

Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert

Eine Bestandsaufnahme

Martin Wichmann

► Zusammenfassung

Die Frage nach der Bedeutung von Jugendsprache im DaF-Unterricht ist in zwei größere Fachdiskussionen eingebettet, die sich mit dem Einbezug der gesprochenen Sprache und speziell mündlicher Varietäten in den DaF-Unterricht beschäftigen. Auffällig ist die weitgehende Nicht-Thematisierung von Jugendsprache in aktuellen DaF-Lehrwerken, was vor dem Hintergrund der Diskussion um die Darstellung sprachlicher Vielfalt in den Lehrwerken überrascht. Den Schwerpunkt des Beitrags bildet die Analyse der Lehrmaterialien.

1. Einleitung

Als Unterrichtsthema erfreut sich Jugendsprache nach wie vor großer Beliebtheit (vgl. Neuland 2008: 170). Dies gilt gerade auch für den DaF-Unterricht (vgl. Neuland 2010: 436).¹ Das zentrale Argument zu ihrer didaktischen Legitimation besteht in der Motivation jugendlicher DaF-Lerner, mit Gleichaltrigen in der Zielsprache Deutsch angemessen kommunizieren zu können (vgl. ebd.). Dadurch, dass »heutzutage meist junge Leute eine Sprache lernen,

¹ Auch wenn dieses Argument intuitiv überzeugend klingt, wird es von Neuland (2010: 436) nicht weiter begründet. Somit kann ich hier nur auf meine eigenen Erfahrungen aus der schulischen und universitären Unterrichtspraxis sowie aus Lehrerfortbildungen verweisen.

die sie in dem betreffenden Land auch sprechen können« (Schwitalla 2010: 428), gewinnt dieses Argument noch an Bedeutung.¹ Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, Jugendsprache als relevantes Thema aufzugreifen und (auch) in Lehrwerken umzusetzen. Was den konkreten Unterricht betrifft, so ist dies intuitiv überzeugend, während in Bezug auf Lehrwerke eine nähere Begründung erforderlich ist. Wenn Jugendliche und junge Erwachsene eine relevante Zielgruppe der Lehrwerke bilden, dann ist es notwendig, ihre Lebenswelt zu berücksichtigen. Die Behandlung von Themen der Jugendkultur sollte dabei die sprachliche Ebene mit einbeziehen. Zudem sollte die Behandlung von Jugendsprache nicht allein dem einzelnen DaF-Lehrer überlassen werden, weil durch das Aufgreifen in DaF-Lehrwerken konkret aufgezeigt werden kann, anhand welcher Sprachdaten und Aufgabentypen sich das Thema didaktisch umsetzen lässt. Da die Verunsicherung auf Seiten der Lehrenden vermutlich auch auf den Mangel an didaktischen Konzepten zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 2.2), ist eine Behandlung in den Lehrwerken auch deshalb sinnvoll. Der Einwand, dass Lehrwerke auf Grund der begrenzten »Halbwertszeit« jugendsprachlicher Ausdrücke nur in sehr begrenztem Maße dazu in der Lage sind, Jugendsprache abzubilden, lässt sich dadurch entkräften, dass es bei allem Bemühen um Aktualität und Authentizität (vgl. Kapitel 3.2) noch wichtiger ist, grundlegende Einsichten in sprachliche Strukturen und Verfahren zu geben, die wie Lästern und Dissen für Jugendsprache charakteristisch sind.²

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu untersuchen, wie Jugendsprache in DaF-Lehrwerken behandelt wird und wie dies jeweils zu bewerten ist. Dass ich dabei die explizite Thematisierung von Jugendsprache im Rahmen einer eigenen Lerneinheit untersuche, ist darin begründet, dass Jugendsprache in diesem Fall einen eigenständigen Lerngegenstand bildet, an dem bestimmte Lernziele bearbeitet werden können. Bloße Vorkommen jugendsprachlicher Ausdrücke lassen noch nicht auf eine explizite Thematisierung schließen. In diesem Fall legen die Lehrwerkautoren den Dialogpartnern jugendsprachliche Ausdrücke »in den Mund«, was jedoch nicht dazu führen muss, dass diese von Lernenden und Lehrenden als solche erkannt und sogar thematisiert werden. Ob einzelne Ausdrücke als jugendsprachlich einzustufen sind, stellt dann auch eine Interpretationsleistung des Analysierenden dar, die keineswegs als trivial angesehen

¹ Diese Annahme müsste ebenfalls abgesichert werden, indem empirisch gezeigt werden kann, dass ein solcher kommunikativer Austausch zwischen Jugendlichen tatsächlich stattfindet (vgl. Wichmann 2016b: 8).

² Auch basiert der Einwand auf der problematischen Verengung des Begriffs von Jugendsprache auf einzelne lexikalische Ausdrücke, was der Vielfalt an jugendsprachlichen Erscheinungsformen (vgl. Kapitel 3.1) nicht gerecht wird.

werden kann. Zudem sind derartige Analysen bereits vorgelegt worden (vgl. Klose 2007, Maijala 2007, Wichmann 2013).

Die Diskussion um Jugendsprache als Thema im DaF-Unterricht ist in zwei größere fachliche Zusammenhänge eingebettet, die die Frage betreffen, wie die gesprochene Sprache stärker in den DaF-Unterricht einbezogen werden kann (Kapitel 2.1) und welche Rolle mündliche Varietäten wie Dialekte oder eben Jugendsprache hierbei spielen sollten (Kapitel 2.2). In Kapitel 3. skizziere ich Jugendsprache als linguistischen Forschungsgegenstand (Kapitel 3.1) und führe anschließend die Kriterien für ihre angemessene Didaktisierung in DaF-Lehrwerken an (Kapitel 3.2). Kapitel 4. hat die Analyse der Lehrmaterialien zum Gegenstand. Ein Fazit (Kapitel 5.) schließt den Beitrag ab.

2. Jugendsprache als Gegenstand des DaF-Unterrichts: Einbettung in die Fachdiskussion

2.1 Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Die Frage, ob und wie die gesprochene Sprache stärker im DaF-Unterricht Berücksichtigung finden kann, ruft seit einigen Jahren das Interesse von Linguistik und Fremdsprachenforschung hervor (z. B. Bachmann-Stein/Stein 2009, Reeg/Gallo/Moraldo 2012, Moraldo/Missaglia 2013, Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2014). Gesprochene Sprache definiere ich mit Koch/Oesterreicher (1985) als mediale und konzeptionelle Mündlichkeit. Mediale Mündlichkeit meint die Realisierung als Schallphänomen, während unter konzeptioneller Mündlichkeit die (linguistisch erforschten) Eigenschaften gesprochener Sprache verstanden werden. Im DaF-Unterricht (und auch in Lehrwerken) lässt sich ein hoher Anteil von medialer Mündlichkeit feststellen (vgl. Rösler 2014: 195 f., 198). Medial Mündliches wird in DaF-Lehrwerken jedoch häufig schriftlich umgesetzt. In Bezug auf Jugendsprache bedeutet dies, dass Beispiele als Audiodateien medial mündlich präsentiert und vor allem Hörverstehensübungen realisiert werden. Konzeptionelle Mündlichkeit wird jedoch in den DaF-Lehrwerken kaum berücksichtigt (vgl. Rösler 2014: 198). Während Forschungsergebnisse zur gesprochenen Sprache – als Folge der pragmatischen Wende – in der Linguistik inzwischen als gesichert gelten, wurden sie in der Fremdsprachendidaktik eher zögerlich rezipiert. Folglich war der DaF-Unterricht lange Zeit durch eine recht einseitige Orientierung an der schriftlichen Standardsprache gekennzeichnet (vgl. Fiehler 2013: 20). Diese Situation verändert sich jedoch erfreulicherweise, indem die Fremdsprachendidaktik verstärkt »das Spezifische des Mündlichen im Kontrast zu schriftsprachlichen Normen« (Rösler 2014: 202) in den Blick nimmt. Das Ziel kann jedoch nicht eine konsequente Anwendung linguistischer Forschungsergebnisse auf den DaF-Unterricht sein. Notwendig ist vielmehr eine differenzierte Antwort

auf die Frage, ob und in welchem Maße Mündlichkeit sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden kann. Dies muss mit wesentlichen Faktoren des Fremdsprachenlernens in Einklang gebracht werden (vgl. Rösler 2014: 201). Mit der Einsicht in den normierenden Charakter des schriftlichen Standards und der Reflexion darüber, wie Sprachbewusstsein gefördert werden kann, ohne dass der DaF-Unterricht zu einer »linguistischen Nachwuchsschmiede« wird, nennt die Linguistik zwei wesentliche Faktoren selbst (vgl. ebd.). Eine Präzisierung in Bezug auf Niveaustufen, Materialien und Unterrichtsaktivitäten steht jedoch noch weitgehend aus (vgl. ebd.: 202).

Das zentrale Argument für einen stärkeren Einbezug der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht besteht in der Forderung, dass die kommunikative Praxis angemessen abgebildet werden muss (vgl. Günthner/Wegner/Weidner 2013: 117). Andernfalls läuft der DaF-Unterricht Gefahr, an der Konstruktion einer Standardsprache festzuhalten, die weder von Muttersprachlern verwendet noch als authentisch wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 116).

Für DaF-Lehrwerke bedeutet der Einbezug der gesprochenen Sprache vor allem, »an authentischen (nicht ausgedachten) Dialogen auf die allgemein üblichen Formen des Sprechens aufmerksam zu machen« (Schwitalla 2010: 429). In Bezug auf die Frage, welche Daten als authentisch anzusehen sind, ist eine differenzierte Antwort notwendig. Deshalb ist es zu begrüßen, dass die Linguistik (so z. B. Günthner/Wegner/Weidner 2013: 123) auch das Bemühen um Authentizität in den DaF-Lehrwerken wahrnimmt (vgl. Rösler 2014: 199).

