- ⇒ Weiterführende Reflexionen zum migrationsbedingten Sprachlernprozess
- ⇒ Reflexion des migrationsbedingten subjektiven Spracherlebens (u.a. Lingualisierung und sprachbezogene Scham)
- ⇒ Reflexion des thematisierten schulischen Linguizismus
- ⇒ Deutung der migrationsmehrsprachigen Erzähler- und Figurenrede als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozess

Konzeptuelle LitA-Stufe 3:

- ⇒ Deutung der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit als Bruch mit bislang bekannten literatursprachlichen Normen
- ⇒ von ersten LitLA-Deutungskonzepten u.a. zur prestigestärkenden Funktion durch konsequente lernersprachliche Inszenierung der Figuren- und Erzählersprache Nicus und zur literarischen Thematisierung wichtiger Facetten individueller Migrationsmehrsprachigkeit auf inhaltlicher Ebene des Textes

Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen
von literarisch inszeniertem Linguizismus

mögliche emotionale Aspekte:
Empathie, Identifikation, Abgrenzung, Irritation, Erinnerungen, Angst, Anstrengung, Amüsiertheit

⇕

mögliche kognitive Aspekte:
Beschreibung und Analyse von linguizistischen Strukturen und Praktiken sowie Lingualisierung (innertextlich und in Bezug auf gesellschaftliche Wirklichkeit, aber auch literarisch inszenierte alternative Sprachwelten)

Reflektierendes Verbalisieren

Konzeptuelle LA-Stufe 4:

- ⇒ von linguizismuskritischen Deutungen
- ⇒ von (weiter-)entwickelten LA-Deutungskonzepten hinsichtlich des Linguizismus im Kontext der DaZ-Lerner:innenvarietät Nicus (ggfs. hinsichtlich der eigenen Privilegierung als normgerecht monolingual Sprechende) sowie damit einhergehenden sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen

Konzeptuelle LitA-Stufe 4:

⇒ von (weiter-)entwickelten LitA-Zielkonzepten in Bezug auf literarische Linguizismuskritik durch die Figurenzeichnung Nicus sowie die Figurenkonstellation zwischen Nicu und Jess im Handlungsverlauf des Jugendromans

Abbildung 68 Weitermodifizierter werkspezifischer LitLA-Lernpfad

III Zusammenführung und Fazit

Als Fazit lässt sich zunächst feststellen, dass sich der Jugendroman *Nicu & Jess* als ein fiktionaler Text gezeigt hat, der sprachliche Differenzverhältnisse in einer Form thematisiert, die jugendliche Lesende gleichsam irritiert, berührt und interessiert. In den reflektierenden Äußerungen zum Gelesenen zeigten die befragten Jugendlichen ihre Bereitschaft und Fähigkeit, die migrationsbedingte Sprachlernsituation der Erzählinstanz und Figur Nicus sowohl nachzuvollziehen als auch mit den dargestellten diskriminierenden Strukturen und Praktiken reflektierend in Bezug zu setzen. Den befragten, selbst migrationsmehrsprachigen Lernenden gelang die dafür notwendige Perspektivenübernahme hinsichtlich Nicus Sprachlernsituation und Spracherleben häufig unmittelbar. Bei den befragten einsprachigen Lernenden war es vor allem die ästhetische Erfahrung des im Jugendroman dargestellten Linguizismus im Kontext des Handlungsraums Schule, der ihnen die Perspektivenübernahme ermöglichte. Auf Grundlage der analysierten Daten lässt sich allerdings nicht feststellen, dass sich migrationsmehrsprachige Lernende stets mit der Figur Nicus und einsprachige Lernende stets mit der Figur Jess' identifiziert hätten. Es zeigte sich ein weitaus komplexeres Bild der individuellen Rezeptionsprozesse und Lernwege, welche eindimensionale Kategorisierungsversuche regelmäßig kreuzten.

Hinsichtlich der untersuchten Präkonzepte der Lernenden, zeigt sich erneut deutlich der Reformbedarf literarisch-sprachlicher Bildungsangebote. Das nicht-vorhandene Selbstverständnis als faktisch (migrations-)mehrsprachige Gesellschaft und Schule, in der sprachlich hybride Ausdruckformen zur Normalität gehören, spiegelt sich auch in den vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen, mit denen die Befragten der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit *Nicu & Jess* begegnen. Eklatant war die Eindeutigkeit, mit der die Jugendlichen defizitorientierte bis linguizistische Perspektiven auf nicht-monolinguale Ausdrucksweisen des Deutschen in der Erstbegegnung mit der fiktiven Lerner:innenvarietät Nicus reproduzierten. Diese Perspektiven dominierte im ersten Teil des Design-Experiments die ästhetischen Wahrnehmungen und Deutungen der Befragten unabhängig davon, über welche eigenen erwerbsspezifischen Voraussetzungen sie hinsichtlich des Deutschen verfügen. Die sprachbezogenen Präkonzepte, mit denen die fiktive Lerner:innenvarietät anfangs gedeutet wurde, war bei allen der befragten Lernenden durch die Norm und das Ideal rein einsprachiger Sprachbeherrschung geprägt. Vor diesem Hintergrund wurde die mehrsprachig gestaltete Erzähler- und Figurenrede Nicus zunächst mit dem Erleben von Irritation und einem vornehmlichen Wahrnehmen der sprachlichen Normverstöße als *„komisches Deutsch"* oder – weitreichender – als *„kein Deutsch"* gedeutet. Die befragten Jugendlichen äußerten hier offensichtlich Vorstellungen in Bezug auf ‚die' deutsche Sprache und Migrationsmehrsprachigkeit, die ihnen in Schule und Gesellschaft über Sprache(n) und sprachliche Hierarchien bislang vermittelt wurden (vgl. Kap. 1.3 und 2.3).

In Bezug auf die literaturbezogenen Präkonzepte der befragten Lernenden zeigte sich im ersten Teil des Design-Experiments, dass die migrationsmehrsprachige Erzähler- und Figurenrede Nicus zunächst überwiegend als realistisches Mittel der Figurengestaltung auf-

gefasst wird. Die Vorstellung, dass der „so *komisch spricht*“, weil *„der halt Ausländer ist*“, dominierte als literaturbezogenes Präkonzept. Die stereotype sprachliche Figurenzeichnung lässt sich als textseitig angelegte Funktion der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit am Romananfang von *Nicu & Jess* beschreiben (vgl. Kap. 5.4.4.2). Die zunächst eindimensionale Figurengestaltung wird allerdings im Verlauf des Romans durch die vielschichtige Figurenzeichnung Nicus dekonstruiert (vgl. Kap. 5.4.4.3). Und auch die meisten der am Experiment teilnehmenden Lernenden konnten im Verlauf ihres Rezeptionsprozesses und der Aufgabensettings des Design-Experiments die eindimensionale Wahrnehmung der Figur Nicus erweitern.

Reflexion des Untersuchungsdesigns und Ergebnisse der Entwicklungsforschung

Im ersten Teil des Design-Experiments bildete – neben der Rekonstruktion oben genannter literarisch-sprachlicher Präkonzepte – das Evozieren von Konzeptveränderungen entlang der Struktur des werkspezifischen LitLA-Lernpfads (vgl. Kap. 5.5) das zentrale Entwicklungs- und Forschungsziel. Bei der Gestaltung des Design-Experiments waren die Designprinzipien der *Gesprächsorientierung*, der *Kontaktaufnahme mit den literarischen Figuren* und *des Raumgebens für ästhetisches Erleben und Wahrnehmen* leitend. Die Designprinzipien waren auf Grundlage von theoretisch erarbeiteten „gegenstandsspezifischen Kausalzusammenhängen“ (Dube/Prediger 2017, 5) festgelegt worden (vgl. Kap. 5.6) und haben sich für den explorativen Ansatz der Untersuchung in Einzelbefragungen als zielführend erwiesen (vgl. Kap. 8.3.1). Für potentiell anschließende Entwicklungsforschungsstudien in größeren Lerngruppen ist es notwendig, weitere Design-Prinzipien theoretisch und empirisch zu begründen[99].

Im Rahmen der theoretischen Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand wurde das LitLA-Modell als Basisstruktur des intendierten LitLA-Lernpfads theoriebasiert entwickelt (vgl. 5.2). Mit diesem Modell wird das ästhetische Erleben und Wahrnehmen von literarischer Migrationsmehrsprachigkeit sowie das daran anknüpfende reflektierende Verbalisieren als zentral für die (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten verstanden. Das Laute Denken hat sich als Datenerhebungsmethode und Aufgabenformat als zielführend erwiesen, um den flüchtigen ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomenten während des Rezeptionsprozesses Raum zu geben. Durch die wiederholte Anregung zum Verbalisieren möglichst sämtlicher innerer Prozesse während und nach der abschnittsweisen Textrezeption wurden ästhetische Erlebens- und Wahrnehmensmomente einerseits für die Befragten selbst zum Reflexionsgegenstand und andererseits der Untersuchung im Rahmen der Studie zugänglich. Die Aufgabenstellung des Lauten Denkens ermöglicht eine

[99] Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie schlage ich in Form einer gedanklichen Skizze ‚konzeptuelle Ambiguitätsorientierung‘ und ‚Poetizitätsorientierung‘ als mögliche Design-Prinzipien für weitere Design-Experimente vor. Denn eine wichtige Erkenntnis aus der Rekonstruktion der individuellen Lernwege war es, dass hinsichtlich der auf Migrationsmehrsprachigkeit sich widersprechende Deutungskonzepte koexistieren können. Und ohne den Ausbau der Bewusstheit zur Selbstbezüglichkeit literarischer Texte bzw. literarischer Sprachverwendung ist die Entwicklung von LitA-Deutungskonzepten auf den höheren Stufen des LitLA-Lernpfads, wie in diesem Kapitel eingangs erwähnt, kaum möglich.

