**Language-sensitive literature lessons**

*(Names of authors redacted as this has not yet been published and is due for publication in 2021)*

**Einleitung**

In den letzten Jahren ist die Forschung zu sprachsensiblem Fachunterricht im deutschsprachigen Raum erfreulicherweise stark angestiegen. Nachdem zunächst der Fokus vor allem auf naturwissenschaftliche Fächer und ihre sprachlichen Besonderheiten gerichtet war, stellen nun auch zunehmend die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Untersuchungen zu den speziellen sprachlichen Anforderungen ihrer jeweiligen Fächer vor (vgl. Peuschel/Burkard 2019). Ein Schattendasein nimmt innerhalb dieses, sich ansonsten sehr dynamisch entwickelnden Forschungsfeldes allerdings der Literaturunterricht ein. Möglicherweise wird hier durch seine Zugehörigkeit zum Fach Deutsch kein Handlungsbedarf gesehen. Aber „(a)uch Literaturunterricht ist Fachunterricht“ (Brüggemann/Mesch 2020: 11), und Literatursprache kann durchaus als Fachsprache betrachtet werden, selbst wenn diese weitaus schwieriger zu spezifizieren ist, weil sie sich gerade durch ihre sprachliche Experimentierfreude auszeichnet. So erleben Schüler\*innen Literatursprache als „eine spezifische Varietät […], die sich von ihrem alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet und die dennoch große Bedeutung hat für die Erweiterung ihres mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns“ (Kruse 2020: 155). Literarische Texte können also eine entscheidende Rolle für den Erwerb von Bildungssprache spielen – und zwar sowohl im Deutschunterricht als auch im Sprachunterricht (vgl. Kofer/Zierau 2015). In der Deutsch als Fremd- und Zweitsprachdidaktik werden von daher in den letzten Jahren auch vermehrt Stimmen laut, die sich für einen kontinuierlichen Einsatz literarischer Texte im Sprachunterricht stark machen. (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014; Dobstadt/Riedner 2013, 2017, 2019; Dohrn 2014; Kofer/Zierau 2012, 2015, 2016, 2020c; Kofer 2017; Schweiger 2014; Zierau 2017). Es geht also letztlich darum, mehr Literatur in den Sprachunterricht und Sprache bewusster im Literaturunterricht einzubringen.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die bisherigen Forschungsergebnisse zu einem sprachsensiblen Literaturunterricht. Dazu soll zunächst überlegt werden, wie Literaturunterricht im Diskurs des sprachsensiblen Fachunterrichts einzuordnen ist und welche besonderen Merkmale hier berücksichtigt werden müssen. Da sich interdisziplinäre Überschneidungen mit dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie der interkulturellen Literaturdidaktik ergeben, werden anschließend aktuelle Ansätze des Arbeitens mit literarischen Texten im Zweit- und Fremdsprachunterricht vorgestellt und ihre Übertragbarkeit auf die Konzeption eines sprachsensiblen Literaturunterrichts geprüft.

**Was ist sprachsensibler Fachunterricht?**

Das Prinzip des *sprachsensiblen* *Fachunterrichts* hat zu Beginn im deutschsprachigen Raum vor allem durch die Publikationen von Josef Leisen (2010) zunehmende Aufmerksamkeit erlangt. Sprachsensibler Fachunterricht kann als ein integrativer Ansatz des Sprach- und Fachlernens definiert werden, d.h. „Sprache wird an und mit den Fachinhalten und Fragestellungen des Faches gelernt“ (Leisen 2015: 132) und kommt dem CLIL bzw. CLILiG-Konzept (s.u.) aus der Fremdsprachendidaktik sehr nahe.

Der Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts hat sich im Zuge der Kritik an rein additiven Sprachförderangeboten entwickelt. DaZ-Forscher\*innen wie Josef Leisen, Ingrid Gogolin und Tanja Tajmel zeigten, dass in allen Fächern „Sprachhandlungen […] in wesentlich höherem Maße gefordert sind als fachspezifische weitere Handlungen“ (Tajmel 2011: o. S.). Sprachsensibler Unterricht erfordert also eine Veränderung des Blickwinkels der Lehrkräfte: Indem das Register Bildungssprache nicht mehr als bei allen gleichsam als vorschulisch erworbene Ressource vorausgesetzt wird, wird deutlich, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen für einen Großteil der Schüler\*innen durch die Schule und in den einzelnen Fächern zu leisten ist (vgl. Feilke 2013: 119). Bildungssprachliche Kompetenzen sind also als *Ziel* und nicht als Voraussetzung schulischen Unterrichts zu verstehen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017). Daraus folgend wird fachbezogene Spracharbeit zukünftig in allen Fächern als fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung und der Vermittlung von Wissen angestrebt:

Über die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit verbundenen Hilfestellungen sollen das fachliche Lernziel leichter erreicht und so langfristig die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden. (Woerfel/Giesau 2018: o. S.)

Insbesondere im bundesweiten Projekt FörMig wurden Konzepte und Materialien für eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern (vgl. Gogolin/Lange 2010) erarbeitet, die implizit im Regelunterricht eingesetzt werden können und sollen.

Besondere Aufmerksamkeit hat im Rahmen der Erarbeitung von Methoden für einen sprachsensiblen Fachunterricht das von Pauline Gibbons erarbeitete Konzept des *Scaffolding* (2002)erlangt. Dieses sieht vor, Lernenden wie in Form eines Baugerüsts sprachliche Hilfen anzubieten, die bei zunehmendem Spracherwerb sukzessive wieder abgebaut werden können. Auch im Literaturunterricht kann es sinnvoll eigesetzt werden, um Schülerinnen und Schüler im Aufbau von Bildungs-/Fach- und Literatursprache zu begleiten. (vgl. Kofer/Zierau 2020a)

***Sprachbewusster Unterricht, sprachintensiver Unterricht***

Im Kontext der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern ist mittlerweile ein Nebenher verschiedener Begrifflichkeiten festzustellen, die hier kurz erläutert werden sollen. Neben dem Begriff des *sprachaufmerksamen Unterrichts* (Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer/Helten-Pacher 2013) wurde die Formulierung *sprachbewusster Unterricht* (Michalak 2014; Tajmel/Hägi-Mead 2017) geprägt*.* Der Begriff des sprachbewussten Unterrichts geht dabei über die rein sprachsensible Unterrichtsgestaltung hinaus. Er lehnt sich an das britische Konzept der *language awareness* (Hawkins 1984; James/Garrett 1991, 2017) an, das in den 1980er Jahren in Großbritannien von Eric Hawkins entwickelt wurde und in den folgenden Jahrzehnten im europäischen Raum und auch international an Popularität gewann.

Sprachbewusster Unterricht, wie ihn Tajmel und Hägi-Mead verstehen, bedeutet dabei vor allem „neue Routinen zu entwickeln“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: 8), den eigenen Sprachgebrauch als Lehrkraft und damit zusammenhängende Selektionstendenzen zu reflektieren, und sich seiner sprachlichen Erwartungen an die gestellten Unterrichtsaufgaben bewusst zu werden. Tanja Tajmel hat hierzu einen Planungsrahmen und ein Konkretisierungsraster entwickelt, das Lehrkräften eine Orientierung zur sprachbewussten Planung ihrer Unterrichtseinheiten gibt.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Thema** | **Aktivitäten und Sprachhandlungen** | **Sprachstrukturen** | **Vokabular** |
|  | ALLGEMEIN: | |  |
| HÖREN: |  |
| SPRECHEN: |  |
| LESEN: |  |
| SCHREIBEN: |  |

Abb. 1: Planungsrahmen nach Tajmel (2009)

Das Konkretisierungsraster kann als Ergänzung zum Planungsrahmen verstanden werden. Tajmel und Hägi-Mead erläutern, dass „mit dem Konkretisierungsraster […] neben den fachsprachlichen Elementen auch die notwendigen bildungs- und allgemeinsprachlichen Elemente auf Satz- und Wortebene identifiziert“ (2017: 78) werden können.