2.2 Mündliche Varietäten im DaF-Unterricht

Der Einwand der »Überfrachtung« richtet sich insbesondere gegen den Einbezug von Varietäten, da die Lerner nach dieser Sichtweise durch eine »unnötige Vielfalt« potentiell verunsichert werden (vgl. Günthner/Wegner/Weidner 2013: 115). Da jedoch eine grundlegende Eigenschaft des heutigen Deutsch gerade in der Vielfalt gesprochener Varietäten besteht (z. B. Ehlich 2001), sollte der DaF-Unterricht diese auch berücksichtigen. Ein wesentliches Ziel des DaF-Unterrichts liegt nach Spiekermann (2010: 355) in der Bewusstmachung der Heterogenität der deutschen Sprache. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die Förderung pragmatischer Sprachkompetenzen (vgl. ebd.: 355).

Die Frage, ob speziell mündliche Varietäten in den DaF-Unterricht integriert werden sollten, wurde bislang vor allem am Beispiel von Dialekten diskutiert. Das übergreifende Lernziel liegt nach Studer (2002: 113) im »Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz«. Dass die Förderung rezeptiver Fertigkeiten und hier insbesondere das Hörverstehen im Fokus des DaF-Unterrichts stehen sollte (vgl. ebd.: 129), gilt für Jugendsprache in gleichem Maße (vgl. Neuland 2010: 436). Studer (2002: 119) argumentiert hier mit der unterschiedlichen *kommunikativen Reich-*

weite bei Produktion und Rezeption: Im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten fällt diese weit geringer aus, so dass der Lerner häufig auf unterschiedliche Varietäten trifft. Dies gilt für Jugendliche, die ihr sprachliches Input primär von gleichaltrigen Muttersprachlern beziehen, ganz entsprechend (vgl. Kapitel 1.). Aus dieser kommunikativen Realität ergibt sich die Notwendigkeit der Vermittlung mündlicher Varietäten.

Im Fall von Dialekten wird diese wesentlich durch eine Verunsicherung auf Seiten der Lehrenden erschwert (vgl. Studer 2002: 113). Und so lässt sich die Frage »Und jetzt auch noch die Dialekte?« (ebd.: 113) ohne weiteres durch »Was hat die Jugendsprache im DaF-Unterricht zu suchen?« (Neuland 2009: 48) ersetzen. Dabei wird vor allem mit dem *Problem der Stofffülle* argumentiert: Es sei schlicht keine Zeit für ein Randthema wie Jugendsprache. Der Einwand blendet jedoch die Notwendigkeit der Lernerorientierung aus (vgl. Wichmann 2016b: 8) und verkennt, dass sich Jugendsprache ideal mit Grammatik- und Wortschatzlernen verbinden lässt (vgl. ebd.). Da es sich bei Einstellungen um fest verankerte mentale Konstrukte handelt, sind sie nur unter bestimmten Voraussetzungen und vor allem nur in begrenztem Maße veränderbar (vgl. Studer 2002: 114). In jedem Fall sind sie ernst zu nehmen, und zwar (gerade) auch dann, wenn sie wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen (vgl. ebd.).

Die mangelnde Berücksichtigung von mündlichen Varietäten im DaF-Unterricht ist im Fall von Dialekten nach Studer (2002: 113) ganz zentral auf den Mangel an didaktischen Konzepten zurückzuführen. Auch diese Einschätzung ist auf Jugendsprache übertragbar: Von problematischen Wortlisten und fingierten Lehrwerkdialogen einmal abgesehen liegen bislang kaum konkrete Unterrichtsvorschläge für eine angemessene Didaktisierung vor. Das von mir bearbeitete Projekt *JiMFI (Jugendsprache in Musik, Film und Interaktion)* zeigt konkrete Didaktisierungsmöglichkeiten für spezifische Lernkontexte auf (vgl. Wichmann 2013, 2016a, 2016b).

3. Jugendsprache im DaF-Unterricht

3.1 Jugendsprache als linguistischer Forschungsgegenstand

Jugendsprache ist ein »schillernder« Begriff, der der genaueren Bestimmung bedarf. Mit Neuland (2010: 433) verstehe ich Jugendsprache »als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation«. Damit ist Jugendsprache durch mediale und konzeptionelle Mündlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985), Situationsspezifität und Gruppenbezogenheit charakterisiert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die gesamte Bandbreite an Erscheinungsformungen von Jugendsprache:

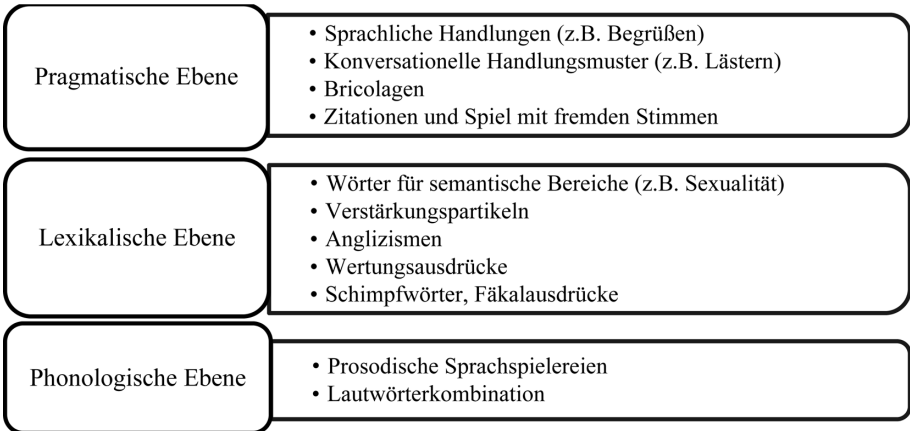


Abbildung 1: Erscheinungsformen von Jugendsprache im Überblick:
auf der Grundlage von Neuland (2008: 139 ff., 2007a: 12).

Die lexikalische Ebene deckt somit nur einen (wenn auch wesentlichen) Teilbereich der Erscheinungsformen ab. Keine dieser Erscheinungsformen lässt sich exklusiv Jugendlichen zuschreiben. Sie treten vielmehr bei ihnen auf spezifische Weise auf, was sich in erhöhter Frequenz, schnelleren Wechseln und Spaß an Verfremdungen manifestiert (vgl. Neuland 2010: 435 f.).

3.2 Kriterien für die didaktische Umsetzung in DaF-Lehrwerken

Diese linguistische Beschreibung bildet die Grundlage für die didaktische Vermittlung. Dabei muss der Gegenstand didaktisch reduziert werden, ohne dass er in unzulässiger Weise vereinfacht wird. In Bezug auf die Umsetzung von Jugendsprache in Lehrwerken werden folgende Kritikpunkte genannt (vgl. Baumann 2003, Neuland 2008: 172): Schematische Gegenüberstellung von Jugend- und Standardsprache (mit der Übersetzungsmethode¹ als Aufgabenstellung), künstlich wirkende Textbeispiele, mangelnde Kontextualisierung sprachlicher Einzelphänomene und die mangelnde Differenzierung zwischen Merkmalen der Jugendsprache, der gesprochenen Sprache und der Umgangssprache. Ursprünglich wur-

¹ Neuland (2008: 172) spricht von »überkommene[r] Übersetzungsmethode«. Dies impliziert jedoch, dass es zugleich eine zeitgemäße Methode der Bedeutungserschließung jugendsprachlicher Ausdrücke gibt. Tatsächlich aber wurde diese zumindest bislang nicht konkret ausgearbeitet, und es ist ein Gemeinplatz der Fremdsprachenforschung, dass es die eine optimale Methode zur Bewältigung einer Aufgabe auch gar nicht geben kann.

den diese Kritikpunkte auf Lehrwerke für den muttersprachlichen Deutschunterricht bezogen. Sie treffen jedoch auch auf DaF-Lehrwerke zu (vgl. Majjala 2007, Neuland 2008: 177 f., Wichmann 2013).

Hieraus ergeben sich die inhaltlichen Anforderungen, an denen sich die didaktische Umsetzung von Jugendsprache in DaF-Lehrwerken orientieren sollte: Möglichst authentische und aktuelle Sprachbeispiele im Medium der gesprochenen Sprache (z. B. in Dialogform), kontextuelle Einbettung der Beispiele (z. B. in Form von Gesprächsausschnitten), Berücksichtigung der gesamten Bandbreite an jugendsprachlichen Erscheinungsformen (vor allem der pragmatischen Ebene) und methodische Trennung zwischen Jugendsprache, gesprochener Sprache und Umgangssprache.

Auf die beiden zentralen Kriterien der Authentizität und Aktualität möchte ich an dieser Stelle ausführlicher eingehen. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion existieren zwei Varianten von Authentizität (vgl. Rösler 2013: 160). Die starke Variante des Authentizitätsbegriffs meint die originalgetreue Übernahme eines Textes aus der Zielkultur, während die schwache auf die Anpassung des Textes an die spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lerner in einem spezifischen Lernkontext abzielt (vgl. Surkamp 2010: 10). Ich wähle die starke Variante, da die Jugendlichen in der Kommunikation mit gleichaltrigen Peers auf Originaläußerungen treffen. Zudem lebt Jugendsprache als Lerngegenstand von der Arbeit mit Originaläußerungen, da diese den Zugang zur Zielkultur ermöglichen (vgl. Kapitel 1.) und damit wesentlich zur Identifikation und Motivation der Jugendlichen beitragen. Auf welche Art und Weise und in welchem Umfang dies jeweils geschieht, muss gründlich abgewogen werden. Auch schließt dies eine didaktische Rahmung durch Vorentlastung und Verstehenshilfen keineswegs aus. Zudem ist es keine triviale Frage, welche Daten in Bezug auf Jugendsprache als authentisch angesehen werden können (vgl. Wichmann 2016b: 14 f.). Diese starke Variante von Authentizität wird in der Linguistik noch zugespitzt, indem gefordert wird, dass mündliche Daten in einer Notationsweise präsentiert werden, die sich von der Schriftsprache unterscheidet (vgl. Rösler 2014: 197). Ich schließe mich dieser Position grundsätzlich an, da so authentische Mündlichkeit erhalten bleibt und den Lernern auch durch die äußere Form deutlich gemacht wird, dass es sich nicht um Schriftsprache handelt. Eine Transkriptdarstellung, wie z. B. in Form von GAT oder HIAT, ist sicher nicht vertretbar, da eine »Überfrachtung« der Lerninhalte die Folge wäre (zur Arbeit mit linguistischen Transkripten im DaF-Unterricht vgl. Liedke 2013: 253–259). Vielmehr ist meines Erachtens eine vereinfachte Transkriptdarstellung mit literarischer Umschrift notwendig (vgl. Wichmann 2013: 91). Bei den Merkmalen gesprochener Sprache ist jeweils eine begründete Auswahl zu treffen (vgl. ebd.: 93). Eine Thematisierung von Jugendsprache erscheint mir in dieser Form ab dem Niveau B1 nach dem GER vertretbar.