Form von (implizit fremdadressiertem) Selbstgespräch, von dem anzunehmen ist, dass viele der hier gemachten Aussagen in größeren Lerngruppen so nicht artikuliert und festhaltbar sein würden. Gleichsam lässt sich nicht davon ausgehen, dass lückenlos alle ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomente sowie Deutungskonzepte laut ausgesprochen wurden. An das Laute Denken direkt anschließend erfolgte im ersten Teil des Design-Experiments ein teil-narratives Interview, mit dem – durch standardisierte Erzählimpulse und Fragen – die Kontaktaufnahme der Jugendlichen zu den Figuren verstärkt wurde (siehe Designprinzipien). Die Impulse förderten das Beschreiben und Reflektieren der eigenen Perspektiven auf die Figuren (u.a. *Erzähle doch mal, wie die Figur Nicu auf dich wirkt)*. Zudem regten entsprechende Impulse (u.a. *Was denkst du über die Art, wie Nicu bzw. Jess spricht?*) explizit zur Reflexion über die ästhetische Wirkung der sprachlichen Gestaltung der beiden Erzähl- und Figureninstanzen Nicus und Jess‘ an.

Zum ersten Teil des Design-Experiments

Bereits im ersten Teil des Design-Experiments zum Romananfang konnten erste Konzeptveränderungen bzw. -ergänzungen aktiviert und beobachtet werden (vgl. Kap. 7.6). Dabei hat sich das *ästhetische Erleben von Irritation* und die vorübergehenden *Verstehensschwierigkeiten* in der Begegnung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit des Textes sowohl als typisch als auch produktiv für die ersten sprach- bzw. literaturbezogenen Deutungsprozesse gezeigt. Das Verbalisieren der Irritation und des Nicht-Verstehens führte die Lernenden dazu, die für Literatur Awareness (LitA) relevante Deutung zu entwickeln, dass die migrationsmehrsprachige Figurengestaltung eine *deautomatisierende Wirkung* auf den eigenen Rezeptionsprozess entfaltet. Zudem verbalisierten viele der Lernenden ihre bewusste Wahrnehmung dazu, dass die voneinander abweichende sprachliche Gestaltung der beiden Erzählinstanzen Nicu und Jess die *biperspektivische Erzählsituation markiert*, ohne dass die steten Erzählerwechsel durch andere narrative Strategien angezeigt werden (vgl. Kap. 7.7). Nur eine der Befragten äußerte während des ersten Design-Experiments explizit ästhetische Wahrnehmungen zur *Poetizität* sprich zum Kunstcharakter der fiktiven Lerner:innenvarietät (vgl. Kap. 7.5.1.10). Es zeigt sich daher eine bei den Jugendlichen dominierende Textkonzept mit dem ein literarischer Text (sofern der Leseprozess gelingt) als nahezu unsichtbares Medium aufgefasst wird, anhand dessen – möglichst realistisch erzählte – Geschichten vermittelt werden sollen. Die Reflexion des Konstruktcharakters der Narration und der Figuren inklusive deren sprachlicher Ausdrucksweisen ist mit diesem Literaturkonzept nur teilweise möglich. Allerdings lässt sich in Vorgriff auf die Ergebnisse des zweiten Teils des Design-Experiments feststellen, dass die Anregung zum reflektierenden Verbalisieren von ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomenten eine distanznehmende und reflexivere Lesehaltung bei den teilnehmenden Jugendlichen unterstützt hat. Für den längerfristigen Ausbau von LitA auf den weiterführenden konzeptuellen Stufen des im Rahmen der Studie strukturierten LitLA-Lernpfads (vgl. Kap. 5.3) ist die Förderung des ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens sowie der hieran anschließenden Reflexion von *Poetizität* literarischer Mehrsprachigkeit einer der im Rahmen der Studie rekonstruierten Schlüsselaspekte für die Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernprozesse. In einem wei-

teren Design-Zyklus wären hierfür Impulse einzusetzen, die gezielter auf das Irritationspotential verweisen, wie – *Was irritiert, verwundert oder überrascht dich genau an der Sprache dieses Teilkapitels?*

Zum zweiten Teil des Design-Experiments

Die anhand des zweiten Teils des Design-Experiments rekonstruierten individuellen Lernwege von vier ausgewählten Lernenden zeigten neben höchst individuellen Ausprägungen, einige gemeinsame und damit verallgemeinerbare Schlüsselaspekte (vgl. Kap. 8.3). Spätestens nach der privaten Lektüre des gesamten Textes und der Auseinandersetzung mit den fokussierten Teilkapiteln entwickelte sich bei allen der Lernenden das fachlich angemessene LA-Deutungskonzept, das Nicus Sprachlichkeit auch in ihrer Funktion als *Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses* erfasst. Für diese Konzeptentwicklung hat sich das ästhetische Erleben von *Empathie* in Bezug auf das dargestellte Spracherleben und die *Perspektivenübernahme* hinsichtlich der Figur Nicus im Kontext des thematisierten *schulischen Linguizismus* als besonders wirkungsvoll gezeigt. Gleichwohl können neben dieser im LitLA-Lernpfad intendierten Konzeptentwicklung defizitorientierte und linguizistische Präkonzepte parallel weiter bestehen. Es kommt also innerhalb der individuellen Lernwege zu durchaus paradoxen sprachbezogenen Deutungsmustern (vgl. 8.2.2). Aus der lerntheoretischen Perspektive der Conceptual Reconstruction betrachtet (vgl. Kap. 6.2) bedarf es für alltagsweltlich etablierte Präkonzepte ein wiederholtes Erleben von Unzufriedenheit durch kognitive Konflikte mit neu hinzukommenden Konzepten sowie der Reflexion dieser Konflikte (vgl. Krüger 2007, 89), um nachhaltige Konzeptveränderungen oder -wechsel zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.1). Diese kognitiven Konflikte in LitLA-Lehr-/Lernprozessen zum Reflexionsgegenstand zu machen, stellt somit einen weiteren Anknüpfungspunkt für anschließende Design-Zyklen dar.

Um das linguizismuskritische Potential des Jugendromans noch stärker auszuschöpfen, ist in anschließenden Design-Zyklen auf diejenigen Teilkapitel ein Schwerpunkt zu setzen, die das Thema Linguizismus im Handlungsraum Schule variieren (vgl. Crossan/Conaghan 2018, u.a. S. 41f, 55f, 59, 64f, 74, 103f, 178ff). Denn in diesem Kontext erwies sich das dargestellte Spracherleben Nicus für alle befragten Lernende als nachvollziehbar. Sprachbezogene Scham war ein in der Rezeption erlebbarer Affekt, der auch einsprachigen Lernenden im Kontext Schule vertraut zu sein scheint (vgl. u.a. Kap. 8.2.2) Produktive Aufgabenformate, die die linguizistischen Strukturen anhand der unterschiedlichen, im Text angelegte Perspektiven auf innere und äußere Mehrsprachigkeit erfahr- und reflektierbar machen (u.a. der Figuren Nicu, Jess, der Mitschüler:innen und Lehrkräfte), sind hier zentrale Gestaltungselemente für ein anschließendes Re-Design. Es bieten sich hier unter anderem folgende Impulse für Kleingruppengespräche oder Schreibarrangements an:

⇒ *Wie wird Nicus sprachliche Ausdrucksweise von Jess wahrgenommen? Was verändert sich an Jess' Perspektive auf Nicus Sprache(n) im Verlauf des Romans?*
⇒ *Wie werden Nicus eigene Wahrnehmungen und Gefühle hinsichtlich seiner sprachlichen Fähigkeiten dargestellt? Wodurch wird seine sprachbezogene Selbstwahrnehmung (= Spracherleben) beeinflusst?*
⇒ *Wie scheinen die Lehrer:innenfiguren Nicus Ausdrucksweise wahrzunehmen?*
⇒ *Wie nimmt sich Jess hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten wahr? Wo sind Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu Nicu?*

Ein zusätzlicher Schwerpunkt sollte dabei zudem auf der Reflexion eigener sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen bei den Lernenden liegen, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Perspektivenstruktur des Jugendromans ergeben. Denn hier hatte während des Design-Experiments nur eine Jugendliche ihre eigenen defizitorientierten Perspektiven auf Migrationsmehrsprachigkeit bewusst wahrgenommen und hinterfragt (vgl. Kap. 8.2.1).