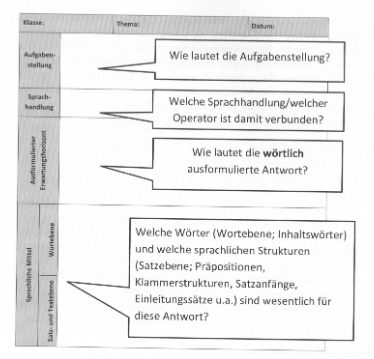


Abb. 2: Konkretisierungsraster nach Tajmel mit Leitfragen

Deutlich wird am Beispiel des Konkretisierungsrasters, dass Unterrichtsplanung im sprachbewussten bzw. sprachsensiblen Sinne eine genaue Analyse der Sprachhandlungen und der sprachlichen Herausforderungen wie (Fach)wortschatz und grammatikalische Strukturen voraussetzt.

Im Heidelberger Modell „Integrierte Sprachförderung 3+4“ wurde darüber hinaus das Modell des *sprachintensiven Unterrichts* entwickelt (Kurtz/Hofmann/Biermas/Back/Haseldiek 2014), „der systematisch daraufhin angelegt ist, Sprachlernprozesse zu berücksichtigen und zu fördern“ (ebd.: 6). Indem Lerninhalte inhaltlich-thematisch verdichtet werden, umfasst ein Themengebiet weitaus mehr Aufgaben als ansonsten üblich und führt so zu einem vertieften Sprachwissen (vgl. ebd.: 24-28).

Alle Ansätze haben zum Ziel, fachliches und sprachliches Lernen integrativ zu vermitteln sowie Sprachbewusstheit bei den Lernenden zu erhöhen.

***Entwicklung einer dominanzkritischen Perspektive auf Sprache***

Wie am Beispiel des sprachbewussten Unterrichts schon erläutert wurde, gehört zu einem reflektierten Umgang mit Sprache auch, ihre Machtdimension zu berücksichtigen und so eine dominanzkritische Perspektive zu entwickeln. Denn allzu oft werden von Lehrkräften oder auch von Mitschüler\*innen meist unbewusst Inferiorisierungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungsmechanismen über Sprache vorgenommen. Es stellt sich von daher die Frage, „[i]n welcher Art […] sich Lehrkräfte der unterschiedlichen Aspekte von Sprache bewusst sein [müssen], wenn sie nicht diskriminierend, kritisch und reflexiv unterrichten wollen […]“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: 10). Tajmel entwickelte in diesem Kontext das Konzept der *Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* (2017), das vier Ebenen umfasst, von der eine von ihr als *hegemoniale Machtebene* bezeichnet wird, die sie wie folgt umschreibt:

Wissen, dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann; sich bewusst sein, dass Normen, Traditionen und fachkulturelle Merkmale des eigenen Unterrichtsfachs ebenfalls selektierende und exkludierende Wirkung haben können. (Tajmel/Hägi-Mead 2017: 11)

Bleibt diese Verknüpfung von Sprache als Differenzkategorie im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse unbeachtet, „droht die Gefahr, dass hegemoniale Ordnungen reproduziert werden“ (Dirim 2016: 195). So sind Sprachen immer auch mit Wertsetzungen und sozialen Zuschreibungen verknüpft, die über gesellschaftliche Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit entscheiden können (vgl. Kofer, i. Ersch. a)), sie können „von Lehrkräften im Sinne von ‚Nationalkultur‘ zur Inferiorisierung (und Selbst-Erhöhung) eingesetzt werden […]“ (Dirim/Eder/Springsits 2014: 129).

Ein sprachsensibler Literaturunterricht sollte von daher drei ineinandergreifende Dimensionen umfassen:

1. Sprachliche Bildung (Außenperspektive der Lehrkräfte auf die Herausforderung deutsche Bildungssprache),
2. Literarische Bildung,
3. Dominanzkritische Bildung.

Um diese Dimensionen näher zu erfassen und die notwendigen sprachlichen Mittel benennen zu können, bedarf es einer *sprachbewussten* Herangehensweise an den jeweiligen Lerninhalt bzw. Lerngegenstand und s*prachbewusster* Formulierungen und Erklärungen seitens der Lehrkraft.

**Herausforderung sprachsensibler Literaturunterricht**

Orientiert man sich an den von Tanja Tajmel und Sara Hägi-Mead dargestellten Bestimmungsmodellen von Bildungssprache in den einzelnen Fächern, stellen sich auch für den Literaturunterricht die bisher noch unbeantworteten Fragen:

* Welche spezifischen Merkmale hat Bildungssprache im Literaturunterricht? (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: 52)
* Welche spezifischen Sprachhandlungen sind erforderlich? (vgl. ebd.: 57)
* Welche fachsprachliche Lexik ist zu vermitteln?
* Welche Operatoren sind für den Unterricht von Bedeutung?
* Welche semantischen, syntaktischen und lexikalischen Strukturen müssen vermittelt werden?
* Welche Scaffolds und Vereinfachungen bieten sich in Bezug auf die Texterschließung an?

Nun wurden diese Leitfragen jedoch mit Blick auf Fachtexte entwickelt, die über erkennbare spezifische, immer wiederkehrende Merkmale verfügen. Im Literaturunterricht stellt sich die Situation ungleich anders dar. Zählt man Literatursprache zum Register Fachsprache dazu, stellt sich die grundlegende Frage, wie denn diese aufgrund ihrer variantenreichen Literarizität für einen sprachsensiblen Unterricht zu spezifizieren sei. Denn wie „Literarizität zu definieren sei, was sie im Einzelnen ausmache, darüber gehen die Meinungen auseinander […]“ (Saalbach 2016: 45). So

geht [es] in literarischen Texten nicht nur darum, was sie mitteilen, sondern vor allem auch darum, wie sie es tun. Abweichungen, Verfremdungen oder Mehrdeutigkeit […] haben zur Folge, dass die Sprache in literarischen Texten in erster Linie nicht nur auf das Dargestellte verweist, sondern auf sich selbst (ebd.).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für den Literaturunterricht als Fachunterricht die Besonderheit seiner ‚doppelten Sprachlichkeit‘:

Die Herausforderung besteht [hier], anders als in anderen Fächern, […] gerade darin, den literarischen Text auf semantischer *und* auf poetischer Ebene zu verstehen. Anders ausgedrückt: Neben der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache Deutsch muss auch die ‚Fremdsprache Literatur‘ (Muschg 1987: 7), ihre Literarizität, entschlüsselt werden. (Kofer/Zierau 2020: 250)

Abb. 3: Grafik zu den Anforderungen eines sprachsensiblen Literaturunterrichts

Wie wir an anderer Stelle ausgeführt haben, erfordert dies eine mehrdimensionale Annäherung an den Text:

Zur Förderung des Leseverstehens können *Scaffolds* auf Wort-, Satz- und Textebene sowie geeignete Lesestrategien angeboten werden. Zur intensiven Auseinandersetzung mit der Literarizität des Textes sollten Schülerinnen und Schüler Aufgaben erhalten, die die Wahrnehmung und das Entschlüsseln ästhetischer Verfahrensweisen unterstützen und Verstehensspielräume eröffnen. Um ästhetische Verfahrensweisen adäquat benennen zu können, ist zudem die Vermittlung einer literaturwissenschaftlichen Fachsprache erforderlich. (Kofer/Zierau 2020a: 250)

Um also ein integratives Konzept eines sprachsensiblen Literaturunterrichts zu erarbeiten, „muss sich unseres Erachtens die deutschdidaktische bzw. literaturdidaktische Forschung für die schon erarbeiteten Konzepte eines sprachsensiblen Fachunterrichts der DaF-/DaZ-Didaktik öffnen und diese für sich nutzbar machen“ (Kofer/Zierau 2020b: 410). In einem weiteren Schritt sollte daran gearbeitet werden, diese mit schon bestehenden Ansätzen der Literaturdidaktik und einer dominanzkritischen Perspektive zu verbinden.

**Literarische Texte im Sprachunterricht aus Sicht der Zweit- und Fremdsprachendidaktik**

Um den Stellenwert literarischer Texte in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik Deutsch wird schon lange gerungen: Während die eine – spracherwerbsorientierte – Seite gerne „Literatur ,als zu schwierig, zu lang, zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikationʻ“ abstempelt und ihr damit eine tragende Rolle in Spracherwerbsprozessen von DaZ- und DaF-Lernern abspricht (Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014: 3; Ehlers 2010: 1530) befürchtet die andere – literar-ästhetisch orientierte – Seite, „dass sich die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht […] auf die Nutzung für Fremdzwecke reduzieren lässt, wie etwa für die Grammatik- und Landeskundevermittlung, als Sprech- und Schreibanlass oder als Material für den Erwerb von interkultureller Kompetenz“ (Schiedermair 2017: 7). Die große Herausforderung ist die Verbindung von Spracherwerbsorientierung *und* literar-ästhetischem Lernen und so formulieren Michael Dobstadt und Renate Riedner als zentrale Forschungsfrage der Literaturdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

[W]elche Funktion [kann] der Literatur in Sprachlehr- und -lernprozessen zukommen […] bzw. stärker gegenstandsbezogen: welche Ressourcen [stellt] sie als spezifische Form der Sprachverwendung für den Erwerb von […] sprachlich-kommunikativen, ggf. auch kulturbezogenen Kompetenzen in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch zur Verfügung […]; und wie [lassen] sich diese Ressourcen für die bzw. von den Lernenden erschließen und produktiv machen […]? (Dobstadt/Riedner 2014: 154)

Dazu sind verschiedene Ansätze entwickelt worden, von denen im Folgenden einige kurz vorgestellt werden.

***Generatives Schreiben***

Gerlind Belke hat sich schon 2011 für die Überwindung der „traditionelle[n] Trennung zwischen Mutter- und Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik zugunsten einer gemeinsamen integrativen Didaktik und eines ganzheitlichen Deutschunterrichts“ ausgesprochen. Sie betrachtet insbesondere ästhetische Texte als ein zentrales Medium für die Sprachvermittlung: „Literatur vermittelt Sprache, indem sie die Verwendung sprachlicher Mittel in den Mittelpunkt des Interesses rückt und deshalb sind ästhetische Texte ein wichtiger Input für die gemeinsame implizite Sprachvermittlung.“ (Belke 2011: 1) Der in diesem Zusammenhang von Belke entwickelte methodische Ansatz des *Generativen Schreibens* (vgl. Belke 2003, 2011) hat sich in Kontexten der Sprachbildung und -förderung als sehr praktikabel und effektiv erwiesen. „Generatives Schreiben ist“ – so Petra Heinrichs – „gelenktes Schreiben auf der Basis vorgegebener Texte“ (Heinrichs 2017: 15). Es basiert auf der Grundannahme, dass freies Schreiben bei Schülerinnen und Schülern mit geringen Deutschkenntnissen eine Überforderung sei, da die angemessenen sprachlichen Mittel fehlen und somit letztlich auch zu „einer Fossilierung (Festschreibung) ihrer [Lerner-]Sprache führen“ kann (Belke 2011: 3). Deshalb sollte „mit dem Verfassen von Texten […] [immer auch] normgerechte[s] Schreiben verknüpft“ sein (ebd.). Mit dem *Generativen Schreiben* erhalten die Lernenden einen kurzen Ausgangstext wie ein Gedicht oder eine Fabel, den sie dann im Sinne einer Paralleltextschreibung variieren. Auf der Basis vorgegebener poetischer Texte werden somit eigene Texte produziert und gleichzeitig sprachreflexiv grammatisches und lexikalisches Wissen generiert. Die Methode „erfordert eine streng textbezogene Kreativität und verbindet die grammatische Übung mit der Textanalyse und der kreativen Schreibproduktion“ (ebd.: 5).

***DemeK***

Auf Grundannahmen Gerlind Belkes und in enger Zusammenarbeit mit ihr wurde das Unterrichts- und Fortbildungskonzept *DemeK* (*Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*) entwickelt. Die Grundannahmen sind, dass ein „integrierte[r] Ansatz aus Deutsch als Muttersprache, Zweit- und Fremdsprache“ (Jaitner 2017: 19) in einer Schule der Migrationsgesellschaft erforderlich ist, dass der ,monolinguale Habitusʻ (Gogolin 1994) zugunsten einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“, die auch die „nicht deutschen Muttersprachen“ in den Unterricht einbezieht, aufgegeben werden müsse (Jaitner 2017: 18f.) und dass Literatur ein zentrales „Medium der Sprachvermittlung“ sei, da so die Sprache fokussiert werde und der „Erwerb sprachlicher Normen und Kreativität miteinander“ verbunden würde (ebd.: 19). Lehrkräfte fungieren als „gute Sprachbeispiele“ (Heinrichs 2016: 43), was impliziert, „den sprachlichen Input bewusst auszuwählen und so aufzubauen, dass die Schülerinnen und Schüler gute Beispiele konzeptioneller Schriftlichkeit *hören*, sie oft selber *sprechen* und dann auch *lesen* und *schreiben*.“ (ebd., Hervorhebungen im Original) Das *Generative Schreiben* bildet dabei eine methodische Grundlage für Sprachbildung in mehrsprachigen Klassen, mit dem weitere Methoden und Materialien wie z. B. Artikelplakate zur Grammatiksensibilisierung sowie Wimmelkarten und Chunk-Übungen zur Wortschatzerweiterung verknüpft werden (vgl. Belke 2017: 33; Heinrichs 2016: 44ff.).

