

Moser, Ann-Marie [Hrsg.]; Mächler, Patrick [Hrsg.]

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht

Bielefeld : wbv Publikation; Schneider 2026, 221 S. - (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht; 43)



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Ann-Marie [Hrsg.]; Mächler, Patrick [Hrsg.]: Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht. Bielefeld : wbv Publikation; Schneider 2026, 221 S. - (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht; 43) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361153 - DOI: 10.25656/01:36115; 10.3278/9783763979370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361153>

<https://doi.org/10.25656/01:36115>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht

Ann-Marie Moser, Patrick Mächler (Hg.)

Thema Sprache –
Wissenschaft für den Unterricht



| wbv

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht

Ann-Marie Moser, Patrick Mächler (Hg.)

Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“

Ziel dieser Reihe ist die Auslotung des wissenschaftlichen Potenzials, das eine Beschäftigung mit Sprache in Bezug auf schulische Kontexte hat. Dabei wird zum einen gefragt, wie Anwendungsfelder und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplinen Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung und den Sprachdidaktiken gewinnbringend für schulische Ziele in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, zum anderen, welche Impulse aus dem Unterricht für die wissenschaftlichen Disziplinen ausgehen könnten.

Die Reihe unterliegt dem doppelt blinden Peer-Reviewverfahren.

Die Reihe wird herausgegeben von **Anja Binanzer** (Technische Universität Dresden), **Miriam Langlotz** (Universität Kassel) und **Verena Wecker** (Westfälische Wilhelms-Universität Münster).

Wissenschaftlicher Beirat:

Ursula Bredel (Hildesheim), Doreen Bryant (Tübingen), Nicole Marx (Köln), Anja Müller (Mainz), Iris Rautenberg (Ludwigsburg), Claudia Riemer (Bielefeld), Michael Rödel (München), Björn Rothstein (Bochum), Rosemarie Tracy (Mannheim), Constanze Weth (Luxembourg)

Ann-Marie Moser, Patrick Mächler (Hg.)

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht



| wbv

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7936-3
ISBN E-Book: 9978-3-7639-7937-0
DOI: 10.3278/9783763979370

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Lehramt/Schulpädagogik*:

Fachhochschule **Münster** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | TIB **Hannover** | Universität **Rostock** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB), **Luzern** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Ann-Marie Moser & Patrick Mächler

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht 9

I Variation im Klassenzimmer: Desiderata, Anwendungsbeispiele und Spracheinstellungen 19

Sinja Ballmer

Bildungssprachliche Konstruktionen fördern 21

Stefan Tröster-Mutz

Liegengelassene Möglichkeiten: Sprachliche Variation in deutschen
Schulbüchern der 8. und 9. Klasse 43

Florian Hesse & Agnes Jäger

„Sprachwandel, Sprachvariation und Schule“ 65

Andreas Osterroth

Internet-Memes im Deutschunterricht 87

Stephan Elspaß, Yvonne Papaioannou-Rusch & Elisabeth Buchner

Perceptions, attitudes and actual usage in the context of internal and external
multilingualism at schools in Austria 111

II Variation als integraler Bestandteil im Grammatikunterricht des Deutschen 139

Jörg Förstner

Topologie im gymnasialen Unterricht neu betrachtet 141

Katharina Turgay, Ann-Marie Moser & Patrick Mächler

Sprachstrukturen vergleichen: sprachliche Vielfalt im sprachreflektierenden
Unterricht nutzen 167

Ulrike Freywald

Syntaktische Variation als Ressource für den Grammatikunterricht 195

Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht

ANN-MARIE MOSER & PATRICK MÄCHLER

1 Einleitung

Dieser Sammelband ist aus der Tagung „Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht/Variation in Language as a Resource in Language Teaching“, die im April 2023 an der Universität Zürich stattfand, hervorgegangen. Nach Tagungen in Konstanz, Bochum, Vorarlberg und Kassel ist diese Tagung nun die inzwischen fünfte Ausgabe der noch jungen Reihe „Modern Linguistics & Language Didactics“ (initiiert von Andreas Trotzke). Grundidee der Tagung und auch der Reihe ist der Gedanke, aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Sprachwissenschaft auf ihre Relevanz für die Sprachdidaktik zu befragen und, basierend darauf, (mögliche) didaktische und pädagogische Konsequenzen aufzuzeigen: „research originating in theoretical linguistics, psycholinguistics, and linguistic approaches to acquisition which outlines the didactic and educational relevance of recent research findings“ (Trotzke & Rankin 2023).¹ Im Zentrum des Sammelbandes stehen aktuelle Forschungsbeiträge zum Thema „Variation“. Variation wird dabei nicht nur verstanden als mehrere Formen für eine (mehr oder weniger ähnliche) Funktion (z. B. regional, medial oder sozial bedingte Variation), sei es im Individuum oder in der Sprachgemeinschaft, sondern umfasst auch Variation zwischen Sprachen (Sprachtypologie, Sprachvergleich). Während Sprachvariation, also nicht standardsprachliche Varianten und nicht standardsprachliche Varietäten, in der Sprachwissenschaft noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts eher stiefmütterlich behandelt wurden, hat sich dies spätestens seit den Arbeiten von Labov (vgl. z. B. 1972) zur sozialen Konditionierung sprachlicher Variation und den verschiedenen Dimensionen von Sprache nach Coseriu (z. B. 1981, 2007) geändert. Wir verfügen damit heutzutage über eine breit aufgestellte Forschungslandschaft, die sich aus verschiedenen Forschungstraditionen und Forschungsrichtungen heraus mit unterschiedlichen Aspekten von Variation beschäftigt. Erkenntnisse aus der Wissenschaft finden bisher aber nur bedingt Eingang in die Sprachdidaktik bzw. das Klassenzimmer selbst. Sprachliche Variation auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems (z. B. Lexik, Morphologie, Syntax) ist jedoch nicht nur für die Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und die Pädagoginnen und Pädagogen im Klassenzimmer von Interesse, sondern bietet auch einen erfahrungsbasierten, gewissermaßen naiven Zugang zu Sprache: In dieser Hinsicht ist Variation

1 Das Zitat an dieser Stelle stammt aus der Inhaltsbeschreibung der Zeitschrift „Pedagogical Linguistics“, herausgegeben von Andreas Trotzke und Tom Rankin. Die Zeitschrift selbst ist inhaltlich eng verzahnt mit der Reihe „Modern Linguistics & Language Didactics“, vgl. Trotzke (2023): „The LiDi conference series aims at discussing the scope of recent findings in the field of linguistics as they potentially connect to the development of new instructional methods in language teaching.“

als eine Ressource zu verstehen, die auch dem Laien intuitiv verständlich und zugänglich ist. Sie ermöglicht einen sprachbewussten, an der Erfahrungswelt des Individuums anknüpfenden Zugang zu Sprache, auf die im Sprachunterricht und generell im gesellschaftlichen Diskurs zurückgegriffen werden kann (und sollte). Ziel des Sammelbandes ist es damit, aktuelle linguistische Forschung in eine pädagogische Linguistik zu übersetzen, d. h. sie für den Sprachunterricht (in einer weiten Auslegung, also nicht nur den muttersprachlichen Deutschunterricht, sondern auch Deutsch als Zweit- und Fremdsprache umfassend) lesbar und verstehbar zu machen. Die in diesem Band versammelten Beiträge sind von Interesse für an Sprachdidaktik interessierte Linguistinnen und Linguisten, für Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker, für Lehrkräfte an Schulen sowie für Pädagoginnen und Pädagogen, die im Bereich der Sprachausbildung tätig sind.

2 Ein kurzer Blick in die Schulbücher

In diesem Abschnitt schauen wir uns einige Schulbücher im Hinblick auf das Thema „sprachliche Variation“ näher an: Was finden wir in aktuellen Sprachbüchern zum Thema Variation? Und etwas genauer: Welche Varietäten werden behandelt? Wie werden sie behandelt, also welche linguistische Teilebene steht im Zentrum? Und welche Kompetenz soll erworben werden? Was wird zu Standardsprache gesagt (normativ, deskriptives Verständnis)?

Doppel-Klick ist ein Sprach- und Lesebuch für die fünfte bis neunte Klasse (Baden-Württemberg), Zielgruppe ist die Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule). Variationslinguistische Themen umfassen gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekte, Jugendsprache und den Vergleich verschiedener Standardsprachen. Beim Vergleich verschiedener Standardsprachen aus Band 3 (Klasse 7) steht die Kompetenz „Zusammenhänge zwischen Sprachen erkennen und für das Erlernen von Fremdsprachen nutzen“ (Bd. 3, 2019: 10) im Zentrum. Im Vergleich mit dem Türkischen, Englischen und Standarddeutschen werden die Besonderheiten zweier grammatischer Strukturen, der Präpositionen und der Artikel, herausgearbeitet. Ähnliches findet sich im Lehrwerk *Klartext* (Baden-Württemberg bzw. Südwest), das für die Lernenden der Real- und Gemeinschaftsschule der Klassen 5 bis 10 konzipiert ist. Hier werden ebenfalls Sätze aus dem Türkischen und Englischen mit den Satzstrukturen des Deutschen verglichen (Bd. 2, 2009: 208–209). Im Band für Klasse 10 steht der Vergleich mit den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch im Mittelpunkt (S. 292). Als Lernziel wird hier die Kompetenz „Mehrsprachigkeit nutzen“ genannt. Thematisiert werden Subjekt und Prädikat sowie daran anschließende Themen wie Satzstellung, Subjektauslassung, Vorsilben, Tempus- und Modusformen. Die Schülerinnen und Schüler lernen Besonderheiten der deutschen Verbstellung kennen (Verbzweitstellung, mehrteilige Verben/Präfixverben und Präverbfügungen können getrennt stehen, Umstellung von Satzgliedern) und werden mit Besonderheiten anderer Sprachen vertraut gemacht: Verben erhalten im Französischen andere Endungen (eine Erklärung, warum dies der Fall

ist, wird nicht genannt): *Elle est allée à la plage*. Und Sprachen wie das Spanische können auf das Subjekt verzichten, da es in der Prädikatsform bereits ausgedrückt ist: *Parece que* im Spanischen und *Es sieht so aus*, ... im Deutschen.

Neben dem Sprachvergleich von Standardsprachen (Variation zwischen Sprachen) geht es auch um Variation innerhalb einer Standardsprache: Wie bereits erwähnt, geht das Lehrwerk *Doppel-Klick* auf Jugendsprache ein (in Band 4, 2015: 276–277): In Form eines kurzen Interviews wird zunächst aufgezeigt, was Jugendsprache ausmacht. Anschließend geht es um die Wahl des Jugendwortes des Jahres. Es werden die Top 5 der Jugendbegriffe aus dem Jahr 2017 aufgelistet – darunter fallen *i bims*, *napflixen*, *unlügbar*, *schatzlos*, *Noicemail*. Hier wäre es spannend gewesen zu erfahren, wie die einzelnen Wörter entstanden sind. Leider wird auf diese Ressource nicht zurückgegriffen, stattdessen steht die Semantik im Vordergrund. Zum Abschluss werden in einem Infokasten die Begriffe Standardsprache, Umgangssprache und Jugendsprache erläutert. Ziel der Einheit ist es, die kommunikativen Funktionen von Standard-, Umgangs- und Jugendsprache zu untersuchen (S. 10). Damit dies gelingen könnte, fehlen an dieser Stelle jedoch konkrete Beispiele aus der jeweiligen Varietät. Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass der Begriff „Standardsprache“ rein deskriptiv und ohne Wertung definiert wird: „Die Standardsprache ist allgemein verbindlich und wird in der Öffentlichkeit verwendet“ (S. 277; Standardsprache im Original fett). Umgangssprache wird als „mündlicher Sprachgebrauch im Alltag“ (S. 277) charakterisiert, im Gegensatz zur Standardsprache werden „einfache und unvollständige Sätze“ (S. 277) verwendet. Etwas präziser wird der Begriff „Jugendsprache“ in *Klartext* (Klasse 10) kontextualisiert (S. 291): Jugendsprache wird, neben Umgangssprache und Standardsprache, von weiteren Varietäten abgegrenzt (Fachsprachen, Dialekte) und die Schülerinnen und Schüler müssen Sätze aus verschiedenen Varietäten beschreiben. Dies geschieht mithilfe eines Informationskastens, in dem u. a. Begriffe wie Neologismen, Anglizismen, neue Bedeutungen, Satzabbrüche und Verkürzungen fallen. Auch *Deutsch.punkt 4* (Baden-Württemberg) aus dem Jahr 2012 (S. 249) zählt konkret Merkmale von Jugendsprache auf (Übertreibungen, Anglizismen, Bedeutungsumkehrungen, Ausrufewörter). Wie in den anderen Lehrwerken steht auch hier die Lexik im Vordergrund. Die Standardsprache wird in *Klartext* (Klasse 10) normativ-wertend mit „korrekter Grammatik“ und „präziser Wortwahl“ charakterisiert (S. 291). Das Lehrwerk P. A. U. L. D. (2010 ff.; für Gymnasien und Gesamtschulen; hier Klasse 9) bringt mit Kiezdeutsch und der Frage, ob dies eine Jugendsprache sei oder nicht, sogar eine aus der Forschung bekannte Fragestellung in die Schulklasse. Unter Bezugnahme auf Aussagen bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird das Thema unter soziolinguistischem und sprachstrukturellem Blickwinkel behandelt. Veraltet wirkt das Lehrbuch *Prologo* (Baden-Württemberg) für die Werkreal- und Hauptschule aus dem Jahr 2008 ff., wenn hier mit dem Kompetenzerwerb „Über Sprache nachdenken: Jeans, Sweatshirt, Compact Disc ... alles Deutsch, oder was?“ (Bd. 5, S. 151) eine Seite lang Anglizismen thematisiert werden (Lexik) und diese in Verbindung mit der Sprache der Schülerinnen und Schüler gebracht werden („Denkt dabei an eure Jugendsprache“).

Auf Eigenschaften des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs wird im Lehrwerk *Klartext* für die Klasse 10 (S. 288–289) ausführlich eingegangen. Zu diesem Zweck werden zwei Texte kontrastiv nebeneinandergestellt: Der erste markiert mündlichen Sprachgebrauch, der zweite schriftlichen Sprachgebrauch. Im ersten Fall handelt es sich um einen Erlebnisbericht: Ein Jugendlicher erzählt seinem Freund vom Wochenende auf dem Southside-Festival. Ohne explizit darauf einzugehen, umfasst der Bericht nicht einfach nur mündlichen Sprachgebrauch, sondern ein bestimmtes Register, die Jugendsprache. Er startet mit „Ey Alda, was geht. Alter Lachs, hab ich 'n Kopf. [...] Oh Mann, ich sag dir, ich war so dermaßen fly.“ (S. 288) Auf einer Abbildung sind zwei Jugendliche im Gespräch vor einem Gebäude zu sehen. Um dasselbe Thema geht es im zweiten Text, einem Zeitungsartikel zu besagtem Festival. Ähnlich wie in der Einheit zu Jugendsprache in *Doppel-Klick* soll auch in dieser Einheit die Kompetenz erworben werden, Merkmale geschriebener und gesprochener Sprache zu erkennen und zu unterscheiden (S. 288). Es geht darum, Kommunikation zu beschreiben und Sprachvarietäten zu unterscheiden (S. 7). Standardsprache wird in *Klartext*, im Gegensatz zu *Doppel-Klick*, normativ-wertend beschrieben: Typisch für Standardsprache sei die richtige Anwendung der grammatischen Regeln (S. 289). Standardsprache wird darüber hinaus mit dem schriftlichen Sprachgebrauch gleichgesetzt, mündlicher Sprachgebrauch mit Umgangssprache: „Verständigt man sich mündlich, drückt man sich ‚einfacher‘ und meist umgangssprachlich aus. [...] Im schriftlichen Sprachgebrauch muss man sich genau und eindeutig ausdrücken, weil der Leser nicht einfach nachfragen kann. Daher verwendet man die Standardsprache.“ (S. 289; einzelne Wörter im Original fett gedruckt) Die Eindeutigkeit dieser Zuordnungen, was mündlicher und was schriftlicher Sprachgebrauch ist, wird jedoch relativiert: Der Infokasten endet mit dem Hinweis, dass letztlich die Situation und die Erwartungen der Adressatin resp. des Adressaten darüber entscheiden, was angemessen ist (S. 289). So sollen die Schülerinnen und Schüler auch in einer Übung darüber reflektieren, wie der Jugendliche von seinen Erlebnissen seiner Oma gegenüber sprachlich angemessen berichten würde.

Einen Sonderfall in der Landschaft der Schulbücher stellt das Lehrwerk *Sprachwelt Deutsch* dar, das für Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Schweiz (Jahrgänge 7 bis 9) verfasst wurde. Das Lehrwerk behandelt explizit sprachliche Themen und bezeichnet sich selbst als „eine Entdeckungsreise durch die Welt der Sprachen“ (Vorwort, Sachbuch, 2012: o. S.). Im Sachbuch finden sich sehr detaillierte und ausführliche Kapitel (teils über 10 Seiten lang) zu verschiedenen Varietäten wie Jugendsprache, Mundart und Hochdeutsch sowie den gesprochenen Sprachen in der Schweiz (vielsprachige Schweiz). Diese Themen werden didaktisch aufbereitet im Begleitsatz für das 9. Schuljahr präsentiert. Ähnlich wie in den oben genannten Lehrmitteln geht es auch hier beim Thema Jugendsprache um die Kompetenz, das Bewusstsein für einen angemessenen Sprachstil zu finden (Begleitsatz Jhg. 9: 2). Im Kapitel zu Mundart und Hochdeutsch sollen den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse über die beiden Sprachformen vermittelt werden mit dem Ziel eines bewussteren Umgangs mit der jeweiligen Varietät (Begleitsatz Jhg. 9: 18). Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Lehrwerken für Baden-Württemberg werden in *Sprachwelt Deutsch* variationslingu-

istische Themen ausführlicher und breiter behandelt. Dies betrifft nicht nur (wie man aufgrund der besonderen Sprachsituation der deutschsprachigen Schweiz erwarten würde) das Thema „Mundart und Hochdeutsch“, sondern umfasst auch allgemeinere Inhalte wie Jugendsprache.

Zuletzt soll nun noch ein Blick in ein Lehrwerk für den Bereich Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache geworfen werden. Exemplarisch steht dafür die *Grammatik im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* von Fandrych & Thurmair (2018). In der Grammatik gibt es nach jedem Kapitel ein didaktisches Fenster, das unterschiedliche Aspekte der deutschen Sprache (z. B. Modalpartikeln, Textsorten) thematisiert. Ein zweiseitiges „Fenster“ ist auch der regionalen Variation im Deutschen gewidmet. Fandrych & Thurmair (2018: 119) führen den auch aus der Sprachwissenschaft bekannten Begriff des „Gebrauchsstandards“ ein. Darunter ist zu verstehen, dass „unterschiedliche sprachliche Formen allgemein üblich sind“ (Fandrych & Thurmair 2018: 119). Sie weisen darauf hin, dass es nationale Unterschiede zwischen den Standards gebe (z. B. Österreich vs. Deutschland), regionale Unterschiede (z. B. Süd- vs. Norddeutschland) sowie Unterschiede in kleineren Räumen (lokale Dialekte) (vgl. Fandrych & Thurmair 2018: 119). Nicht zuletzt thematisieren sie auch die Frage nach dem Verhältnis der Varianten zur Norm/dem Standard und weisen darauf hin, dass es nur selten die eine richtige Variante gibt: „Die Frage, welche von zwei Varianten ‚die richtige‘ ist, lässt sich oft nicht einfach beantworten, entsprechende Nachschlagewerke und vor allem die Grammatiken verzeichnen meist einen Standard, der eher mittel- bis norddeutsch geprägt ist“ (Fandrych & Thurmair 2018: 119). Schließlich benennen sie, auf Grundlage von aktuellen Korpusuntersuchungen, konkrete Beispiele für grammatische Variation (u. a. Pluralbildung mit/ohne Umlaut, unterschiedliche Tempusformen, Stichwort oberdeutscher Präteritumsschwund oder Genusvariation, vgl. Fandrych & Thurmair 2018: 119).