In anschließenden Design-Zyklen schlage ich daher folgende weitere Gesprächs- oder Schreibimpulse vor:

⇒ *Wie hast du die Sprache der Figur Nicus zu Anfang des Romans im Zusammenhang wahrgenommen? Hat sich an deiner Wahrnehmung im Verlauf des Lesens etwas verändert? Falls ja, was genau hat sich verändert?*
⇒ *Erinnerst du dich an Situationen, in denen du über Sprache beurteilt wurdest? Falls ja, erkennst du davon etwas im Roman wieder?*

Schlussbetrachtung

Beeindruckend war es, zu beobachten, wie offen die befragten Jugendlichen waren, sich auf Gespräche zum Jugendroman *Nicu & Jess* und den eigenen Rezeptionserfahrungen mit mir einzulassen. Viele der Äußerungen haben für mich neue Zugänge zum Roman und zum Thema Sprache(n) eröffnet, die sich mir als monolingualer und nicht-jugendlicher Person trotz eingehender Analyse nicht ergeben hatten. Besonders beeindruckend war für mich eine Einsicht zu Mehrsprachigkeit, die ich vor allem den Deutungen der Lernenden verdanke: Linguizismus führt auf der Ebene des Individuums zu einem Gefühl der sprachbezogenen Scham. Und es erfordert äußersten Sprachmut von einer lingualisierten Person, um aus dieser Subjektposition gegen diese Scham ‚anzusprechen'. Amira, die zum Zeitpunkt der Erhebung seit drei Jahren in Deutschland ist, erklärte - *„Also er [Nicu] ist mutig. Also er schämt sich nicht, falsches Deutsch zu sprechen. Weil ich kenne ja manche Leute, die sich schämen, weil sie, wenn sie keine Sprache kennen, dann keinen Mut hat, es zu sprechen. Aber er hat den Mut, er hat keine Angst, also er versucht alles.“* (Amira, Transkript, Z. 161-166).

Für mich hat sich gezeigt, dass im schulischen Kontext sprachbezogenes Empowerment sowie Bewusstheit und Sensibilität hinsichtlich sprachbezogener Machtverhältnisse bei Lernenden und insbesondere auch bei Lehrkräften zentral für die sprachliche Bildung in der

deutschen Migrationsgesellschaft sind. Literarische Texte haben dabei das Potential Spracherfahrungen zu ermöglichen, die über ein Ringen mit (ziel-)sprachlichen Normen und durch sprachliche Kompetenzniveaus zu vergebende soziale Positionen hinausgehen. Sprache in literarischen Texten unterläuft, durchkreuzt und erweitert kontinuierlich das, was wir glauben über Sprache zu wissen. Sprache(n) sind dynamisch, offen und stetig in Kontakt und im Wandel. In Literatur ist sich Sprache selbst am nächsten.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2010): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts - Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-158.

Abraham, Ulf (2014): Textualität und Bildlichkeit: Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena, S. 389-400.

Abraham, Ulf (2021): Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten: Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Hannover: Klett Kallmeyer.

Abraham, Ulf/Brendel-Kepser, Ina (Hrsg.) (2017): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Acker, Marion/Fleig, Anne/Lüthjohann, Matthias (2019): Affektivität *und* Mehrsprachigkeit - Umrisse einer neuen Theorie- und Forschungsperspektive. In: Acker, Marion/Fleig, Anne/Lüthjohann, Matthias (Hrsg.): Affektivität und Mehrsprachigkeit: Dynamiken der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-31.

Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 34, H. 1, S. 78-97.

Ahlzweig, Claus (1994): Muttersprache - Vaterland: Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ahrenholz, Bernt (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate et al. (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. DaZ-Forschung, Band 8. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 1-31.

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Al-Mousli, Luna (2015): Eine Träne. Ein Lächeln - Meine Kindheit in Damaskus. Frankfurt am Main: weissbooks.

Al-Mousli, Luna (2016): Eine Träne. Ein Lächeln - Meine Kindheit in Damaskus. Frankfurt am Main: weissbooks.

ALA (2020): Association for Language Awareness. In: https://lexically.net/ala/la_defined.htm [19.11.2022].

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Jessner, Ulrike (2014): „Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?“ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen u.a.: Budrich UniPress, S. 125-145.

Allkemper, Alo/Eke, Norbert O. (2021): Basismodul 1 - Einführung in die Literaturwissenschaft. In: Allkemper, Alo /Eke, Norbert O. (Hrsg.): Literaturwissenschaft (6. überarb. Aufl.). Stuttgart: Brill | Fink, S. 13-36.

Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 238-251.

Androutsopoulos, Jannis (2011): Die Erfindung ›des‹ Ethnolekts. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 41, H. 4, S. 93-120.

Androutsopoulos, Jannis (2018): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (Hrsg.): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 193-217.

Androutsopoulos, Jannis (2019): Ethnolekt im Diskurs - Geschichte und Verfahren der Registrierung ethnisch geprägter Sprechweisen in Deutschland. In: Antos, Gerd/Niehr, Thomas/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 353-382.

Angelovska, Tanja/Riehl, Claudia Maria (2019): Zum Panel MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation. In: Ballis, Anja/Hodaie, Nazli (Hrsg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum - Bildung - Gesellschaft. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 41-59.
Antonic, Thomas (2014): Von Österreichern, Europäern, und Menschen - Für eine postnationale Literaturwissenschaft und gegen Nationalphilologien. In: Journal of Austrian Studies, Jg. 47, H. 4, S. 15-38.
Apeltauer, Ernst (2010): Lernersprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 833-842.
Arndt, Susan (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-45.
Auer, Peter (2003): Türkenslang. Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki-Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, S. 255-264.
Auer, Peter (2013): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten: 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 9-20.
Auernheimer, Georg (2013): Einleitung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.
Bachtin, Michail M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bakker, Arthur (Hrsg.) (2019): Design research in education: A practical guide for early career researchers. London u.a.: Routledge.
Ballis, Anja/Burkard, Mirjam (2014): Mehrsprachige und übersetzte Kinderliteratur. In: Ballis, Anja/Burkard, Mirjam (Hrsg.): Kinderliteratur im Medienzeitalter: Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule. Berlin: Schmidt, S. 99-104.
Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (2018): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Baum, Michael (2010): Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergaß. In: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-123.
Baur, Nina/Blasius, Jörg (2019): Methoden der empirischen Sozialforschung – Ein Überblick. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-28.
Becker, Susanne (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan Semerci, Pinar (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen: Education in transnational spaces. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52.
Becker, Susanne (2018): Wir und die Anderen – Sprache(n) als Kriterium des Othering. In: Sprechgebote: Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert. Wiesbaden: Springer, S. 143-186.
Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017a): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann.
Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017b): Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-36.
Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph (2014): DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern. Stuttgart: Klett Sprachen.
Belgrad, Jürgen/Klipstein, Christin (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnich,

Eva/Müller, Claudia/Stark, Linda (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 180-198.
Belke, Gerlind (2012): Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Benthien, Claudia/Prange, Catrin (2020): Spoken-Word-Literatur und Poetry Slam. In: Natalie, Binczek/Uwe, Wirth (Hrsg.): Handbuch Literatur & Audiokultur. Berlin u.a. : De Gruyter, S. 517-533.
Berger, Thomas (2018): Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Jg. 23, H. 44, S. 10-14.
Bertschi-Kaufmann, Andrea (2012): Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 165-186.
Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja/Manetsch, Christof (2016): Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 38, H. 1, S. 127-142.
Bialystok, Ellen (2009): Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In: Bilingualism: Language and Cognition, Jg. 12, H. 1, S. 3-11.
Bilandzic, Helena (2017): Lautes Denken. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 406-413.
Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. In: ÖDaF-Mitteilungen, Jg. 35, H., S. 224-241.
Bloomsbury-Publishing (Producer). (2017). Sarah Crossan & Brian Conaghan: collaborating on 'We Come Apart' [YouTube-Video, letzer Zugriff: 30.12.2023].
Blum-Barth, Natalia (2021): Poietik der Mehrsprachigkeit: Theorie und Techniken des multilingualen Schreibens. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
Bock, Bettina (2020): Sprache und kommunikatives Handeln in Bildungsinstitutionen. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprachkritik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 310-318.
Boelmann, Jan (2018a): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Boelmann, Jan (2018b): Literarisches Verstehen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203-220.
Boelmann, Jan (2019a): Forschungsparadigma. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91-92.
Boelmann, Jan (Hrsg.) (2018c): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Boelmann, Jan (Hrsg.) (2019b): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Boelmann, Jan M/Kepser, Matthis (2019): Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld. Perspektiven für den Deutschunterricht–zum Geleit. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht, Jg. 1, H. 1, S. I-II.
Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (2003): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv.
Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen u.a.: Budrich.
Bosse, Ayşe (2020): Pembo: halb und halb macht doppelt glücklich! Hamburg: Carlsen.