***Didaktik der Literarizität***

Parallel dazu hat sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache seit etwa 2010 ein neuer Diskurs zur Rolle der Literatur in der Fremdsprachendidaktik entwickelt (vgl. Dobstadt/Riedner 2013; Ehlers 2010; Ewert/Riedner/Schiedermair 2011; Kofer/Zierau 2015; Kofer/Zierau 2020a, b, c; O’Sullivan/Rösler 2013; Schiedermair 2017; Zierau 2017). Er ist als kritischer Gegendiskurs zur reinen Kompetenzorientierung, wie sie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) angelegt ist, zu verstehen (vgl. ausführlicher Zierau, im Druck). So kritisiert Claus Altmayer das „deutlich strategisch zweckrationale […] Verständnis von (sprachlichem) Handeln […], bei dem verstehens- und verständigungsbezogene Aspekte oder auch die Fähigkeit zur diskursiven Aushandlung von Bedeutung keine Rolle spielen“ (Altmayer 2014: 27). Hinzu kommt eine

Tendenz, Bildung und Lernprozesse nicht mehr von den Inhalten, sondern deutlich stärker von den ,outcomesʻ her zu denken, […] mit dem Ergebnis, dass kultur- und literaturbezogene Inhalte, die sich nur schwer oder gar nicht in operationalisierbare Kompetenzen übersetzen lassen, entweder gar keine Berücksichtigung mehr finden oder so stark simplifiziert werden, dass sie mit Hilfe standardisierter Verfahren doch ,messbarʻ werden (ebd.).

Dabei sei gerade Literatur in der Lage,

bisher vernachlässigte, aber gleichwohl wichtige, ja unverzichtbare Text-, Deutungs- und Sprachkompetenzen zu entwickeln, die sich allerdings nicht ohne Weiteres in den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens oder anderen standardisierten Kompetenzbestimmungen wieder finden (ebd.: 28).

Mit der von Michael Dobstadt und Renate Riedner (2013) in diesem Zusammenhang entwickelten *Didaktik der Literarizität* wollen sie dieser Tendenz einen „auf Literarizität fokussierte[n] Umgang mit Literatur“ entgegensetzen, der nicht nur den „instrumentelle[n], auf Referenz und Bedeutung fixierte[n] Sprachbegriff in Frage“ (Dobstadt 2009: 26f.) stellt, sondern auch „Nicht-Muttersprachlern Handeln auf Deutsch und Verstehen von deutschsprachigen Texten“ ermöglicht, indem so „die literarische Dimension von Sprache nicht aus den Augen“ (ebd.: 28) verloren wird. Diese literarische Dimension von Sprache liege gerade in der Fähigkeit, „Referenzialität, Bedeutung und pragmatische Wirkung der Sprache […] in Anführungszeichen“ zu setzen und somit „die Lerner auf jenes vielschichtigere Verständnis von Sprache hinzulenken, über das zu verfügen […] in einer sich weiter globalisierenden und ,hybridisierendenʻ Welt von immer größerer Bedeutung sein wird“ (ebd.: 24, 28).

In einem sprachsensiblen Literaturunterricht kann die Didaktik der Literarizität insofern fruchtbar gemacht werden, als dass der Umgang mit literarischen Texten mit der Förderung von Sprachbewusstheit verbunden wird. So können z.B. über im literarischen Text funktional eingesetzte narrative Strategien der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, die unterschiedlichen Sprachvarietäten bewusst wahrzunehmen und in ihrer Gestaltung zu erkennen (vgl. Kofer/Zierau 2015: 7).

Auch im Landeskundeunterricht kann über die *Didaktik der Literarizität* eine zeitgemäße Form der Kulturvermittlung erfolgen (vgl. ausführlicher Zierau, im Druck), in der Literatur nicht mehr als „authentisches Material zur Vermittlung von landeskundlichen Inhalten“ (Ewert/Riedner/Schiedermair 2011: 8) eingesetzt wird und in dem von einem „essentialistischen und homogenisierenden Kulturbegriff[…]“ (Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014: 8) Abstand genommen wird. Denn in diesem Verständnis ist Literatur kein Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern ein Medium, „das die Deutungs- und Diskursabhängigkeit jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit hervorhebt“ (ebd.), Bedeutungsverhandlungen und ‑verschiebungen sichtbar und erfahrbar macht.

***CLIL/CLILiG***

In der Fremdsprachendidaktik ist für das integrierte Sprach- und Fachlernen das Konzept des *CLIL= Content and Language Integrated Learning*, das als *CLILiG = Content and Language Integrated Learning in German* für die Vermittlungskontexte der deutschen Sprache adaptiert wurde, prägend. Nach Kim Haataja ist *CLIL* ein „Oberbegriff für solche Bildungs- bzw. Unterrichtskontexte […], in denen zumindest partiell eine andere Sprache als die Erstsprache (L1) der Lerner als Arbeitssprache verwendet wird“ (Haataja 2007: 4). Gerade im Kontext von Zuwanderung und sprachlicher Heterogenität in den Schulklassen hat sich in den letzten Jahren das konzeptionelle Verständnis von *CLIL* erweitert, indem es verschiedene Formen des sprach- und fachintegrierten Lernens zusammenfasst und nicht mehr nach prozentualem Anteil der Fremdsprache im Unterricht unterscheidet. Kennzeichnend für diesen Ansatz sind ein „Dualfokus auf Sprache und Fach, das konstruktiv-synergetische Nebeneinander beider beteiligten Sprachen im Unterricht (translanguaging) sowie die insgesamt freiere, weniger programmartige Gestaltung des CLIL etwa gegenüber Immersion“ (ebd.: 6).

Während sich das „konstruktiv-synergetische Nebeneinander“ zweier beteiligter Sprachen im inländischen Deutsch- und DaZ-Unterricht, vielerorts aber auch im DaF-Unterricht mit seiner Sprachenvielfalt so nicht umsetzen lässt, sondern im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitert werden müsste, stellt der „Dualfokus auf Sprache und Fach“ auch eine langjährige Forderung der DaZ-Didaktik dar und liegt DaZ-Konzepten des sprachsensiblen Fachunterrichts und der durchgängigen Sprachbildung zugrunde, die, so Rösch, „punktuell Anleihen am Fachunterricht an deutschen Auslandsschulen und den dort gesammelten Erfahrungen mit dem fachlichen Lehren und Lernen in einer anderen als der Erstsprache“ nehmen (Rösch 2011: 211). Nach Haataja und Wicke erweist sich *CLILiG* dementsprechend auch als ein Konzept, das es ermöglicht, die „eng angrenzenden bzw. nah verwandte[n] Erwerbskontexte des Deutschen als Bildungs-, Zweit-, Minderheiten- bzw. Regional- oder auch hochschulischer Fachsprache“ (Haataja/Wicke 2015: 18) mit zu berücksichtigen, und könnte somit „vor dem Hintergrund einer Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (Rösch 2011: 211) ein bereicherndes integratives Modell des Sprach- und Fachlernens darstellen (vgl. Kofer/Zierau 2019: 125).

***Mehrsprachigkeitsdidaktik***

Die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* berücksichtigt in Abgrenzung zur Fremdsprachen- und Tertiärsprachendidaktik möglichst „alle Sprachen in einer Lerngruppe oder einem individuellen Sprachenrepertoire“ (Hufeisen 2010: 76). Sie unterscheidet sich von additiven Sprachlernkonzepten, indem sie vor allem auf eine „Vernetzung“ von schon vorhandenem und noch zu erwerbendem Sprachwissen aus ist und die kulturelle Hybridität des Individuums und der Gesellschaft als ihre Bedingung ansieht (vgl. Meißner 2019: 47). Die Förderung von deutscher Bildungssprache und die Integration anderer Sprachen im Unterricht konkurrieren dabei nicht miteinander, da „[d]ie Förderung von und für Deutsch […] nicht gegen die anderen Fremdsprachen geschehen [kann], sondern immer nur mit ihnen […]“ (Hufeisen 2010: 77).