Auch Aktualität ist ein relatives Kriterium, das mit anderen Kriterien in Einklang zu bringen ist. Dies ergibt sich schon aus der Schnelligkeit von Sprachwandelprozessen und der damit verbundenen geringen »Halbwertszeit« jugendsprachlicher Ausdrücke (vgl. Maijala 2007: 284 f.). Gerade von Lehrkräften wird dabei zum Teil generell bezweifelt, dass DaF-Lehrwerke den aktuellen Sprachgebrauch von Jugendlichen überhaupt abbilden können. Nach dieser *subjektiven Lehrertheorie* (vgl. Krumm 2003: 355–357) wird argumentiert, dass DaF-Lehrwerke auf Grund z. T. sinkender Deutschlernerzahlen in immer größeren Zeitabschnitten erscheinen und daher immer weniger dazu in der Lage sind, den aktuellen Sprachgebrauch abzubilden. Für den muttersprachlichen Unterricht liegen jedoch gute und weniger gute Beispiele vor, und ich sehe nicht, warum dies für DaF-Lehrwerke anders sein sollte. Auch scheint bei diesem Einwand die problematische Fokussierung auf einzelne lexikalische Ausdrücke durch. Bei allem Bemühen um aktuelle Sprachbeispiele geht es jedoch vor allem darum, grundlegende Einsichten in die sprachlichen Strukturen und Verfahren zu vermitteln, die für Jugendsprache charakteristisch sind. Wie dies gelingt bzw. nicht gelingt, zeigen die folgenden beiden Beispiele. Im folgenden Beispiel ist die Umsetzung sehr gelungen:

- (1) Is echt 'ne prima Party, ne?
Findste? Ich find's hier total öde! (Sage und Schreibe 2015: 202)

Dieses Beispiel bildet den Auftakt der Lerneinheit zur Jugendsprache. Die Gesprächssituation wird graphisch präsentiert und die Äußerungen werden in Form von Sprechblasen dargestellt. Mit Elisionen (*is, 'ne, findste, find's*) und dem Rückversicherungssignal (Fiehler 2005: 1236) *ne?* werden mehrere Phänomene der gesprochenen Sprache abgebildet. Auch sind gleich mehrere Erscheinungsformen von Jugendsprache vertreten: Verstärkungspartikeln (*echt, total*), Bewertungsausdrücke (*prima, öde*) und Lästeraktivitäten (*Ich find's hier total öde!*). Die sprachlichen Formen wurden zuvor in ihrer Funktionalität erklärt und in verschiedene prototypische Kontexte eingebettet. Die Kommunikationssituation (informelles Gespräch während einer Party) ist gut gewählt und wird zusätzlich als Audiodatei (mit Hintergrundgeräuschen) angeboten.

Hingegen ist die Umsetzung in folgendem Beispiel aus *Generation E* (Berger/Martini 2005) nicht gelungen:

- (2) Der Mathe-Test war ja pille-palle! Ich hab's krass gemacht.
Und meine Arbeit ist wieder grottenschlecht: ich bin down-low. (Berger/Martini 2005: 193)

Problematisch ist die unnatürliche Häufung jugendsprachlicher Ausdrücke, die zudem veraltet erscheinen (*pille-palle, grottenschlecht* und *down-low*). Die Äußerungen wirken zum Teil sehr konstruiert und künstlich (*Ich bin down-low, Ich hab's krass gemacht*). Hier wären die Äußerungen *Das is total krass* oder *Das find ich echt*

krass wesentlich authentischer, wie sie in *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2015: 202) auch angegeben werden. Die verschiedenen Bewertungsausdrücke werden in (2) nicht in ihrer Funktionalität beschrieben, so dass sich dem Lerner keine Struktur erschließen kann. Gesprochene Sprache wird lediglich durch Elision (*hab's*) rudimentär abgebildet, was zudem unsystematisch geschieht.

4. Analyse der Lehrmaterialien

Die Analyse einer großen Auswahl an DaF-Lehrwerken zeigt, dass Jugendsprache äußerst selten im Rahmen einer eigenen Lerneinheit thematisiert wird. Lediglich im Lehrwerk *Mittelpunkt C1* (Daniels et al. 2008: 77) findet sich eine Übung zur Jugendsprache. Eine eigene Lerneinheit wird dem Thema jedoch auch hier nicht gewidmet. Somit fällt vor allem die weitgehende Nicht-Thematisierung von Jugendsprache in aktuellen DaF-Lehrwerken auf. Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Darstellung sprachlicher Vielfalt in den Lehrwerken (vgl. Kapitel 2.2) ist dies umso überraschender. Tabelle 1 stellt die untersuchten Lehrwerkreihen im Überblick dar:

Sprachniveau nach dem GER	A1-B1	B2/C1
Untersuchte Lehrwerkreihen (in alphabetischer Reihenfolge) ¹	<i>Berliner Platz Neu 1–3</i> (Lemcke et al. 2009/2010/2011), <i>DaF leicht</i> (Jentges et al. 2014/2015), <i>Del-fin</i> (Aufderstraße et al. 2001), <i>Lagune</i> (Aufderstraße et al. 2006/2008), <i>Menschen</i> (Pude et al. 2012/2013/2015), <i>Netzwerk</i> (Dengler et al. 2012/2013/2014), <i>Optimal</i> (Müller et al. 2004/2005/2006), <i>Passwort Deutsch</i> (Albrecht et al. 2013/2014), <i>Schritte international</i> (Specht et al. 2006/2007/2008), <i>Tangram aktuell</i> (Dallapiazza et al. 2001/2004/2005/2006), <i>Themen aktuell</i> (Aufderstraße et al. 2002/2003/2004)	<i>Aspekte 1–3</i> (Koithan et al. 2007/2008/2010), <i>Auf neuen Wegen</i> (Willkop et al. 2003), <i>em neu</i> (Perlmann-Balme et al. 2007), <i>Sicher!</i> (Perlmann-Balme et al. 2012/2014/2016)

Tabelle 1: Untersuchte Lehrwerkreihen (ohne Jugendsprache) im Überblick

Da ich auf keines dieser aktuellen Lehrwerke bei der Analyse von Jugendsprache zurückgreifen kann, bin ich gezwungen, alternative Lehrmaterialien heranzuziehen. Es handelt sich um das Lehrwerk *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987), den Wort-

¹ Die Lehrwerkreihe *DaF leicht* (Jentges et al. 2014/2015) umfasst bisher die Niveaustufen A1 und A2. Die entsprechenden Bände für die Niveaustufe B1 sind noch nicht erschienen. Der erste Band der Lehrwerkreihen *Aspekte* (Koithan et al. 2007/2008/2010) und *Sicher!* (Perlmann-Balme et al. 2012/2014/2016) bezieht sich auf die Niveaustufe B1+ und wurde jeweils ebenfalls berücksichtigt.

schatztrainer *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015) und das Landeskunde-Lehrmaterial *Generation E* (Berger/Martini 2005). Somit vergleiche ich drei unterschiedliche Arten von Lehrmaterialien. Ein Vergleich zwischen Lehrwerken der Niveaustufen A1-B1 bzw. B2/C1 wäre sicherlich naheliegender, doch mangelt es schlicht am Vorkommen von Jugendsprache. Die Analysen sind so aufgebaut, dass ich zuerst eine Kontextualisierung vornehme, indem der Zusammenhang dargestellt wird, in dem Jugendsprache jeweils behandelt wird. Darauf folgt die Beschreibung einzelner Übungen, die auch die Analyse von Sprachbeispielen umfasst. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Funktionalitäten der Lehrmaterialien werden jeweils positive und negative Aspekte dargestellt, um in einem Fazit eine zusammenfassende Einschätzung vorzunehmen.

4.1 Sprachbrücke (Mebus et al. 1987)

Jugendsprache wird bereits im Lehrwerk *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) behandelt, das dem interkulturellen Ansatz zugerechnet wird (vgl. Huneke/Steinig 2013: 212 f.). Als Lehrwerk zielt es auf die Förderung aller vier sprachlichen Fertigkeiten ab und muss die gesamte Bandbreite an sprachlichen Mitteln abdecken. Es unterliegt einer Progression und ist in ein Curriculum mit einer Vielfalt an Lerngegenständen eingebettet. Lektion 15 beschäftigt sich mit dem Thema Sprache. Neben Mehrsprachigkeit, Sprachbiographien und Fremdwörtern wird hier u. a. auch Jugendsprache explizit thematisiert (Übungen D2-D5). Unmittelbar zuvor findet sich interessanterweise eine Übung zur »Sprache der Großeltern« (Übung D1).

Die Übungseinheit zur Jugendsprache ist wie folgt strukturiert: Den Auftakt bildet ein Dialog zwischen der Austauschstudentin Lara Lenzi, ihrer deutschen Freundin Beate Klinger und deren Mutter Gerda Klinger (Übung D2). Zwar enthält der Dialog u. a. auch jugendsprachliche Ausdrücke, im Zentrum steht jedoch die Thematisierung von Spracheinstellungen. Dabei wird insbesondere diskutiert, ob Jugendsprache nicht auch von DaF-Lernern eingeübt werden sollte. Ferner wird auf die (vermeintlichen) Verständigungsprobleme zwischen den Generationen abgehoben. Die Sprache der Großeltern ist für die Jugendlichen ebenso unverständlich wie es ihre Jugendsprache für die Elterngeneration ist. In Bezug auf die Frage, ob sich DaF-Lerner auch an der Jugendsprache orientieren sollten, werden am Ende des Dialogs ganz unterschiedliche Positionen eingenommen:

- (3) Laura Lenzi: Aber sollen wir denn jetzt die Jugendsprache lernen?
 Beate Klinger: Ja, das ist echt Spitze!
 Gertrud Klinger: Das finde ich nicht. Am besten lernen Sie ein neutrales Deutsch, das von Jungen und Alten verstanden wird. (Mebus et al. 1987: 216)

Jugendsprachliche Ausdrücke treten im gesamten Dialog nur vereinzelt auf, so dass sich lediglich die folgenden beiden Beispiele anführen lassen:

- (4) Dabei will der Macker bloß wissen, wie's der Alten von dem anderen Typ geht. Echt stark! (Mebus et al. 1987: 216)
- (5) Ja, das ist echt Spitze! (ebd.)