Bourdieu, Pierre (1993): Der sprachliche Markt. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 115-130.
Bourdieu, Pierre (2015 [1992]): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
Bräuer, Christoph (2016): Einleitung – (k)ein Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion, S. 9-18.
Bräuer, Christoph/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Olsen, Ralph/ Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz, S. 208-224.
Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): Integrative Deutschdidaktik, 2. Auflage. Paderborn: UTB.
Bredthauer, Stefanie/Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/ [05.12.2020], S. 1-20.
Brenner, Julia (2016): Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Immer Trouble mit Gender?: Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung). In: kjl&m 16.extra, Jg., H. 16, S. 29–42.
Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u.a.: Waxmann.
Brüggemann, Jörn/Frederking, Volker (2018): Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte im empirischen Blick. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 88-100.
Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (2020a): Einleitung. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-29.
Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (2020b): Vorwort. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-15.
Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.) (2020c): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.) (2020d): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Brüggemann, Jörn/Stark, Tobias /Fekete, István (2020a): Ansprechende Hörtexte. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229-247.
Brüggemann, Jörn/Stark, Tobias /Fekete, István (2020b): Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205-227.
Budde, Monika (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen-Fernstudieneinheit 2. Kassel: university press.
Budde, Monika (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 21, H. 2, S. 1-4.
Budde, Monika/Michalak, Magdalena (2014): Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht:

Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-33.
Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig [Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012]. Klagenfurt: Drava.
Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.wuv.
Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.) (2019): Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer.
Carl, Mark-Oliver/Holder, Friedemann (2020): Qualitative Content Analysis in Educational Studies on Literary Learning: The Challenge of Comprehending Comprehension. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Jg. 21, H. 1, o. S.
Çelik, Aygen-Sibel (2013): Geheimnisvolle Nachrichten. Kempten: BVK Buch Verlag.
Çelik, Aygen-Sibel (2014): Sinan und Felix. Pulheim: SchauHoer.
Cenoz, Jasone (2017): Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. In: Journal of Language, Identity & Education, Jg. 16, H. 4, S. 193-198.
Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): Die" Durchschnittsschule" und ihre Sprachen. In: ELiSe - Essener Linguistische Skripte, Jg. 3, H. 1, S. 43-139.
Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, H. 3, S. 549-571.
Crossan, Sarah (2013): Die Sprache des Wassers. München: Mixtvision.
Crossan, Sarah (2016): Eins. München: Mixtvision.
Crossan, Sarah/Conaghan, Brian (2017): We come apart. London u.a.: Bloomsbury.
Crossan, Sarah/Conaghan, Brian (2018): Nicu & Jess. München: Mixtvision.
Danilovich, Yauheniya/Putjata, Galina (Hrsg.) (2019): Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer VS.
Dannecker, Wiebke (2012): Literarische Texte reflektieren und bewerten: Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: WVT.
Dannecker, Wiebke (2018): Lautes Denken. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131-146.
Dannecker, Wiebke/Dube, Juliane (Hrsg.) (2023 i. Vorb.): Deutschdidaktik als Design Science. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen.: Online-Band in der Reihe SLLD-B.
Dávila, Liv /Linares, Rebecca (2020): English as a Second Language Teachers' Perceptions of Care in an Anti-Immigrant Climate. In: International Multilingual Research Journal, Jg. 14, H. 4, S. 355-369.
Dembeck, Till (2017): Basisverfahren literarischer Mehrsprachigkeit - Mehrsprachigkeit in der Figurenrede. In: Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hrsg.): Literatur und Mehrsprachigkeit: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 167-192.
Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hrsg.) (2017): Literatur und Mehrsprachigkeit: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (2016): Vorwort: Erfahren oder erzeugt?: Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz. In: Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (Hrsg.): Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit: Methodische Erkundungen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 9-17.
Demmig, Silvia (2018): CLIL, sprachsensibler Fachunterricht, sprachbewusster Unterricht, Bildungssprache, DaZ, Language Awareness? Welche Konzepte brauchen Lehrkräfte in der Primarstufe in Österreich? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 23, H. 1, S. 111-120.
Dewey, John (2011 [1916]): Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikan. von Erich Hylla. Hrsg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Weinheim u.a.: Beltz.

Dietrich, Cornelie/Krinninger, Dominik /Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Dimroth, Christine (2019): Lernersprachen. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 21-46.
Dirim, İnci (2017a): Perspektivabhängigkeit von Forschungsergebnissen - Migrationspädagogisch konturierte Forschung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache". In: Karasz, Lena (Hrsg.): Migration und die Macht der Forschung: kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft. ÖGB Verlag, Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 105-113.
Dirim, İnci (2005): Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 19-49.
Dirim, İnci (2017b): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik, Jg. 9, H. 1, S. 7-17.
Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci /Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 91-112.
Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 311-325.
Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springits, Birgit (2014): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 121-141.
Dirim, İnci/Heinemann, Alisha (2016a): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Handbücher Sprachwissen, Band 21. Berlin; Boston: De Gruyter, S. 99-121.
Dirim, İnci/Heinemann, Alisha (2016b): Sprachliche Identität: Zur Problematik einer normativen Referenz. In: Österr. Religionspädagogisches Forum, Jg. 24, H. 2, S. 25-31.
Dirim, İnci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung - eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-62.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache (n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 99-120.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 447-462.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung - eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft. In: Roth, Kersten Sven et al. (Hrsg.): Phänomen "Mehrsprachigkeit": Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 93). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 13-31.
Doff, Sabine/Komoss, Regine (Hrsg.) (2017): Making change happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer VS.
Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht: Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
Döll, Marion (2021): Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. In: Kemethofer, David/Reitinger, Johannes/Soukup-Altrichter,

Katharina (Hrsg.): Vermessen? - Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 93-108.
Donmall, B. Gillian (1985): Language Awareness. NCLE Papers and Reports 6, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: dr dresing & pehl.
Dube, Juliane (2019a): Design Research. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-63.
Dube, Juliane (2019b): Mehrsprachige Bilderbücher als Kontexte zur Sprachintegrativen Leseförderung bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Thiele, Jörg /Ralle, Bernd (Hrsg.): Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik. Münster u.a.: Waxmann, S. 147-167.
Dube, Juliane (2020): Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der Grundschule - Erste Ergebnisse aus einer empirischen Studie zum Einsatz audio-digitaler Stifte als Unterstützungsmedium in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. In: MedienPädagogik (Occasional Papers). S. 44–67.
Dube, Juliane/Hussmann, Stephan (2019): Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In: Sommer, Katrin et al. (Hrsg.): Früher Bildungsdialog - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule. Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, S. 18-37.
Dube, Juliane/Prediger, Susanne (2017): Design-Research – Ein Forschungszugang für praxisnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. In: leseforum.ch, Jg. 1, H., S. 1-13.
Duit, Reinders (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, H. 6, S. 905-923.
Duit, Reinders (1999): Conceptual change approaches in science education. In: Schnotz, W/Vosniadou, S/Carretero, M (Hrsg.): New perspectives on conceptual change. Oxford UK: Pergamon, S. 263–282.
Duit, Reinders/Treagust, David/Widodo, Ari (2008): Teaching science for conceptual change: Theory and practice. In: International handbook of research on conceptual change. Routledge, S. 629-646.
Eckhardt, Juliane (2019): Leseförderung und literarische Bildung. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch : Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 240-273.
Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens Verlag.
Eder, Ulrike (2016a): Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. In: Forschung Sprache, Jg. 4, H. 2, S. 3-18.
Eder, Ulrike (2016b): "Blume ist Kind von Wiese" - Die Literarizität der Interimsprache von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. In: Schweiger, Hannes/Ahamer, Vera/Tonsern, Clemens/Welke, Tina/Zuzok, Nadja (Hrsg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. – Wien: Praesens; S. 241-269.
Ehlers, Swantje (2010): Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, S. 1530-1544.
Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
Eichler, Wolfgang/Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz, S. 63-82.
Engin, Havva (2018): Mehrsprachigkeit und Schule. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 12-19.
Erfurt, Jürgen/Amelina, Maria (2008): Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 75). S. 11-42.

Esslinger, Gesine (2020): Sprachreflexive Gespräche über Auslassungspunkte in Bilderbüchern– Schnittstellen graphematischen und literarischen Lernens. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 329-348.
Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Paderborn: Fink.
Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (2019): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Fairclough, Norman (2016 [1992]): Critical language awareness. New York: Routledge.
Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Jg. 39, H. 233, S. 4-13.
Fekete, Olga (2016): Komplexität und Grammatikalität in der Lernersprache: Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler. Münster u.a.: Waxmann.
Festmann, Julia (2018): Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Böttger, Heiner/Sambanis, Michaela (Hrsg.): Focus on Evidence II : Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 107-118.
Filsinger, Ute/Bauer, Susanne (2021): Gebrochenesdeutschsprachigesraum als sprachlich-literarischer Lernraum – Zur Gestaltung von Migrationsmehrsprachigkeit in (Jugend-) Literatur zu Flucht und Migration. In: Titelbach, Ulrike (Hrsg.): Mehr Sprachigkeit: Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens, S. 69-95.
Franceschini, Rita (2014): Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen - ein Spagat. In: Böttger, Heiner/Grien, Gabriele (Hrsg.): The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Eichstätt: EAP Eichstätter Academic Press, S. 208-220.
Frank, Magnus (2018): „Sprachsensibilität“ - Ent- und Verdeckungslogiken einer Losung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci/Wegner, Anke (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. Verlag Barbara Budrich, S. 126-140.
Fricke, Harald/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Weimar, Klaus (2007): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft - Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Berlin u.a.: De Gruyter.
Frickel, Daniela A. (2018): Forschungsfeld: Textpassung. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-201.
Frickel, Daniela A. /Zepte, Alexandra L. (2018): Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 164-176.
Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2016a): Einleitung. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition, S. 11-34.
Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016b): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition.
Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2019): Kinder- und Jugendliteratur. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim u.a.: Beltz, S. 242-256.
Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2020): Sprachsensible Literaturauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht – thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle KJL als Gegenstand. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien

als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115-132.
Führer, Carolin (2019): Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Jg. 1, H. 19, S. 1-15.
Fuhrhop, Nanna/Schreiber, Niklas (2020): Die vereinfachte Syntax der Literaten. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-96.
Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-50.
Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-87.
Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung. Opladen u.a.: Budrich.
Gahn, Jessica (2018): Irritierendes lesen - Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Gantefort, Christoph (2017): Minderheitensprachen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 125-142.
Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 201-206.
Garbe, Christine (2008): Echte Kerle lesen nicht!? Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 289-290.
Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation - Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21-40.
García, Ofelia/Kleyn, Tatyana (Hrsg.) (2016): Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. New York u.a.: Routledge.
García, Ofelia/Lin, Angel M. Y. (2017): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia/May, Stephen/Lin, Angel M. Y. (Hrsg.): Bilingual and Multilingual Education. Cham: Springer, S. 117-130.
García, Ofelia/Wei, Lei (2013): Translanguaging: Language, bilingualism and education. Cham: Springer.
Gardi, Tomer (2016): Broken German. Graz u.a.: Droschl.
Garrett, Peter Donald/James, Carl (1992a): Language Awareness: a way ahead In: Garrett, Peter Donald/James, Carl (Hrsg.): Language Awareness in the Classroom. London u.a.: Longman, S. 306-318.
Garrett, Peter Donald/James, Carl (1992b): The scope of Language Awareness. In: Garrett, Peter Donald/James, Carl (Hrsg.): Language Awareness in the Classroom. London u.a.: Longman, S. 3-23.
Gärtner, Claudia (2018a): Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive. In: Gärtner, Claudia (Hrsg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 11-30.
Gärtner, Claudia (Hrsg.) (2018b): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung - Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Genette, Gérard (2010): Die Erzählung. Paderborn: Fink.
Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (2000): Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie. Forschungsbericht 123. https://epub.ub.uni-muenchen.de/231/1/231.pdf [02.12.2022].
Göbel, Kerstin/Schmelter, Lars/Frankemöller, Bernd/Frede, Georgia/Buret, Julia (2019): Wertschätzung und Förderung - Mehrsprachigkeitorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Lernende Schule, Jg. 86, H. 22, S. 28-31.
Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13, H. 4, S. 529-547.
Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten - Zur Einführung in das Buch. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 718.
Gogolin, Ingrid (2017): Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 37-53.
Gogolin, Ingrid (2018): Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In: Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 474-480.
Gogolin, Ingrid (2019): Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung-Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. In: Journal for educational research online, Jg. 11, H. 1, S. 74-91.
Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 478-499.
Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2018): Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B. /Krüger-Potratz, Marianne /Lengyel, Drorit /Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 67-72.
Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (2000): "Man schreibt, wie man spricht" : Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster u.a.: Waxmann.
Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 1-12.
Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011a): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011b): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-128.
Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
Gölitzer, Susanne (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/24 [02.12.2022].
Gómez Redondo, Susana/Wimmer, Sonja (2016): Am Tag, als Saída zu uns kam. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Gomolla, Mechtild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-102.
Gorelik, Lena (2004): Meine weißen Nächte. München: Schirmer Graf.
Göttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hrsg.) (2017): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: J. B. Metzler.
Graf, Werner (2013): Zur Emotionalität des Lesens. Aussagen von Lesern zur Wirkung von fiktionaler Literatur. In: Boesken, Gesine/Schaffers, Uta (Hrsg.): Lektüren "bilden": Lesen - Bildung - Vermittlung: Festschrift für Erich Schön. Berlin u.a.: Lit, S. 281-302.
Graumann, Carl-Friedrich/Wintermantel, Margret (2015): Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung. In: Steffen, K. Herrmann/Sybille, Krämer/Hannes, Kuch (Hrsg.): Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. Bielefeld: transcript Verlag, S. 147-178.
Grimm, Lea (2017): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 170-179.
Grimm, Thomas (2020): Wie können Lehrkräfte das Potenzial literarischer Texte für die Entwicklung der Lernersprache und das fachliche Lernen von Zweitsprachlernenden nutzen? In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 387-401.
Grjasnowa, Olga (2012): Der Russe ist einer, der Birken liebt (7. Aufl.). München: Hanser.
Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2013): Literalität im kulturellen Wandel. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz, S. 86-96.
Groeben, Norbert/Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eduard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 233–258.
Gropengießer, Harald (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Oldenburg: DIZ [Dissertation].
Gropengießer, Harald/Marohn, Annette (2018): Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin u.a.: Springer, S. 49-67.
Grosjean, François (1982): Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass. u.a.: Harvard Univ. Pr.
Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Journal of Multilingual & Multicultural Development, Jg. 6, H. 6, S. 467-477.
Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 13-21.
Große, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule: Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern. Münster u.a.: Waxmann.
Grundler, Elke (2019): Wissen zur Sprache bringen (können). In: ide - Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 43, H. 2, S. 8-17.
Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf [11.10.2021].
Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 207.

Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes (Hrsg.) (2014): Kein endgültiges Wort - Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Hartkens, Judit (2018): Mathematische Reflexion in argumentativ geprägten Unterrichtsgespräche: Eine empirisch-interpretative Untersuchung im 3. und 4. Grundschuljahr. Wiesbaden: Springer Spektrum.
Haueis, Eduard (2016): Ausbau von sprachlichen Potenzialen: Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
Haueis, Eduard/Lösener, Hans (2022): Die sprechbare Schrift – zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. Berlin u.a.: Peter Lang Edition.
Hawkins, Eric (1984): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
Hein, Kerstin (2021): Strukturierung des fachlichen und sprachlichen Lerngegenstandes. In: Logische Strukturen beim Beweisen und ihre Verbalisierung: Eine sprachintegrative Entwicklungs-forschungsstudie zum fachlichen Lernen. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 79-87.
Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.
Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse - Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 303-321.
Heins, Jochen/Ohlsen, Nele (2020): Wie spontane literarische Wertungen sprachsensible Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 267-281.
Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (2020): Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Helmich, Werner (2016): Ästhetik der Mehrsprachigkeit - Zum Sprachwechsel in der neueren romanischen und deutschen Literatur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
Henke, Ina (2022): Literarisches Lernen inklusiv – Gegenstände, Konzepte, Methoden und Forschungsdesiderate. In: Braksiek, Michael/Golus, Kinga/Gröben, Bernd/Heinrich, Martin/Schildhauer, Peter/Streblow, Lilian (Hrsg.): Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-246.
Henschel, Sofie/Schaffner, Ellen (2014): Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verständnis literarischer bzw. expositorischer Texte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 61, H. 2, S. 112-126.
Hiller, Jan (2017): Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht - Eine Design-Based-Research-Studie. Münster: readbox unipress.
Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung, Jg. 5, H. 3, S. 1-18.
Hinnenkamp, Volker (2020): Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis - Eine soziolinguistische Perspektive. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-73.
Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (2005): Sprachgrenzen überspringen: sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis (Einleitung). In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hrsg.): Studien zur deutschen Sprache. Tübingen: Narr, S. 7-16.
Hochstadt, Christiane (2020): Förderung frühkindlicher Erfahrungen mit literarischem Erzählen durch collaborative und paired Storytelling – Ein erzählästhetischer Ansatz. In:

Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 283-303.
Hodaie, Nazli (2018): Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik – Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur - Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127-139.
Hodaie, Nazli (2020): Interkulturalität. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Jakobi, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 322-333.
Hodaie, Nazli (2021): Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer*innenbildung. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43-60.
Hoffmann, Jeanette (2018): Interkulturalität. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. 3. Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-110
Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELT Journal, Jg. 60, H. 4, S. 385-387.
Hollstein, Betina/Ullrich, Carsten G (2003): Einheit trotz Vielfalt. In: Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 29-43.
Hoops, Sabrina/Holthusen, Bernd (2011): Delinquenz im Jugendalter – Ein Indikator für Gefährdung? In: IzKKNachrichten, Jg. 1, H., S. 36-40.
Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 17-24.
Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, Jg. 30, H. 177, S. 4-12.
Hurrelmann, Bettina (2013): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-176.
Hußmann, Stephan/Prediger, Susanne (2016): Specifying and Structuring Mathematical Topics: A Four-Level Approach for Combining Formal, Semantic, Concrete, and Empirical Levels Exemplified for Exponential Growth. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 37, H. 1, S. 33-67.
Hußmann, Stephan/Schacht, Florian (2015): Fachdidaktische Entwicklungsforschung in inferentieller Perspektive am Beispiel von Variable und Term. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 36, H. 1, S. 105-134.
Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne/Ralle, Bernd (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs-und Entwicklungsprogramme. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-42.
Igl, Natalia (2017): Erzähler und Erzählstimme. In: Huber, Martin/Schmid, Wolf (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft - Erzählen. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 127-149.
Ißler, Roland/Scherer, Ludger (2020): Thematologie: Motive, Stoffe und Themen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Jakobi, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 297-311.
Ivo, Hubert (1994): Muttersprache - Identität - Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdt. Verl.
Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik - Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Janle, Frank/Klausmann, Hubert (2020): Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik : Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Jesch, Tatjana/Staiger, Michael (2016): Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In: Gretsch, Petra /Holzäpfel, Lars (Hrsg.): Visualisierungen im Deutsch-und Mathematikunterricht. Münster u.a.: Waxmann, S. 63-82.
Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 103-126.
Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hrsg.) (2017): Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster u.a.: Waxmann.
Kalkavan-Aydın, Zeynep/Şimşek, Yazgül (2019): Jugendsprache und Sprachkontakt. In: Bahlo, Nils Uwe et al. (Hrsg.): Jugendsprache: Eine Einführung. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 129-172.
Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen - Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
Karimé, Andrea (2013): Der Wörterhimmel des Fräulein Dill. Wien: Picus.
Karimé, Andrea (2021): Antennenkind. Wien: Picus.
Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, H. 3, S. 3-18.
Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010a): Vom Einzelfall zum Typus - Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010b): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch - Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache - Das Beispiel „Native Speaker“. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Dirim, İnci/Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-220.
Kilchmann, Esther (2012a): Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur: Zur Einführung. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, Jg. 3, H. 2, S. 11-18.
Kilchmann, Esther (2012b): Poetik des fremden Worts. In: Zeitschrift für nterkulturelle Germanistik, Jg. 3, H. 2, S. 109-130.
Kilchmann, Esther (2014): Return2babel. In: Liebrand, Claudia/Kaus, Rainer J. (Hrsg.): Interpretieren nach den "turns“ - Literaturtheoretische Revisionen. Bielefeld: transcript, S. 113-138.
Kilchmann, Esther (2017): Von der Erfahrung zum Experiment: Literarische Mehrsprachigkeit 2000-2015. In: Caduff, Corina/Vedder, Ulrike (Hrsg.): Gegenwart schreiben: Zur deutschsprachigen Literatur 2000-2015. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 177-186.
Kilchmann, Esther (2019): II.3. Mehrsprachige Literatur und Transnationalität. In: Doerte, Bischoff/Susanne, Komfort-Hein (Hrsg.): Handbuch Literatur & Transnationalität. Berlin: De Gruyter, S. 79-89.
KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [09.12.2022].
Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprachen lehren und lernen, Jg. 26, H., S. 9-23.
Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): "Native-Speakerism" in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 13, H. 3, S. 20-23.
Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. (2. überarbeitete Auflage). Paderborn u.a.: Schöningh.
Knobloch, Jörg (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: Kopaed.
Kobald, Irena/Blackwood, Freya (2014): My two blankets. Richmond, Victoria: Little Hare.