Basierend auf dieser kleinen Korpusauswahl können wir die eingangs gestellte Frage nach der Thematisierung von Variation in Sprachbüchern zusammenfassend wie folgt beantworten: Das Thema Variation hat inzwischen Eingang in alle Schulbücher gefunden, v. a. Jugendsprache wird sehr häufig und vergleichsweise ausführlich (in Lehrwerken für Baden-Württemberg) behandelt. Auch Dialekte werden thematisiert, allerdings nur auf der Ebene der Lexik. Während Variation zwischen verschiedenen Standardsprachen immer eine sprachstrukturelle, am Grammatikunterricht orientierte Perspektive einnimmt, findet das im Bereich der Dialekte (und meist auch im Bereich der Jugendsprache sowie geschriebenen/gesprochenen Sprache) nicht statt. Im Vordergrund steht hier stattdessen die Sensibilisierung für die Situationsangemessenheit einer bestimmten Varietät. Diese ist Teil eines breit verstandenen Grammatikbegriffs/Grammatikunterrichts. Bisher noch ein Forschungsdesiderat, bezogen auf die Varietäten im Diasystem des Deutschen, sind sprachstrukturelle Themen, wie wir sie beim Vergleich verschiedener Standardsprachen vorfinden (Variation zwischen Sprachen). Lexik und Ausdrücke werden umfassend bei Jugendsprache, Unterschieden zwischen geschriebener/gesprochener Sprache und in den Dialekten thematisiert. Morphologische und syntaktische Eigenschaften dieser Varietäten werden hingegen nicht behandelt. An dieses Desiderat knüpfen die Beiträge in diesem Sammelband an.

Sie zeigen auf, dass Variation in der Sprache weitaus mehr bedeutet, als „nur“ die Lexik von Dialekten oder der Jugendsprache zu behandeln. Die Beiträge machen deutlich, dass Variation in der Sprache nicht nur für die Wissenschaft von Interesse ist, sondern auch Anwendung im Sprachunterricht finden sollte und kann.

3 Zu den Beiträgen in diesem Sammelband

Die Beiträge in diesem Sammelband befassen sich aus theoretischer und empirischer Perspektive mit Variation und Sprachdidaktik; sie stammen von Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern, die an der Schnittstelle zur Sprachdidaktik forschen, oder umgekehrt von Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern, die an der Schnittstelle zur Sprachwissenschaft arbeiten. Die Aufsätze befassen sich mit Desiderata und Anwendungsbeispielen im Kontext von Variation im Klassenzimmer, mit Variation im Grammatikunterricht des Deutschen und mit Spracheinstellungen zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Die verschiedenen Aufsätze belegen eindrucksvoll, dass Erkenntnisse aus der Wissenschaft zum Thema „Variation“ auch über die Wissenschaft hinaus einen Beitrag leisten (können und sollten) zu (aktuellen) gesellschaftlichen Herausforderungen und Debatten im Bereich der (inneren und äußeren) Mehrsprachigkeit und des Sprachunterrichts.

Der Sammelband ist in thematische Sektionen unterteilt: Im **ersten Teil** beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit verschiedenen Formen der Variation im Klassenzimmer oder im Lehramtsstudium. Sie zeigen Desiderata für die Lehramtsausbildung und für die Konzeption von Schulbüchern auf (Sinja Ballmer, Stefan Tröster-Mutz), diskutieren Anwendungsbeispiele aus dem Schul- und Seminarraum zum Thema „Variation“ (Andreas Osterroth, Florian Hesse & Agnes Jäger) und befassen sich mit Spracheinstellungen im Klassenzimmer im Kontext innerer und äußerer Mehrsprachigkeit (Stephan Elspaß, Yvonne Papaioannou-Rusch & Elisabeth Buchner).

Der Beitrag von **Sinja Ballmer** plädiert dafür, Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft zur Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache verstärkt in der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen zu berücksichtigen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Register „Bildungssprache“, da sich dieses durch typische Muster wie Kollokationen, Phrasen und satzübergreifende Strukturen auf der Textebene auszeichnet. Lehrpersonen müssen, so Ballmer, über ein Bewusstsein für die Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache verfügen, damit sie kompetenzorientiert den Erwerb und die Förderung von Bildungssprache umsetzen können. Am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Zug zeigt sie auf, wie Erkenntnisse aus der gebrauchtorientierten und konstruktionsgrammatischen Forschung an angehende Primarlehrpersonen vermittelt werden können. Die so ausgebildeten Lehrpersonen können dann in einem zweiten Schritt die didaktischen Möglichkeiten im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern professionell nutzen und sie situativ sprachlich fördern.

Im Rahmen einer Auswertung verschiedener Deutschlehrwerke der 8. und 9. Klasse legt **Stefan Tröster-Mutz** dar, wie Lehrmittel, die deutschen Lehrpersonen zur Verfü-

gung stehen, Dialekte und Dialektgebrauch thematisieren und diatopische Variation im Kontext sprachlicher Vielfalt insgesamt situieren. Einen besonderen Fokus legt er dabei auf die Thematisierung der niederdeutschen Dialekte (und ferner des Friesischen) in Niedersachsen und deren besonderen (sozio-)sprachlichen und rechtlichen Status als Regional- bzw. Minderheitensprache. Die Analyse zeigt einerseits, dass die Lehrwerke Ansätze bieten, mit denen die Schülerinnen und Schüler die lokalen Dialekte eigenständig erforschend kennenlernen können, etwa mittels eigener Erhebungen. Andererseits wird deutlich, dass ein wichtiger Aspekt der Dialektverwendung – die lautliche Repräsentation – weitestgehend vernachlässigt wird. Auch bleiben morphologische, morpho-syntaktische und syntaktische Besonderheiten von deutschen Nicht-Standardvarietäten in den Lehrbüchern, die stark auf lexikalische und teilweise auch lautliche Merkmale fokussieren, unbeachtet. Dadurch verpassen Lehrwerke – und damit oft auch die Lehrpersonen – die Möglichkeit, Dialekte für Vergleiche grammatischer Strukturen der Non-Standard-Varietäten mit dem Standarddeutschen und den an deutschen Schulen gelehrt Fremdsprachen zu nutzen und eine Reflexion über Sprache(n) anzuregen, die über die enge Korrekt-falsch-Dichotomie hinausgeht, die den Sprachunterricht und die Bewertung unterschiedlicher Varietäten bis heute prägt.

Damit sich Schülerinnen und Schüler eine differenzierte Sichtweise auf diatopisch bedingte Variation und Sprachwandel aneignen können, bedarf es nicht nur entsprechend konzipierter Lehrwerke, sondern es muss auch sichergestellt werden, dass die Lehrpersonen in der Ausbildung hinreichend auf die Didaktisierung dieser komplexen Inhalte vorbereitet werden. Dies beweist der Beitrag von **Florian Hesse & Agnes Jäger**, die eine Lehrveranstaltung zur Didaktisierung von Themen der besagten innersprachlichen Variation konzipiert und durchgeführt haben. Sie zeigen auf, in welchem Ausmaß Lehrveranstaltungen im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung die Kompetenzen der Lehrpersonen verbessern können. Durch entsprechende Angebote in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen können diese in der Aufbereitung variationeller Inhalte eindeutig unterstützt werden. Allerdings hat sich gezeigt, dass fehlendes Wissen über Inhalte des linguistischen Fachstudiums die Planung der Unterrichtseinheiten teilweise erheblich erschwert.

Internet-Memes als eine Form der digitalen Kommunikation sind den heutigen Lernenden vertraut und knüpfen oftmals an ihre Erfahrungswelt an. **Andreas Osterroth** zeigt in seinem Beitrag Möglichkeiten auf, wie Memes als Lernwerkzeug im Deutschunterricht eingesetzt werden können. Internet-Memes bestehen aus einem sprachlichen und bildlichen Teil, ihre Bedeutung entfaltet sich durch die Verbreitung und Interpretation von Nutzerinnen und Nutzern, im Internet und über private Kanäle. Am Beispiel von zwei durchgeführten Einheiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I diskutiert Osterroth (a) den Einsatz von Memes als didaktisches Werkzeug zur Ergebnissicherung und (b) den Einsatz von Memes als Unterrichtsgegenstand selbst. In Bezug auf (a) zeigt er, wie Lernende in einem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz selbst Memes zu Figuren aus dem Roman „Tschick“ erstellen. Was (b) betrifft, so erläutert er am Beispiel politischer Memes, wie diese manipulativ eingesetzt werden

können; die Lernenden behandeln das Thema in drei bis vier Unterrichtsstunden und stärken dabei ihre Medienkompetenz.

Varietäten- und Sprachreichtum in der diaglossischen Sprachsituation Österreichs stehen im Zentrum des Beitrags von **Stephan Elspaß, Yvonne Papaioannou-Rusch & Elisabeth Buchner**. Sie geben Einblick in das Spannungsfeld zwischen den von der Bildungspolitik verordneten Richtlinien zum Varietäten- und Sprachgebrauch im Schulzimmer und der im Alltag tatsächlich anzutreffenden Verwendung verschiedener Varietäten und Sprachen. Datengrundlage ihrer Arbeit sind detaillierte Analysen von schulischem Unterricht mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft sowie Befragungen zur Wahrnehmung und zur Bewertung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im Schulalltag. Sie zeigen auf, dass der bildungspolitisch als Ideal formulierte Zustand einer einsprachigen Schule, in der zumindest im Unterricht die Standardsprache tonangebend ist, nicht der Realität entspricht. Erstens werden andere Sprachen als Deutsch zumindest in weniger formellen Kontexten von den Lehrpersonen zugelassen, zweitens setzen diese Nicht-Standardvarietäten des Deutschen sehr häufig und gezielt ein, wenn die Gefahr besteht, dass die Schülerinnen und Schüler dem Unterrichtsgegenstand in der Standardsprache nicht folgen können. Trotz der gelebten Mehrsprachigkeit und Varietätenvielfalt sehen die Lehrpersonen die Verwendung von deutschen Nicht-Standardvarietäten zwar nicht als Gefahr für den schulischen und beruflichen Erfolg der Schülerinnen und Schüler, aber auch nicht einhellig als vorteilhaft.

Im **zweiten Teil** des Sammelbandes geht es um Variation als integralen Bestandteil im Grammatikunterricht des Deutschen. Die Autorinnen und Autoren befassen sich in diesem Teil mit der Frage, wie dialektale Variation im grammatischen Deutschunterricht integriert werden kann (Jörg Förstner mit einem durchgeführten Unterrichtsbeispiel) oder könnte (Katharina Turgay, Ann-Marie Moser & Patrick Mächler mit Unterrichtsentwürfen) und wie syntaktische Variationsphänomene zum informierten Umgang mit Varianten und Zweifelsfällen führen können (Ulrike Freywald).

Ausgangspunkt des Beitrags von **Jörg Förstner** ist die Beobachtung, dass den Modellen zur Darstellung syntaktischer Regularitäten des Standarddeutschen und seiner Varietäten im schulischen Deutschunterricht wenig Platz eingeräumt wird. Er umreißt auf Grundlage von von ihm durchgeführten Unterrichtseinheiten, wie Schülerinnen und Schüler durch Grammatikalitätsurteile – völlig losgelöst von den etablierten Modellen – ein Set an Regeln definieren können, die das topologische Profil des Standarddeutschen formen. Dieses Set wird anschließend mit dialektalem Sprachmaterial konfrontiert. Der Autor zeigt auf, wie die Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung des am standardsprachlichen Material gewonnenen Sets an syntaktischen Regularitäten auf Non-Standard-Beispiele induktiv die topologischen Unterschiede zwischen Standard und Dialekten herausarbeiten und so ein vertieftes Verständnis grammatischer Strukturen erlangen können.

In Klassenzimmern des deutschsprachigen Raums herrscht eine Sprachen- und Varietätenvielfalt vor, die neue Zugänge zum Erwerb standardsprachlicher Strukturen eröffnen kann. **Katharina Turgay, Ann-Marie Moser & Patrick Mächler** gehen in ihrem Beitrag von der Prämisse aus, dass im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dezi-

diert auch Dialekte und deren grammatische Strukturen in den Blick genommen werden sollten. Dialekte sind keine defizitären Varietäten, sondern werden – auch im Sinne der deskriptiven Linguistik – als vollwertige Sprachen mit Dialektstatus verstanden. Am Beispiel verschiedener Phänomene, die an den Grammatikunterricht höherer Jahrgänge anknüpfen (z. B. Genusvariation, Relativanschluss), wird durch die Methodik des Sprachvergleichs – oder eben des Varietätenvergleichs – sichtbar, dass sich dialektale Strukturen vom Standarddeutschen regelhaft unterscheiden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die entsprechenden Strukturen in ‚der‘ Standardsprache (die ihrerseits kein monolithischer Block ist) ebenfalls von Variation geprägt sein können. Wie Turgay et al. zeigen, erlaubt der Einbezug dialektaler Daten, die Komplexität des Diasystems der Standardsprache den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen und zudem die falsch/richtig-Dichotomie in Frage zu stellen, die noch immer in (zu) vielen Köpfen die Bewertung verschiedener Varietäten des Standarddeutschen prägt.

Am Beispiel verschiedener Phänomene aus dem Bereich der Satzklammer zeigt **Ulrike Freywald** auf, wie bei Lernenden eine Sensitivität für Sprachen-, Varietäten- und Registervielfalt ausgebildet werden kann. Sie argumentiert, dass Lernende ein Bewusstsein für das eigene sprachliche Repertoire entwickeln sollen und ein Bewusstsein dafür, dass alle anderen Sprecherinnen und Sprecher ebenfalls über ein ausdifferenziertes sprachliches Repertoire verfügen. Diese Repertoires beinhalten Sprache, Varietäten, Register und Stile und unterscheiden sich von Sprecherin zu Sprecher. Diesem Nebeneinander sprachlicher Varianten begegnen Lernende und Lehrkräfte regelmäßig im außer- wie im innerschulischen Alltag. Aus diesem Grund sollte es Bestandteil jedes sprachlichen Unterrichts sein, diese Variation zu thematisieren und zu reflektieren. Ziel ist es, eine breite Variantenkenntnis zu erlangen, da diese zu einem gelingenden Umgang mit Zweifelsfällen befähigt. Freywald geht auf Perfektauxiliare von Positionsverben, Hauptsatzwortstellung nach Subjunktionen und Auslassung von *sein* in Kopulasätzen ein und bettet diese in den Kontext arealer, konzeptioneller und sozialer Variation ein.

Literatur

- Coseriu, E. (1981): Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología. *Linguística española actual* 3, 1–32.
- Coseriu, E. (2007): *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.
- Deutsch.punkt* (ab 2012). Differenzierende Ausgabe. Baden-Württemberg. Stuttgart: Klett. [Bd. 1–5, Klasse 5–9. Keine Angabe bzgl. Schultyp.]
- Doppel-Klick* (ab 2015). Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen. [Bd. 1–5, Klasse 5–9. Hauptschule, Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule.]
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Klartext* (2019). Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann. [Bd. 10, Klasse 10. Realschule, Gemeinschaftsschule.]
- P.A.U.L. D.* (ab 2010). Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Paderborn: Schöningh/Westermann. [Bd. 5–10, Klasse 5–10. Gymnasium, Gesamtschule.]
- Prologo* (ab 2008). Sprach- und Lesebuch Deutsch. Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann. [Bd. 1–6, Klasse 5–10. Hauptschule, Werkrealschule.]
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Sprachwelt Deutsch* (2013 ff.). Deutschsprachige Schweiz. Zürich: Lehrmittelverlag/Schulbuchverlag. [7.–9. Schuljahr. Angebot an sprachlichen Themen und Materialien. Die Sprache selbst und ihre unterschiedlichen Funktionen stehen im Zentrum.]
- Trotzke, A. (2023): *LiDi: Modern Linguistics & Language Didactics*. <https://ling.sprachwiss.uni-konstanz.de/pages/home/trotzke/lidi.html>
- Trotzke, A. & Rankin, T. (2023): *Pedagogical Linguistics*. <https://benjamins.com/catalog/pl>

**I Variation im Klassenzimmer:
Desiderata, Anwendungsbeispiele
und Spracheinstellungen**

Bildungssprachliche Konstruktionen fördern

Impulse für die Ausbildung von Lehrkräften

SINJA BALLMER¹

Zusammenfassung

Der theoretische Beitrag diskutiert die These, dass Lehrpersonen über ein Bewusstsein für die Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache verfügen müssen, um Schülerinnen und Schüler beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen zu können. Da die Schulgrammatik und viele Unterrichtsmaterialien, mit denen aktuelle und angehende Lehrpersonen sozialisiert wurden und die sie als Lehrpersonen nutzen, die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik kaum berücksichtigen, muss dieses Bewusstsein bei Studierenden an Pädagogischen Hochschulen aufgebaut werden. Der Beitrag skizziert Ideen für einen mehrperspektivischen Ansatz.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit bringt Forderungen aus zwei verschiedenen Forschungsdiskursen zusammen: Zum einen wird in der Linguistik seit über 20 Jahren die Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache prominent diskutiert. Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Trennung von Grammatik und Wortschatz nicht die Repräsentation im Gehirn widerspiegelt und nicht dem natürlichen Spracherwerb entspricht (Goldberg 1995, Wray 2002, Bates & Goodman 1997). Nach wie vor werden aber diese Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht kaum berücksichtigt (Granzow-Emden 2013, Roche & Muñoz 2014). Leider gilt dies auch für die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen und für aktuelle Lehrmittel, in denen eine Kategorie wie *Wortgruppe* meist fehlt (Langlotz 2019). Zum anderen fordern Vertreterinnen und Vertreter der Deutschdidaktik und der Bildungswissenschaften die konsequente Förderung von bildungssprachlichen Sprachkompetenzen in allen Fächern und über alle Stufen hinweg (Becker-Mrotzek et al. 2021, Gogolin et al. 2013).

Nach einer knappen Erläuterung der beiden Themengebiete rückt der Beitrag daher folgende These ins Zentrum: Lehrpersonen müssen über ein Bewusstsein für die Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache verfügen, um eine kompetenzorientierte Förderung *bildungssprachlicher Kompetenzen* umzusetzen, da sich bildungssprachliche Mittel durch typische Muster auszeichnen – von Kollokationen über Phrasen bis hin

¹ Pädagogische Hochschule Zug

zu satzübergreifenden Strukturen auf der Textebene. Zum Schluss wird am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Zug skizziert, wie Erkenntnisse aus der gebrauchsortorientierten und konstruktionsgrammatischen Forschung künftig stärker an angehende Primarlehrpersonen herangetragen werden könnten, damit diese in einem zweiten Schritt die didaktischen Möglichkeiten im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern professionell nutzen und sie situativ sprachlich fördern können.

2 Muster in der Sprache: Konstruktionsgrammatik

In generativen und formalistischen Grammatiken (vgl. Bloomfield 1933, Chomsky 1981, Abraham 1995) wurden Wortschatz und Grammatik als getrennte Bereiche dargestellt: Einzelwörter werden in abstrakte Strukturen eingefügt. Vorgefertigte Einheiten wie *einen Beschluss fassen* galten als Randphänomene der Sprache (eine gute Übersicht findet sich in Siepmann 2007). Inzwischen werden Mehrworteinheiten in der Sprachwissenschaft ebenso prominent behandelt wie Einzelwörter.