Die folgende Übung D3 enthält sechs Fragen zu diesem Dialog. Während die Fragen 3 und 4 primär auf das Textverständnis abzielen, beziehen sich die Fragen 1, 2 und 6 auf Jugendsprache. Frage 5 hat einen interkulturellen Aspekt zum Gegenstand. In Frage 1 und 2 sollen jugendsprachliche Ausdrücke identifiziert und reproduziert werden. Während in Frage 1 der Kontext vorgegeben wird, werden in Frage 2 einzelne standardsprachliche Ausdrücke genannt, denen die entsprechenden jugendsprachlichen Ausdrücke aus dem Dialog zugeordnet werden sollen. Hingegen ist Frage 6 etwas anders akzentuiert, indem hier auf einer Metaebene danach gefragt wird, ob die DaF-Lerner Jugendsprache verwenden würden. Hier wird von ihnen eine Differenzierung nach Situationen sowie eine Begründung erwartet.

Übung D4 *Wer spricht wie zu wem?* hat die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten zum Gegenstand. Es werden drei prototypische Alltagssituationen »Beim Kaffeetrinken«, »Wiederholen eines Namens« und »Auf einem Fest« eingeführt. Dabei werden jeweils drei Sprachbeispiele und Gesprächskonstellationen angegeben, die einander zugeordnet werden sollen. Tabelle 2 zeigt die korrekte Zuordnung:

Situation	Sprachbeispiel	Gesprächspartner
A: Beim Kaffeetrinken	Gib mal den Zucker rüber, Kleine!	Ein Bruder zu seiner jüngeren Schwester.
C: Auf einem Fest	Echt stark die Musik! Komm!	Ein vierzehnjähriges Mädchen zu ihrem Freund.

Tabelle 2: Korrekte Zuordnung von Sprachbeispielen und Gesprächspartnern in *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987: 217)¹

Nach dieser Zuordnungsübung werden die Lerner aufgefordert, Regularitäten zwischen der Verwendung bestimmter sprachlicher Merkmale (Konjunktiv, Anrede mit *du* oder *Sie*, verkürzte Sätze und Imperative) und einzelnen Sprechergruppen, wie z. B. älteren Menschen oder Studenten, herzustellen. Aus den Beispielen ergibt sich, dass die Anrede mit *du*, verkürzte Sätze und Imperativ vor allem bei Jugendlichen auftreten.

¹ In Situation B »Wiederholen eines Namens« ist Jugendsprache nicht angesprochen.

Übung D5 »Tussi, Macker & Co.« schließt die Übungseinheit zum Thema Jugendsprache ab. Abgebildet ist das Titelblatt der *Spiegel*-Ausgabe vom 9.7.1984 mit dem Titel »Deutsch: Ächz, Würg. Eine Industrienation verlernt ihre Sprache«. Unter der Überschrift findet sich eine Comickardstellung. Ein Kind sitzt an seinen Hausaufgaben, seine Eltern helfen ihm. Alle drei verwenden verstärkt jugendsprachliche Ausdrücke. Unterhalb des *Spiegel*-Titelblatts wird im Lehrwerk eine »Übersetzung« der Szene in neutrales Deutsch geliefert. Es folgen zwei Arbeitsaufgaben: In Aufgabe 1 sollen die Lerner die Zuordnung der jugendsprachlichen Ausdrücke zu denjenigen in neutralem Deutsch nachvollziehen und ein deutsch-deutsches Glossar anfertigen, wobei mit *ansprechen – anmachen* (Mebus et al. 1987: 218) bereits ein Beispiel angeführt wird. Aufgabe 2 setzt auf der Metaebene an, indem danach gefragt wird, ob auch in der Muttersprache der Lerner eine Jugendsprache existiert und welche Einstellungen in Bezug auf diese in der eigenen Sprachgemeinschaft vorhanden sind.

Ich gehe nun auf die Analyse ein und beginne dabei mit den positiven Aspekten. Bereits die Tatsache, dass sich ein Lehrwerk zu einem derart frühen Zeitpunkt dem Thema Jugendsprache annimmt, darf als »Pionierleistung« bezeichnet werden, die zur Nachahmung anregen könnte. Dass generell nur wenige Sprachbeispiele auftreten, ist darauf zurückzuführen, dass die Einsicht in die Existenz verschiedener Varietäten als Lernziel im Vordergrund steht. Die Beispiele decken mit Wörtern für bestimmte semantische Bereiche, wie z. B. Partnerbezeichnungen (*Macker, Alte*), Wertungsausdrücken (*stark*) und Verstärkungspartikeln (*echt*) in Übung D2 mehrere Erscheinungsformen ab (Mebus et al. 1987: 216).

Dass jugendsprachliche Äußerungen erkannt und von anderen Varietäten unterschieden werden sollen (Übung D4), ist äußerst sinnvoll, da Jugendsprache für DaF-Lerner vor allem rezeptiv von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2.2). Positiv zu bewerten ist auch die Orientierung an ganzen Äußerungen, die in kommunikative Kontexte eingebettet sind. Auf diese Weise wird die oft problematisierte Verengung von Jugendsprache auf einzelne lexikalische Ausdrücke vermieden. Auch die Verknüpfung von Varietäten und sprachlichen Merkmalen ist sinnvoll, da für die DaF-Lerner hierdurch »greifbarer« wird, woran Jugendsprache sprachlich festgemacht werden kann. Ob dies jedoch im Hinblick auf authentische Sprachdaten immer so eindeutig möglich ist, wie es die Übung suggeriert, müsste genauer untersucht werden.

Mit der Debatte um Jugendsprache als Symptom für »Sprachverfall« (Übung D1) wird ein aktuelles und gesellschaftlich relevantes Thema aufgegriffen (vgl. Neu-land 2008: 3). Der Transfer zur eigenen Muttersprache und zu Spracheinstellungen in dieser Sprachgemeinschaft ist ebenfalls sinnvoll, da dies zudem interkulturelle Unterschiede erwarten lässt. Auch hier setzt der Lernprozess bei den Lernern an, die zur Sprachreflexion angeregt werden sollen. Sie sollen selbst entscheiden, ob sie Jugendsprache im Deutschen verwenden würden (Übung D3, Aufgabe 6).

Entsprechend werden im vorhergehenden Dialog (Übung D2) verschiedene Positionen hierzu nebeneinander gestellt, ohne dass eine von ihnen präferiert wird. Dies ist deshalb begrüßenswert, da hierdurch der Forderung nach Lernerautonomie Rechnung getragen wird.

Ich komme nun auf die Kritikpunkte zu sprechen. Zwar treten wenige Beispiele für Jugendsprache auf, doch wirken diese nicht zuletzt auf Grund ihrer unnatürlichen Häufung etwas konstruiert und damit wenig authentisch. Indem die Lerner einzelne standardsprachliche Ausdrücke durch jugendsprachliche ersetzen (Übung D3) und ein deutsch-deutsches Glossar erstellen sollen (Übung D5), wird an der Übersetzungsmethode (vgl. Kapitel 3.2) festgehalten. Auf welche (methodischen) Probleme eine solche Übersetzung stößt, macht bereits das erste Beispiel deutlich: So lässt sich die Bedeutung von *anmachen* sicherlich nicht auf *ansprechen* reduzieren, wie der folgende Lexikoneintrag belegt: »[herausfordernd] ansprechen und dabei unmissverständlich [sexuelles] Interesse zeigen« (DDUW 2007: 149).

Bereits durch die Wahl der Titel »Jugendsprache: Sprache der Erwachsenen« (Übung D2) und »Sprache der Großeltern« (Übung D1) wird die Generationendifferenz besonders stark gemacht und im anschließenden Dialog noch expliziert (Übung D2). Dies ist aus linguistischer Sicht heute nicht mehr haltbar (vgl. Kapitel 3.1). Zugleich wird dadurch auch nahegelegt, dass Jugendsprache an einem biologischen Alter festzumachen ist, was ebenfalls problematisch ist (vgl. ebd.). Bei den Sprachbeispielen aus dem *Spiegel*-Titelblatt handelt es sich nicht um authentische, sondern medial überformte Jugendsprache. Auch mangelt es an einer kritischen Diskussion, ob die These von Jugendsprache als Symptom für *Sprachverfall* überhaupt zutreffend ist. Gegenargumente kommen nicht zu Wort. Eine Abgrenzung zwischen Jugendsprache, Umgangssprache und gesprochener Sprache findet nicht statt. Eigenschaften und Merkmale der gesprochenen Sprache werden nicht thematisiert. Lediglich bei *wie's* (Mebus et al. 1987: 216) tritt an einer Stelle eine Elision auf, die zudem auch nicht thematisiert wird. Möglicherweise soll hierdurch zumindest ansatzweise Mündlichkeit nachempfunden werden. Dies geschieht jedoch derart rudimentär, dass es vom Lerner schlicht nicht wahrgenommen werden dürfte. Dadurch, dass zwischen Jugendsprache und gesprochener Sprache methodisch nicht sauber getrennt wird, wird z. B. in Übung D4 das sprachliche Merkmal »verkürzte Sätze« (Mebus et al. 1987: 217) fälschlicherweise der Jugendsprache zugerechnet, obwohl die »kommunikative Minimaleinheit« (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) ein originäres Merkmal der gesprochenen Sprache darstellt.