Kofer, Martina (2022): Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs Ellbogen (2017): Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen? In: Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik, Jg. 2022, H. 1, S. 11-38.

Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2020): Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick “: Sprachliches *und* literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-265.

Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013a): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs-und Entwicklungsprogramme. Münster u.a.: Waxmann, S. 43-62.

Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013b): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster u.a.: Waxmann, S. 43-62.

Konrad, Klaus (2019): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-21.

Konrad, Ute/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2022): Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kremnitz, Georg (2015): Mehrsprachigkeit in der Literatur - Ein kommunikationssoziologischer Überblick. Wien: Praesens.

Kroll, Judith F./Bialystok, Ellen (2013): Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. In: Journal of Cognitive Psychology, Jg. 25, H. 5, S. 497-514.

Krüger, Dirk (2007): Die *Conceptual Change*-Theorie. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 81-92.

Krumm, Hans-Jürgen. (2013): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“ (Wien 28.2.–1.3. 2013). 1-17. https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf [14.04.2020]

Kruse, Iris (2020): Literatursprache im Medienvergleich erfahren. Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbünden. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155-174.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Kuhlmann, Torben (2014): Lindbergh: Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Zürich: NordSüd.

Kuhlmann, Torben (2016): Armstrong: Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond. Zürich: NordSüd.

Kuhlmann, Torben (2018): Lindbergh: Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Deutsch-Arabische Ausgabe. Zürich: NordSüd.

Kumschlies, Kirsten (2017a): Mit Kinderliteratur Sprache entdecken. In: Grundschule, Jg. 49, H. 8, S. 20-23.

Kumschlies, Kirsten (2017b): Sprachsensibel unterrichten. In: Grundschule, Jg. 49, H. 8, S. 16-19.
Kumschlies, Kirsten (2020): Sprachsensibles Unterrichten mit Kinder- und Jugendliteratur in inklusiven Lerngruppen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Jakobi, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 419-422.
Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler.
Lamping, Dieter (2013): Internationale Literatur: Eine Einführung in das Arbeitsgebiet der Komparatistik. Stuttgart: UTB.
Landgraf, Thomas (2020): Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II - Eine kritisch-systematische Untersuchung. Münster u.a.: Waxmann.
Leeuwen, Joke van (2012): Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor. Hildesheim: Gerstenberg.
Lehmann-Wermser, Andreas/Konrad, Ute (2016): Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In: Knigge, Jens/Niessen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster u.a.: Waxmann, S. 265-280.
Leisen, Josef (2005): Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht. In: Unterricht Physik, Jg. 16, H. 87, S. 4-9.
Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.
Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, H. 2, S. 153-174.
Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. Berlin u.a.: De Gruyter.
Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): Migration und Spracherwerb. In: Harr, Anne-Katharina et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1-26.
Lindow, Ina (2018): Narrative Interviews. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-80.
Lohe, Viviane (2018): Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher: Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Lösener, Hans (2000): Zweimal Sprache: Weisgerber und Humboldt. In: Dutz, Klaus D. (Hrsg.): Interpretation und Re-Interpretation. Beiträge zu einem Kolloquium anläßlich des 100. Geburtstag von Johann Leo Weisgerber (1899-1985). Münster: Nodus Publikationen, S. 197–212.
Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort: Interpretation und Textanalyse. München: Wilhelm Fink Verlag.
Lösener, Hans (2010): Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse. In: Winkler, Iris et al. (Hrsg.): Poetisches Verstehen - Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 82-97.
Lösener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: Leseräume, Jg. 2, H. 2, S. 72-84.
Lösener, Hans (2019): Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim u.a.: Beltz, S. 291-305.
Lösener, Hans (2022): Teil II: Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens. In: Haueis, Eduard/Lösener, Hans (Hrsg.): Die sprechbare Schrift – zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. Berlin u.a.: Peter Lang Edition, S. 137-255.

Lösener, Hans/Siebauer, Ulrike (2016): Die Frage nach dem Sinn. Zur Entwicklung von Fragepersperspektiven in literarischen Gesprächen. In: Nagy, Hajnalka et al. (Hrsg.): Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht - theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition,S. 185-205.

Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? - Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: ide - Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 26, H. 3, S. 27-46.

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-117.

Lütke, Beate (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fächerübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 99-112.

Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V & R.

Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität: Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition.

Maiwald, Klaus (2016): Literarische Qualität und (Re-) Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten in der neueren deutschen Kinder- und Jugendliteratur: aufgezeigt an Romanen von A. Steinhöfel, M. Wildner und W. Herrndorf. Universität Augsburg, S. 1-18. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/3809 [17.02.2022]

Martínez, Matías/Scheffel, Michael (2005): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.

Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 19, H. 1, S. 8-24.

Marx, Nicole (2019): Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 77-95.

Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz.

Mayring, Philipp (2015b): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz.

Mayring, Philipp (2019): Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 20, H. 3, S. o. S.

Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 633-648.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.) Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul/Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride (2020): Einleitung. In: Bücken, Susanne et al. (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings - Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als instituionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung - Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63-89.

Mecklenburg, Norbert (2003): Interkulturelle Litertaurwissenschaft. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart u.a.: Metzler, S. 433-439.

Mesch, Birgit (2019): Textuelles Parsen kohäsiver Strukturen im sprachsensiblen Literaturunterricht. In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): Sprachsensibler Fachunterricht. Wiesbaden: Springer, S. 69-99.
Mesch, Birgit (2020): Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach und leicht. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-52.
Michaelis, Antonia (2018): Tankstellenchips - Ein Heldenepos. Hamburg: Friedrich Oetinger.
Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Mikota, Jana (2018): Sprachmischungen in aktuellen Kinder- und Jugendromanen. In: Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-82.
Mikota, Jana (2019): Von ‚Mutmachsprachen ‘und Mehrsprachigkeit: Sprachenvielfalt in der Kinderliteratur. In: Decker, Lena/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Von (Erst- und Zweit-)Sprach-erwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Kölner Beiträge zur Sprach-didaktik. Duisburg: Gilles & Francke, S. 95-112.
Mitterer, Nicola/Wintersteiner, Werner (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In Leseräume, Jg. 2, H. 2, S. 96-108.
Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 1, H. 57, S. 67-101.
Morek, Miriam/Heller, Vivien (2019): Bildungssprachliche Praktiken. 1-3. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf [08.12.2022]
Müller, Christian (2019): Mixed Methods - Theorie und Praxis methodenpluraler Forschung. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-171.
Müller, Natascha (2017): Code-Switching. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Nagy, Hajnalka (2018): Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder-und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht. In: www.forumlecture.ch Jg. 2018, H. 2, S. 1-16.
Neuland, Eva (2018): Jugendsprache. Tübingen: A. Francke.
Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung - ästhetische Sensibilisierung. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: Kopaed, S. 7-29.
Nickel-Bacon, Irmgard/Kloppert, Katrin (2018): Spuren ästhetischer Erfahrung in literarischen Gesprächen. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: Kopaed, S. 189-221.
Nickel-Bacon, Irmgard/Ronge, Verena (2018): Textseitige Potenziale - Drei Kriterien der Tetxauswahl. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: Kopaed, S. 30-36.
Niederberger, Marlen/Dreiack, Stefanie (2020): Qualitative Content Analysis in Health Science. Results of a Systematic Review. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 21, H. 1, S. o. S.
Nittel, Dieter (2018): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 689-713.
Nührenbörger, Marcus/Rösken-Winter, Bettina/Fung, Chun Ip/Schwarzkopf, Ralph/Wittmann, Erich Christian/Akinwunmi, Kathrin/Lensing, Felix/Schacht, Florian (2016): Design Science