Zudem liegt dank vieler Studien aus verschiedenen Teildisziplinen der Befund vor, dass bei der Produktion, Verarbeitung, Speicherung und dem Erwerb von Sprache nicht lediglich mit einzelnen Wörtern hantiert wird, sondern dass bei der Sprachproduktion meist größere Einheiten en bloc verarbeitet und wiederverwendet werden (für eine Übersicht siehe Ellis 2008 et al., Ellis 2003 oder Bybee 2006). Ungefähr 55 Prozent der geschriebenen und gesprochenen Sprache bestehen aus „prefabricated language“ (Erman & Warren 2000: 50). Neben diesen vorgefabrizierten Einheiten beinhaltet unsere Sprache auch zahlreiche abstrakte Schemata. Mit anderen Worten: Sprachliche Strukturen werden in verschiedenen Abstraktionsgraden gespeichert, also von völlig analysierten (Subjekt+Verb+Objekt), bei denen Sprecherinnen und Sprecher die einzelnen Elemente erkennen und flexibel kombinieren, bis hin zu unanalysierten Strukturen (*die Katze im Sack kaufen*), die in ihrer Gesamtheit abgerufen werden, ohne dass die Bestandteile einzeln verarbeitet werden (Bybee & Scheibman 1999). Dabei handelt es sich bei den konkreten Mehrworteinheiten nicht bloß um Redewendungen, Sprichwörter oder Routineformeln, sondern gerade weniger auffällige Wendungen (*ein starker Kaffee, reiche Ernte, einen Sieg erringen*) sind hochfrequent. Für den Erwerb von Sprache spielen diese Mehrworteinheiten eine wichtige Rolle (L1: Bannard & Matthews 2008, Cameron-Faulkner et al. 2003, L2: Ellis et al. 2008).

Dieses Merkmal der Sprache kann sehr allgemein mit der Bezeichnung *musterhafte* oder *typisierte Sprache* umschrieben werden. Damit ist aber erst ein sehr allgemeines Phänomen umschrieben, das sich durch eine Vielzahl an Ausprägungen, Ursachen und Konsequenzen auszeichnet und sich auch in verschiedenen Forschungsrichtungen niederschlägt. Zu nennen wären an dieser Stelle die Phraseologieforschung um Harald Burger und Annelies Häcki-Buhofer (Burger et al. 1982), die angelsächsische Forschung zur formelhaften Sprache um Alison Wray (Wray 2002), die Computerlinguistik (Manning & Schütze 1999), die sich die wiederkehrenden sprachlichen Strukturen zunutze macht und so auch die Möglichkeiten der distributionellen Verarbeitung von

Sprache aufzeigt, oder konstruktionsgrammatische Ansätze (Fillmore 1988, Goldberg 1995). Die genannten Forschungsrichtungen unterstreichen die Bedeutung wiederkehrender sprachlicher Muster für Sprachverarbeitung und -produktion. An dieser Stelle setzt die konstruktionsgrammatische Perspektive an, indem sie solche Muster nicht als periphere Phänomene, sondern als zentrale Bausteine sprachlicher Kompetenz begreift, während idiomatische und teilidiomatische Mehrworteinheiten in generativen Grammatiktheorien als nicht regelhafte Strukturen stiefmütterlich behandelt werden. Im Gegensatz zu anderen konstruktionsgrammatischen Ansätzen umfasst Goldbergs Definition von Konstruktionen auch nicht-kompositionelle Form-Bedeutungspaare, sofern diese durch Entrenchment, also durch die wiederholte mentale Verfestigung infolge häufiger Rezeption und Produktion, eine kognitive Relevanz erlangt haben. Ihr Ansatz orientiert sich also am Sprachgebrauch (vgl. Ziem & Lasch 2013: 16 und 77) und beschreibt alle sprachlichen Phänomene als Konstruktionen:²

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency. (Goldberg 2006: 5)

Konstruktionen sind Form-Bedeutungs-Paare unterschiedlicher Größe (vom Plural-s bis zu Mehrworteinheiten). Sie können konkret (also lexikalisiert) oder ganz abstrakt sein. Dadurch bilden Wortschatz und Grammatik nicht mehr länger zwei getrennte Bereiche, sondern stellen vielmehr ein Kontinuum dar. Goldbergs Definition ist aus didaktischer Sicht wertvoll, da sie nicht nur abstrakte, schematische Strukturen miteinschließt, sondern auch formelhafte, teilidiomatische oder idiomatische Einheiten. Zudem ermöglicht die Flexibilität des Konstruktionsbegriffs, auch die Zwischenstadien des Erwerbs zu fassen. Weiter geht Goldbergs Ansatz einher mit gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien. Diese betrachten Sprache nicht als abstraktes System, sondern als etwas, das durch die individuelle Erfahrung erworben wird. Faktoren wie Input, Salienz, Frequenz und Mechanismen wie Priming, Analogie-Bildung, Generalisierung und Entrenchment werden dabei betont (Behrens 2011). Kurz: Als kognitiv-linguistische, gebrauchsbasierte Theorie erweist sich die Konstruktionsgrammatik nach Goldberg (2006) als äußerst nützlich zur Erfassung von Entwicklungsschritten im Spracherwerb sowie zur Differenzierung und Beschreibung bildungssprachlicher Kompetenzen (vgl. Goschler 2021).

3 Konstruktionsgrammatik im Kontext von Schule

In Bezug auf Konstruktionen, insbesondere bei formelhaften Mustern, ist die Fremd- und Zweitsprachendidaktik der Erstsprachendidaktik meist einen Schritt voraus. Im

2 Dieser Beitrag bezieht sich auf den kognitiv-funktionalen Ansatz nach Goldberg (1995, 2006). Eine gute Übersicht über weitere Ausprägungen der Konstruktionsgrammatik findet sich bei Zima (2021).

Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird das Erlernen von Musterhaftem insbesondere für die Förderung der mündlichen und alltagssprachlichen Sprachkompetenz bereits integriert, indem zum Beispiel Chunks berücksichtigt werden (für eine Übersicht siehe Roche & Muñoz 2017). Doch auch für die Fremdsprachendidaktik muss konstatiert werden: Auch wenn in der theoretischen und empirischen Forschung konstruktionsgrammatische Ansätze bereits genutzt werden (vgl. den Band von Bürgel, Gévaudan & Siepmann 2021, De Knop & Gilquin 2016, Herbst 2018, Holme 2010, Schmale 2012 und 2016 – um nur einige zu nennen), so gilt auch für den Unterricht und die Materialien in den Lehrwerken nach wie vor, dass neuere linguistische Überlegungen zu Grammatik und Lexikon noch kaum sichtbar sind und sich Veränderungen nur langsam niederschlagen (Plötner 2022). Für den Fremdsprachenunterricht fordert Herbst (2017: 130) daher gar eine „Pädagogische Konstruktionsgrammatik“ und kritisiert zu Recht:

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob im Fremdsprachenunterricht oder im muttersprachlichen Unterricht überhaupt je thematisiert wird, was Sprache eigentlich ist. [...] Nach der konstruktivistischen Ansicht müssten Schüler und Schülerinnen also verstehen, dass Sprache als Netzwerk von Konstruktionen gesehen werden kann – ohne dass der Terminus „Konstruktion“ unbedingt gebraucht werden muss. [...] Wichtig scheint mir hier zu sein, im Unterricht deutlich zu machen, dass – ganz im Sinne eines lexikogrammatischen Kontinuums – Sprache eben genau nicht aus einerseits „Wörtern“ und andererseits „Regeln“ besteht [...].

Herbst fordert, dass Schülerinnen und Schüler verstehen sollten, was Sprache ausmacht, da sie diese erlernen und funktionell nutzen müssen. Er schlägt vor, ihnen die Idee des Kontinuums von Wortschatz und Regeln zu vermitteln.³ In diesem Beitrag wird dafür argumentiert, dass in einem ersten Schritt den (angehenden) Lehrpersonen aller Stufen und Fächer das Kontinuum bewusst gemacht wird. Gerade im Zusammenhang mit der aktuellen, breit diskutierten und mehrheitlich akzeptierten Forderung, Schülerinnen und Schüler in allen Fächern beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, ist es wichtig, grundlegende Prinzipien der kognitiven Linguistik (z. B. Gebrauchsbasiertheit) und konstruktionsgrammatische Modelle (u. a. Goldberg 2006) vermehrt an Lehrpersonen heranzutragen. Um diese Forderung zu erläutern, wird in einem nächsten Schritt auf das Konzept der Bildungssprache und die damit verbundenen Herausforderungen für Lernende, aber auch für Lehrende eingegangen.

4 Bildungssprache

In den letzten Jahren haben bildungssprachliche Kompetenzen besonders viel Aufmerksamkeit erhalten, da deren Beherrschung als ein bedeutender Einflussfaktor für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler gilt (Gogolin & Lange 2011). Sowohl

3 Für eine Übersicht über die Arbeiten zur „Pedagogical Construction Grammar“ siehe Boas (2022). Die bisherigen Bemühungen dieser Forschungsrichtung konzentrieren sich vornehmlich auf den Fremdspracherwerb.

die PISA-Studie als auch der aktuelle IQB-Bildungstrend 2021 haben gezeigt, dass viele Kinder und Jugendliche nicht über die für eine erfolgreiche Schullaufbahn nötigen Sprachkompetenzen verfügen (Schmellentin & Lindauer 2020, Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel 2022). Dies ist zum Teil auf mangelnde Fähigkeiten im Umgang mit Bildungssprache zurückzuführen. Es gibt daher eine wachsende Forderung nach der Berücksichtigung bildungssprachlicher Mittel im Unterricht aller Fächer (Becker-Mrotzek et al. 2021, Gogolin et al. 2013).

Die Erarbeitung einer Theorie der Bildungssprache und die Definition bildungssprachlicher Kompetenzen sind noch nicht abgeschlossen (Gogolin 2009, Steinhoff 2019) und bislang fehlt ein einheitliches Konzept. Weit verbreitet ist in der wissenschaftlichen Literatur die Auffassung, Bildungssprache als sozial-funktionale Varietät (Riebling 2013: 110 ff.) beziehungsweise als Register (Gogolin & Lange: 110) zu verstehen. Der Definition von Halliday folgend, wird Bildungssprache dabei als ein spezifisches Register innerhalb des Sprachsystems betrachtet, das z. B. von Alltagssprache unterschieden werden kann.⁴ Gemäß Gogolin und Lange (2011) umfassen bildungssprachliche Merkmale Dekontextualisierung, präzise und fachlich spezifizierte Wortwahl und verdichtete Sprache – Merkmale, die im Sinne von Koch und Oesterreicher (1985) als konzeptionell schriftlich gelten. Während einige Aufsätze insbesondere formale Oberflächenmerkmale wie Präfixverben oder nominale Zusammensetzungen betonen (Gogolin & Lange, 2011), heben andere stärker die kontextgebundenen Praktiken und Gebrauchsweisen hervor, durch die sprachliche Mittel erst ihre funktionale Bedeutung im Diskurs erhalten (vgl. Morek & Heller 2012: 86, Behr & Tschernig 2020).

Tschernig (2020: 170 ff.) und Behr und Tschernig (2020) weisen darauf hin, dass sich die bildungssprachlichen Mittel im Sinne der Konstruktionsgrammatik nach Goldberg (2006) als Konstruktionen erfassen lassen, die – je nach Kontext und Fach – variieren. Gerade ein konstruktionsgrammatischer Ansatz kann den Rahmen liefern, um das Phänomen Bildungssprache in seiner Gänze zu erfassen. Ein solcher Zugang macht sichtbar, dass bildungssprachliche Kompetenzen sowohl die Beherrschung fachsprachlicher Elemente umfassen als auch die Verwendung allgemeiner bildungssprachlicher Konstruktionen für typische sprachliche Handlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren und Erörtern. Diese bildungssprachlichen Konstruktionen variieren in ihrer Größe, Abstraktheit und Konkretheit. Sie reichen von einfachen Routineformeln (*es war einmal*) über Kollokationen (*goldener Schnitt*) und Funktionsverbgefüge (*in Kraft treten*) bis hin zu satzübergreifenden Strukturen (*einerseits ..., andererseits ...*). Während einige Konstruktionen konkrete bildungssprachliche Diskursfunktionen übernehmen – also bestimmte kommunikative Zwecke in einem Diskurs erfüllen, z. B. *es war einmal* als Signal des Erzählbeginns oder *einerseits ..., andererseits ...* als Hinweis auf eine argumentative Abwägung (vgl. Feilke 2009: 5) – ermöglichen gerade fachsprachliche Konstruktionen durch ihre Konventionalität und Kontextualität nebst der Markierung eines Bildungs- oder Fachkontextes eine inhaltliche Präzisierung (*goldener Schnitt, natürliche Zahl*). Somit entsprechen bildungssprachli-

4 Für eine Beschreibung von Bildungssprache anhand Hallidays Konzeption und für weitere Ausführungen zur Registerdiskussion sei an dieser Stelle auf Riebling (2013) verwiesen.

che Kompetenzen der Beherrschung von Form-Bedeutungs-Konstruktionen im Sinne einer konstruktionsgrammatischen Perspektive. Feilke beschreibt treffend: Das Besondere der bildungssprachlichen Sprachkompetenz liegt „gerade nicht nur in der individuell kreativen Gestaltung der Textprodukte [...], sondern ebenso in der Beherrschung von Textprozeduren, die sie [die Schreibenden] offenkundig in irgendeiner Weise ‚übernommen‘ haben“ (Feilke 2014: 13, Hervorhebungen im Original).

5 Herausforderung für Lernende und Lehrende

Lange setzte die Schule bildungssprachlichen Kompetenzen lediglich voraus, ohne sie angemessen zu fördern (Feilke 2012, Becker-Mrotzek & Roth 2017). Doch bildungssprachliche Konstruktionen bereiten auch Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache oft Schwierigkeiten (Abel & Glaznieks 2017, Fröhlich 2003, Margewitsch 2005). Daher muss angenommen werden, dass sie vor allem für Mehrsprachige oder Lernende mit einem bildungsfernen Hintergrund eine besondere Herausforderung darstellen.

Für die Förderung der Bildungssprache liegen bereits vielversprechende Ansätze wie die Didaktik der Textprozeduren (Feilke 2014), die durchgängige Sprachbildung (Gogolin & Lange 2011), der sprachbewusste Unterricht (Tajmel & Hägi-Mead 2017) oder der sprachensible (Fach)Unterricht (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020, Leisen 2013) vor. Diese Ansätze müssen empirisch aber noch weiter geprüft werden (Busse 2019, Woerfel et al. 2020). Im Hinblick auf die gezielte Förderung von musterhafter Sprache bei Schülerinnen und Schülern sind ebenfalls verschiedene Ansätze vorhanden. Diese umfassen neben der Didaktik der Textprozeduren die Kollokationsdidaktik (Đurčo 2016, Targońska 2014), die Phraseodidaktik (Hallsteinsdóttir 2023, Kühn 1992) und den Einbezug von Mehrworteinheiten in die Wortschatzdidaktik (Stein 2022). Da die Didaktik der Textprozeduren (Feilke 2012, 2014) die Gedanken der Konstruktionsgrammatik nach Goldberg (1995, 2006) mit der Förderung der Bildungssprache verknüpft, wird im Folgenden auf diesen Ansatz genauer eingegangen.

Der Gedanke der Musterhaftigkeit von Sprache wurde von Helmut Feilke in die deutschdidaktische Diskussion eingebracht (Feilke 1996, 1998). Feilke hat sich insbesondere in seinen frühen Ausführungen zur Didaktik der Textprozeduren auf die konstruktionsgrammatische Perspektive berufen (Feilke 2010, Feilke 2007). Er weist darauf hin, dass sich kommunikative Handlungen an der Verwendung von typischen Wendungen festmachen lassen, beispielsweise ist die „zwar ... aber“-Wendung typisch für argumentative Texte (Feilke 2014: 23). Unter Textprozedur versteht Feilke „sprachliche Werkzeuge“, mit denen Sprachhandlungen realisiert werden können (ebd.: 14). Textprozeduren können grammatische Strukturen sein oder aber usuelle Wortverbindungen und Kollokationen (Feilke 2010: 7). Damit entsprechen sie Konstruktionen, also Form-Bedeutungs-Paaren im Sinne der Konstruktionsgrammatik nach Goldberg (2006). Indem im Unterricht Textprozeduren in den Fokus gerückt werden, können Schülerinnen und Schüler beim Formulieren von Texten und beim erfolgreichen

Sprachhandeln unterstützt werden. Für eine erfolgreiche Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ist es wichtig, dass Lernende Textprozeduren, die eng mit der Textsorte verknüpft sind, zunächst rezeptiv kennenlernen und anschließend in Handlungs- und Gebrauchszusammenhängen anwenden (Feilke 2014: 14).

Die Didaktik der Textprozeduren und die oben erwähnten Ansätze integrieren das Wissen der kognitiven Linguistik und lassen sich mit gebrauchsbasierten und konstruktionsgrammatischen Prinzipien verbinden. Allerdings ist zu bedenken: Die Ansätze setzen auf der Ebene der Didaktik an, das heißt, sie werden als fachdidaktische Konzepte an Lehrpersonen herangetragen, treffen dort jedoch häufig auf ein traditionelles Verständnis von Sprache. Lehrpersonen werden diese Konzepte erst dann gewinnbringend nutzen, wenn sie – im Sinne Herbsts (2017) – die Bedeutung des Musterhaften in der Sprache erkannt haben. Es muss angenommen werden, dass angehende Primarlehrpersonen an Schweizer Pädagogischen Hochschulen aufgrund der Fächerbreite (siehe Kapitel 7) bisher nur sehr rudimentär in die kognitiv-linguistischen Erwerbstheorien eingeführt werden und konstruktionsgrammatische Ansätze in der Regel nicht kennenlernen. Zudem orientieren sich die aktuelle Deutschdidaktik und die vorhandenen Schulmaterialien nach wie vor hauptsächlich an der Wort- und Satzgrammatik. Daher ist zu vermuten, dass angehenden Lehrpersonen das entsprechende Fachwissen und die Sprachbewusstheit fehlen, um die genannten Ansätze adäquat umzusetzen und den Erwerb sowohl bildungssprachlicher Konstruktionen im Sinne von Textprozeduren als auch fachsprachlicher Kollokationen zu unterstützen (vgl. zum Wissen von Lehrpersonen auch Hochstadt 2021: 6). Im Folgenden wird diese These präzisiert.

6 Sprachwissen und -bewusstheit von Lehrpersonen

Es gibt verschiedene Definitionen von Sprachbewusstheit, im Folgenden soll jene von Tajmel (2019) vorgestellt werden. Tajmel (2019: 1f.), die sich mit Bildungssprache und sprachsensiblen Unterricht auseinandersetzt, definiert die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen als eine Kombination aus „linguistischem Wissen und Registerwissen“ einerseits sowie dem „Wissen über die Reproduktion von Machtverhältnissen durch Sprache und über das Selektions- und Exklusionspotenzial von Sprache andererseits“ (kritische Sprachbewusstheit). Für die vorliegende Arbeit ist das „linguistische Wissen und Registerwissen“ von besonderer Bedeutung, da Sprachbewusstheit als die Fähigkeit verstanden wird, Elemente und Strukturen der Sprache zu analysieren, damit zu operieren und sich darüber metasprachlich auszutauschen (vgl. Akbulut, Schmölzer-Eibinger & Ebner 2020, Wildemann & Bien-Miller 2023), während die kritische Sprachbewusstheit außerhalb des Fokus' liegt.

Es ist unumstritten, dass (angehende) Lehrpersonen über linguistisches Wissen und Sprachbewusstheit verfügen müssen. Allerdings liegen kaum Ergebnisse zum linguistischen Wissen und zur Sprachbewusstheit von Lehrpersonen in Bezug auf Konstruktionen vor. Die umfangreichen Untersuchungen zum Wissen von Deutschlehrpersonen der Sekundarstufen befassen sich hauptsächlich mit traditionellen gramma-

tischen Kategorien wie Flexion, Satzklammer oder Satzglied (Glutsch et al. 2019). Studien zu Grundschullehrpersonen konzentrieren sich häufig auf das Wissen bezüglich der Förderung des Schriftspracherwerbs und der Rechtschreibförderung (Corvacho del Toro 2013, Riegler et al. 2022). Auch Untersuchungen im Kontext von Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit bieten bisher noch keine eindeutigen Antworten auf die vorliegende Frage. Daher stütze ich mich im Folgenden zum einen auf den Diskurs zur Ausrichtung des Grammatikunterrichts und zum andern auf Beobachtungen, die vermuten lassen, dass größere Konstruktionen meist nicht im Blick von Lehrpersonen stehen.