Die didaktische Umsetzung in diesem Lehrwerk lässt sich wie folgt zusammenfassen: Zunächst muss die bereits oben erwähnte »Pionierleistung« gewürdigt werden, die darin besteht, zu einem solch frühen Zeitpunkt einen noch »jungen« linguistischen Forschungsgegenstand für ein DaF-Lehrwerk didaktisch

fruchtbar gemacht zu haben. Deutlich erkennbar ist das Lernziel, die rezeptive Varietätenkompetenz der DaF-Lerner zu fördern; dementsprechend stehen Übungen zu den rezeptiven Fertigkeiten im Vordergrund. In Bezug auf die sprachlichen Mittel ist eine Konzentration auf den Wortschatz zu erkennen, wobei auch eine Verknüpfung mit grammatischen Strukturen und Aspekten der Sprachverwendung erfolgt. Die Beschäftigung mit Jugendsprache findet in *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) zudem vor allem auf der Ebene der Sprachreflexion statt. Hierin besteht auch die einigende Klammer mit den anderen in der Lektion behandelten Themen, wie z. B. Mehrsprachigkeit, Sprachregister und Akzent in der Fremdsprache. Neben der Erarbeitung sprachlicher Strukturen leistet das Lehrwerk *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) somit zusätzlich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendsprache auf der Metaebene der Sprachreflexion. Die Tatsache, dass ein Lehrwerk auf Grund seiner Funktion in stärkerem Maße gewissen Zwängen unterliegt als die untersuchten Zusatzmaterialien, wirkt sich in diesem Fall nicht als begrenzender Faktor aus. In *Sprachbrücke* wird der Lerngegenstand nicht nur auf verschiedenen Ebenen behandelt, sondern durch die Berücksichtigung mehrerer Erscheinungsformen von Jugendsprache auch in seiner Breite dargestellt, was zum damaligen Zeitpunkt sicherlich sehr innovativ war.

Problematisch ist jedoch die mangelnde methodische Trennung zwischen authentischer und medial überformter Jugendsprache. Auch ist eine unnatürliche Häufung jugendsprachlicher Ausdrücke festzustellen. Das Festhalten an der Übersetzungsmethode als Aufgabenstellung ist ebenso problematisch wie die zu starke Betonung einer vermeintlichen Generationendifferenz. Die Debatte um Jugendsprache als Symptom für »Sprachverfall« wird zudem in ihrem didaktischen Potential nicht ausgeschöpft. Zugleich müssen diese Kritikpunkte jedoch abgeschwächt werden, da die didaktische Umsetzung von Jugendsprache vor dem Hintergrund des damaligen Stands der linguistischen Forschung beurteilt werden muss.

4.2 *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015)

Sage und Schreibe (Fandrych/Tallowitz 2002) umfasst mit 2400 Wörtern den Übungswortschatz der Grundstufe Deutsch und ist auf den Niveaustufen von A1 bis B1 des GER zu verorten. Da es sich um ein Zusatzmaterial zur Wortschatzerweiterung handelt, wird die Fokussierung auf ein sprachliches Mittel ebenso ermöglicht wie die eigenständige Behandlung des Themas unabhängig von anderen Lerngegenständen. Der Wortschatztrainer enthält insgesamt 99 Übungseinheiten, die nach 18 (zumeist semantischen) Bereichen gegliedert sind. Unter dem Titel »Ich find's total öde hier« widmet sich auch eine Übungseinheit den Themen Umgangs- und Jugendsprache.

Eingangs werden einige Erscheinungsformen von Umgangs- und Jugendsprache behandelt: Verkürzte Formen, Bewertungen (verbunden mit Verstärkungspartikeln) sowie Fragepartikeln. Die Beschreibung der Formen wird jeweils um kurze Hinweise ergänzt. Zudem werden zwei Dialogszenen graphisch präsentiert. Hieran schließen sich insgesamt fünf Übungen an, die folgende Aufgabenstellungen beinhalten: »Markieren von Verstärkungspartikeln« (Übung 1), »Zuordnung von standardsprachlichen Ausdrücken« (Übung 2), »Umformung von verkürzten Formen in die Standardform« (Übung 3), »Nennen jugendsprachlicher Ausdrücke aus der eigenen Muttersprache« (Übung 4) und »Recherchieren der Bedeutung jugendsprachlicher Ausdrücke anhand eines Online-Wörterbuchs zur Jugendsprache« (Übung 5).

Die Neubearbeitung von *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2015) enthält ebenfalls eine Übungseinheit zur Umgangs- und Jugendsprache, die unter dem neu eingeführten Bereich »Besonderheiten der deutschen Sprache« subsumiert wird. Hier zeigen sich jedoch gegenüber der Erstauflage nur leichte Veränderungen im Layout. Aufbau, Sprachbeispiele und Übungen sind weitgehend identisch. Einzige Übung 5 wurde verändert: Die Rechercheübung wurde durch eine Hörverstehensübung zum selektiven Hören ersetzt. Es handelt sich dabei um einen Dialog zwischen zwei guten Freundinnen zum Thema Kennenlernen und Verliebtsein. Der Dialog ist als Lückentext verschriftlicht. Die Lerner sollen die passenden jugendsprachlichen Ausdrücke ergänzen.

Positiv ist zu bewerten, dass mit Verkürzungen und Fragepartikeln auch Phänomene aufgegriffen werden, die für die gesprochene Sprache allgemein charakteristisch sind. Zudem werden mit Bewertungen, Verstärkungspartikeln und Wörtern für bestimmte semantische Bereiche gleich mehrere Erscheinungsformen von Jugendsprache behandelt. In Form von Hinweisen werden weitere Merkmale von Jugendsprache genannt: Häufige und starke Bewertungen, ständiger Sprachwandel, spezifischer Wortschatz und regionale Differenzierung. Der Hinweis, dass sich Jugendsprache fortwährend und schnell verändert, lässt sich auch so interpretieren, dass gar nicht der Anspruch auf Aktualität erhoben werden soll. Folglich werden einige zentrale Erscheinungsformen beschrieben, die nicht direkt auf einzelne lexikalische Ausdrücke bezogen sind. Auch wenn es sich bei den Sprachdaten hier nicht um empirische Belege handelt, so wirken diese doch zumindest annähernd aktuell und authentisch, wie die folgenden Beispiele exemplarisch belegen:

- (6) Der Typ ist echt süß! (Fandrych/Tallowitz 2002: 140)
- (7) Die Hausaufgaben öden mich dermaßen an! (ebd.: 141)
- (8) Hab' irgendwie nich so'n Bock auf Fete heute. (ebd.)

Mit Verstärkungspartikeln wird zudem eine hochfrequente Erscheinungsform herausgegriffen, die für DaF-Lerner vor allem rezeptiv im Bereich des Hörverstehens

hens relevant ist. Daher stellen Übungen, die auf das Erkennen der entsprechenden Formen abzielen, eine wichtige Vorbereitung auf die kommunikative Praxis dar. Auch der Rekurs auf die eigene Muttersprache ist sehr zu begrüßen, denn nur hier verfügen die Jugendlichen tatsächlich über eine Jugendsprache. Die Ersetzung der Recherche- durch eine Hörverstehensübung ist deshalb höchst sinnvoll, da Jugendsprache ein Phänomen der gesprochenen Sprache ist (vgl. Kapitel 3.1) und für DaF-Lerner vor allem rezeptiv relevant ist (vgl. Kapitel 2.2). Auch hier ist eine gewisse Bandbreite an Erscheinungsformen festzustellen, indem Wörter für semantische Bereiche, wie z. B. Personen (*der Typ*) oder Aktivitäten (*chillen*), Verstärkungspartikeln (*echt, total*) und Wertungsausdrücke (*super süß, krass, sowas von überhaupt nicht*) auftreten (Fandrych/Tallowitz 2015: 203).

Negativ fällt die Vermischung von Umgangssprache und Jugendsprache auf, die in der Überschrift der Übungseinheit sogleich an prominenter Stelle auftritt. Verkürzungen werden zudem der Umgangssprache zugeschrieben, obwohl es sich um ein Phänomen der gesprochenen Sprache handelt. Gerade weil diese didaktische Vor-entlastung um Merkmale der gesprochenen Sprache äußerst sinnvoll ist, sollte die entsprechende Übung (Übung 3) den Auftakt bilden. Der Einsatz von Wörterbüchern (Übung 5) ist grundsätzlich als problematisch anzusehen (vgl. Kapitel 3.1). Durch die Zuordnung von jugend- und standardsprachlichen Ausdrücken (Übung 2) wird auch hier an der Übersetzungsmethode festgehalten.

Zwar steht die Erweiterung des Wortschatzes im Vordergrund, doch bleibt die Didaktisierung nicht hierauf beschränkt. So wird zum einen die Ebene der Sprachverwendung durchgängig mit einbezogen und zum anderen sind die Übungen systematisch auf die rezeptiven Fertigkeiten ausgerichtet. Dementsprechend werden die einzelnen Ausdrücke nicht isoliert betrachtet, sondern im Hinblick auf die sprachliche Handlung des Bewertens systematisch eingeführt und in konkrete Verwendungskontexte eingebettet. Es wird eine gewisse Bandbreite an jugendsprachlichen Erscheinungsformen abgedeckt, wobei auch weitere sprachliche Handlungen, wie z. B. Begrüßen oder Freunde Anreden, ergänzt werden könnten. Der Gefahr einer einseitigen Verengung von Jugendsprache auf lexikalische Ausdrücke wird bewusst widerstanden. Die Beschreibung der sprachlichen Formen basiert auf linguistischer Expertise und die Sprachbeispiele wirken annähernd authentisch. Insgesamt überwiegen daher die positiven Aspekte.