and its importance in the German mathematics educational discussion. Berlin: Springer Nature.
Nünning, Ansgar (2013): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart u.a.: Metzler.
Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2000): Multiperspektivität aus narratologischer Sicht. Erzähltheoretische Grundlagen und Kategorien zur Analyse der Perspektivenstruktur narrativer Texte. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. S. 39-77.
O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2019): Kinder- und Jugendliteratur. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 302-318.
Olsen, Ralph (2011): Das Phänomen "Empathie" beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, Jg. 3, H. 1, S. 1-16.
Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/21*, 5-12. Abrufbar unter https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3081/ [12.11.2022].
Oomen-Welke, Ingelore (2017a): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 617-632.
Oomen-Welke, Ingelore (2017b): Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 55-75.
Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-188.
Oomen-Welke, Ingelore/Dirim, İnci (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen - aufgreifen - fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
Ossner, Jakob (2020): Sprache als Herausforderung. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 251-370.
Paefgen, Elisabeth Katharina (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart u.a.: Metzler.
Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-274.
Patwardhan, Rieke (2019): Forschungsgruppe Erbsensuppe: oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen. München: Knesebeck.
Peschek, Werner/Prediger, Susanne/Schneider, Edith (2008): Reflektieren und Reflexionswissen im Mathematikunterricht. In: Praxis der Mathematik in der Schule Jg. 4, H., S. 1-7.
Peşmen, Azadê (2017): Hanna: „Übersetzung ist meine Erstsprache" In: Deutschlandfunk Kultur, Serie ‚Mic-Drop' am 28.11.2017 (20:33 Minuten). Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/podcast-reihe-mic-drop-hanna-uebersetzung-ist-meine.2156.de.html?dram:article_id=401711 [11.12.23].
Peters, Maria/Roviró, Bàrbara (2017): Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research In: Doff, Sabine/Komoss, Regine (Hrsg.): Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-32.
Peterson, John M. (2015): Sprache und Migration. Heidelberg: Winter.
Peuschel, Kristina/Burkard, Anne (2019): Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Pflugmacher, Torsten (2011): „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann, Johannes et al. (Hrsg.) Reden über Kunst. München: kopaed, S. 121–135.
Piaget, Jean (1978): Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta.
Pieper, Irene (2019): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Lese- und Literaturunterricht, Band 11/1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-149.
Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten - Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Pöhler, Birte (2018a): Konzeptuelle und lexikalische Lernpfade und Lernwege zu Prozenten - Eine Entwicklungsforschungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
Pöhler, Birte (2018b): Konzeptuelle und lexikalische Lernpfade und Lernwege zu Prozenten : Eine Entwicklungsforschungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
Porst, Rolf (2013): Fragebogen: Ein Arbeitsbuch (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. In: Science Education, Jg. 66, H. 2, S. 211-227.
Prediger, Susanne (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 167-183.
Prediger, Susanne (2015a): Sprachförderung im Mathematikunterricht - Ein Überblick zu vernetzten Entwicklungsforschungsstudien. In: Caluori, Franco et al. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Münster: WTM, S. 720-724.
Prediger, Susanne (2015b): Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In: Bruder, Regina et al. (Hrsg.): Handbuch der Mathematikdidaktik. Berlin: Springer Spektrum, S. 443-462.
Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs-und Entwicklungsprogramme. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-23.
Prediger, Susanne/Link, Michael (2012a): Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lern-prozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Bayrhuber, Horst et al. (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen. Münster u.a.: Waxmann, S. 29-46.
Prediger, Susanne/Link, Michael (2012b): Fachdidaktische Entwicklungsforschung–Ein lern-prozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte–historische Analysen–theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen, Jg. 2, H., S. 29-46.
Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hussmann, Stephan/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, Jg. 65, H. 8, S. 452-457.
Prediger, Susanne/Redder, Angelika (2020): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 189-194.
Prediger, Susanne/Wessel, Lena (2018): Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, H. 2, S. 361-382.

Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2013): Pisa 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann.
Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2013): Qualitative Sozialforschung. Oldenbourg: De Gruyter.
Radaelli, Giulia (2011): Literarische Mehrsprachigkeit: Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann. Berlin: De Gruyter Akademie Forschung.
Radaelli, Giulia (2014): Literarische Mehrpsrachigkeit - Ein Beschreibungsmodell (und seine Grenzen) am Beispiel von Peter Waterhouses „Das Klangtal". In: Dembeck, Till/Mein, Georg (Hrsg.): Philologie und Mehrsprachigkeit. Heidelberg: Winter, S. 157-182.
Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS.
Rank, Bernhard (2005): Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen, Jg. 8, H. 44, S. 4-9.
Reich, Hans H. (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann, S. 87-95.
Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013a): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit - Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013b): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit - Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
Reichertz, Jo (2016a): Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS
Reichertz, Jo (Hrsg.) (2016b): Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
Reinfried, Sibylle/Mathis, Christian/Kattmann, Ulrich (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 27, H. 3, S. 404-414.
Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 33, H. 1, S. 52-69.
Reinmann, Gabi (2022): Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In: EDeR – Educational Design Research, Jg. 6, H. 2, S. 1-22.
Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch. Weinheim u.a.: Beltz, S. 613-658.
Reisigl, Martin (2018): Kritische Diskursanalyse. In: Liedtke, Frank/Tuchen, Astrid (Hrsg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 163-174.
Reiss, K./Weis, M./Klieme, E./Köller, O. (2019): PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
Rémi, Cornelia (2017): Wortlos reich. Bilderbücher ohne Schrifttext. In: JuLit, Jg. 43, H. 2, S. 42-51.
Retsch, Annette (2000): Paratext und Textanfang. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Richter, Karin (2002): Zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschülern. In: Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. Weimar: Rhino, S. 115-143.
Richter, Karin/Plath, Monika (2012): Lesemotivation in der Grundschule : empirische Befunde und Modelle für den Unterricht (3. Aufl.).Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 106-153.

Riedel, Monika (2017): Kapitel 6.5: Literatur und Medien. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shin'ichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerausbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 367-378.
Riehl, Claudia Maria (2014a): Mehrsprachigkeit - Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
Riehl, Claudia Maria (2014b): Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Riehl, Claudia Maria (2018a): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 27-60.
Riehl, Claudia Maria (2018b): Sprachkontaktforschung: Narr Francke Attempto.
Riemhofer, Andra (2015): Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland - Lesen auf eigene Gefahr. Marburg: Tectum.
Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2021): Literaturauswahl als Passungsproblem. Empirische Befunde zu Orientierungen von Deutschlehrkräften. In: Der Deutschunterricht, Jg. 73, H. 1, S. 74-82.
Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Roher, Michael (2018): Frosch und die abenteuerliche Jagd nach Matzke Messer. Innsbruck u.a.: Tyrolia-Verlag.
Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik - Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 219-237.
Rösch, Heidi (2014): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 143-168.
Rösch, Heidi (2015a): Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). In: Hahn, Heidi et al. (Hrsg.): "Wörter raus!?": Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 48-65.
Rösch, Heidi (2015b): Sprach(en)bewusstheit als Sprachbildungskonzept. In: Dittmann, Alina et al. (Hrsg.) Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 93-108.
Rösch, Heidi (2017a): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft - Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
Rösch, Heidi (2017b): Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Eder, Ulrike/Dirim, İnci(Hrsg.): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens, S. 35-56.
Rösch, Heidi (2017c): Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 151-168.
Rösch, Heidi (2018): Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich. In: leseforum.ch, Jg. 2/2018, H., S.
Rösch, Heidi (2019a): Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Bushati, Bora (Hrsg.): Mit Sprachen Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster u.a.: Waxmann, S. 179-194.
Rösch, Heidi (2019b): Migrationsliteratur. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 338-356.
Rösch, Heidi (2021a): Literature und Language Awareness (LitLA). In: Titelbach, Ulrike (Hrsg.): Mehr Sprachigkeit - Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens, S. 17-39.

Rösch, Heidi (2021b): Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung - Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-42.
Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.) (2021): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Rosebrock, Cornelia (2006): Lesesozialisation und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch Didaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 163-183.
Rosebrock, Cornelia (2019a): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln - Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, H. 46, S. 32-46.
Rosebrock, Cornelia (2019b): Leichte Texte. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christianeendnote (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim u.a.: Beltz, S. 93-110.
Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2013): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Rosen, Lisa (2018): Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 343-349.
Roßmann, Robert. (2019, 05. August). *CDU debattiert über Deutschkenntnisse von Kindern*. Süddeutsche Zeitung.
Roth, Hans-Joachim (2013): Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Roth, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration - Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-42.
Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ - kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci et al. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion. Münster u.a.: Waxmann, S. 37-60.
Roth, Hans-Joachim (2017): Bildungssprache - Eine historisch-systematische Perspektive zur Bedeutung der Sprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Jostes, Brigitte et al. (Hrsg.): Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-57.
Roth, Kersten Sven/Schramm, Karen /Spitzmüller, Jürgen (2018): Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 93). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
Röttger, Evelyn (2019): Sprachsensibler Fachunterricht - Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 24, H. 1, S. 87-105.
Ruin, Sebastian (2019): Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativere qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 20, H. 3, S. o. S.
Rupp, Gerhard/Kröger-Bidlo, Hanna (2020): Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit Texten der Kinder-und Jugendliteratur. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 371-386.
Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule - Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance - Das Handbuch - Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS Orell Füssli.
Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht - Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (2018a): Einleitung. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 7-11.

Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2018b): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Scherr, Albert (2017): Diskriminierung von Roma und Sinti. In: Scherr, Albert et al. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 529-543.
Schleicher, Andreas (2018): World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD Publishing.
Schmeling, Manfred (2004): Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Literatur und Vielsprachigkeit. Heidelberg: Synchron Verlag, S. 221-236.
Schmeling, Manfred/Schmitz-Emans, Monika (2002): Einleitung. In: Schmeling, Manfred/Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-35.
Schmid, Wolf (2007): Erzähltextanalyse. In: Anz, Thomas (Hrsg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Band 2: Methoden und Theorien. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 98-120.
Schmid, Wolf (2014): Elemente der Narratologie. Berlin u.a.: De Gruyter.
Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst - Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed.
Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton, S. 858-866.
Schmidt, Frederike (2018): Interviewverfahren - Ein Überblick. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-34.
Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013a): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-40.
Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013b): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
Schnitzer, Katja (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource - Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. Münster u.a.: Waxmann.
Schnitzer, Katja/Decker-Ernst, Yvonne (2013): FreiSprachen: Sprachen an Freiburger Grund-und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In: Oomen-Welke, Ingelore/Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen–aufgreifen–fördern. S. 25-42.
Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse - Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 15, H. 1, S. 1-27.
Schreier, Margit (2018): Fallauswahl. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1-21.
Schüler-Meyer, Alexander/Prediger, Susanne/Wagner, Jonas/Weinert, Henrike (2019): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote: Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 66, H. 3, S. 161–175.
Schwarzkopf, Theresa (2016): Vielfältigkeit denken - Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Jg. 10, H. 3, S. 209-232.
Selter, Christoph/Spiegel, Hartmut (2000): Wie Kinder rechnen. Leipzig u.a.: Klett.
Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Jg. 16, H. 2, S. 66-80.
Seyler, Daniela (2020): Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung - Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren. Stuttgart: J.B. Metzler.

Siller, Barbara/Vlasta, Sandra (2020): Einleitung zum Sammelband. In: Siller, Barbara/Vlasta, Sandra (Hrsg.): Literarische (Mehr)Sprachreflexionen. Wien: Praesens, S. 11-23.
Simon, Ralf (2018): Poetik und Poetizität: Übersicht, historischer Abriss, Systematik. In: Ralf, Simon (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 3-57.
Sinha, Shumona (2016): Erschlagt die Armen! (6. Aufl.). Hamburg: Edition Nautilus.
Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder - Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Robert (1992): Linguizismus. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“ Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Hamburg: Argument-Verlag, S. 204-215.
Spiegel, Hartmut/Ernst, Annette/Schmelter, Anja (1999): Wenn die Rechnung nicht den Tatsachen entspricht: Kognitive Konflikte beim Rechnen mit Nummern am Fallbeispiel *Felix*. In: Spiegel, Hartmut/Walther, Gerhard (Hrsg.): Mathematikdidaktik als design science - Festschrift für Erich Christian Wittmann. Leipzig: Klett, S. 217-225.
Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden - Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 12, H. 2, S. 146–158.
Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16.
Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume, Jg. 2, H. 2, S. 188-194.
Spinner, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Jakobi, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 322-333.
Stamann, Christoph/Janssen, Markus/Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 17, H. 3, S. o. S.
Stark, Tobias (2010a): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch, Jg. 29, H. 15, S. 58-83.
Stark, Tobias (2010b): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen - Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris et al. (Hrsg.): Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 114-132.
Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens - kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 126-144.
Stark, Tobias (2018): Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption von Kunzes *Fünfzehn*. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur - Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: Kopaed, S. 111-132.
Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Gölitzer, Susanne/Roth, Jürgen (Hrsg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420.
Steinbrenner, Marcus (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 4, H. 5, S. 7-21.
Steinbrenner, Marcus (2021): Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. In: https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/265 [12.12.2022].
Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 7, H. 3, S. 227-241.

Stiller, Tanja (2017): Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund - Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.
Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung - Eine komprimierte Einführung. Berlin u.a.: De Gruyter.
Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47, H. 2, S. 83-100.
Sturm-Trigonakis, Elke (2007): Global playing in der Literatur - Ein Versuch über die Neue Weltliteratur. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Tajmel, Tanja (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. S. 167-184.
Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung - Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster u.a.: Waxmann.
Tan, Shaun (2019): Zikade. Stuttgart: Aladin.
Terhart, Henrike /von Dewitz, Nora (2017): Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 139-154.
Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften - Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.
Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (2017): Sprachliche Dimension fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster u.a.: Waxmann, S. 299-320.
Titelbach, Ulrike (2021): Hier gibt es Löwen. In: Titelbach, Ulrike (Hrsg.): Mehr Sprachigkeit: Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens, S. 41-67.
Topalović, Elvira/Diederichs, Lara (2020): Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans Tschick. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97-113.
Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb - Formen - Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 69-92.
Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen - und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Tuckermann, Anja (2008): Ein Buch für Yunus - Eine deutsch-türkische Geschichte. München: dtv.
Uhl, Benjamin (2018): Quantitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 323-340.
Uhl, Benjamin (2020): Literalitätsentwicklung in einer inklusiven Kindertagesstätte. Über eine handlungsentlastende, struktur-fokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. - Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 305-327.

Ulrich, Kirstin/Michalak, Magdalena (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. In: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [07.12.2022].
Vlasta, Sandra /Gardi, Tomer (2020): Gespräch mit Tomer Gardi. In: Siller, Barbara/Vlasta, Sandra (Hrsg.): Literarische (Mehr)Sprachreflexionen. Wien: Praesens, S. 214-221.
Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer in der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 41-58.
Vosniadou, Stella (1999): Conceptual change research - State of the art and future directions. In: Schnotz, Wolfgang/Vosniadou, Stella/Carretero, Mario (Hrsg.): New perspectives on conceptual change. Oxford UK: Pergamon, S. 3-13.
Vosniadou, Stella (2008): International handbook of research on conceptual change. New York: Routledge.
Wagner, Jonas/Kuzu, Taha/Redder, Angelika/Prediger, Susanne (2018): Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung - linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen. In: Fachsprache, Jg. 40, H., S. 2-23.
Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. Öffentlicher Vortrag. In: Moser, Hugo (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 321-350.
Wartenburger, Isabell (2012): Mehrsprachigkeit. In: Höhle, Barbara (Hrsg.): Psycholinguistik. Berlin: Akademie-Verl., S. 173-187.
Wegner, Anke/Dirim, İnci (2016): Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit - Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen ; Berlin ; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 198-222.
Wehner, Constanze (2019): Individuelle und gesellschaftliche Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher - Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-22.
Weinkauff, Gina/Glasenapp, Gabriele von (2010): Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Schöningh.
Weisgerber, Leo (1957): Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur. Düsseldorf: Schwann.
Wendt, Heike/Schwippert, Kurt (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hussmann, Anke et al. (Hrsg.): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 220-250.
Wessel, Lena (2015): Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding: Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff. Wiesbaden: Springer Spektrum.
Wiegmann, Eva (2016): Der literarische Text als dritter Raum. Relektüre Homi Bhabhas aus philologischer Perspektive. In: GFL: German as a Foreign Language, Jg. 1, H., S. 6-25.
Wiese, Heike (2011): Ein neuer urbaner Dialekt im multiethnischen Raum: Kiezdeutsch. In: Messling, Markus/Läpple, Dieter/Trabant, Jürgen (Hrsg.): Stadt und Urbanität. Transdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Kadmos, S. 146-161.
Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch - Ein neuer Dialekt entsteht. München: Beck.
Wieser, Dorothee (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition, S. 127-145.
Wieser, Dorothee (2019): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese-und Literaturunterricht: Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 353-384.

Wildemann, Anja (2018): Alltagssprache - Lyrische Sprache - Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs -)Sprachlichkeit. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, H. 4, S. 22-34.
Wildemann, Anja/Fornol, Sarah (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Kallmeyer.
Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition, S. 169-185.
Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.) (2010): Poetisches Verstehen: literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Wintersteiner, Werner (2000): Rezension zu: Hubert Ivo (1999) Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. In: ide - Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 24, H. 1, S. 16-18.
Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit: Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt u.a.: Drava-Verlag.
Witt, Harald/Burkart, Thomas (2018): Introspektion. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1-18.
Wittmann, Erich (1982): Mathematisches Denken bei Vor- und Grundschulkindern - Eine Einführung in psychologisch-didaktische Experimente. Braunschweig u.a.: Vieweg.
Wulff, Nadja (2017): Sequentieller Zweitspracherwerb. In: Hoffmann, Ludger et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerausbildung. Berlin: Erich Schmidt, S. 238-255.
Zabka, Thomas (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 452-468.
Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Litertaurdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 139-162.
Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch, Jg. 48, H. 280, S. 4-11.
Zaimoglu, Feridun (1997): Kanak Sprak - 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg: Rotbuch.
Zierau, Cornelia/Kofer, Martina (2015): Literatur in der Sprachförderung - Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman "Tschick". In: Deutsch als Fremdsprache, Jg. 52, H. 1, S. 3-13.
Zifonun, Gisela (2000): "Man lebt nur einmal." Morphosyntax und Semantik des Pronomens man. In: Deutsche Sprache, Jg. 28, H. 3, S. 232-253.