Das Besondere am Unterrichtsthema Grammatik ist, dass die Schülerinnen und Schüler explizites Wissen erlangen sollen über etwas, über das die meisten Lernenden in Teilen bereits implizites Sprachwissen verfügen: „Sich im Unterricht mit Grammatik zu beschäftigen, heißt also nicht – wie in manchen anderen Schulfächern üblich –, etwas völlig Neues zu erwerben, sondern es heißt, zu etwas Distanz zu gewinnen, über das man schon verfügt“ (Gornik 2003: 815). Auch Dürscheid (2007: 48) betont, dass erst metasprachliche Kenntnisse das implizite Sprachwissen ins Bewusstsein bringen. Durch Analyse, Vergleiche und Analogiebildungen kann das vorhandene Wissen bewusst gemacht und Strukturen aufgedeckt werden, hierzu braucht es aber ein Beschreibungsinstrumentarium (ebd.: 48). Auch Hoffmann (2015: 138) hebt hervor, dass guter Grammatikunterricht den Jugendlichen helfen soll, „einen Überblick über den Aufbau des sprachlichen Systems [zu] erlangen, der wissenschaftlich begründet ist“. Das Festhalten an Theorien und Termini birgt die Gefahr, dass den Lehrenden und Lernenden neue Sichtweisen verwehrt bleiben: „Was an grammatischen Phänomenen begrifflich nicht erfasst werden kann, bleibt verborgen oder ist nur sprachgefühlsmäßig wahrzunehmen, da die Benennbarkeit eine wichtige Voraussetzung für die Unterscheidbarkeit sprachlicher Phänomene ist“ (Köller 1988: 387). Zu Recht forderten viele Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker daher, dass sich dieses Beschreibungsinstrumentarium und das Verständnis von Sprache, das vermittelt wird, an Erkenntnissen aus der jüngeren Forschung orientiert und verlangten eine Überarbeitung des 1982 von der deutschen Kultusministerkonferenz veröffentlichten Verzeichnisses der grammatischen Fachausdrücke.

Die 2019 veröffentlichte Überarbeitung markiert einen wichtigen Schritt, um den Grammatikunterricht an Schulen fachlich zu erneuern und den Anschluss an aktuelle sprachwissenschaftliche Diskussionen herzustellen. Das neue Verzeichnis hat inhaltlich wie terminologisch einige Modernisierungen erfahren: So werden jetzt das Stellungsfeldermodell als zentrales Instrument zur Beschreibung des deutschen Satzbaus berücksichtigt, die Valenztheorie stärker eingebunden und die Wortartenklassifikation wurde überarbeitet (Kruse 2021, Granzow-Emden 2021). Allerdings werden zum Beispiel textgrammatische Termini nach wie vor ausgeklammert (Bredel 2021: 34). Daraus ergibt sich die grundsätzliche Frage, ob Grammatik als ein vollständig abschließbares System mit fixen Termini betrachtet werden sollte oder ob man nicht besser eine offenerere Perspektive einnimmt, in der sich auch Strukturen beschreiben lassen, die nicht in hergebrachte Kategorien passen (vgl. Granzow-Emden 2021: 25). So plädieren etwa

Hochstadt (2013: 22), Pracht (2010: 29 f.) und Granzow-Emden (2013: 15) dafür, Grammatikunterricht weniger an starren Begriffen auszurichten, sondern stärker an wiederkehrenden Mustern. Gerade die Integration einer konstruktionsgrammatischen Perspektive könnte diese verlangte Muster- und Funktionsperspektive (Bredel 2021, Hennig & Langlotz 2020) noch stärker betonen und auch dabei helfen, die Beschränkung auf die Wort- und Satzebene zu überwinden. Aus diesem Exkurs zur Ausrichtung der Schulgrammatik lässt sich ableiten, (angehende) Lehrpersonen erleben während ihrer Schulzeit in der Regel die Trennung von Grammatik und Wortschatz. Kategorien wie *Wendung*, *Wortverbindungen*, *Mehrworteinheit* oder *Konstruktion* fehlen in den Lehrmitteln und im Unterricht in der Regel, entsprechend ist anzunehmen, dass sie eine formalistische Vorstellung von Sprache verinnerlichen.

Weitere Beobachtungen deuten darauf hin, dass Lehrpersonen möglicherweise die Herausforderungen der Bildungssprache fern der Wortebene weniger stark wahrnehmen. So beklagt Tajmel (2013: 244), dass „Sprachprobleme‘ in den naturwissenschaftlichen Fächern [...] zumeist auf Probleme mit der Fachsprache“ und dabei insbesondere auf Probleme mit einzelnen Fachwörtern reduziert werden. Krompák (2023: 53) untersucht in ihrer neuen Studie, aufgrund welcher Aspekte Studierende des Bachelorstudienganges Primarstufe Texte als komplex oder einfach einstufen, und kommt zum Schluss:

Die Teilnehmenden erkannten die Fachbegriffe, den komplexen Informationsgehalt im Text, Satzstruktur, Zusammenhang von Bild und Text, es fehlte ihnen jedoch weitgehend das Werkzeug, die Merkmale der Bildungssprache differenziert zu beschreiben und auf weitere, weniger offensichtliche sprachliche Merkmale eingehen zu können.

Zusammenfassend legen diese Beobachtungen nahe, dass das Bewusstsein der (angehenden) Lehrpersonen für die besonderen sprachlichen Herausforderungen der Bildungssprache, insbesondere im Hinblick auf Konstruktionen, weiter gestärkt werden sollte.

7 Multidimensionale Förderung von Studierenden

Für eine gelingende Förderung und Unterstützung beim Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen auf allen Schulstufen und in allen Fächern brauchen Lehrpersonen Fachwissen zu den Merkmalen und Herausforderungen von Bildungssprache. Indem ihnen die Struktur, Verarbeitung und Speicherung von Sprache im Sinne der Konstruktionsgrammatik und der gebrauchsbasierten, kognitiven Spracherwerbsmodelle aufgezeigt werden, werden angehende Lehrpersonen dabei unterstützt, didaktische Ansätze wie den sprachsensiblen Unterricht umzusetzen.

In diesem Teil werden nun einige Ideen skizziert, wie an der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug) bei den Studierenden des Studienganges Primarstufe das Bewusstsein für Konstruktionen in der Sprache gefördert werden kann. In der Schweiz umfasst die Ausbildung zur Primarlehrperson ein Bachelorstudium an einer Pädagogischen

Hochschule und befähigt zum Unterricht auf den Klassenstufen 1 bis 6. Dabei werden in der Regel alle Fächer studiert, die gemäß Lehrplan 21 für diese Altersstufen vorgesehen sind. Fachwissen und Fachdidaktik Deutsch umfassen an der PH Zug nicht mehr als 8 bis 12 ECTS-Punkte, sodass für linguistische Grundlagen lediglich 1 bis 2 ECTS-Punkte genutzt werden können. Ein Masterstudium mit einer fundamentalen Vertiefung einzelner Fächer oder Bereiche, wie es in Deutschland und Österreich bereits von Primarlehrpersonen verlangt wird, ist in der Schweiz erst für Sekundarlehrpersonen vorgesehen.

Die folgenden Ideen verstehen sich als skizzenhafte Vorschläge, die an der PH Zug in ihrer Gesamtheit noch nicht umgesetzt wurden. Sie stellen den Versuch dar, die Thematik multidimensional in verschiedenen Ausbildungsgefäßen aufzugreifen, um das Bewusstsein für die Musterhaftigkeit der Bildungssprache, für spezifische Konstruktionen und für die kognitiven Erwerbsmechanismen zu fördern. Indem „in jeweils neuen Kontexten auf basale Konzepte zurückgegriffen wird“, kann kumulatives Lernen möglich werden (Bremerich-Vos 2019: 61). Abbildung 1 fasst die Vorschläge zusammen, auf die in den folgenden Kapiteln eingegangen wird.



Abbildung 1: Vorschläge für eine multidimensionale Förderung

7.1 Fachwissen Sprachen

Im Zentrum der multidimensionalen Förderung der Sprachbewusstheit von Studierenden steht der Aufbau des Fachwissens, das auf den oben beschriebenen, längst nicht mehr neuen Erkenntnissen der kognitiven Linguistik zum Erwerb, der Verarbeitung und Produktion von Konstruktionen unterschiedlicher Größe basiert (Kapitel 2 und 4). Den Studierenden sollte das konstruktionsgrammatische Verständnis von Sprache mit

dem Kontinuum von Lexikon und Grammatik aufgezeigt werden. Indem sowohl das Fachwissen zum Deutschen als auch das Fachwissen zu den Fremdsprachen Französisch und Englisch koordiniert aufgebaut wird, können Synergien genutzt werden und grundlegende, sprachunabhängige Mechanismen rücken in den Vordergrund. Im Vordergrund steht das Ziel, dass die Studierenden über ein Beschreibungsinstrumentarium verfügen, mit dem sie bildungssprachliche Konstruktionen wahrnehmen und beschreiben können.

Auch das Vergleichen von Sprachen oder das Übersetzen aus anderen Sprachen kann ein Ausgangspunkt sein, um sich mit der Musterhaftigkeit der Sprache auseinanderzusetzen, zum Beispiel: Wieso sagt man im Deutschen „**auf** jemanden warten“, im Englischen aber „to wait **for** someone“? Oder: Wieso ist „ein starker Kaffee“ auch im Englischen „a strong coffee“ und im Französischen „un café fort“, während „ein starker Raucher“ mit „heavy smoker“ oder „grand fumeur“ übersetzt wird? Das letzte und weitere Beispiele finden sich bei Ulrich (2016: 154).⁵ Wichtig ist dabei, dass Lehrpersonen ein Bewusstsein für weniger auffällige Mehrworteinheiten entwickeln, die halbidiomatisch oder nicht idiomatisch sind, da diese im Gegensatz zu seltenen Redewendungen insbesondere im primärsprachlichen Unterricht bisher kaum gefördert werden.

7.2 Individuelle Sprachkompetenz

Auf Grundlage der schriftlichen digitalen Sprachkompetenzprüfung in der Schulsprache Deutsch werden die Studierenden der PH Zug unterschiedlichen Fördermaßnahmen zugeteilt: Ein wöchentlich stattfindendes Wahlmodul (2 ECTS) dient dem Aufbau von Lese- und Schreibstrategien im Hinblick auf die für den Beruf relevanten Sprachhandlungen „Informieren“ und „Argumentieren“. In diesen Kursen bieten sich den Dozierenden viele Möglichkeiten, Studierende auf Konstruktionen aufmerksam zu machen. Bei der Rezeption von Sachtexten regen die Dozierenden dazu an, kontext- oder textsortenspezifische Wendungen (*An welchen Konstruktionen erkennen Sie, dass es sich um einen Kommentar/eine Handreichung/... handelt?*). Dabei muss das Analysieren von textsortenspezifischen Wendungen dahin führen, dass diese Konstruktionen für das eigene Schreiben und Sprechen bereitgestellt werden. Allerdings gehen die Wendungen in der Sprache auch über Sprachhandlungen und Textsortentypik hinaus. Im Sinne der Kompetenzorientierung können die Studierenden, ausgehend von eigenen Formulierungsproblemen, ein Bewusstsein für Wendungen erarbeiten und Methoden kennenlernen, die sie künftig als Problemlösestrategien beim Schreiben nutzen.

Eine mögliche Lösungsstrategie wäre beispielsweise das Konsultieren von Sprachkorpora, um Unsicherheiten im Gebrauch von Kollokationen zu begegnen (Quasthoff 2011, Malloggi 2021). Das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS) ist ohne computerlinguistische Ausbildung nutzbar. Neben den üblichen Suchmöglichkeiten mittels einer spezifischen Suchabfragesprache bietet das DWDS bereits als vorgegebene Benutzeroberfläche ein Wortprofil an: Aus dem DWDS-Kernkorpus und dem ZEIT-Korpus werden die häufigsten Kollokationen ermittelt, syntaktisch klassifiziert und anschaulich zur Verfügung gestellt (Storrer 2011: 23).

5 Zu Sprachvergleichen in der Ausbildung von Lehrpersonen siehe auch Turgay (2022).

Auch beim Formulieren von Aufgaben können Dozierende darauf achten, Studierende zur Verwendung bildungssprachlicher Strukturen anzuregen (Hee 2019: 85). Ein beliebter Operator von Lehrpersonen und Dozierenden lautet: *Fassen Sie den Text in eigenen Worten zusammen*. Als Elaborationsstrategie ist das Paraphrasieren sinnvoll, da dabei die kognitive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt hoch ist. Je nach Textsorte oder individueller Sprachkompetenz der Studierenden könnte aber auch der Fokus auf die Förderung der bildungssprachlichen Textprozeduren gelegt werden, indem die Operatorformulierung lautet: *Verwenden Sie in Ihrer Zusammenfassung folgende Konstruktionen (Textprozeduren/fachsprachliche Mehrworteinheiten/etc.): ...*

7.3 Fachdidaktik Sprachen

Es kann an dieser Stelle nicht einzeln auf die verschiedenen Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Literatur und Sprachreflexion) eingegangen werden, da eine knappe Darstellung den fachdidaktischen Ausdifferenzierungen nicht gerecht wird (siehe Kapitel 5). Wichtig ist, dass das fachdidaktische Wissen zu diesen Kompetenzbereichen koordiniert und vernetzt aufgebaut wird. Dadurch können den Studierenden Zusammenhänge zwischen Rezeption und Produktion verdeutlicht werden. Werkzeuge können vermittelt werden, mit denen sie die Rezeption bildungssprachlicher Texte anleiten können, sodass die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Scaffolding ihre eigenen bildungssprachlichen Konstruktionen entwickeln können. Dabei kann die Idee der Didaktik der Textprozeduren für alle Kompetenzbereiche fruchtbar gemacht werden, da sie aufzeigt, wie sprachliche Konstruktionen direkt mit konkreten Sprachhandlungen verknüpft sind.

7.4 Fachdidaktik Medien und Informatik

Im Fach „Medien und Informatik“ kann die Frage aufgegriffen werden, über welche Fähigkeiten künstliche Intelligenzen (KI) verfügen müssen, um Sprache verarbeiten und produzieren zu können (Sprachverarbeitung, Musterverarbeitung etc., vgl. Schönbächler et al. 2023). Dabei könnte insbesondere die Funktionsweise des maschinellen Lernens und der künstlichen neuronalen Netzwerke aufgegriffen werden, um Parallelen zwischen der Sprachgenerierung durch KI und den Modellen der kognitiven Linguistik aufzuzeigen (vgl. Schirmer et al. 2023).

Weiter können sich Studierende im Rahmen des Themas „Big Data“ das Handwerkzeug erarbeiten, um Korpora, Textsorten oder Einzelbelege zu analysieren. Auch „die Kompetenz zur kritischen Bewertung der Qualität von Daten und der Aussagekraft von datengestützten Analysen“ kann gefördert werden (Beißwenger & Storrer 2011: 120). Das (noch ungenaue) Verständnis von Sprachkorpora stellt eine wichtige Grundlage dar, um auch über Nutzen, Gefahren und Grenzen von wichtigen und alltäglichen Technologien wie der automatischen Sprachverarbeitung (iPhone Siri, DeepL und ChatGPT) zu diskutieren.

7.5 Sprachliche Bildung im Fach

Indem die Ansätze zum sprachsensiblen Fachunterricht oder zur durchgängigen Sprachbildung in den allgemeindidaktischen Gefäßen der Ausbildung aufgegriffen werden, kann in allen Fachdidaktiken wiederum darauf zurückgegriffen werden. Auf dieser Grundlage können die einzelnen Fächer ihre fachspezifische Literalität, die mit fachspezifischen Konstruktionen verknüpft ist, einbringen.

Exemplarisch soll an dieser Stelle die sprachliche Bildung im Fachbereich „Ethik und Religion“ erläutert werden (vgl. auch Ballmer & Katzenstein 2023): Das Philosophieren mit Kindern bietet eine Möglichkeit, den Lehrpersonen die Bedeutung von bildungssprachlichen Konstruktionen aufzuzeigen. Die komplexen Sprachhandlungen, die beim Philosophieren gefordert sind, bieten eine ideale Basis für die gezielte Förderung der Bildungssprache (Alt & Michalik 2021). Der Fachdiskurs hebt bereits den bewussten Umgang mit Sprachhandlungen wie „Beschreiben“, „Vergleichen“ und „Argumentieren“ hervor, wie im Lehrmittel „Schauplatz Ethik“ (Bernet et al. 2020) deutlich wird. Im Lehrmittel werden die fünf philosophischen Methoden von Martens (2003) in einfache Sprachhandlungen übersetzt, und den Schülerinnen und Schülern werden entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt.

8 Fazit

In diesem theoretisch orientierten Beitrag wurde dafür argumentiert, dass Lehrpersonen über ein Bewusstsein für die Muster- und Formelhaftigkeit von Sprache verfügen müssen, um Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der funktionalen Varietät *Bildungssprache* unterstützen zu können. Es wurde dafür plädiert, dass Erkenntnisse aus der kognitiven Linguistik (Konstruktionsgrammatik) bereits Studierenden an pädagogischen Hochschulen (und Universitäten mit Lehramtsstudierenden) nähergebracht werden sollten. Mithilfe eines multidimensionalen Ansatzes könnten Studierende (und später ihre Schülerinnen und Schüler) schließlich nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern Deutsch als Bildungssprache erwerben. Weiterführende Fragestellungen, die in diesem Beitrag offen bleiben mussten, wären unter anderem:

- In welchem Maße verfügen (angehende) Lehrpersonen über Sprachwissen und Sprachbewusstheit in Bezug auf unterschiedliche Konstruktionen?
- Wie können linguistische Erkenntnisse zielführend an Schülerinnen und Schüler und an Lehrpersonen herangetragen werden? Und welche Erkenntnisse sind relevant?
- Welche Grammatiktheorien schlagen sich in neuen Lehrmitteln nieder?

Trotz vieler offener Fragen möchte dieser Beitrag zeigen, dass sich die linguistischen Inhalte, die in der Ausbildung von Lehrpersonen und in der Schulgrammatik im Zentrum stehen, stärker von der Orientierung am Einzelwort lösen sollten. Durch eine Veränderung des Sprachverständnisses in Richtung der Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierter Spracherwerbtheorien können (angehende) Lehrpersonen besser

auf die mit der Förderung der Bildungssprache verbundenen Anforderungen vorbereitet werden. Ist diese Sprachbewusstheit bei Lehrpersonen hergestellt, ist zu hoffen, dass Schülerinnen und Schüler künftig beim Erwerb sprachlicher Varianten, die sich durch einen hohen Gebrauchswert auszeichnen, unterstützt werden.