4.3 *Generation E* (Berger/Martini 2005)

Ich wende mich nun der Analyse von *Generation E* (Berger/Martini 2005) zu (vgl. Wichmann 2016b: 11 f.). Das landeskundliche Lehrmaterial verfolgt den D-A-CH-Ansatz und wendet sich an DaF-Lerner ab 16 Jahren auf dem Niveau A2/B1 nach dem GER. Als Zusatzmaterial zur Landeskunde dient es primär der Sensibilisierung für fremdkulturelle Phänomene. Dies ermöglicht eine eigenständige und

thematisch unabhängige Behandlung von Jugendsprache und macht die Erarbeitung sprachlicher Strukturen nicht zwingend erforderlich. Jugendsprache wird unter dem Titel »Jugendsprache: viele Sprachen« eine eigene Lerneinheit gewidmet. Den Auftakt bildet eine Schulhofszene, die graphisch präsentiert wird. Die Jugendlichen stehen paarweise oder zu dritt zusammen und unterhalten sich. Dabei verwenden sie jugendsprachliche Ausdrücke. Die einzelnen Äußerungen werden in Form von Sprechblasen dargestellt. Die Schulhofszene wird durch den Text »Aus der Schülerzeitung« ergänzt, der vertiefende Informationen zum Thema Jugendsprache enthält. Es folgt eine Übung, bei der die jugendsprachlichen Ausdrücke aus der Schulhofszene ihren jeweiligen standardsprachlichen Entsprechungen korrekt zugeordnet werden sollen. Diese Wortliste wird als »Minilexikon Jugendsprache« bezeichnet.

Positiv fällt ins Auge, dass Jugendsprache in einer eigenen Lektion behandelt wird. Auch ist die Formulierung »Jugendsprache: viele Sprachen« (Berger/Martini 2005: 143) auf Grund der großen Heterogenität von Jugendsprache (vgl. Kapitel 3.1) zutreffend. Dass die Sprachbeispiele in Dialogform dargeboten werden, ist dem Gegenstand ebenfalls angemessen, da Jugendsprache primär ein Phänomen der gesprochenen Sprache ist (vgl. ebd.).

Die Didaktisierung von Jugendsprache in *Generation E* (Berger/Martini 2005) ist jedoch in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zunächst fällt die unnatürliche Häufung jugendsprachlicher Ausdrücke auf, die sehr unauthentisch erscheint. Einige Äußerungsbeispiele wirken stark konstruiert:

- (9) Und meine Arbeit ist wieder grottenschlecht: ich bin down-low! (Berger/Martini 2005: 143)

Auch darf bei Ausdrücken wie *Abi-Posse* (Berger/Martini 2005: 143) bezweifelt werden, ob diese jemals als authentisch angesehen und empirisch belegt werden konnten. So liegt eher der Verdacht nahe, dass es sich um Augenblicksbildungen oder gar rein konstruierte Äußerungen handelt. Zudem bilden Beispiele wie das folgende wohl kaum den aktuellen Sprachgebrauch von Jugendlichen ab:

- (10) Der Direktor hat heute zwei erwischt, die haben gerade eine Ziese gequarzt. (Berger/Martini 2005: 143).

Das Funktionsverb *eine Ziese quarzen* ist aktuell sicherlich nicht mehr als jugendsprachlich einzustufen, falls es dies überhaupt jemals war. Der Ausdruck *quarzen* ist inzwischen lexikalisiert und wird in DDUW (2007: 1342) als umgangssprachlich markiert. In manchen Fällen kommt es zudem zu Stilbrüchen:

- (11) Guck dir mal das Schnitzel an! Der gefällt mir aber gut! (Berger/Martini 2005: 143)

Auch der Ausdruck *das Schnitzel* ist sicherlich veraltet und bezieht sich allenfalls auf vergangene Phasen der Jugendsprache. Während die erste Äußerung somit jugendsprachlich markiert ist, ist die zweite eindeutig als standardsprachlich einzustufen. Indem diese hier direkt aneinander angeschlossen werden, entsteht ein Stilbruch. Dieser wird noch dadurch verstärkt, dass auf Grund des intensionalen Gehalts der zweiten Äußerung (starkes Gefallen) ein jugendsprachlicher Ausdruck zu erwarten wäre. Dass stattdessen ein standardsprachlicher Ausdruck (*gefallen*) realisiert wird, dürfte auf DaF-Lerner schlicht verwirrend wirken.

Es findet eine isolierte Betrachtung sprachlicher Einzelphänomene statt. Das Spektrum an jugendsprachlichen Erscheinungsformen wird nicht ansatzweise erfasst, da Jugendsprache auf einzelne lexikalische Ausdrücke reduziert wird. Eine Einbettung in kommunikative Kontexte findet ebenfalls nicht statt. Auch bleibt im Dunkeln, wie sich Merkmale der Jugendsprache, der gesprochenen Sprache und der Umgangssprache zueinander verhalten. Die Äußerungen orientieren sich eindeutig an schriftlicher Standardsprache und sind fast durchgängig um Merkmale der Mündlichkeit, wie z. B. Verstärkungspartikeln oder Verschleifungen, bereinigt. Dies wird jedoch nicht konsequent durchgehalten:

- (12) Lass mich in Ruhe – ich hab’ heute absolut keinen Turn! (Berger/Martini 2005: 143)

Durch die Elisionsmarkierung bei *hab* soll vermutlich ein Rest an Mündlichkeit imitiert werden. Dies geschieht jedoch nur rudimentär und zudem unsystematisch, so dass sich dem DaF-Lerner keine Struktur erschließen kann. Eine Abgrenzung zwischen Jugend- und Umgangssprache wäre umso notwendiger, da einige Ausdrücke aktuell allenfalls als umgangssprachlich einzustufen sind bzw. es immer schon waren. Hinzu kommt, dass die in Kapitel 3.1 kritisierte Inszenierung von Verständigungsproblemen perpetuiert wird:

- (13) Schüler: Herr Mayer! Ich verstehe kein Wort! Was sagen die denn?
 Lehrer: Keine Panik. Das ist Jugendsprache. Nimm doch dieses Minilexikon.
 (Berger/Martini 2005: 143)

Hier wird ein Zerrbild der Kommunikation weiter tradiert, das im Widerspruch zu gesicherten empirischen Forschungsergebnissen steht. Besonders grotesk ist es, dass sich die Schüler an ihren Lehrer wenden, der ja eine ältere Generation repräsentiert. Indem dieser ein jugendsprachliches Wörterbuch als Lösung präsentiert, wird nicht nur die zu kritisierende Ökonomisierung von Jugendsprache fortgeführt, sondern auch die einseitige Reduktion auf lexikalische Ausdrücke auf die Spitze getrieben. Die anschließende Übung besteht darin, die passenden jugend- und standardsprachlichen Ausdrücke einander zuzuordnen, so dass an der Übersetzungsmethode als Aufgabenstellung festgehalten wird.

Zwar werden einige grundlegende Merkmale von Jugendsprache korrekt umgesetzt, doch nahezu alle gängigen Kritikpunkte, die gegenüber der Didaktisierung von Jugendsprache in DaF-Lehrwerken formuliert werden, werden hier bestätigt. Obwohl ein Zusatzmaterial zur Landeskunde relativ frei agieren könnte, werden diese Möglichkeiten nicht ausgeschöpft. So findet eine Auseinandersetzung mit Jugendsprache auf der Metaebene der Sprachreflexion, wie sie von *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) geleistet wird, nicht statt. Dies ist umso überraschender, als gerade hierin ein wesentlicher Beitrag zur Sensibilisierung für fremdkulturelle Phänomene liegt. Obwohl die Erarbeitung sprachlicher Strukturen in einem landeskundlichen Lehrwerk in den Hintergrund treten kann, wird in *Generation E* (Berger/Martini 2005) gerade darauf fokussiert, was zudem auf eine Art und Weise erfolgt, die es aus den oben genannten Gründen zu problematisieren gilt.

4.4 Zusammenfassung

In allen drei Lehrmaterialien bildet die Stärkung einer rezeptiven Varietätenkompetenz das zentrale Lernziel der Übungseinheit. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten steht im Vordergrund, was in Bezug auf DaF-Lerner sinnvoll ist, da diese in der Fremdsprache Deutsch über keine Jugendsprache verfügen (vgl. Neuland 2008: 176). Besonders deutlich erkennbar ist dies z. B. an Diskriminationsübungen zum Leseverstehen wie im Fall von *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) und Hörverstehensübungen zum selektiven Hören wie bei *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015). Übungen zum Leseverstehen können dabei nur eine vorbereitende Übung bilden, da die Lerner an die Zielfertigkeit Hörverstehen herangeführt werden sollten. In Bezug auf die sprachlichen Mittel kommt der Wortschatzerweiterung (zum Teil in Verbindung mit dem Erwerb grammatischer Strukturen) eine zentrale Rolle zu. Während *Generation E* (Berger/Martini 2005) auf den Wortschatz beschränkt ist, wird in den anderen beiden Lehrmaterialien auch ein Bezug zu einzelnen grammatischen Phänomenen wie Verstärkungspartikeln hergestellt. Auf den grammatischen Terminus wird in beiden Fällen sinnvollerweise verzichtet. In *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015) werden Wortschatz- und Grammatikstrukturen systematisch miteinander verbunden. Verstärkungspartikeln werden hier über die sprachliche Handlung des Bewertens funktional eingeführt. Auch wird – zumindest punktuell – die Intonation angesprochen. In allen drei Lehrmaterialien handelt es sich um kontextualisierte Übungen, da jeweils ein thematischer und situativer Zusammenhang hergestellt wird (vgl. Kapitel 4.).

In Bezug auf die Übungsmodalität lässt sich festhalten, dass die Übungen in allen drei Lehrmaterialien zumeist (stark) gebunden sind. Dies ist meines Erachtens auch sinnvoll, da die DaF-Lerner im Deutschen über keine Jugendsprache verfügen und erst an die im DaF-Unterricht keineswegs etablierten Gegenstände gesprochene Sprache und Jugendsprache sukzessive herangeführt werden müssen. So findet sich

in *Generation E* (Berger/Martini 2005) keine und in *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015) lediglich eine tendenziell freie Aufgabe. In *Sage und Schreibe* wird nach jugendsprachlichen Ausdrücken in der Muttersprache der Lerner gefragt, was auch deshalb angezeigt ist, da die Muttersprache den Ausgangspunkt des Lernprozesses bildet. Interessanterweise findet hier auch keine Einschränkung in Bezug auf bestimmte semantische Bereiche statt, indem z. B. Fäkalausdrücke ausgeschlossen werden. Im Lehrwerk *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) treten hingegen gleich mehrere tendenziell inhaltlich freie Aufgaben auf, die Spracheinstellungen zum Gegenstand haben. Dass in diesem Zusammenhang auf normative Aussagen verzichtet wird, ist als besonderer Vorzug des Lehrwerks anzusehen.