Im Rahmen der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* sind in den letzten Jahren im europäischen Raum Konzepte entstanden, die nicht mehr zwischen ‚Muttersprachler\*innen‘ und Fremdsprachenlernenden unterscheiden, sondern den heutigen Deutschunterricht von einer multilingualen Ausgangssituation geprägt sehen. Dabei geht es in der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* heute vor allem darum, „sprachliches Wissen in den verschiedenen zu lernenden Sprachen transferierbar zu machen“, also durch das Vergleichen von Sprachen „*Language Awareness, Sprachbewusstsein* oder *metasprachliche Reflexion*“ (Werlen 2010: 181) herbeizuführen. Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren verschiedene Curricula für einen mehrsprachigen Unterricht entwickelt worden. Im deutschsprachigen Raum hat sich dabei der Begriff des Gesamtsprachencurriculums etabliert (Hufeisen 2011, 2019), der „generisch für Unterrichtskonzepte, Stundentafeln und Strukturplanungen, die sprachenübergreifend organisiert sind und echte Mehrsprachigkeit in Schulen (und anderen Bildungsinstitutionen) anstreben“ (Hufeisen 2019: 84) steht. Projekte wie PlurCur® (Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning 2015) setzen sich zum Ziel, „mit der Erstarkung einzelner überregionaler Verständigungssprachen in Bildungsinstitutionen andere und weitere Fremdsprachen zu erhalten und ebenfalls zu stärken“ (Hufeisen 2019: 85). Daneben wird versucht, „die lebensweltliche Mehrsprachigkeit […] curricular aufzunehmen und abzubilden“ (ebd.).

Zur Integration von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht hat vor allem Ingelore Oomen-Welke eine Reihe von Arbeiten vorgelegt. Dazu gehört auch die *Didaktik der Sprachenvielfalt* (2013), die sich zum Grundsatz macht, dass das Sprechen „*über* mehrere Sprachen“ in den Unterrichtsstunden zur Regel wird (vgl. Oomen-Welke 2010: 87).

Für Österreich haben Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm ein *Curriculum* *Mehrsprachigkeit* (2013a, b) entwickelt, das im Wesentlichen einen fächerübergreifenden Mehrsprachigkeitsunterricht anvisiert. Dabei soll sowohl das Basiswissen zum Aufbau von Sprachen vertieft, als auch die Wertschätzung jeder einzelnen Sprache gegenüber herbeigeführt werden. Als Grundstein des Curriculums betrachten Reich und Krumm den „Bereich der Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen“ mit dem Ziel, „Sprachaufmerksamkeit“ zu entwickeln und auch mit „sprachlich komplexen Situationen“ (2013a: 110) souverän umgehen zu können.

Geht man davon aus, dass auch literarische Texte immer vielsprachig sind, dass sie zwischen verschiedenen Sprachregistern, Standardsprachen und Dialekten wechseln, kann sprachsensibler Literaturunterricht – abhängig vom literarischen Text – auch Mehrsprachigkeitsunterricht im Sinne von Reich und Krumm sein. Denn hier zeigen sich beispielsweise Parallelen zur Integrativen Deutschdidaktik (Bredel/Pieper 2015), der es insbesondere darum geht, die Wahrnehmung von Sprache zu schulen, um so literarische Texte besser verstehen zu können. Die Didaktikerinnen Ursula Bredel und Irene Pieper gehen dabei davon aus, dass gerade Differenzerfahrungen, die literarische Sprache auslöst, die Aufmerksamkeit auf Sprache intensivieren. (vgl. Bredel/Pieper 2015: 283) Diese Differenzerfahrungen können auch durch ästhetische Verfahren von Mehrsprachigkeit im literarischen Text ausgelöst werden: Sprachmischungen, hybride Konstrukte oder auch Sprachwechsel im literarischen Text sind vor der Erwartungshaltung eines monolingualen Textes immer Differenzerfahrungen, sie sind sprachlich auffällig und lenken die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die ihnen ‚fremde‘ oder auch vertraute Sprache (vgl. Kofer, im Ersch. b), vgl. Zierau 2012).

Im Rahmen einer integrativ gedachten literarischen *Mehrsprachigkeitsdidaktik* lernen Schüler\*innen „anderssprachliche Segmente im literarischen Text zunächst zu entcodifizieren, sie dann aber als künstlerisches Stilmittel und Teil der Fiktionalität des Textes zu analysieren […]“ (Kofer, im Ersch. b)) und bauen so auch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik Sprachwissen auf (vgl. Kofer, im Ersch. b)). Denn „[b]esonders mehrsprachige und multimodale Texte lenken die Aufmerksamkeit auf die Form und auf die Materialität von Laut- und Schriftbild, indem sie Grenzüberschreitungen der literarischen Sprache explizit erfahrbar machen“ (Nagy 2018: 5). Hajnalka Nagy schlägt in diesem Kontext eine „doppelte Lesart“ von mehrsprachiger Literatur im Unterricht vor, die sowohl sprachaufmerksames als auch dominanzkritisches Lesen beinhaltet. Unter sprachaufmerksamer Lesart subsumiert sie dabei „sprachästhetische und sprachanalytische wie auch rezeptionsästhetische und anthropologische Fragerichtungen“ (Nagy 2018: 5).

Eine wichtige Voraussetzung für einen mehrsprachig orientierten Deutsch- und Literaturunterricht ist es dabei, Mehrsprachigkeit nicht als exklusives Merkmal von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte zu behandeln. Denn hierbei handelt es sich lediglich um „eine Dimension von Mehrsprachigkeit“ (Wildemann 2013: 19). „Stattdessen ist ein multidimensionales Verständnis von Mehrsprachigkeit zu etablieren, welches mehrsprachige Kompetenz als Produkt und Ziel lebensweltlicher Begebenheiten versteht.“ (ebd.) Das bedeutet u.a. auch, die Wahrnehmung von Formen innerer Mehrsprachigkeit wie Jugendsprache, Dialekte, Fachsprachen etc. am literarischen Text zu schulen. So haben wir zum Beispiel am Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf aufgezeigt, wie verschiedene Stile der Jugendsprache und ihre Literarizität am literarischen Text mit Hilfe von sprachvergleichenden und -analysierenden Aufgaben erarbeitet werden können, um so das Bewusstsein für den Kontext verschiedener registerbezogener Sprachhandlungen und ihrer Ästhetisierung zu fördern (vgl. dazu Kofer/Zierau 2015; Kofer/Zierau 2020).