Literatur

- Abel, A. & Glaznieks, A. (2017): KoKo: *Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht*. Bozen: Eurac Research. http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse_Dokumentation_gesamt_FINAL.pdf
- Abraham, W. (1995): *Deutsche Syntax im Sprachvergleich. Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Alt, K. & Michalik, K. (2021): Sprachhandeln von Kindern beim Philosophieren – Unge-
wissenheit als Medium für komplexes Denken und Sprechen im Sachunterricht. In:
Franz, U., Geist, H., Haltenberger, M., Hartinger, A., Kantreiter, J. & Michalik, K.
(Hg.): *Sache und Sprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–88.
- Akbulut, M., Schmörlzer-Eibinger, S., & Ebner, C. (2020): Zum Begriff der Sprachbewusst-
heit in der Schreibforschung und -didaktik: Ein Beitrag zu seiner theoretischen und
empirischen Fundierung. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 72, 1–32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>
- Ballmer, S. & Katzenstein, R. (2023): Sprachliche Bildung beim Philosophieren. *Beiträge
zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 41 (2), 242–255. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.2.2023.10347>
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008): Stored word sequences in language learning: The
effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological
Science* 19, 241–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02075.x>
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1997): On the Inseparability of Grammar and the Lexicon: Evi-
dence from Acquisition, Aphasia and Real-Time-Processing. *Language and Cognitive
Processes* 12 (5), 507–584.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Woerfel, T. (2021): Sprachsensibel unterrichten – in al-
len Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43 (2), 250–259.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe
und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hg.): *Sprachliche Bildung –
Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann,
11–36. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Becker-Mrotzek, M., & Woerfel, T. (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als
Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C.,
König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 98–104. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>

- Behr, J. & Tschernig, K. (2020): Bildungssprache und Konstruktionsgrammatik. In: Behr, J., Conrad, F., Kornmesser, S. & Tschernig, K. (Hg.): *Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes*. Berlin: Peter Lang, 39–62. <https://doi.org/10.3726/b16845>
- Behrens, H. (2011): Grammatik und Lexikon im Spracherwerb: Konstruktionsprozesse. In: Engelberg, S., Holler, A. & Proost, K. (Hg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin & Boston: De Gruyter, 375–396. <https://doi.org/10.1515/9783110262339.375>
- Beisswenger, M. & Storrer, A. (2011): Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen. Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. *Journal for Language Technology and Computational Linguistics (JLCL)* 26 (1), 119–139. <https://doi.org/10.21248/jlcl.26.2011.140>
- Bernet, M., Ebel, E., Karrer, Y., Kilchsberger, J. R., Lüscher, L., Mercolli, L. & Schröter, S. (2020): *Schauplatz Ethik: wahrnehmen, fragen, begründen*. Zürich: LMVZ.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Henry Holt.
- Boas, H. C. (2022): From construction grammar(s) to pedagogical construction grammar. In: Boas, H. C. (Hg.): *Directions for pedagogical construction grammar. Learning and teaching (with) constructions*, 3–43. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110746723-001>
- Bredel, U. (2021): Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch* 50, 30–36.
- Bremerich-Vos, A. (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 24 (1), 47–63.
- Bürgel, C., Gévaudan, P., & Siepmann, D. (Hg.) (2021): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Burger, H., Häcki-Buhofer, A., Sialm, A. & Eriksson, B. (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110849394>
- Busse, V. (2019): Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In: Butler, M. & Goschler, J. (Hg.): *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, 1–34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Bybee, J. (2006): From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language* 82 (4), 711–773. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, J. L. & Scheibman, J. (1999): The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of don't in English. *Linguistics* 37 (4), 575–596. <https://doi.org/10.1515/ling.374.575>
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003): A construction-based analysis of child-directed speech. *Cognitive Science* 27, 843–873. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2706_2
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris.

- Corvacho del Toro, I. (2013): *Fachwissen von Grundschullehrkräften: Effekt auf die Rechtschreibung von Grundschulern*. Universität Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-1538>
- De Knop, S., & Gilquin, G. (Hg.) (2016): *Applied construction grammar*. Boston, Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110458268>
- Đurčo, P. (2016): Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. In: Đurčo, P. (Hg.): *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LIT-Verlag, 147–172.
- Dürscheid, C. (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 45–65. <https://doi.org/10.1515/9783110975918.45>
- Ellis, N. (2003): Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In: C. Doughty & M. H. Long (Hg.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford, 33–68. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, N., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008): Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *Tesol Quarterly* 42 (3), 375–396. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00137.x>
- Erman, B. & Warren, B. (2000): The idiom principle and the open choice principle. Le principe idiomatique et le principe du choix ouvert. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 20 (1), 29–62. <https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.29>
- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, H. & Bachmann, T. (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen. Fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, H. (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, I., Gloning, T. & Kaltwasser, D. (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf
- Feilke, H. (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch* 213, 4–13.
- Feilke, H. (2007): Syntaktische Aspekte der Phraseologie: Construction grammar und verwandte Ansätze. In: Burger, H., Dobrovolskij, D., Kühn, P. & Neal, N. R. (Hg.): *Phraseologie/Phraseology*. Bd. 1. Berlin, New York: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 63–76. <https://doi.org/10.1515/9783110171013.63>
- Feilke, H. (1998): Idiomaticische Prägung. In: Barz, I. & Öhlschläger, G. (Hg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 69–80.
- Feilke, H. (1996): *Sprache als soziale Gestalt: Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fillmore, C. (1988): The Mechanisms of ‘Construction Grammar’. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society* 14, 35–55.

- Fröhlich, B. (2003): Schwierigkeiten bei der Verwendung deutscher Präpositionen in gebundener Struktur. *LINSE (Linguistik-Server Essen)*. <https://docplayer.org/25624362-Linguistik-server-essen.html>
- Gogolin, I. (2008): Herausforderung Bildungssprache. *Die Grundschulzeitschrift* 23, 26.
- Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I., & Neumann, U. (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit: The bilingualism controversy*. Wiesbaden: Springer VS, 263–280. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_15
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 107–127. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache*. FörMig-Edition. Münster, New York: Waxmann.
- Goldberg, A. E. (2006): *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Goschler, J. (2021): Kognitiv-linguistische Zugänge zum Problem von sprachlichem und fachlichem Lernen. In: Mainzer-Murrenhoff, M., Drumm, S. & Heine, L. (Hg.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. Eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–33.
- Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Teilband. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 814–829.
- Glutsch, N., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., König, J., Fladung, I., Lammerding, S., & Schleiffer, C. (2019): PlanvoLL-D – Die Bedeutung des professionellen Wissens angehender Deutschlehrkräfte für ihre Planung von Unterricht: Validierung und methodische Innovation. Skalendokumentation zu Instrumenten der Ausbildungsinhalte und Schulpraxis, Messzeitpunkte 1 und 2, Sommer 2016 und Winter 2017/18.
- Granzow-Emden, M. (2021): Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch* 50, 24–29.
- Granzow-Emden, M. (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hallsteinsdóttir, E. (2023): Fachdidaktische Positionierung der Phraseodidaktik. In: Mückel, W. (Hg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa* 5. Berlin, Boston: De Gruyter, 15–32. <https://doi.org/10.1515/9783110774375-002>
- Hee, K. (2019): Usuelle Wortverbindungen in schulischen Kontexten. *Linguistik online* 96 (3), 63–92. <https://doi.org/10.13092/lo.96.5533>

- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. *Didaktik Deutsch* 49, 70–84.
- Herbst, T. (2018): Über Kognition zur Konstruktion – Zielorientiertes Lernen fremdsprachlicher Konstruktionen von links nach rechts. In: Erfurt, J. & De Knop, S. (Hg.): *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 149–172.
- Herbst, T. (2017): Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46 (2), 119–135.
- Hochstadt, C. (2021): Rahmenlos – Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch* 51, 5–10.
- Hochstadt, C. (2013): Förderung der Musterverfügbarkeit im Sprachunterricht am Beispiel des Präteritums – ein rezeptionsorientierter Zugang über das Nacherzählen. In: Breidel, U. & Schmellentin, C. (Hg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–45.
- Hoffmann, L. (2015): Grammatikunterricht. In: Rothstein, B. & Müller, C. (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Reihe Handbücher für den Unterricht, Thema Sprache, 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 132–146.
- Holme, R. (2010): Construction grammars: Towards a pedagogical model. *AILA Review* 23, 115–133. <https://doi.org/10.1075/aila.23.07hol>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03252-2>
- Krompák, E. (2023): Pedagogical Language Knowledge im Sachunterricht – Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen im Fokus. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, 41–59. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00165-8>
- Kruse, N. (2021): Viel erreicht und viel zu tun! – Zum neuen Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch* 51, 11–17.
- Kühn, P. (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 169–189.
- Langlotz, M. (2019): Grammatikdidaktik. In: Rothstein, B. & Müller, C. (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 122–145.
- Leisen, J. (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Malloggi, P. (2021): Zur Förderung der Kollokationskompetenz in der DaF-/DaZ-Didaktik für den Tourismus anhand von DWDS-Korpora. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1, 6–24.
- Manning, C. D. & Schütze, H. (1999): *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge USA: MIT Press.

- Margewitsch, E. (2005): ‚Falsche‘ Kollokationen und andere Formulierungsschwächen: Spuren auf dem Weg zum guten Stil? In: Feilke, H. & Schmidlin, R. (Hg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Martens, E. (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Morek, M. & Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Plötner, K. (2022): Quo vadis, Grammatik? Zur Umsetzung fachdidaktischer Forderungen in den Lehrwerken „À plus! 1“ (2012 und 2020). In: Franke, M. & Plötner, K. (Hg.): *Rekonstruktion und Erneuerung: Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachdidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr, 55–76.
- Pracht, H. (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“*. Münster: Waxmann.
- Quasthoff, Uwe (2011): *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110225914>
- Riebling, L. (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache*. FörMig-Edition. Münster, New York: Waxmann, 106–153.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2022): Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2, 1–14. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>
- Roche, J., & Muñoz, F. S. (2017): *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik* (Vol. 1). Tübingen: Narr.
- Roche, J., & Muñoz, F. S. (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 119–145.
- Schirmer, K., Berger, M., Himpsl-Gutermann, K., Lorenz, S. A., & Steiner, M. (2023): Künstliche Intelligenz im Unterricht: Lehr-/Lernszenarien für verschiedene Gegenstände. *Medienimpulse* 61 (2), 1–38.
- Schmale, G. (2012): Morpho-Syntax oder präformierte Konstruktionseinheiten – Welcher linguistische Ansatz für das Fremdsprachenlernen? In: DAAD (Hg.): *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen: Wallstein, 195–209.
- Schmale, G. (2016): Konstruktionen statt Regeln. In: Bürgel, C. & Siepmann, D. (Hg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–24.
- Schmellentin, C. & Lindauer, T. (2020): Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42 (3), 669–677. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.11>

- Schönbächler, E., Himpsl-Gutermann, K., & Strasser, T. (2023): Vom Chat zum Check. Informationskompetenz mit ChatGPT steigern. *Medienimpulse* 61 (1), 1–51.
- Siepmann, D. (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59–80.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stein, S. (2022): Phrase und Phrasemsemantik. In: Pohl, I. & Ulrich, W. (Hg.): *Wortschatzarbeit* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7), 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 276–301.
- Steinhoff, T. (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 71, 327–352. <https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2019>
- Storrer, A. (2011): Korpusgestützte Sprachanalyse in Lexikographie und Phraseologie. In: Knapp, K. et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3. Auflage. Tübingen: Utb GmbH, 216–239.
- Tajmel, T. (2019): Das Konkretisierungsrastrer. *Sprache im Fach*. München: Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61753/1/Tajmel_Konkretisierungsrastrer.pdf
- Tajmel, T. (2013): Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache*. FörMig-Edition. Münster, New York: Waxmann, 239–256.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Targońska, J. (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online* 68, 127–149. <https://doi.org/10.13092/lo.68.1638>
- Tschernig, K. (2020): *Bildungssprachliche Diskurse im Kontext linguistischer Perspektiven*. München: Iudicium.
- Turgay, K. (2022): Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 6 (2), 118–131.
- Ulrich, W. (2016): *Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2023): Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht. *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 275–309. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_9
- Woerfel, T., Höfler, M., Witte, A., Knaus, A., Twente, L., Wanka, R., & Becker-Mrotzek, M. (2020): *Protokoll: Systematisches Review zur Wirkung von didaktisch-methodischen Ansätzen des sprachsensiblen Unterrichts*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

- Ziem, A., & Lasch, A. (2013): *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110295641>
- Zima, E. (2021): *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110665642>

Liegengelassene Möglichkeiten: Sprachliche Variation in deutschen Schulbüchern der 8. und 9. Klasse

STEFAN TRÖSTER-MUTZ¹

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist anwendungsorientiert. Im Mittelpunkt steht eine Untersuchung von vierzehn in Niedersachsen zugelassenen Deutschbüchern der achten und neunten Klasse hinsichtlich des Themas Dialekte im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Die Behandlung des Niederdeutschen als in Niedersachsen vorhandene Varietät steht dabei im Mittelpunkt. Dabei werden Kriterien aufgestellt, die die Präsentation des Sprachmaterials und die dazugehörigen Aufgabenstellungen hinsichtlich des Umgangs mit sprachlichen Varianten analysieren. Außerdem wird untersucht, inwieweit die Schulbücher Anleitung geben, die dargestellten Varietäten für eine Normdiskussion im Deutschunterricht zu nutzen. Ein weiterer Aspekt ist, auf welcher Ebene überhaupt Variation thematisiert wird. Gerade das Medium Buch hat ohne Anschlussmedien Probleme, den lautlichen Teil der Variation darzustellen. Die kriteriengeleitete Untersuchung zeigt, dass die Darstellung dialektaler Vielfalt zwar gelingt, aber die Unterrichtseinheit Dialekte eher isoliert dasteht. Anknüpfungspunkte für den weiteren Sprachunterricht werden nicht geschaffen, teilweise selbst zum Folgekapitel nicht. Am Ende des Beitrags werden Möglichkeiten der Weiterarbeit vorgestellt und Anforderungen an Lehrkräfte erörtert.

1 Einleitung²

Sprachunterricht im Schulfach Deutsch ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Er ist stark normorientiert, besonders in der Grammatik, und er ist einseitig auf die Standardsprache ausgerichtet (Hochholzer 2004, Janle & Klausmann 2020: 89). Dadurch bleibt für sprachliche Variation wenig Raum, sie wird in den regulären Sprachbüchern allenfalls in kurzen, isolierten Einheiten behandelt.

Gerade sprachreflexive Themen stehen nicht im Fokus vieler angehender und aktiver Lehrkräfte (Jäger & Böhnert 2018: 7, zu Sprachvariation und -wandel siehe Hesse & Jäger in diesem Band). Daher sollten Unterrichtsmaterialien eine sinnvolle Anlei-

¹ Universität Osnabrück/Universität Oldenburg

² Ich danke Ann-Marie Moser, Patrick Mächler, zwei anonymen Begutachtenden sowie Christina Noack für zahlreiche Hinweise und Verbesserungsvorschläge.

tung bieten, um diese Themen gewinnbringend einzusetzen. Themenhefte wie Praxis Deutsch 275 „Dialekt heute“ bieten zwar interessante Materialien an, verlangen nach eigener Einschätzung aber von den Lehrkräften ein hohes Maß an Bereitschaft, Zeit und Kompetenz, solche Themen kompetent in ihrer Lerngruppe zu verwenden, auch wenn die Grundidee der Zeitschriften ist, einfach verwendbare Einheiten bereitzustellen. Die Verwendung solcher Artikel in Seminaren zeigt, dass viele Studierende solche Einheiten zwar umsetzen könnten, ihnen aber häufig Hintergrundwissen fehlt, sodass sie sich sehr eng an das Material halten.

Häufig werden Varianten und Varietäten eher als Störung wahrgenommen (vgl. Dürscheid & Schneider 2019). Die Themen im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in der weiterführenden Schule sind zunächst Wiederholung und Vertiefung von Orthografie und Grammatik. Ab der siebten Klasse werden die Sprachthemen immer weniger. In der achten und neunten Klasse gibt es jedoch eine sprachliche Unterrichtseinheit, die sprachliche Variation als Gegenstand hat und sich dabei in der Regel auch mit Dialekten des Deutschen beschäftigt. Auch wenn in den neueren Bildungsstandards beispielsweise für das Gymnasium auch sprachliche Vielfalt einen Raum erhält, liegt hier der Schwerpunkt auf Verständigung und Kommunikation (KMK Deutsch 2022, 37–39). Der Beitrag wird sich auf die sprachliche Situation in Niedersachsen fokussieren, da sich die Auswertung von Schulbüchern auf solche beschränkt, die in Niedersachsen für weiterführende Schulen zugelassen sind. Daraus ergibt sich automatisch ein weiterer Fokus auf die Problematik, wie mit dem Niederdeutschen umgegangen wird. Da niederdeutsche Dialekte zwar traditionell in der Dialektologie des Deutschen mit betrachtet werden, es sich allerdings – nach innerwie außersprachlichen Kriterien³ – um eine andere Sprache handelt, stellt sich die Frage, ob diese Tatsache auch in den Schulbüchern aufgegriffen wird.

Im Folgenden wird zunächst die sprachliche Ausgangssituation für Norddeutschland vorgestellt (2). Daran anschließend werden die curricularen Erwartungen der Bildungsstandards in Deutschland und die Umsetzung am Beispiel Niedersachsens aufgeführt sowie der jüngere sprachdidaktische Forschungsstand zu Dialekten in der Schule zusammengefasst (3). In einer kriteriengeleiteten Untersuchung von in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern wird der Frage nachgegangen, wie das Thema Dialekt, besonders hinsichtlich der für Norddeutschland relevanten niederdeutschen Dialekte, in den Schulbüchern umgesetzt wird (4). In (5) werden die dazu formulierten Annahmen überprüft. Im Fazit werden die Desiderata an den Umgang mit Dialekten im Deutschunterricht zusammengefasst.

2 Sprachliche Ausgangssituation

Die Dialektlandschaft in Deutschland ist sehr vielfältig und weist große Unterschiede im Sprachgebrauch auf. Während im Norden von einer Diglossie Hochdeutsch/Nie-

3 Vgl. zu den inner- und außersprachlichen Kriterien, auf denen im Falle des Niederdeutschen der Sprachstatus beruht, unten in Kapitel 2.

derdeutsch auszugehen ist (Baßler & Spiekermann 2001), liegt in weiten Teilen des Landes eine Diaglossiesituation vor, in der es mehr oder weniger dialektal geprägte Alltagssprache neben dem schriftlichen Standard und einer sehr standardnahen gesprochenen Sprache gibt. Die Sprecherinnen und Sprecher beherrschen oft mehrere Varianten einer sprachlichen Variable (z. B. [ta:k/tax] als Aussprachevarianten für *Tag*, *Samstag*/*Sonnabend* auf der lexikalischen Ebene, *Komma*/*Kommas*/*Kommata* auf morphologischer Ebene und *davor habe ich Angst*/*da habe ich Angst vor* auf syntaktischer Ebene). Dadurch ergibt sich für sie die Möglichkeit eines *code shifts* zwischen unterschiedlich stark dialektal geprägten sprachlichen Äußerungen oder innerhalb von diesen. Diese Möglichkeit ergibt sich im niederdeutschen Sprachgebiet nicht. Hier ist ein *code switching* zwischen Niederdeutsch oder Hochdeutsch notwendig. Echte Zwischenstufen gibt es nicht, gleichwohl eine regionale Lexik und Phraseologie, die auch im Hochdeutschen verwendet wird, z. B. *Feudel* ‚Bodenwischlappen‘, *Kluntjes* ‚Kandiszucker‘, *dröge* ‚trocken‘ oder *da nicht für* ‚dafür nicht‘ (als Antwort auf *danke*). Niederdeutsch wird nach einer Befragung in Niedersachsen lediglich von 17,4 % der Bevölkerung gut oder sehr gut gesprochen, 28,8 % der Bevölkerung gaben an, es gut oder sehr gut zu verstehen (vgl. Adler et al. 2016). Daneben sprechen noch ca. 1000–2000 Menschen im Landkreis Cloppenburg Saterfriesisch (<https://www.seeltersk.de/archiv/was-ist-saterfriesisch/>). Auch wenn Niederdeutsch heute nur noch von wenigen Leuten beherrscht wird, gibt es doch einige Regionen, in denen Niederdeutsch den Schülerinnen und Schülern vertraut ist. Man kann davon ausgehen, dass den Schülerinnen und Schülern ihre sie umgebende lokale Varietät bekannt ist, in der Regel können sie die anderen Dialekte Deutschlands aber nicht sicher identifizieren. Eigene Erfahrungen zeigen, dass viele Kinder Dialekte aus dem Urlaub kennen, aber sie oft nicht richtig zuordnen bzw. wiedererkennen können.⁴

Insgesamt ist die Selbstwahrnehmung im Norden eher so, dass die Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, keinen Dialekt zu sprechen und sich eventuell als Nutzende eines „reinen“ Hochdeutsch sehen, wie Adler & Plewnia (2020) zeigen. In ihrer Studie zum Dialektgebrauch weisen sie nach, dass – wie in anderen norddeutschen Bundesländern – in Niedersachsen ein großer Teil der Befragten angibt, im Alltag nur Hochdeutsch zu sprechen (Adler & Plewnia 2020: 22). Bezogen auf den Gebrauch im Unterricht sprechen Maitz & Elspaß (2013: 35) hier von „Standardsprachenideologie“ und „Homogenitätsideologie“. Problematisch für Lernende kann auch sein, dass es neben den Dialekten überlappende Gebiete regionaler Sprechstandards gibt (vgl. Berend 2005), deren Merkmale sich ebenfalls nicht in der Schriftsprache wiederfinden. Den Mangel an Berücksichtigung regionaler Merkmale im Unterricht bemängelt auch Langhanke (2020: 436), der darauf verweist, dass dazu „weder dahingehende Materialien noch Ziel- sowie Umsetzungen [...] bekannt [sind].“

Terminologisch wird keine Unterscheidung zwischen den Ausdrücken *Dialekt* und *Mundart* (als Übersetzung von Dialekt) vorgenommen (vgl. Niebaum & Macha 2014: 5–7; Barbour & Stevenson 1998: 148–149; Schmidt & Herrgen 2011: 59). Im Zusammenhang mit Niederdeutsch ist es auch notwendig, Kriterien für die Unterschei-

4 Ähnlich zeigt es sich auch in Seminaren zur Dialektologie: Die Studierenden haben wenig Sicherheit, Dialekte zu verorten.

dung von Sprache und Dialekt festzulegen. Barbour & Stevenson (1998) führen die wechselseitige Verständlichkeit an und kommen zu dem Schluss, dass sie bei den deutschen Dialekten so gering sei, dass man in vergleichbaren Situationen in anderen Sprachen von verschiedenen Sprachen sprechen würde (Barbour & Stevenson 1998: 148). Neben innersprachlichen Kriterien, bei denen für den Unterschied zwischen Hoch- und Niederdeutsch die zweite Lautverschiebung und die hochdeutsche Diphthongierung (die im oberdeutschen Raum allerdings auch nicht überall durchgeführt wurde) zählen, können weitere, außersprachliche Kriterien angeführt werden, etwa das Vorhandensein von Standards und eigenständiger Literatur, kulturelle Unterschiede sowie Staatsgrenzen (vgl. Anderson 2012: 59–74). Im Falle des Niederdeutschen spielt auch die sprachpolitische Anerkennung als Sprache eine wichtige Rolle, da dadurch Zugang zu europäischen Fördermitteln gemäß der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen ermöglicht wird.