Ob eine Übung mündlich und/oder schriftlich realisiert wird, hängt grundsätzlich von der konkreten Unterrichtsgestaltung ab. Es fällt jedoch auf, dass die Mehrzahl der Übungen in den Lehrmaterialien eine schriftliche Bearbeitung zumindest präferiert und insgesamt lediglich eine Hörverstehensübung vorkommt (Fandrych/Tallowitz 2015: 203). Dies ist deshalb überraschend, da Hörverstehen die Zielfertigkeit bildet. Vom linguistischen Gegenstand her gedacht ist dies zu problematisieren, da Jugendsprache ein Phänomen der gesprochenen Sprache ist und sich die Übungen daher auch auf mündliche Sprachdaten beziehen sollten. Schriftliche Übungen sind jedoch schon deshalb sinnvoll, um die Lerner schrittweise an Jugendsprache heranzuführen. Die Lerner treffen in der mündlichen Kommunikation zwischen Jugendlichen auf eine Vielzahl neuer lexikalischer, grammatischer und pragmatischer Phänomene, die eine Vorentlastung und Bearbeitung durch vorbereitende Übungen erforderlich machen. Die konsequente Umsetzung von Hörverstehensübungen, die in Bezug auf Komplexität und Schwierigkeitsgrad aufeinander aufbauen, bleibt jedoch ein Desiderat, das es zu bearbeiten gilt.

Was die Anordnung der Übungen betrifft, so fällt sowohl bei *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) als auch bei *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2002/2015) eine Systematik auf. So sind die Teilaufgaben innerhalb der Übungen im Fall von *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) zunächst relativ stark gebunden, um dann zunehmend freier zu werden. Bei *Sage und Schreibe* ist der Transfer von deklarativem in prozedurales Wissen deutlich erkennbar. Die Übungen werden zunehmend komplexer und nähern sich schrittweise authentischer Kommunikation an, die darauf abzielt, die Zielfertigkeit Hörverstehen zu verbessern.

In allen drei Lehrmaterialien ist durchgängig das Bemühen um Authentizität erkennbar, wobei diese in sehr unterschiedlichem Maße realisiert werden kann. In Bezug auf das Spektrum an Erscheinungsformen fällt auf, dass *Sage und Schreibe* und *Sprachbrücke* mehrere aufgreifen, während in *Generation E* problematischerweise fast ausschließlich einzelne lexikalische Ausdrücke auftreten. In *Generation E* und tendenziell auch in *Sprachbrücke* wird ein Verständigungsproblem zwischen den Generationen inszeniert. Allen drei Lehrmaterialien ist hingegen eine mehr oder minder starke Konzentration auf die lexikalische Ebene gemeinsam. Eine un-

natürliche Häufung jugendsprachlicher Ausdrücke ist vor allem in *Sprachbrücke* und *Generation E* festzustellen. An der Übersetzungsmethode als Aufgabenstellung wird in allen drei Lehrmaterialien festgehalten. Der sinnvolle Bezug zur eigenen Muttersprache wird in *Sprachbrücke* und *Sage und Schreibe* hergestellt. Auch das Problem der mangelnden Trennung zwischen Jugend-, Umgangs- und gesprochener Sprache betrifft alle drei Lehrmaterialien. Während in *Sage und Schreibe* zwischen Jugend- und Umgangssprache nicht klar differenziert wird, trifft dies bei den anderen beiden Lehrmaterialien auch auf das Verhältnis zur gesprochenen Sprache zu. Eine Vorentlastung durch Spezifika der gesprochenen Sprache findet nur in *Sage und Schreibe* statt.

Die letzten beiden Kritikpunkte möchte ich noch einmal aufgreifen, da hier meines Erachtens auf Grund der Analysen der Lehrmaterialien eine differenzierte Einschätzung notwendig ist. So müssen die Lehrmaterialien hier auch ein Stück weit in Schutz genommen werden, da die Übersetzungsmethode (vgl. Kapitel 3.2) als Aufgabenstellung zwar problematisch ist, doch genau diese Übersetzung von Lernern immer wieder eingefordert wird, um die jeweilige Leerstelle durch einen bekannten standardsprachlichen Ausdruck füllen zu können. Dies spricht dafür, dass dieser Aufgabenstellung eine gewisse Relevanz zukommt. Wird sie beibehalten, dann sollte unbedingt eine Sensibilisierung der Lerner erfolgen. Ihnen gilt es zu vermitteln, dass eine direkte Übersetzung zwischen Jugend- und Standardsprache oft nicht möglich ist. Bereits im interkulturellen Ansatz (vgl. Huneke/Steinig 2013: 211–213) bildet Sensibilisierung das zentrale Lernziel, und so wird im Lehrwerk *Sichtwechsel* (Bachmann et al. 1995/1996) die konkrete Umsetzung in Bezug auf kulturspezifische Bedeutungsunterschiede aufgezeigt. An einem Beispiel möchte ich dies auch kurz für den Gegenstand Jugendsprache andeuten. In *Sage und Schreibe* (Fandrych/Tallowitz 2015: 202) wird für die jugendsprachliche Äußerung *Das macht mich echt an* die standardsprachliche Entsprechung *Das finde ich sehr gut* angegeben. Eine Sensibilisierung hinsichtlich der Bedeutungsunterschiede könnte so aussehen, dass zuerst jeweils mehrere authentische Beispiele in ihren Verwendungskontexten angeführt werden und die Beispiele für *anmachen* und (*sehr gut*) *finden* anschließend im Hinblick auf ihre thematischen Bezüge miteinander verglichen werden. Während (*sehr gut*) *finden* als unspezifisch in Bezug auf das Objekt des Gefallens anzusehen ist, lässt sich bei *anmachen* eine semantische Einschränkung in Bezug auf die Bereiche Sexualität und Emotionen feststellen. Entsprechend wird die spezifische Bedeutung »in irgendeiner Weise ansprechen, anregen, reizen; in Stimmung bringen« (DDUW 2007: 149) von (*sehr gut*) *finden* nicht abgedeckt. Zur Explikation dieser Bedeutungsunterschiede bieten sich Umschreibungen an, die mit Redemitteln verknüpft und systematisch eingeübt werden.

In Bezug auf das Verhältnis von Jugend- und Umgangssprache muss eingeräumt werden, dass schlicht keine klare Trennlinie existiert. Auch hier ist durch eine Sensibilisierung der Lerner bereits viel erreicht. Bei Jugendsprache und gesprochener

Sprache liegt der Fall hingegen anders. Durch die linguistische Beschreibung ist klar herausgearbeitet, welche sprachlichen Merkmale primär der gesprochenen Sprache zuzurechnen sind, so dass hier didaktisch vorentlastet werden kann und soll.

Insgesamt ist eine Diskrepanz zwischen linguistischer Beschreibung und didaktischer Umsetzung zu erkennen, wobei hier zwischen den Lehrmaterialien deutliche Unterschiede hervortreten. Im Fall von *Sprachbrücke* muss zudem in Rechnung gestellt werden, dass Jugendsprache in den 1980er Jahren noch ein junger linguistischer Gegenstand war, der noch nicht sehr gründlich erforscht war.

Abschließend möchte ich konstruktiv einige positive Ansätze aufzeigen, die mir für die Entwicklung didaktischer Konzepte zur Vermittlung von Jugendsprache im DaF-Unterricht besonders geeignet erscheinen. In Bezug auf *Sprachbrücke* sind hier die Entwicklung eines Varietätenbewusstseins und die Thematisierung von Spracheinstellungen als wesentliche Lernziele der Übungseinheit zu nennen. Auf diese Weise wird veranschaulicht, wie eine Reflexion von Jugendsprache auf der Metaebene aussehen kann. Dass die Frage nach Jugendsprache als geeignetem Lerngegenstand im DaF-Unterricht an die Lerner adressiert wird, ist eine weitere sinnvolle Anregung, da dies ein breites Spektrum an Antworten erwarten lässt und den Zugang zu Spracheinstellungen der Lerner ermöglicht. Das Erkennen von Varietäten (insbesondere als Diskriminationsübung) und die Zuordnung von sprachlichen Merkmalen und Varietäten sind zwei Übungstypen, die aufgegriffen werden sollten.

Auch in *Sage und Schreibe* treten einige Aspekte auf, die Eingang in didaktische Konzepte zur Jugendsprache im DaF-Unterricht finden sollten: Durch die systematische Vermittlung und Einübung von Merkmalen der gesprochenen Sprache wird konkret aufgezeigt, wie die Lerner auf den Umgang mit authentischer gesprochener Sprache vorbereitet werden können. Erscheinungsformen von Jugendsprache wie die Verwendung von Bewertungsausdrücken oder Verstärkungspartikeln werden ebenfalls in Übungen konkret umgesetzt. Hörverstehensübungen z. B. zum selektiven Hören jugendsprachlicher Ausdrücke stellen einen weiteren Übungstyp dar, der in didaktischen Konzepten zur Vermittlung von Jugendsprache im DaF-Unterricht zu berücksichtigen ist.

5. Fazit

Was die didaktische Umsetzung von Jugendsprache in DaF-Lehrwerken betrifft, so fällt vor allem ihre konsequente Nicht-Thematisierung ins Auge. So lassen sich gerade einmal drei Lehrmaterialien anführen, die zudem unterschiedlichen Generationen zuzuordnen sind. Dies ist zum einen überraschend, als mit *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) bereits seit 1987 ein prominentes Beispiel für die Einbeziehung

von Jugendsprache in DaF-Lehrwerke vorliegt, das weitere Beispiele hätte nach sich ziehen können. Zum anderen bilden Jugendliche und junge Erwachsene eine relevante Zielgruppe, auf die einige Lehrwerke zudem primär ausgerichtet sind. So werden zwar durchaus Themen der Jugendkultur behandelt, die Rolle der Jugendsprache wird dabei jedoch durchgängig ausgeklammert. Die Sprachbeispiele spiegeln in der Regel keine authentische Jugendsprache wider, sondern wirken zum Teil sehr konstruiert.