***Literale Didaktik***

In Ergänzung zum CLIL und CLILiG-Konzept wurde von Sabine Schmölzer-Eibinger die *Literale Didaktik* entwickelt, die als zentrale Aufgabe weniger die Vermittlung von Inhalten in der Zweit- bzw. Fremdsprache erachtet, sondern vielmehr den Fokus auf die sprachlichen Strukturen richtet, die laut Schmölzer-Eibinger bei den Schüler\*innen erst noch sukzessive weiterentwickelt werden müssten, um sie zu einer guten Textkompetenz in der Zweitsprache zu führen. In weiten Teilen folgt die *Literale Didaktik* denselben Prinzipien wie der sprachsensible Fachunterricht, indem z.B. ein fächerübergreifendes Sprachcurriculum und damit das Prinzip des integrierten Fach- und Sprachlernens anvisiert wird und Lehrkräfte aller Fächer sich immer auch für die Sprachbildung verantwortlich fühlen sollten. Als zentrales Ziel wird die literale Förderung betrachtet, indem Texte nicht vereinfacht werden, sondern die Schüler\*innen lernen, sich Texte als Lern-Werkzeug zunutze zu machen. Damit fördert die *Literale Didaktik* u.a. die Kompetenz,

* *sich im Symbolfeld des Unterrichts zu orientieren* […];
* *sich am literalen Diskurs in der Klasse zu beteiligen* […];
* *eine schriftsprachlich geprägte Sprache in unterschiedlichen Sprachhandlungssituationen zu verwenden* […];
* *komplexe fachsprachliche Texte zu verstehen und wiederzugeben* […] (Schmölzer-Eibinger 2008: 178f.).

Dabei geht es, ähnlich wie beim *Scaffolding,* darum, die Schüler\*innen „sukzessive an höherstufige Niveaus ihrer Textkompetenz heranzuführen“ (ebd.: 179). Für einen sprachsensiblen Literaturunterricht ist die *Literale Didaktik* vor allem deshalb sinnvoll, weil sie verschiedene Lesestrategien, Perspektivenwechsel sowie das Verstehen von „Wortbedeutungen und Sinnstrukturen im jeweiligen Kontext“ (ebd.) einübt. Für die Unterrichtspraxis hat Schmölzer-Eibinger in diesem Kontext ein „3-Phasen-Modell“ und eine „Aufgabentypologie“ entwickelt (ebd.: 153).

Das 3-Phasen-Modell umfasst die Phase der *Wissensaktivierung* – insbesondere durch „Aufgaben zum *assoziativen Schreiben* und *Sprechen*“ (ebd.: 192) – , die Phase der *Arbeit an Texten* und als dritte Phase die der *Texttransformation*, in der „Texte aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst und in neue Kontexte transferiert“ (ebd.: 193) werden. Schmölzer-Eibinger hat zu jeder Phase eine Aufgabentypologie erarbeitet, die jeweils eine Reihe von geeigneten Aufgaben in verschiedenen Sozialformen anbietet, die direkt im Unterricht umgesetzt werden können.

***Einfache Sprache***

Ein aus der Inklusionsdebatte kommender und in der DaZ- und Literaturdidaktik nicht unumstrittener Ansatz ist der des Arbeitens mit Texten in *Einfacher Sprache* (vgl. Bjegač 2019: 6f.; Brüggemann/Stark/Fekete 2020: 205ff.; Mesch 2020: 34). Sowohl im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020; Frickel/Kagelmann 2020) als auch in Bezug auf kanonische, „klassische“ Texte deutscher Literatur (vgl. Mesch 2020) ist hier ein Markt mit einem breiten Angebot entstanden.

Das Konzept der *Einfachen Sprache* ist zu unterscheiden von Texten in Leichter Sprache. Während Leichte Sprache normiert und kodifiziert ist und für die Erstellung solcher Texte Regelwerke mit „Vorgaben sowohl für die Wort-, Satz-, Text- und Zeichenebene als auch für die optische Gestaltung von Texten“ (Bjegač 2019: 6) existieren, ist die *Einfache Sprache* „nicht so stark reglementiert“ und enthält „komplexere sprachliche Strukturen“ (ebd.: 7):

In einem von Bredel/Maaß konzeptualisierten Kontinuumsmodell (Leichte Sprache – Einfache Sprache – Standardsprache) nimmt die Einfache Sprache eine Mittelstellung zwischen Leichter Sprache und Standardsprache ein (ebd., vgl. auch Bredel/Maaß 2016: 531; Mesch 2020: 36; Oomen-Welke 2015: 25f.; Topalović/Diederichs 2020: 98f.).

Während Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann im Vergleich von literarischem Original und Text in *Einfacher Sprache* die provokante These aufstellen, dass „Unterricht mit Literatur (…) dann sprach*un*sensibel (wird), wenn die – im engeren Verständnis paradoxale – ‚Translation‘ in zwar die ‚gleiche‘, aber ‚leichte‘ oder ‚einfache‘ Sprache die Struktur des sprachlichen Kunstwerks zerstört“ (Frickel/Kagelmann 2020: 115), sehen andere diese vereinfachten Formen „als Instrument zur Ermöglichung von Partizipation und Selbstbestimmung“ (Bock 2015: 14).

In der Debatte wird häufig übersehen, dass nahezu alle Vertreter\*innen des Konzepts der *Einfachen Sprache* diese nicht als Zielvorstellung des Spracherwerbs ansehen, sondern als „Zusatzangebot“ (Maaß 2015: 6), als „Vermittlungsvarietät“ (Bock 2015: 11), als „Übergangsvarietät oder Durchgangsstadium“ (Oomen-Welke 2015: 25). Sie hat dementsprechend eine „Brückenfunktion“ (Bjegač 2019: 7; Maaß 2015: 6) auf dem Weg zur Originallektüre und ermöglicht es somit, „die komplexere sprachliche Gestaltung des Originaltextes nachzuvollziehen – und umgekehrt die […] Darstellung der vereinfachten Version kritisch zu reflektieren.“ (Kofer/Zierau 2020a: 258) Im Rahmen des Literaturunterrichts können Texte in *Einfacher Sprache* so zu einem Teil eines Medienverbunds zu einem literarischen Werk werden und dementsprechend eine neue/andere Perspektive auf den Originaltext anbieten (vgl. Rosebrock 2015: 37f., Topalović/Diederichs 2020: 102). Sie könnten so zu einem Bestandteil eines sprachsensiblen und sprachreflexiven Literaturunterrichts in doppelter Hinsicht werden: im Sinne der Leseförderung für sprachschwache Schülerinnen und Schüler und im Sinne der Sprachbildung und Sprachreflexion durch die Wahrnehmung und Analyse der unterschiedlichen Sprachvarietäten von Einfacher und komplexer Fach-/Bildungs-/Literatursprache.

***Dominanzkritische Ansätze***

In der interkulturellen und postkolonialen Literaturwissenschaft und -didaktik gibt es dominanzkritische Ansätze, die mit einem sprachsensiblen Ansatz interagieren können, da sie sich mit den sprachlichen und literarischen Konstruktionen von Andersheit und Fremdheit auseinandersetzen. Dazu zählen beispielsweise Theorieansätze, die sich mit dem Thema Rassismus auseinandersetzen, wie die Critical Whiteness Studies bzw. „*Kritische Weißseinsforschung*“ (Kißling 2020: 23). In Kißlings Arbeit wird bewusst eine didaktische Perspektive eingenommen, indem „postkoloniale […] Theorien mit rassismustheoretischen Überlegungen für das Feld der Literatur und ihrer Didaktik“ (ebd.: 24) nutzbar gemacht werden. Interessant in diesem Zusammenhang sind auch verschiedene Arbeiten von Heidi Rösch, die sich ebenfalls mit dem Thema Rassismus sowie mit Formen und Funktionen von Stereotypisierungen auseinandersetzen (vgl. Rösch 2000b, 2006, 2008).