3 Umgang mit Dialekten in der Schule

3.1 Curriculare Erwartungen

Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife der KMK vom 18.10.2012 sehen unter den Oberthemen *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* (KMK 2022, Primarstufe) und *Sprache und Sprachvariation* (KMK 2022, Mittelstufe) vor, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten [zu] beschreiben“. An anderer Stelle wird auf die Bedeutung der Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit verwiesen.

Die Zusammenhänge hinsichtlich einer Normdiskussion oder einer Betrachtung, ob Dialekte in ein schulisches „falsch/richtig-Schema“ passen, werden nicht thematisiert. Es gibt mehrfach den Hinweis in den Bildungsstandards, dass „sie [die Schülerinnen und Schüler] [...] die Standardsprache“ [nutzen] (KMK 2022: 14), sowie den Verweis auf die Kompetenz, dass sie „bewusst und sicher das Register wechseln“ (KMK 2022: 15).

Da sich die untersuchten Schulbücher auf Niedersachsen konzentrieren, werden hier die curricularen Anforderungen für Niedersachsen im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ am Ende der 8. Klasse gezeigt, weil die Unterrichtseinheit in den Büchern in der Regel auch für die 8. Klasse vorgesehen ist.

Im Kerncurriculum Niedersachsens für das Gymnasium heißt es in der Unterrichtsreihe „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten“: „am Ende von Jahrgang 8: Die Schülerinnen und Schüler [...]

- grenzen Sprachvarianten ab und ordnen sie Gesprächssituationen zu Standard-, Umgangs-, Gruppen-, Fachsprache und Dialekten zu,
- lernen exemplarisch das Niederdeutsche kennen,
- erkennen sprachgeschichtliche Zusammenhänge und verfügen über Begriffe der Sprachentwicklung
z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse
- regionalsprachliche Besonderheiten.“

Ein weiterer wichtiger Aspekt in den norddeutschen Bundesländern ist die Verpflichtung zum Erhalt des Niederdeutschen, die von den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt wird. Mittlerweile kann Niederdeutsch als Fach studiert und damit auch als Unterrichtsfach angeboten werden. Daher betrifft die Umsetzung des Niederdeutschunterrichts nicht mehr den allgemeinen (Hoch-)Deutschunterricht. Dennoch hieß es im Kerncurriculum Deutsch für die Primarstufe in Niedersachsen in der Form von 2006, „[d]ie verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen einschließlich der ‚kleinen‘ Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch (*lesser used languages*) erfahren im Deutschunterricht der Grundschule besondere Berücksichtigung (KC Grundschule Niedersachsen 2006).“ In der Version von 2017 ist es abgeändert in „sowie die Regionalsprache Niederdeutsch und die Minderheitensprache Saterfriesisch finden im Deutschunterricht Berücksichtigung“. Auch für das Gymnasium heißt es: „Die verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen (einschließlich Niederdeutsch und Saterfriesisch) werden besonders berücksichtigt und als Anlass zu Sprachbetrachtungen und Sprachvergleichen aufgegriffen und genutzt (KC Gymnasium Niedersachsen 2015).“ Damit hat die Behandlung im Deutschunterricht weiterhin Bestand, wobei hier nicht allein auf die Deutschbücher zurückgegriffen werden kann. Diese haben über die Bundesländer, in denen Niederdeutsch gesprochen wird, hinaus Gültigkeit und haben nicht zwangsläufig Niederdeutsch als zentrales Thema innerhalb des kurzen thematischen Abschnitts.

Bereits für die Grundschule wird als Ziel im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ Folgendes formuliert: „Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Herkunftssprachen, Regional- und Minderheitensprachen, Dialekte und Soziolekte, [...] unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Sprachbewusstheit und ihre metasprachlichen Kompetenzen zu entwickeln, die Vielfalt von Sprachen sowie die Vielfalt innerhalb der deutschen Sprache zu entdecken und dieser Vielgestaltigkeit tolerant und wertschätzend zu begegnen“ (KC Grundschule Niedersachsen 2017). Davon ausgehend ist anzunehmen, dass ein bereits für die Grundschule benanntes Kompetenzziel Grundlage für die weitere Spracharbeit in der weiterführenden Schule ist.

3.2 Forschungsstand

Tophinke (2019: 5) formuliert für den schulischen Deutschunterricht, unabhängig von der Region, folgende Prämissen zur Arbeit mit Dialekten:

- Die areale Variation des Deutschen wird bewusst wahrgenommen, auch die eigene Sprache wird areal eingeordnet.
- Homogenität der Sprache, wie sie Lexika und (präskriptive) Grammatiken suggerieren, gibt es nicht, besonders in der gesprochenen Sprache.
- Areale Variation ist eine Gestaltungsressource und areal konditionierte Varietäten eignen sich als Nähesprache.

Janle & Klausmann (2020: 98–109) haben ebenfalls Schulbücher exemplarisch untersucht, wobei sie jeweils nur ein Werk pro Schulstufe herangezogen haben. Neben einem Werk für die Oberstufe haben sie deutsch.ideen 9 von 2013 untersucht.

Sie kommen zu dem Schluss, dass Dialekt als Thema des Deutschunterrichts nur eine geringe Bedeutung hat und allenfalls in der Mittelstufe Thema ist (Janle & Klausmann 2020: 89). Dabei wird nur über Dialekte reflektiert, es gibt ihrer Meinung nach jedoch keinen anwendungsbezogenen Unterricht, womit sie aktives Sprechen des Dialekts meinen. Aber auch die Untersuchung des am Standort der Schule vorkommenden Dialekts könnte zu den reflektierenden Aufgaben gezählt werden. Die Standardsprache wird in den untersuchten Büchern als Maßstab für richtige sprachliche Äußerungen dargestellt. Zuletzt halten sie fest, dass diese Themen in der Oberstufe nicht mehr vorkommen. Letzteres kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht vertieft werden, allerdings gibt es zumindest in Niedersachsen ein Abiturthema, das in geringen Teilen Dialekte und Standard thematisiert (Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache).

Die Autoren kritisieren, dass Dialekt immer als Gegenpol zum Standard dargestellt wird, unter Annahme eines „reinen“ Hochdeutsch (Janle & Klausmann 2020: 103), und dass Dialekte immer wieder als weniger wertig gelten. Sie sind Quelle für Verständigungsprobleme und werden tendenziell als Varietäten bildungsferner Gruppen dargestellt (Janle & Klausmann 2020: 105), was durch das im Buch verwendete Beispiel aus den Buddenbrooks nochmals unterstrichen wird: Dort wird immer dann Niederdeutsch verwendet, wenn es um Gespräche mit (einfachen) Arbeitern geht (Janle & Klausmann 2020: 104). Auch Maitz (2015) stellte in seiner Studie zu in Bayern zugelassenen Schulbüchern fest, dass Dialekt hinsichtlich des Erwerbs und Kompetenzaufbaus nicht behandelt wird, „[s]tattdessen steht eindeutig und einseitig die Förderung der Standardkompetenz im Mittelpunkt“ (Maitz 2015: 213). Die Darstellung „erfolgt häufig als Kommunikationsbarriere; als eine disfunktionale [sic!] Varietät“ (Maitz 2015: 213). Bellet & Festman (2021: 70) folgern aus ihrer Studie,⁵ dass auch in der Ausbildung von Lehrkräften das Bewusstsein für Varietäten gestärkt werden muss. Dadurch kann einerseits ermöglicht werden, die Standardvarietät als Norm zu erkennen, andererseits soll die Nicht-Standardvarietät nicht als defizitär angesehen werden. Eller Wildfeuer & Wildfeuer (2022) betonen, dass die Förderung der inneren, authentischen Mehrsprachigkeit dabei hilft, eine positive Einstellung zu unterschiedlichen Varietäten zu erlangen und nicht auf Ideologien wie der Standardsprachen- oder der Homogenitätsideologie (Maitz & Elspaß 2013) zu beharren (vgl. Eller Wildfeuer & Wildfeuer 2022: 197). Kaiser & Ender (2020)⁶ leiten nachstehende Folgerungen für die Vermittlung von Varietäten ab: „Verstehen und reflektieren“ (Kaiser & Ender 2020: 252): Vielfältige Faktoren, wie Inhalt, an der Kommunikation beteiligte Personen, das verwendete Medium bis zur Verwendung von Code und Stil sollen untersucht werden. Dabei soll Sprachvariation forschend entdeckt werden (Kaiser & Ender 2020: 258), um schließlich daraus sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen zu erwerben (Kaiser & Ender 2020: 259). Somit soll reflektiertes Sprachhandeln ermöglicht werden.

5 Durchgeführt in Österreich.

6 Auch dieser Beitrag bezieht sich primär auf Österreich.

Da die vorliegenden Arbeiten andere Schwerpunkte hatten, wird in der folgenden Untersuchung der Fokus auf das Niederdeutsche gelegt und gleichzeitig eine Stichprobe von 14 in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern für die weiterführende Schule im Vergleich zum Umgang mit Varietäten und besonders dem Niederdeutschen untersucht.

4 Untersuchung

Die grundlegende Fragestellung ist, wie das Thema *Dialekte* im Rahmen einer Unterrichtseinheit in Deutschbüchern für die Mittelstufe dargestellt wird. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den Umgang mit Niederdeutsch gelegt.

Für die vorliegende Darstellung wurden zwölf Schulbücher für die 8. Klasse und zwei für die 9. Klasse (s. u. Quellen) untersucht. Die Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der Verfügbarkeit, was in diesem Fall bedeutet, dass es in Niedersachsen zugelassene Schulbücher sind. Die meisten Schulbücher in Deutschland haben eine Zulassung für alle Bundesländer außer Bayern, sodass die gleichen Bücher in vielen Bundesländern eingesetzt werden. Hinzugezogen werden einige ältere Auflagen, um eventuelle Veränderungen im Umgang mit dem Thema Dialekte/Varietäten aufzuzeigen.

Die Schulbuchabschnitte werden bezüglich der Einheit zu räumlicher Variation untersucht. Es handelt sich um eine kriteriengeleitete, qualitative Analyse. Die Analyse-kriterien wurden in einer Tabelle erfasst (die hier nur in Ausschnitten abgedruckt wird (Tabelle 1)).

Ausgehend von den curricularen Erwartungen an den Unterricht, an die Lehrpersonen und an die Unterrichtsmaterialien sowie ausgehend von den bisherigen Untersuchungen zur Berücksichtigung diatopischer Variation in Deutschlehrmitteln anderer Varietäten-/Dialekträume wurden für die in Niedersachsen genutzten Lehrmittel die folgenden Kriterien definiert, die durch Unterkriterien ergänzt wurden:

1. Umfang und allgemeine Darstellung. Dieses Kriterium leitet sich nicht direkt aus der Literatur ab.

Aus den genannten Untersuchungen können folgende weitere Kriterien abgeleitet werden:

2. Darstellung als Abweichung vom Standard (vgl. Janle & Klausmann 2020, Maitz 2015, Bellet & Festman 2021);
3. bewusste Wahrnehmung arealer Variationsebenen (vgl. Tophinke 2019);
4. Förderung innerer Mehrsprachigkeit (vgl. Eller Wildfeuer & Wildfeuer 2022, Kaiser & Ender 2020);
5. wie wird mit der Regionalsprache Niederdeutsch umgegangen? (vgl. KC Deu Nds. Gymnasium).

Zunächst werden als 1. Kriterium der Umfang und die Gestaltung der Einheit beschrieben. Die Kriterien 2–4 wurden aus der Literatur abgeleitet und durch weitere Unterfragen ergänzt. Das 5. Kriterium wurde aus dem niedersächsischen Kerncurriculum abgeleitet.

2. Darstellung als Abweichung vom Standard:
Werden Dialekte/Varietäten als Abweichung dargestellt, werden die Darstellungen als defizitär gewertet? Gibt es direkte Vergleiche zum Standard? Wird das Thema als sprachliches Thema weitergeführt und wird es zum Anlass genommen, über Norm und Abweichungen davon zu sprechen?
3. Bewusste Wahrnehmung arealer Variationsebenen:
daraus abgeleitet: Wie werden Dialekte präsentiert? Gibt es eine Möglichkeit, die Varianten zu hören? Eine reine Präsentation durch Schrift gibt den Schülerinnen und Schülern wenig Möglichkeit, viele Merkmale der Dialekte zu erfassen, da es keine geregelten Orthografien gibt. Da mittlerweile viele Bücher mit Internetlinks versehen sind, könnte hier eine externe Ressource hinzugefügt werden.
Welche Dialekte oder Varietäten werden ausgewählt? Wird versucht, einen Querschnitt durch die Dialektlandschaft des Deutschen zu zeigen, oder ist die Auswahl durch ein Rahmenthema veranlasst? Wie werden Varietäten dargestellt, die nicht Dialekte des Hochdeutschen sind?
4. Förderung innerer Mehrsprachigkeit:
Wie wird über die Dialekte reflektiert? Gibt es Ansätze zum entdeckenden oder forschenden Lernen? Wie schließen weitere Themen hinsichtlich Mehrsprachigkeit an? Wird die Nutzung der Dialekte als eines von mehreren Registern reflektiert? Welche Dialektmerkmale werden thematisiert, und werden sie in direkten Vergleich mit dem Deutschen oder anderen Sprachen gesetzt?
5. Wie wird mit Niederdeutsch als der vorherrschenden Nicht-Standardvarietät in Niedersachsen umgegangen, das wegen seines Status als Sprache ein Sonderfall im Dialektkontinuum darstellt?

Die oben genannten Kriterien führen zu Annahmen, die als Grundlage der Untersuchung der Lehrwerke aufgestellt werden. Die Nummerierung bezieht sich auf die oben genannten Kriterien 2–5, entsprechend bezieht sich 1 auf Kriterium 2, zu Kriterium 3 und 4 wurden jeweils zwei Annahmen aufgestellt:

- 1: Eine Diskussion über Norm und Gebrauch in der Sprache findet in der fraglichen Unterrichtseinheit nicht statt.
- 2-1: Lautliche Merkmale werden ausschließlich anhand der Schreibung dargestellt und es gibt keine gezielten Angebote, die vorgestellten Beispiele anzuhören.
- 2-2: Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, die Texte laut zu lesen.
- 3-1: Es werden keine Anregungen oder Aufgaben gegeben, mit deren Hilfe der eigene regionale Dialekt im Unterricht untersucht werden kann.

- 3-2: Es gibt Vergleiche mit Englisch oder zwischen den Dialekten und Hochdeutsch, aber die gewonnenen Erkenntnisse werden nicht genutzt, um Besonderheiten der Orthografie oder der Grammatik des Deutschen anhand des Varietäten- und Sprachvergleichs zu untersuchen.
- 4: In Unterrichtseinheiten wird nicht zwischen Dialekten des Hochdeutschen und des Niederdeutschen unterschieden, sowie Niederdeutsch und gegebenenfalls Friesisch werden nicht als eigenständige Sprachen dargestellt.

5 Ergebnisse

5.1 Überprüfung der Kriterien durch die Schulbuchanalyse

1. Umfang:

Das erste Kriterium betrifft den Umfang des Themas Dialekte. Er reicht von etwas mehr als einer Seite in D eins 9 bis zu neun Seiten in deutsch.ideen 9. Am häufigsten ist ein Seitenumfang von drei bis vier Seiten, vgl. Tabelle 1.

Zu allen Einheiten gibt es Infoboxen oder Merkkästen. Während in den meisten Dialekt und Mundart gleichgestellt werden (oft durch „auch Mundart genannt“ oder ähnliche Formulierungen), fällt bei Praxis Sprache 9 (Westermann 2013) auf, dass dort Mundart und Dialekt als unterschiedliche Begriffe erklärt werden. Der Mundart wird hierbei Ähnlichkeit mit dem Hochdeutschen zugesprochen, während der Dialekt als Besonderheit mit „ganz eigener Aussprache und eigenen Wörtern, die nicht im Hochdeutschen vorkommen“ (Praxis Sprache 9, 2014: 233) bezeichnet wird. Auch wenn es durchaus unterschiedliche Auffassungen zu den Bezeichnungen gibt (vgl. Niebaum & Macha 2014: 8), wird hier eine Darstellung verfolgt, die nicht dem gängigen Gebrauch entspricht – von den auch nicht gerade gelungenen Erklärungen dazu mal ganz abgesehen.