Somit drängt sich die Frage auf, warum Jugendsprache trotz dieser thematischen Relevanz in den DaF-Lehrwerken kaum aufgegriffen wird. Hier lassen sich die folgenden Gründe vermuten: Die Verunsicherung, wie Jugendsprache didaktisch vermittelt werden soll, betrifft sicherlich nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Lehrwerkautoren (vgl. Kapitel 2.2). Dies spricht wiederum für die These, dass die mangelnde Berücksichtigung des Themas auch im Rahmen von DaF-Lehrwerken vor allem auf das Fehlen konkreter didaktischer Konzepte zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 2.2). Eine angemessene Didaktisierung setzt zudem linguistische Expertise voraus. Wie die Analysen der Lehrmaterialien gezeigt haben, lässt sich jedoch zum Teil eine (mehr oder minder starke) Orientierung an den Vorstellungen der Öffentlichkeit feststellen. Zudem würde der Anspruch auf Authentizität in der starken Variante (vgl. Kapitel 3.2) mit Gewinnung, Transkription, Analyse und didaktischer Aufbereitung mündlicher Sprachdaten einen enormen Aufwand erfordern, der den Verlagen (sicher auch aus ökonomischen Gründen) nicht gerechtfertigt erscheint. Diese Gründe können zumindest eine Erklärung für die aktuell als unbefriedigend empfundene Situation liefern. Der Fremdsprachenforschung kommen dabei zwei wesentliche Aufgaben zu: Zum einen muss sie Aufklärungsarbeit in Bezug darauf leisten, was unter Jugendsprache zu verstehen ist, und zum anderen steht sie in der Pflicht, konkrete didaktische Konzepte zu ihrer Vermittlung im DaF-Unterricht vorzulegen. Die positiven Ansätze, die in den analysierten Lehrmaterialien gleichwohl unterschiedlich stark ausgeprägt sind, zeigen bereits, dass eine Didaktisierung von Jugendsprache selbst in Lehrmaterialien der Grundstufe durchaus möglich ist. Zugleich hat die Analyse vor Augen geführt, dass diese systematisiert und durch didaktische Konzepte »unterfüttert« werden muss.

Die Beschäftigung mit Jugendsprache ist jedoch kein Selbstzweck, sondern bildet vielmehr einen Schlüssel zum Verständnis aktueller Jugendkulturen und Jugend-szenen. Indem Jugendsprache Eingang in den DaF-Unterricht findet, wird die Lebenswirklichkeit der jugendlichen DaF-Lerner in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens gestellt. Jugendsprache kann als Unterrichtsgegenstand einen Beitrag zur Vermittlung eines modernen und weltoffenen Deutschlandbilds leisten. Auch vor diesem Hintergrund sehe ich die Frage, wie Jugendsprache im DaF-Unterricht und speziell in Lehrwerken angemessen umgesetzt werden kann, als eine fruchtbare Aufgabe an, der ich mich weiterhin gern widmen möchte.

Literatur

Lehrwerke

- Albrecht, Ulrike et al. (2013/2014): *Passwort Deutsch 1–5*. Kurs- und Übungsbuch. A1, A2, A2, A2/B1, B1. Stuttgart: Klett.
- Aufderstraße, Hartmut et al. (2001): *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch. A1–B1. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut et al. (2002/2003/2004): *Themen aktuell 1–3*. Kursbuch. A1, A2, B1. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut et al. (2006/2008): *Lagune 1–3. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. A1, A2, B1. Ismaning: Hueber.
- Bachmann, Saskia et al. (1995/1996): *Sichtwechsel 1–3*. Text- und Arbeitsbuch. München: Klett.
- Berger, Maria Christina; Martini, Maddalena (2005): *Generation E: Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext*. Stuttgart: Klett.
- Dallapiazza, Rosa-Maria et al. (2001/2004/2005/2006): *Tangram aktuell 1–3, Z*. Kursbuch und Arbeitsbuch. A1.1, A1.2, A2.1, B1.1, B1.2, B1-Zertifikat. Ismaning: Hueber.
- Daniels, Albert et al. (2007/2008): *Mittelpunkt: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Lehrbuch. B2, C1. Stuttgart u. a.: Klett.
- Dengler, Stefanie et al. (2012/2013/2014): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. A1, A2, B1. München: Klett-Langenscheidt.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike (2002): *Sage und Schreibe: Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln*. Stuttgart: Klett.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike (2015): *Sage und Schreibe: Übungswortschatz A1–B1 mit Lösungen. Neubearbeitung mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Jentges, Sabine et al. (2014/2015): *DaF leicht. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Kurs- und Übungsbuch. A1.1, A1.2, A2.1, A2.2. Stuttgart: Klett.
- Koithan, Ute et al. (2007/2008/2010): *Aspekte 1–3. Mittelstufe Deutsch*. Lehrbuch. B1+, B2, C1. Berlin/München: Langenscheidt.
- Lemcke, Christiane et al. (2009/2010/2011): *Berliner Platz Neu 1–3. Deutsch im Alltag*. Lehr- und Arbeitsbuch. A1, A2, B1. Berlin; München: Langenscheidt.
- Mebus, Gudula et al. (1987): *Sprachbrücke 1: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Martin et al. (2004/2005/2006): *Optimal. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch. A1, A2, B1. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, Michaela et al. (2007): *em neu. Deutsch als Fremdsprache*. Hauptkurs. B2, C1. 2., aktual. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela et al. (2012/2014/2016): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. B1+, B2.1, B2.2, C1. Ismaning: Hueber.
- Pude, Angela et al. (2012/2013/2015): *Menschen: Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. A1, A2, B1. Ismaning: Hueber.
- Specht, Franz et al. (2006/2007/2008): *Schritte international 1–6*. Kursbuch und Arbeitsbuch. A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2. Ismaning: Hueber.
- Willkop, Eva-Maria et al. (2003): *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe*. Ismaning: Hueber.

Sekundärliteratur

- Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hrsg.) (2009): *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potentiale*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Baurmann, Jürgen (2003): »Jugendsprachen im Schulbuch«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt am Main: Lang, 485–497.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- DDUW (2007): *Duden: Deutsches Universalwörterbuch*. 6., überarb. und erw. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (2001): »Standard zwischen Bühne und Regionalität«. In: Ehlich, Konrad; Ossner, Jakob; Stammerjohann, Harro (Hrsg.): *Hochsprachen in Europa: Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg i. B.: Fillibach, 145–158.
- Fiehler, Reinhard (2005): »Gesprochene Sprache«. In: Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden: Die Grammatik*. 7., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Mannheim: Duden, 1175–1256.
- Fiehler, Reinhard (2013): »Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören Sie in den DaF-Unterricht?« In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.), 19–38.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013): »Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeiten der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung«. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.), 113–150.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 6., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 34).
- Klose, Henriette (2007): »Beobachtungen zur Jugendsprache in DaF-Lehrwerken der Grundstufe« In: Neuland (Hrsg.), 267–282.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte«. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): »Fremdsprachenlehrer«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Auflage. Tübingen: Francke, 352–358.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin et al.: de Gruyter (HSK, 35.1).
- Liedke, Martina (2013): »Mit Transkripten Deutsch lernen«. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.), 243–266.
- Majjala, Minna (2007): »Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – ›Voll die Liebe: ›Boys‹ und ›Girls‹«. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 283–299.
- Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Neuland, Eva (2007a): »Jugendsprachen zwischen Heterogenität und Typizität«. In: dies. (Hrsg.), 11–30.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2007): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuland, Eva (2008): *Jugendsprache: Eine Einführung*. Tübingen: Francke.

- Neuland, Eva (2009): »Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht«. In: Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale (Hrsg.): *Schnittstelle Interkulturalität: Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Münster u. a.: Waxmann, 47–63.
- Neuland, Eva (2010): »Jugendsprache«. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hrsg.), 431–438.
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2012): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rösler, Dietmar (2013): »Sprachnotstandsgebiet A: Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung«. In: *ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, 2, 151–170.
- Rösler, Dietmar (2014): »Wie mündlich kann/darf/soll die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit sein?«. In: Burwitz-Melzer/Königs/Riemer (Hrsg.), 195–204.
- Schwitalla, Johannes (2010): »Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache«. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hrsg.), 425–430.
- Spiekermann, Helmut (2010): »Variation in der deutschen Sprache«. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hrsg.), 343–359.
- Studer, Thomas (2002): »Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz.« In: *Linguistik online* 10, 1, 113–131.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Wichmann, Martin (2013): »Wie lässt sich Jugendsprache in Lehrwerken ohne linguistische Bedenken vermitteln? Die Beziehungen zwischen Jugendsprache, Alter und Generation und ihre didaktischen Implikationen«. In: *Der Deutschunterricht* 2, 90–93.
- Wichmann, Martin (2016a): »Jugendsprache im DaF-Unterricht, aber wie? Didaktisierungsvorschläge anhand authentischer und aktueller Sprachdaten.« In: Spiegel, Carmen; Gysin, Daniel (Hrsg.): *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*. Frankfurt a. M.: Lang, 213–224.
- Wichmann, Martin (2016b): »Integriertes Sprach- und Kulturlernen am Beispiel von Jugendsprache im DaF-Unterricht«. In: Feldmeier, Alexis; Eichstaedt, Annett (Hrsg.): *Lernkulturen: Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen*. 41. Jahrestagung *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster* 2014. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 7–23 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 94).
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin et al.: De Gruyter.

► *Martin Wichmann*

Studium der Germanistik, Philosophie und Pädagogik an der TU Dortmund mit dem Abschluss 1. Staatsexamen. Dort auch Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache. 2006–2007 Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der TU Dortmund und in der Erwachsenenbildung. 2007/2008 DAAD-Sprachassistent an der Universität Stockholm. 2008–2013 DAAD-Lektor an der Universität Helsinki. 2013/2014 Gastwissenschaftler an der Universität Greifswald. Seit 2013 Doktorand an der TU Dortmund (Promotionsthema: Metaphorik im Zuwanderungsdiskurs). Seit 2014 Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache in Hannover (Leibniz Universität, Hochschule, Medizinische Hochschule). Seit 2009 Lehrerfortbildungen zum Thema Jugendsprache für verschiedene Kulturmittler und Universitäten.