Mit dem speziellen Blick auf Sprache als diskriminierendes und potentiell rassistisches Differenzierungsmerkmal sprechen sich Wissenschaftler\*innen aus verschiedenen Disziplinen seit geraumer Zeit für eine linguizismuskritische Perspektive aus (vgl. Dirim 2016; Niedrig 2015; Rösch 2017):

Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden. (Dirim 2016: 199)

Auch wenn bisher noch nicht viele didaktische Modellierungen für den Unterricht vorliegen, die einer linguizismuskritischen Arbeitsweise folgen, sollte diese Perspektive unbedingt in einem Unterricht, der Sprache implizit wie explizit zum Gegenstand hat, berücksichtigt werden, um die Reproduktion von hegemonialen Zuschreibungen zu vermeiden. Dabei verfügen insbesondere literarische Texte der interkulturellen Literatur über das Potenzial, „*Raum* für eine kritische Diskussion zu Sprache als Differenzkategorie zu kreieren“ (Kofer i. Ersch. a)), in dem „herabwürdigende sprachbezogene Zuschreibungen thematisiert und bearbeitet werden können“ (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 60). Um eine kritische Perspektive auf Sprache in den (Literatur)Unterricht zu integrieren, können dabei die von Dirim, Knappik und Thoma formulierten Fragestellungen wegweisend sein:

1. Wahrnehmung gegenseitiger sprachbezogener Zuschreibungen unter Schüler\*innen und Schaffung von Räumen, in denen herabwürdigende sprachbezogene Zuschreibungen thematisiert und bearbeitet werden können,
2. Reflexion der eigenen sprachbezogenen Ausdrucks- und Arbeitsweisen, um Praktiken, die Schüler\*innen über Sprache(n) ausgrenzen, zu erkennen und, wo möglich, zu vermeiden,
3. Umgang mit außerschulischen Praktiken sprachbezogener Hierarchisierung, insbesondere mit linguizistischen Darstellungen und Berichten in den Medien, die Schüler\*innen auf verschiedene Weise erreichen. (2018: 60f.)

Auf den literarischen Text bezogen, zielt

eine dominanzkritische Lesart […] auf die Ermöglichung einer kritischen Selbstreflexion, also der Fähigkeit, die eigene Rolle in Machtkonstellationen als eine im System verankerte und vom System zugeordnete zu überdenken, eigene Denkkategorien zu überprüfen und somit gewohnte Argumentationsmuster zu durchbrechen (Nagy 2018: 6; vgl. auch Rösch 2000a, 2017).

Sie

ermöglicht Lernenden und Lehrenden gleichermaßen, überlieferte, kollektiv wirksame und fixierte Bilder des Anderen kritisch zu hinterfragen, hegemoniale Verhältnisse auf Sprache bezogen aufzudecken und literarische Texte selbst im Hinblick auf ethnisierende und exotisierende Muster bzw. paternalistische Haltungen kritisch zu befragen (Nagy 2018: 6).

Wie u.a. Nagy zeigt, ergeben sich bei der Verbindung rassismuskritischer Ansätze auf Sprache und literarische Erzählstrukturen sowohl sprachreflexive als auch dominanzkritische Lektüren, die das dominante Subjekt kritisch hinterfragen (vgl. Kofer/Zierau 2020a; Zierau 2016a, b).

**Fazit**

Wie aus den vorhergehenden Ausführungen deutlich geworden ist, gibt es nicht **das** Konzept eines sprachsensiblen Literaturunterrichts, sondern verschiedene Ansätze, die z.T. unterschiedliche Aspekte sprachlichen und fachlichen Lernens fokussieren: den Erwerb von Fach- und Bildungssprache (CLILiG), die Förderung von Sprachbewusstheit (Didaktik der Mehrsprachigkeit, DemeK, Einfache Sprache), kombiniertes literarisches und sprachliches Lernen (Generatives Schreiben, Didaktik der Literarizität) und Dominanzkritik (Critical Whiteness, Linguizismuskritik, antirassistische und postkoloniale Ansätze). Dabei sind die Ansätze nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und können auch kombiniert eingesetzt werden.

Es zeichnet sich damit ab, dass die Literaturdidaktik die Anregungen zur Implementierung eines sprachsensiblen Zugangs zur Literatur aus der DaZ-/DaF-Didaktik aufgegriffen und sich auf den Weg gemacht hat. Über eine bloße Übertragung der Ansätze von Leisen, Tajmel/Hägi-Mead und anderen hinaus ist dabei auch das spezifische Potential literarischer Texte selbst zur Förderung von Sprachbewusstheit und Dominanzkritik in den Blick gerückt und liefert somit überzeugende Argumente für einen sprachsensiblen Einsatz von Literatur nicht nur im muttersprachlichen Deutschunterricht, sondern auch in der Fremdsprache Deutsch. Damit könnten die Vorbehalte, die im Rahmen eines rein kompetenz- und kommunikativ-pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht gegenüber dem Einsatz literarischer Texte geltend gemacht wurden, ausgeräumt werden und Literatur kann einen festen Platz in Curricula des Deutschen als Fremd- und/oder Zweitsprache bzw. im Kontext eines DaF-/DaZ-/DaM-integrativen sprachsensiblen Deutschunterrichts erhalten.