Tabelle 1: Auszug aus der Auswertung

Schulbuch (Erscheinungsjahr der ausgewerteten Auflage)	Audio	Umfang (Seiten)	Weiterarbeit mit sprachlicher Variation
PAUL.D 8 (2007)	• selbst lesen	2 (290–291)	–
PAUL.D 8 (2014)	–	2 (212–213)	– (aber andere Sprachen)
Praxis Sprache 8 (2019; differenzierende Ausgabe)	• kein konkretes Angebot	2 (226–227)	–
Praxis Sprache 9 (2013)	–	2 (232–233)	– nachher: Standardsprache Umgangssprache

(Fortsetzung Tabelle 1)

Schulbuch (Erscheinungsjahr der ausgewerteten Auflage)	Audio	Umfang (Seiten)	Weiterarbeit mit sprachlicher Variation
Deutschbuch 8 (2014)	nicht angegeben, aber Hören des kölschen Liedes möglich	6 (158–163)	–
Deutschbuch 8 (2000)	nicht angegeben, aber Möglichkeit, das kölsche Lied zu hören	4 (239–242)	–
Deutsch kompetent 8 (2014)	–	3 (201–203)	–
Deutsch kompetent 8 (2021)	Musikbeispiele im Internet zu finden	6 (182–187)	nachher: Jugendsprache
D eins (2021)	–	1 (278)	–
Deutschideen 8 (2014)	–	2 (292–293)	–
Deutschkombi plus (2018; differenzierende Ausgabe)	Weblink zum Hörverstehen	4 (126–129)	–
Deutschkombi plus 4 (8. Klasse; 2014)		4 (204–207)	–
D eins 9 (2022)	–	1–2 (282–283)	Mehrsprachigkeit untersuchen
Deutschideen 9 (2016)	–	9 (247–255)	nachher Projekt Jugendsprache

2. Darstellung als Abweichung vom Standard:

In Deutschkombi plus 4 von 2014 findet sich die Aufgabe, typische Rechtschreibfehler zu finden, die aus dem Dialekt resultieren können. Das mag zwar einerseits die von Janle & Klausmann (2020) mehrfach monierte Darstellung, dass Standarddeutsch richtig ist und im Dialekt Fehler auftreten, etwas bestätigen, andererseits werden die Jugendlichen hier zu einer Sprachreflexion angeregt, die ihren eigenen Sprachgebrauch betrifft und eventuell zu einem Verstehen der eigenen Fehler führt. Diese bereits in der Reihe Dialekt-Hochsprache kontrastiv (herausgegeben von Besch et al. 1976–1981) für Lehrkräfte vorgesehene Sichtweise wird hier sprachreflexiv für die Schülerinnen und Schüler umgesetzt. Es ist anzunehmen, dass die Vorgehensweise an die Thematik „Dialekt als Bildungshindernis“ (vgl. hierzu Niebaum & Macha 2014: 232 f.) anknüpft, aber in dieser Aufgabenstellung wird der Vergleich zwischen Hochsprache und Dialekt immerhin produktiv genutzt und nicht nur als buntes Panoptikum vorgestellt. Die anderen untersuchten Werke gehen nicht auf Abweichungen vom Standard im Sinne eines Defizits ein.

3. Bewusste Wahrnehmung arealer Variationsebenen:

Dieses Kriterium betrifft die Auswahl und Darstellung der Varietäten. Konkrete Beispiele zum Hören der Dialekte werden nicht gegeben, außer in Deutschkombi plus 4 (8. Klasse; 2014), in dem es am Rande Links zum Hörverstehen gibt. Dort werden teilweise Lieder verwendet (Bläck Fööss, De Fofftich Penns u. a.), die man leicht finden und anhören kann. In den anderen Büchern selbst werden keine Links zu Hörbeispielen gegeben; die Materialien für die Lehrkräfte wurden im Kontext dieser Untersuchung jedoch noch nicht ausgewertet. Allerdings gibt es fast immer die Aufgabe, den Text zu lesen, laut vorzutragen und Merkmale herauszufinden. Bei vielen lautlichen Merkmalen ist es allerdings schwierig bis unmöglich, diese in einer an das Standarddeutsche angelehnten Orthografie darzustellen. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Lehrkraft in der Lage ist, alle Texte halbwegs authentisch vorzutragen. Der problematische Umgang mit der Differenzierung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache findet sich deutlich in der Frage: „gibt es Buchstaben, die wegfallen?“ (Deutschbuch 8, 2014: 159). Dort wird ein problematischer Ansatz fortgeführt, der schon im Rahmen des Schriftspracherwerbs mit einer Überbetonung der Laut-Buchstabe-Beziehung begonnen wird. Natürlich ist es nicht einfach, in der Schrift eine Darstellung der Laute zu finden, wenn man nicht auf Lautschriftkenntnisse zurückgreifen kann, aber in der heutigen Zeit wäre eine einfache Umsetzung des Zugangs zu Hörbeispielen unkompliziert. Nicht-Schulbücher wie „Watt, de kan platt?“ (Lensing et al. 2021), in dem QR-Codes die Nutzenden zu Youtube-Videos leiten, zeigen, dass dies unkompliziert ist, zumal die Verlage eine Infrastruktur aufweisen, mit der nicht einmal auf externe Quellen verwiesen werden muss. Die zunehmenden Möglichkeiten von E-Books auch im Schulbuchbereich lassen hier auf Verbesserungen hoffen.

Die zu den Beispielen gestellten Aufgaben sind sehr vielfältig. Das eigene Vorlesen kommt immer vor, in einzelnen Fällen sollen auch Texte szenisch vorgetragen werden (Deutschideen 8). Die Aufgaben zum Finden von Dialektmerkmalen beziehen sich immer auf die Schriftform. Dass Dialektverschriftungen eigentlich eher eine Ausnahme sind, wird nie thematisiert. Auffälligkeiten sollen notiert werden. Für das Niederdeutsche geht es dabei besonders um die zweite Lautverschiebung. In Deutschideen 8 (2014) gibt es eine Randspalte, in der die Lautverschiebungsregeln als Hilfe vorgegeben sind, während in Deutschbuch 8 (2014) in einer Aufgabe eine Tabelle zur Lautverschiebung erstellt werden soll, ein Infokasten dazu folgt später. Sprachvergleich wird in der Regel zum Englischen angeregt (PAUL.D 8), vereinzelt auch zusätzlich zum Niederländischen (Deutsch kompetent 8). Bei diesen Aufgaben geht es immer um den Vergleich des Niederdeutschen mit anderen Sprachen. Die Vergleiche selbst beziehen sich auf wenige Einzelwörter, nicht auf grammatische Konstruktionen und Formen.

Die verwendeten Dialekte, von denen Beispieltex te angegeben sind, sind Niederdeutsch, Berlinerisch, Fränkisch, Schwäbisch, Bairisch, Badisch, Hessisch, Kölsch, Alemannisch, Sächsisch sowie Ruhrdeutsch als Regiolekt und Helgoländer Friesisch als Dialekt des Nordfriesischen, wobei allerdings nicht thematisiert wird, dass Frie-

sich kein Dialekt des Hoch- oder Niederdeutschen ist. Dazu kommen Wortkarten, die einzelne Formen im gesamten deutschen Sprachgebiet zeigen, und Aufgaben, die dazu auffordern, den eigenen Dialekt zu untersuchen.

4. Förderung innerer Mehrsprachigkeit

Viele Aufgaben sollen zu Diskussionen anregen, wobei es zumeist um den persönlichen Eindruck geht. Besondere Thematisierungen in die Richtung, dass Dialekt meistens mündlich verwendet wird und Hochdeutsch schriftlich, lassen sich nicht finden, und durch die schriftliche Darstellungsform der Dialekte wird es nicht erleichtert, auf solche Zusammenhänge zu kommen. Ein häufiger Aufgabentyp ist, die Schülerinnen und Schüler zum Austausch über ihre Erfahrungen mit Dialekten anzuregen. Dabei geht es um Themen wie den persönlichen Eindruck von Dialekten, ob und wann sie in der heimischen Region verwendet werden und ob die Jugendlichen selbst Dialekt verwenden. Manchmal soll der eigene bzw. regionale Dialekt in den abgebildeten Dialektkarten verortet werden.

Hervorzuheben sind Aufgaben, in denen zur eigenen „Erforschung“ des Heimatdialekts angeregt wird. Praxis Sprache 8 (2019) regt dazu an, zu den vorgegebenen Wörtern des Buches Formen im heimischen Dialekt zu finden und dafür beispielsweise die Großeltern zu befragen. Deutschkombi plus 4 stellt die Aufgabe, den eigenen Dialekt lexikalisch zu untersuchen. Dabei wird vorgeschlagen, auch Wörter zu verwenden, die nicht mehr jeder kennt. Auch ein Vorgehen zur Datenerhebung wird erläutert: „Wen kannst du befragen? Welche Personen in eurem Umkreis kennen sich noch gut in der Mundart aus? Wonach kannst du fragen, z. B.: Werkzeuge, Haushaltsgeräte, Berufe, Speisen.“ (Deutschkombi plus 4, 2014: 205). Damit wird den Schülerinnen und Schülern eine offene Anleitung gegeben, die aber ein hohes Potenzial hat, zu gelungenen Ergebnissen zu kommen.

Die Anschlussnutzung der Erkenntnisse aus der Dialekte-Unterrichtseinheit wird nicht so umgesetzt, dass die gewonnenen Erkenntnisse auch für die Weiterarbeit in sprachlichen Themen verwendet werden. Die Sprachvergleichsaufgaben in anschließenden Abschnitten der Bücher verwenden die Dialektbeispiele nicht und bleiben so isoliert; selbst in PAUL D (2014), bei dem im Anschluss die Einheit „andere Sprachen, andere Satzbaumuster“ folgt, werden keine Dialektsätze in der Einheit verwendet. Die Folgethemen Standardsprache – Umgangssprache (Praxis Sprache 9) und Jugendsprache (Deutsch kompetent 8, Deutschideen 9) bleiben im sprachreflexiven Bereich, wobei beispielsweise in Praxis Sprache 9 auch in Aufgaben darauf hingewiesen wird, dass der Sprecher in einem abgebildeten Interview sowohl Dialektwörter als auch jugendsprachliche Wörter verwendet. Dennoch wird das Dialektthema nur als Bestandteil sprachlicher Vielfalt dargestellt. In D eins 8 (2021) folgt das Thema „Aktiv – Passiv“. Ganz anders sieht es in den Ausgaben von Deutschbuch 8 aus. Dort werden die Dialekttexte als Bestandteil des Oberthemas „In der Großstadt (2014)“ bzw. „Der Mensch und Umwelt im Gedicht (2000)“ eingesetzt. Sie sind daher Gedichte oder Lieder. Zwar gibt es auch hier kurze Aufgaben zur Sprache, aber die weiterführenden Themen sind

Gedichtanalyse und Lyrisches Ich. Die Dialekte selbst werden damit nur als Bestandteil der Beschreibung der sprachlichen Form des Gedichts verwendet, die inhaltliche Arbeit steht dabei im Vordergrund.

5. Wie wird mit Niederdeutsch als der vorherrschenden Nicht-Standardvarietät in Niedersachsen umgegangen?

Niederdeutsch kommt bei den Dialektbeispielen am häufigsten vor, was für Niedersachsen natürlich gelungen ist. Die konkreten Aufgabenbeispiele werden in Tabelle 2 dargestellt. Allerdings ist es in weiter südlich gelegenen Regionen, in denen die Bücher auch zugelassen sind, nicht so passend, besonders wenn als weitere Varietät ein oberdeutscher Dialekt behandelt wird, das Buch jedoch im mitteldeutschen Raum verwendet wird. Dann wäre die eigene Dialektregion ausgeschlossen. Ein Grund für die häufige Verwendung des Niederdeutschen könnte sein, dass durch die nicht durchgeführte zweite Lautverschiebung und (weiträumig) fehlende Diphthongierung der langen Hochzungenvokale zwei leicht erkennbare Merkmale vorhanden sind, die sich zudem auch gut schriftlich darstellen lassen. Problematisch ist jedoch, dass in der Regel nur „Niederdeutsch“ oder „Plattdeutsch“ als Bezeichnung verwendet wird, aber oft nicht genau verortet wird, welcher Dialekt des Niederdeutschen es ist. Etwas anders ist es, wenn das Sprachbeispiel konkret einem Ort zugeordnet wird, wie Hamburg, oder als Ausschnitt aus der Delmenhorster Kreiszeitung. Trotzdem werden die Beispiele bei Verwendung der Bücher in Westfalen vermutlich nicht als „typisch platt“ wahrgenommen werden, da das westfälische Niederdeutsch einige stärkere Abweichungen vom Nordniedersächsischen aufweist. Genauso, wie das friesische Dialektbeispiel (Praxis Sprache 8; 2019) nicht einer eigenen Sprache zugeordnet wird, wird auch bei Niederdeutsch nicht thematisiert, dass es sich um eine eigene Sprache handelt, außer in Deutschideen 8 von 2014. Grundsätzlich ist die Entscheidung, was eine Sprache und was ein Dialekt ist, eine Diskussion, die mit so geringen Vorkenntnissen, wie man sie im Rahmen solcher Unterrichtseinheit erwerben kann, schwer zu führen ist, da dazu inner- und außersprachliche Faktoren herangezogen werden müssen (s. o. unter Abschnitt 2). Zwar werden traditionell, wie man an den Dialektkarten sehen kann, die niederdeutschen Dialekte in das deutsche Dialektkontinuum eingeordnet, aber eine Thematisierung der Einordnungsproblematik sollte in den Lehrwerken dennoch erfolgen. Während es in norddeutschen Bundesländern durch die Umsetzung der Sprachencharta (Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen von 1992) teilweise in den Bildungsplänen vorgegeben ist, über den Status als Regionalsprachen zu sprechen, kann in anderen Bundesländern nicht vorausgesetzt werden, dass dieses Thema durch die Lehrkräfte aufgegriffen wird.

Tabelle 2: Aufgaben in den Schulbüchern, besonders mit Bezug auf das Niederdeutsche

Schulbuch	Material	Aufgaben
PAUL.D 8 (2014)	• Text aus Kreiszeitung, in dem über ungeschickte Jugendliche berichtet wird, die sich mit Pfefferspray verletzt und dadurch einen großen Polizeieinsatz ausgelöst haben • Erklärung, dass es sich um Niederdeutsch handelt • Dialektkarte zu <i>auf</i> • Merkkasten erklärt die Aufteilung der Mundarten	• Text mehrfach laut lesen, Inhalt erschließen • Das niederdeutsche Sprachgebiet in einer Dialektkarte finden • Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Dialekten identifizieren
Praxis Sprache 8 (2019)	• Max und Moritz in verschiedenen Dialekten ohne Niederdeutsch	• lesen, Inhalt verstehen • Wörter erraten • Welchen Dialekt versteht man am besten?
Deutschbuch 8 (2000)	• Dialektkarten, Niederdeutsch nicht thematisiert	• den eigenen Dialektgebrauch reflektieren
Deutsch kompetent 8 (2021)	• Merkkasten zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit vor der Einheit • Postkartensprüche (Niederdeutsch: wat mutt, dat mutt) • Dialektkarte • Interview mit Beat Siebenhaar • Merkkasten	• Dialektlandschaften finden • Auf der Karte angegebene Wörter vergleichen und weitere Aufgaben zu Wörtern • Sätze vergleichen und zuordnen • Tabelle mit dem Vergleich Hochdeutsch, Niederdeutsch, Englisch und Niederländisch vervollständigen • Fragen zum Interview • Diskussionsanregung, ob im Unterricht Dialekt gesprochen werden soll • Differenzierungsaufgaben (nicht konkret zum Ndt.)
D eins 8 (2021)	• Karten aus dem AdA	• Recherche, welche Dialekräume es gibt, und Vergleich mit den Karten
Deutsch-ideen 8 (2014)	• Interview zum Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen • Aschenputtel auf Niederdeutsch („Aschenpuddel“) • Randkasten zu Konsonantenunterschieden Hochdeutsche Sprache-Niederdeutsche Sprache	• Text vergleichen • Gemeinsamkeiten mit dem Englischen herausarbeiten • Übersetzen und szenisch lesen
Deutsch-kombi plus (2018)	• Artikel zum Mond aus der niederdeutschen Wikipedia	• Verstehen und Übersetzen • „Was fällt am niederdeutschen Dialekt auf?“

Nachfolgend noch einige Anmerkungen zur Tabelle 2: Der Text des Merkkastens in Paul D 8/2014 („Man teilt die Mundarten grob in die des Niederdeutschen bzw. Plattdeutschen (Mundarten Norddeutschlands) und die des Mittel- und Oberdeutschen (Mundarten Mittel- und Süddeutschlands) ein. Vor allem an den norddeutschen Dialekten ist die Verwandtschaft des Deutschen mit dem Englischen noch deutlich abzulesen“

(Paul D 8; 2014: 314)) zeigt, dass zwar einerseits schon die Besonderheit des Niederdeutschen vorgestellt wird, die Aussage „Verwandtschaft des Deutschen mit dem Englischen“ scheint Niederdeutsch aber wieder dem Deutschen zuzuordnen, genau wie für Mittel- und Oberdeutsch nur eine regionale Zuordnung vorgenommen wird, aber keine zum Hochdeutschen.

In Praxis Sprache 8 (2019; differenzierende Ausgabe) kommt auch Helgoländer Friesisch vor, was kein Dialekt des Deutschen oder Niederdeutschen ist.

In Deutsch kompetent 8 (2021) folgt später eine Differenzierungsaufgabe mit Anleitungen zu strukturellen Untersuchungen (z. B. „Merkmale besondere Lautgestalt. Beispiele *maken* (machen), *Appel* (Apfel), *tohuus* (zu Hause)“ (Deutsch kompetent 8; 2021: 203). An dieser Stelle könnte beispielsweise die zweite Lautverschiebung erarbeitet werden.

Der Sonderfall im Umgang mit dem Niederdeutschen ist Deutschideen 8 von 2014. Hier beginnt die Unterrichtseinheit mit: „Als Niederdeutsch oder Plattdeutsch wird die im Norden Deutschlands sowie im Osten der Niederlande verbreitete westgermanische Sprache bezeichnet“ (Deutschideen 8; 2014: 292). Leider scheint es, dass die Buchreihe Deutschideen nicht mehr als allgemeine Ausgabe fortgesetzt wird.

Deutschkombi plus (2018; differenzierende Ausgabe) ergänzt die Aufgabe zur Sprachaufmerksamkeit konkret um: „Notiert die Besonderheiten: aa statt o (Maand/Mond), p statt f (umlöpt/umläuft)“ (Deutschkombi plus 2018: 128). An dieser Stelle wird zum strukturellen Arbeiten mit dem Niederdeutschen aufgefordert, das am Ende zur Feststellung der besonderen Abgrenzung des Niederdeutschen zum Hochdeutschen führen könnte. Konkret thematisiert wird es allerdings nicht. Insgesamt zeigt sich, dass einige Aufgaben vorhanden sind, die die Besonderheiten des Niederdeutschen herausarbeiten könnten, es hängt allerdings viel von den Kenntnissen und der Bereitschaft der Lehrkräfte ab, ob das Thema wirklich vertieft wird.

5.2 Überprüfung der Annahmen

Nachfolgend werden die in 4 aufgestellten Annahmen überprüft.

- 1: Eine Diskussion über die alleinige Gültigkeit eines Standards findet in der fraglichen Unterrichtseinheit nicht statt.
Diese Annahme kann vollständig bestätigt werden. Schon allein die Festlegung, was „Hochdeutsch“ oder „Standarddeutsch“ ist, wird nicht gemacht. Implizit wird dieses durch die Aufgabe zum Finden dialektbedingter Fehler in Deutschkombi plus 4/2014 angerissen.
- 2-1: Es werden lautliche Merkmale anhand der Schreibung dargestellt. Es gibt keine gezielten Angebote, die vorgestellten Beispiele zu hören.
Diese Annahme kann mit einer Ausnahme bestätigt werden. Alle Beispiele werden schriftlich präsentiert, in den Printversionen gibt es keinen direkten Zugang zu Hörbeispielen. Im Falle von Liedern kann dieser recht einfach durch die gängigen Musik- und Videodienste geschaffen werden. Ein Buch bietet bereits einen Link, um den Text zu hören.