**Literatur**

* Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (2015): Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
* Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache 51/1, S. 3-10.
* Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
* Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Abzurufen unter der URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives\_schreiben.pdf [letzter Abruf 28.07.2020].
* Belke, Gerlind (2017): Vom Nutzen der Praxis für die Theorie: „Generatives Schreiben“ im Kontext sprachdidaktischer, pädagogischer und linguistischer Theorien der vergangenen Jahrzehnte. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven Bd. 2. Köln: Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln, S. 24-35.
* Bjegač, Vesna (2019): Leichte Sprache und Einfache Sprache im Deutschunterricht?! Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien. Heft 3: Leichte Sprache und Einfache Sprache, S. 5-7.
* Bock, Bettina M. (2015): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. In: Didaktik Deutsch 38, S. 9-17.
* Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.
* Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
* Brüggemann, Jörn: Mesch, Birgit (2020a): Vorwort. In: Brüggemann; Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-15.
* Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (2020b): Sprache als Herausforderung. Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. In: Brüggemann; Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-29.
* Brüggemann, Jörn; Stark, Tobias; Fekete, István (2020): 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: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205-227.
* Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49, S. 222–251.
* Dirim, İnci, Knappik, Magdalena; Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-62.
* Dirim, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci, Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 190-207.
* Dirim, İnci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2014): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach, S. 121-141.
* Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 46/1, S. 21-30.
* Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 231-241.
* Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer; Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 153-169.
* Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2019) „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch- als Fremd- und Zweitsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies42/2016, S. 39-61.
* Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.) (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Klett.
* Dohrn, Antje (2014): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Universitätsdrucke Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93), S. 135-150.
* Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1530-1543.
* Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermair, Simone (2011) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium.
* Feilke, Helmuth (2013): **Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen.** In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-130.
* Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (2020): Sprachsensible Literaturauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht. Thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle KJL. In: Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115-132.
* Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
* Gogolin Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
* Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
* Haataja, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. In: Frühes Deutsch 11, S. 4-11.
* Haataja, Kim; Wicke, Rainer E. (2015): Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In: Haataja, Kim; Wicke, Rainer E. (Hrsg.): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber.
* Hawkins, Eric (1984): Awareness of Language. An Introduction. Cambridge University Press.
* Heinrichs, Petra (2016): Einige Grundlagen und Methoden von DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe 1. Köln: Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln, S. 42-50.
* Heinrichs, Petra (2017): Generatives Schreiben. Produktive Schreibprozesse durch poetische Ausgangstexte lenken und begleiten. In: Deutsch als Zweitsprache. Konzepte und Materialien Heft 3: Sprache und Literatur, S. 15-20.
* Herrndorf, Wolfgang (2012): Tschick. Roman. 12. Aufl., Reinbek: Rowohlt.
* Hufeisen, Britta (2019): Gesamtsprachencurriculum. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, S. 84-87.
* Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S.; Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 265-282.
* Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einführung in den thematischen Teil. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36, S. 75-82.
* Jaitner, Thomas (2017): Wie DemeK entstand. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven Bd. 2. Köln: Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln, S. 14-23.
* James, Carl; Garrett, Peter (1991): Language Awareness in the Classroom. Harlow: Longman.
* Garrett, Peter; Cots, Joseph M. (Hrsg.) (2017): The Routledge Handbook of Language Awareness. London: Taylor & Francis.
* Kißling, Magdalena (2020): *Weiße* Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
* Kofer, Martina (i. Ersch. a)): Sprache als Differenzkategorie in der postmigrantischen (mehrsprachigen) Literatur. In: Dobstadt, Michael (Hrsg.): Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Spannungsfelder – Potenziale – Perspektiven. Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache).
* Kofer, Martina (im Ersch. b): Literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik. Potenziale für einen integrativen Deutschunterricht. In: Hofmann, Michael; Thielking, Sigrid (Hrsg.): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
* Kofer, Martina (2017): Kurt gibi bodysurfing. Poetik der Mehrsprachigkeit. Sprachreflexion und literar-ästhetisches Lernen anhand von Kemal Kurts Jugendroman „Die Sonnentrinker“ (2002)*.* In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien, Heft 3: Literatur und Sprache, S. 27-32.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2020a): Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“. Sprachliches und literarästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In: Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-265.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2020b): Statement. In: Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 410-411.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2020c): Modul 5: Literarische Texte. In: Hägi-Mead, Sara; Kassem, Amani (Hrsg.): Deutsch lernen: Sprechen – Zuhören – Lesen – Schreiben. Erweiterte Sprachfähigkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 206-254.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2019): CLIL(iG) im Literaturunterricht der Sekundarstufe I? Konzepte der Fremdsprachendidaktik in einem integrativen Deutschunterricht am Beispiel von Emine Sevgi Özdamars „Karagöz in Alamania. Schwarzauge in Deutschland“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 42/2016, S. 122-134.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2015): Literatur in der Sprachförderung – Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman „Tschick“. In: Deutsch als Fremdsprache, 52/1, S. 3-13.
* Kofer, Martina; Zierau, Cornelia (2012): „Dann heiße ich doch lieber Pflaume!“. Mehrsprachige Literatur im Sprachförderunterricht. In: Kommunale Integrationszentren Landesweite Koordinierungsstelle (Hg.): Chancen der Vielfalt nutzen lernen. Modellprojekt. Arnsberg, S. 100-112. Abzurufen unter der URL: https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/chancen\_der\_vielfalt\_buch\_internetversion.pdf [letzter Abruf am 01.08.2020]
* 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: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155-174.
* Kurtz, Gunde; Hofmann, Nicole; Biermas, Britta; Back, Tiana; Haseldiek, Karen (2014): Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
* Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
* Leisen, Josef (2015): Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! In: MNU 68/3, S. 132-137. Abzurufen unter der URL: [http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/01%20Fachlernen%20und%20Sprachlernen%20-%20MNU%202015.pdf](about:blank) [letzter Abruf am 01.08.2020]
* Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. In: Didaktik Deutsch 38, S. 3-8.
* Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, S. 47-52.
* Mesch, Birgit (2020): *Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht*. Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät. In: Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-52.
* Michalak, Magdalena (Hrsg.) (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
* Nagy, Hajnalka (2018): Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht. In: leseforum.ch Heft 2: Literalität im Kontext von Flucht und Fremdsein. Abzurufen unter der URL: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/625/2018\_2\_de\_nagy.pdf](about:blank) [letzter Abruf am 01.08.2020]
* Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 69-86.
* Oomen-Welke, Ingelore (2015): Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Didaktik Deutsch 38, S. 24-32.
* Oomen-Welke, Ingelore (2010): Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. 36/2010, S. 83-101.
* Oomen-Welke, Ingelore (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 479-492.
* O’Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
* Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (2019): Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen: Narr.
* Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013a): Ein Curriculum Mehrsprachigkeit. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): Sprachen und Identitäten. Innsbruck: Studienverlag, S. 107-115.
* Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013b): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
* Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Springer.
* Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.
* Rösch, Heidi (2008): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 91-110.
* Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 58/2, S. 94-103.
* Rösch, Heidi (2000a): Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 4, S. 18-35.
* Rösch, Heidi (2000b): Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
* Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: Didaktik Deutsch 38, S. 33-39.
* Saalbach, Mario (2016): Literarizität und Appellstruktur literarischer Texte. Zu den Grundlagen literarischer Kommunikation. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45-55.
* Schiedermair, Simone (2017): Zur Einführung. Literaturvermittlung in internationaler und interdisziplinärer Perspektive. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 7-11.
* Schiedermair, Simone (2017) (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium.
* Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 51/2, S. 76-85.
* Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach.
* Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
* 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: Waxmann.
* Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Abzurufen unter der URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche\_lernziele\_tajmel.pdf](about:blank) [letzter Abruf am 01.08.2020).
* Tajmel, Tanja (2009): Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FÖRMIG Sachsen“, 10.09.2009 in Dresden. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut, S. 61-65.
* 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: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97-113.
* Werlen, Iwar (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multikompetenz – die Sicht von LINEE. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36, S. 173-182.
* Wildemann, Anja (2013): Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): Sprachen und Identitäten. Innsbruck: Studienverlag, S. 13-22.
* Woerfel, Till; Giesau, Marlis (2018). Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Abzurufen unter der URL: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/](about:blank) (zuletzt eingesehen am 01.08.2020)
* Zierau, Cornelia (im Druck): Literatur im Studium Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik: Sprachbildung und Förderung interkultureller Kompetenzen durch literarische Texte. In: Ahouli, Akila (Hrsg.): Germanistik im Kontext des LMD-Systems. Didaktische und curriculare Herausforderung einer regionalen Hochschulpolitik für das Deutsch-Studium in Westafrika. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 11-31.
* Zierau, Cornelia (2017): Die Rolle der Literatur in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen. Literarische Texte – sprachsensibler Literaturunterricht – mehrsprachige Literatur. In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien Heft 3: Literatur und Sprache, S. 5-6.
* Zierau, Cornelia (2016a): Adoleszenz als Transitraum: Das literarische Motiv der Reise als Ort der Verhandlung von Identitätskonzepten am Beispiel des Romans Tschick von Wolfgang Herrndorf. In: Germanistik in Ireland. Jahrbuch der German Studies Association, Vol. 11: Transit oder Transformation? Sprachliche und literarische Grenzüberschreitungen, S. 105-121.
* Zierau, Cornelia (2016b): „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“. Wolfgang Herrndorfs Roman tschick. Ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In: Standke, Jan (Hrsg.): Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 81-93.
* Zierau, Cornelia (2012): Mehrsprachigkeit als Thema des Literaturunterrichts. Erzählungen von Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada. In: Literatur im Unterricht: Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule (LiU) 13/3; S. 225-234.