- 2-2: Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, die Texte laut zu lesen. Diese Annahme kann bestätigt werden. In allen Fällen sollen die Jugendlichen die Texte selbst lesen und vorlesen, einmal sogar szenisch. Vom Buch gibt es dabei recht wenig Unterstützung für die Durchführung. Hierzu ist zusätzliches Material notwendig. Bei Dialekten, die niemand in der Klasse kennt oder gar beherrscht, kann es bestenfalls zu Annäherungen kommen.
- 3-1: Es werden keine Anregungen oder Aufgaben gegeben, mit deren Hilfe der eigene regionale Dialekt im Unterricht untersucht werden kann. Die Annahme kann nicht bestätigt werden, da es einige Ausnahmen gibt. Viele Aufgaben regen zum Gespräch über die Dialekte vor Ort an, einige fragen auch nach regionalen Wörtern. Die in Praxis Sprache 8 und Deutschkombi 4 gefundenen Beispiele zeigen, dass es durchaus auch Bücher gibt, die zu einer begrenzten eigenen Untersuchung anregen. Ein gleichmäßig über das Sprachgebiet verteiltes Korpus von Beispielen wird nie geboten. Oft sind bekannte Dialekte wie das Niederdeutsche, das Kölsche/Rheinische, Bairische und Schwäbische oder Alemannische zu finden. Gerade im Bereich der mitteldeutschen Dialekte gibt es große Lücken. Auch Dialekte, die nicht im Gebiet der Bundesrepublik gesprochen werden, kommen selbst in den Kartendarstellungen nicht oder nur bei wenigen Karten vor.
- 3-2: Es gibt Vergleiche mit Englisch oder zwischen den Dialekten und Hochdeutsch, aber die gewonnenen Erkenntnisse werden nicht genutzt, um Besonderheiten der Orthografie oder der Grammatik des Deutschen anhand des Varietäten- und Sprachvergleichs zu untersuchen. Diese Annahme kann bestätigt werden, obwohl es eine Ausnahme gibt. Obwohl oft das Oberthema Sprachenvielfalt ist, wird der Sprachvergleich wenig für weitere Arbeit genutzt, die Dialektbeispiele gar nicht (vgl. oben zu PAUL D 8). Lediglich das genannte Beispiel zur Überlegung, ob Schreibfehler aus dem Dialekt resultieren, nutzt das Thema, um in andere Bereiche des Deutschunterrichts zu verbinden. Daraus entwickelte Anschluss Themen in den Büchern gibt es aber nicht. Besonders in Form von Sammlungen von Wörtern oder anhand der Arbeit mit Dialektwortkarten wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf lexikalische Unterschiede gelenkt. Allerdings werden auch lautliche Merkmale (durch die Schreibung gefiltert) untersucht. Beim Vergleich Niederdeutsch – Hochdeutsch gelingt das gut, bei anderen Dialekten stößt dieser Ansatz schnell an Grenzen und wird durch den Verweis auf Buchstaben nicht gerade sinnvoll gefördert.
- 4: In Unterrichtseinheiten wird nicht zwischen Dialekten des Hochdeutschen und des Niederdeutschen unterschieden, sowie Niederdeutsch und gegebenenfalls Friesisch werden nicht als eigenständige Sprachen dargestellt. Auch diese Annahme kann außer einer Ausnahme bestätigt werden. In allen Einheiten werden die Dialekte des Deutschen und Niederdeutschen mithilfe einer Karte vorgestellt. Lediglich in PAUL D 8 (2014) ist in der Legende zur Karte

eine Zusammenfassung von Mitteldeutsch und Oberdeutsch zu Hochdeutsch zu finden, die die besondere Situation der niederdeutschen Dialekte andeutet. Die Karten beziehen sich meistens auch nur auf die Bundesrepublik Deutschland, und viele Aufgaben lassen die Dialekte den Bundesländern zuordnen. Der Sprachenstatus wird nicht thematisiert, die einzige Ausnahme ist Deutschideen 8 (2014). Wie oben erwähnt, wird sogar einmal ein Dialekt des Nordfriesischen mit aufgenommen. Für die in den Bildungsplänen der Länder geforderte Beschäftigung mit Regionalsprachen muss zusätzliches Material hinzugezogen werden.

6 Liegengelassene Möglichkeiten und Fazit

Das aus den Bildungsstandards geforderte Kennenlernen der sprachlichen Vielfalt und der Dialekte erfüllen alle Bücher. Auch einige Besonderheiten werden in der Regel herausgearbeitet. Dennoch bleibt es oft bei einer „bunten“, wenig kohärenten Präsentation von Beispielen. Inwieweit der Erkenntnisgewinn für den sprachlichen Teil des Unterrichts genutzt wird, bleibt offen, teilweise liefern literarische Textausschnitte den Auslöser für die Dialektbeispiele. Diese Kombination ist im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts (Bredel & Piper 2021) wünschenswert, die konkreten Abschnitte lenken dabei aber die Aufmerksamkeit sehr auf die Texte und weg von den Dialekten. Authentische Hörsituationen entstehen nur, wenn als Beispiel ein Lied angegeben ist, das man anhören kann. Das eigene Lesen der Dialekte mag zwar Möglichkeiten bieten, das Verständnis dessen, was man liest, zu überprüfen, allerdings bleibt es unklar, wer das Leseergebnis korrigiert, wenn es falsch ist. Wenn keine Audiovorlage geboten wird, stellt diese Aufgabe sehr hohe Anforderungen an die Lehrkraft, die kaum jemand für alle Varietäten erfüllen kann.

Hingegen wird die Möglichkeit, anhand der schriftlich vorliegenden Formen die Kodifizierung und Orthografie zu thematisieren, nicht systematisch genutzt, und es bleibt oft beim Erraten, wofür eine bestimmte Schreibung steht. An dieser Stelle ließen sich die vorhandenen Materialien für eine weitergehende Reflexion der Schreibungen nutzen, wenn entsprechende enge und offenere Aufgaben gestellt würden. Durch einen Vergleich zwischen der Aussprache eines Wortes und der schriftlichen Darstellung könnten die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass ein Buchstabe nicht eindeutig mit einem Laut verbunden ist. Noch weitergehend wären Vergleiche zwischen unterschiedlichen Schreibungen für denselben Dialekt.

Dadurch, dass neben den schriftlich dargestellten lautlichen Merkmalen oft nur noch lexikalische Beispiele gegeben werden, entgeht die Möglichkeit, grammatische Themen sinnvoll anzuschließen. Im Beispiel, in dem ein Thema zum Satzbau folgt (Paul D 8, 2014), werden keine Dialeksätze verwendet, es geht dann um Sprachvergleich mit anderen Lernersprachen der Mittelstufe. Nur das Beispiel „rheinische Verlaufsform“ (Deutschbuch 8; 2000) eröffnet eine Möglichkeit, sprachlichen Wandel in der Grammatik zu thematisieren und z. B. auch den Unterschied zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität. Aus solchen Beispielen ließe sich weiter auf Form/Funk-

tion-Diskussionen überleiten, die besonders im Sprachvergleich deutlich werden. In der Folge einer solchen Diskussion könnten auch Vorstellungen, dass manche Varietäten nicht alles ausdrücken, was der Standard kann, ausgeräumt werden.

Da „das Niederdeutsche“⁷ – häufig vorkommt, kann man beispielsweise morphologische Besonderheiten wie die Verbindungen mit dem Einheitsplural oder Nomen-Verb-Komposita nutzen, um weitere grammatische Themen anzuschließen. Auch Satzbaubesonderheiten wie die Abfolge von Hilfsverben im Vergleich Dialekt – Hochdeutsch bieten einen Anschluss zur Syntaxarbeit.

Ein nicht unbedingt nur mit Sprachstrukturen verbundenes Thema ist auch der Variationsbereich geschriebene vs. gesprochene Sprache. Dieser wird anhand der Dialekte besonders gut sichtbar, durch die Darstellungsweise in den Büchern allerdings eher in den Hintergrund gerückt. Inwieweit das Thema innerhalb der durch die Aufgaben angeregten Diskussionen aufkommt, ist nicht absehbar.

Es konnte dargestellt werden, dass das Thema „Dialekte“ immer noch sehr kurz und ohne Einbindung in weitere sprachreflexive Arbeit in den Schulbüchern vorkommt (5.1). Die dargestellten Dialekte haben Schwerpunkte in oberdeutschen oder niederdeutschen Varietäten, mitteldeutsche Dialekte kommen vergleichsweise wenig vor. Der Status des Niederdeutschen und der vereinzelt vorkommenden friesischen Beispiele als Sprache wird nicht thematisiert. Dadurch wird Dialekt als Beispiel innerer Mehrsprachigkeit auch von anderen sprachvergleichenden Themen abgekoppelt, beziehungsweise werden die von den Lernenden gewonnenen Erkenntnisse nicht weiter genutzt. Daraus ergibt sich die Forderung, in der Lehrkräfteausbildung Dialektformen auch in der sprachwissenschaftlichen Grundbildung zu verwenden und zu diskutieren und den Studierenden Wege aufzuzeigen, Sprachvariation im Unterricht aufzugreifen. Projekte wie „Sprachvariation@Schule“ am Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas bieten dazu gut zugängliche Materialien.

Insgesamt zeigt sich, dass das Thema Dialekte von den Lehrenden viel zusätzliches Engagement verlangt. Es ist zwar heutzutage einfach, hörbare Beispiele im Internet zu finden, auch solche aus sprachwissenschaftlichen Forschungs- und Dokumentationsprojekten. Dennoch benötigt es ein besonderes Interesse und Ideen, wie man vorgehen kann. Besonders die Verbindung zu anderen Themen des Deutschunterrichts wird nur auf inhaltlich-literarischer Seite von den Deutschbüchern vorgeschlagen, auf sprachlicher Seite muss man kreativ werden oder zumindest Handreichungen und Materialien aus didaktischen Fachzeitschriften heranziehen. Wichtiger ist jedoch, dass die im Studium gelernten sprachwissenschaftlichen Grundlagen als Werkzeug zum Umgang mit Sprachen und Varietäten verstanden werden, um diese vielfältig im Unterricht nutzen zu können. Dafür muss das Verständnis gestärkt werden, dass Deutschunterricht auch in der weiterführenden Schule Sprachunterricht ist. Diese Grundlage muss frühzeitig von Lehrenden in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik geschaffen werden. Dazu empfiehlt es sich, auch in der universitären Ausbildung immer wieder auf Nicht-Standardformen und Sprachvergleiche zurückzugreifen und für eine Arbeit mit unterschiedlichen Registern zu sensibilisieren.

7 Die Anführungszeichen verwende ich hier, da keine Varietäten des Niederdeutschen thematisiert werden.

Quellen

- PAUL.D 8 Schöningh 2007
PAUL.D 8 Schöningh 2014
Praxis Sprache 8 Westermann 2019, differenzierende Ausgabe
Praxis Sprache 8 Westermann 2019
Praxis Sprache 9 Westermann 2013
Deutschbuch 8 Cornelsen 2000
Deutschbuch 8 Cornelsen 2014
Deutsch kompetent 8 Klett 2014
Deutsch kompetent 8 Klett 2021
D eins 8 Westermann 2021
Deutschideen 8 Schroedel 2014
Deutschideen 9 Schroedel 2016
Deutschkombi plus 4 (8. Klasse) Klett 2014
Deutschkombi plus Klett 2018, differenzierende Ausgabe

Literatur

- Adler, A., Ehlers, A., Goltz, R., Kleene, A. & Plewnia, A. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016*. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. Mannheim: IDS.
- Adler, A. & Plewnia, A. (2020): Aktuelle Bewertungen regionaler Varietäten des Deutschen. Erste Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2017. In: Hundt, M., Kleene, A., Plewnia, A. & Sauer, V. (Hg.): *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Mannheim: IDS, 15–36.
- Anderson, S. R. (2012): *Languages. A very short introduction*. Oxford: OUP. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780199590599.001.0001>
- Bellet, S. & Festman, J. (2021): Die Nutzung individueller, innerer Mehrsprachigkeit im Unterricht – ein Dilemma für Lehramtsstudierende zwischen Dialekt und Bildungssprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 2, 49–75.
- Barbour, S. & Stevenson, P. (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110804751>
- Baßler, H. & Spiekermann, H. (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik Online* 9, 2/01. <https://doi.org/10.13092/lo.9.966>

- Berend, N. (2005): Regionale Gebrauchsstandards. Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger, Ludwig M. & Kallmeyer, W. (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: de Gruyter, 143–170. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.143>
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill, Schöningh.
- Dürscheid, Ch. & Schneider, J. G. (2019): *Standardsprache und Variation*. Tübingen: Narr.
- Ehrlich, S. & Conrad, F. (2021): „Das reinste Deutsch wird in Hannover gesprochen.“ Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage zu einem linguistischen Mythos. *Muttersprache* 131 (1), 61–74. <https://doi.org/10.53371/60192>
- Eller Wildfeuer, N. & Wildfeuer, A. (2022): Authentische Mehrsprachigkeit statt Sprachdefizit – Sprachliche Variation als Komponente eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts in der Sekundarstufe. In: Fäcke, Ch. & Vali, S. (Hg.): *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Lang, 177–200.
- Jäger, A. & Böhnert, K. (2018): *Sprachgeschichte*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Hesse, F. & Jäger, A. (2026): Sprachwandel, Sprachvariation und Schule. Vorstellung und Evaluation eines Seminarkonzepts zur Vermittlung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulischer Perspektiven auf Sprachwandel und Sprachvariation im Lehramtsstudium Deutsch. *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.
- Hochholzer, R. (2004): Konfliktfeld Dialekt. *Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: ed. Vulpes.
- Hundt, M., Kleene, A., Plewnia, A. & Sauer, V. (Hg.) (2020): Regiolekte. *Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Mannheim: IDS.
- Kaiser, I. & Ender, A. (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, M. (Hg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Schneider, 237–271.
- Kerncurriculum Gymnasium Niedersachsen <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/> (20.08.2023)
- Kerncurriculum Grundschule Niedersachsen <http://cuvo.nibis.de>
- KMK Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). (2022). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfächer/deutsch.html>
- Langhanke, R. (2020): Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik. Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums. In: Hundt et al. (Hg.): *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 435–459.
- Lensing, H., Robben, B. & Spannhoff, Ch. (2021) (Hg.): *Wat, de kan Platt? Selbstzeugnisse, Geschichten und Gedichte aus dem Münsterland und dem Osnabrücker Land*. Meppen: Studiengesellschaft für emsländische Regionalgeschichte.

- Maitz, P. (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologie und Schule. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 82 (2), 208–227. <https://doi.org/10.25162/zdl-2015-0007>
- Maitz, P. & Elspaß, S. (2013): Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘. In: Hagemann, J., Klein, W. P. & Staffeldt, S. (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, 35–48.
- Niebaum, H. & Macha, J. (2014): *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110338713>
- Schmidt, J. E. & Herrgen, J. (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Tophinke, D. (2019): Dialekte heute. Basisartikel. *Praxis Deutsch* 275/2019, 4–13.

„Sprachwandel, Sprachvariation und Schule“

Vorstellung und Evaluation eines Seminarkonzepts zur Vermittlung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulischer Perspektiven auf Sprachwandel und Sprachvariation im Lehramtsstudium Deutsch

FLORIAN HESSE & AGNES JÄGER¹

Zusammenfassung

Sprachwandel und Sprachvariation haben in schulischen Curricula einen festen Platz, spielen in der Unterrichtspraxis aber nur eine randständige Rolle. Folgt man Befragungen unter (angehenden) Lehrpersonen, liegt ein Grund dafür in einer bislang als unzureichend empfundenen Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich. Um an dieser Stelle unterstützend gegenzusteuern, wurde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein neues Modul eingeführt, das sprachwandel- und sprachvariationsbezogene Fragen unter linguistischer, didaktischer und schulischer Perspektive beleuchtet. Der Beitrag skizziert das Seminarkonzept und stellt auf Basis einer mehrperspektivischen Evaluation zentrale Chancen und Herausforderungen des Formats dar.

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler sollen im Deutschunterricht lernen, dass die deutsche Sprache diachron wie synchron durch Variation geprägt ist. So greifen etwa die jüngst aktualisierten Bildungsstandards der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz für den mittleren Schulabschluss im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ die Auseinandersetzung mit Aspekten sprachlicher Variation explizit auf. Unter dem Punkt „Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt“ wird bspw. gefordert, dass die Lernenden anhand von Beispielen „Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation (z. B. Standardsprache – Alltagssprache, Fachsprache, Dialekt, Regionalsprache; [...])“ unterscheiden und deren Verwendungsweisen reflektieren können sollen. Zudem sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit „ausgewählten Erscheinungen des Sprachwandels“ befassen (KMK 2022: 38).

Ähnliche Formulierungen finden sich dann auch in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer. In Thüringen sollen die Lernenden an Regelschulen am Ende des 9. Jahrgangs etwa in der Lage sein, „den historisch bedingten Wandel der deutschen

1 Friedrich-Schiller-Universität Jena

Sprache [zu] erfassen und dabei aktuelle Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Sprache [zu] erkennen [und] Sprachvarianten und ihre Funktion [zu] unterscheiden“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2011: 43).

Damit Schülerinnen und Schüler entsprechende Kompetenzen erwerben können, braucht es Lehrpersonen, die über fundierte Kenntnisse von Sprachwandel sowie -variation verfügen und diese unterrichtsbezogen anwenden können. Das Lehramtsstudium im Fach Deutsch soll diesbezüglich laut den KMK-Standards entsprechende Grundlagen schaffen. Insbesondere den Sprachwissenschaften wird dabei die Aufgabe zugeschrieben, Themen wie „Sprachwandel, Spracherwerb, Sprachentwicklung“ oder „Sprachvarietäten und deren historischer Hintergrund“ im Lehramtsstudium der Sekundarstufen I und II zu bearbeiten (KMK 2008: 27).

Während aus normativer Perspektive also Klarheit herrscht, dass Sprachwandel und Sprachvariation in Schule und Lehramtsausbildung wichtige Themen darstellen, geht aus empirischen Beobachtungen der Unterrichtspraxis wiederkehrend der Eindruck hervor, dass sprachgeschichtliche und auch variationsbezogene Fragestellungen im Unterricht lediglich ein „Randdasein fristen“ (Jäger & Böhnert 2018: 7). Die Gründe hierfür dürften vielfältiger Natur sein, lassen sich aber – folgt man aktuellen Studien zum Wissen und zu Einstellungen von Deutschlehrpersonen – wenigstens zu einem gewissen Teil darauf zurückführen, dass die aktuell vorgehaltenen Studienangebote vielerorts in nicht ausreichender oder zielführender Weise darauf vorbereiten, Wissen im Bereich von Sprachwandel und -variation für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen.

Um diesem Defizit zu begegnen, wurde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Sommersemester 2022 erstmals ein Modul angeboten, das versucht, linguistische, fachdidaktische und schulische Perspektiven auf Sprachwandel und -variation stärker zu verzahnen. Der vorliegende Beitrag stellt basierend auf dem Forschungsstand zunächst die dem Konzept zugrunde liegenden Überlegungen vor (Kap. 2), ehe darauf aufbauend die konkrete methodisch-organisatorische Realisierung schrittweise erläutert wird (Kap. 3). Abschließend werden Ergebnisse einer mehrperspektivischen Evaluation präsentiert, die einerseits für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Seminars relevant sind, andererseits aber auch über die Veranstaltung hinausgehende Chancen und Herausforderungen in der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Professionalisierung angehender Lehrpersonen deutlich machen (Kap. 4).

2 Forschungsstand: Sprachwandel und Sprachvariation im Unterricht

Wie einleitend erwähnt wurde, handelt es sich bei Sprachwandel und -variation um Gegenstände, die in Schule und Studium gleichermaßen als wichtig erachtet werden. Die sprachdidaktische Forschung hat vor diesem Hintergrund einige Arbeiten vorgelegt, die konzeptionell danach fragen, welche Ziele in einem zeitgemäßen sprachwandel- und -variationsbezogenen Unterricht erreicht und welche Kompetenzen gefördert werden

sollten. Zudem existieren mittlerweile auch erste empirische Studien, die über Lehrwerksanalysen sowie Lehrpersonen- und Lernendenbefragungen versuchen, für die Konzeption von Professionalisierungsangeboten wichtige Erkenntnisse über die Unterrichtspraxis und diesbezügliche Einstellungen zu gewinnen. Einige zentrale Überlegungen und Befunde aus diesen Forschungsbemühungen werden nachfolgend vorgestellt, insofern sie wichtige Impulse für die Konzeption des Seminars lieferten.

2.1 Konzeptionelle Annahmen zu einem zeitgemäßen sprachwandel- und sprachvariationsbezogenen Unterricht

Aktuelle sprachdidaktische Ansätze zur Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Sprachwandel und -variation erheben im Kern den Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler sich der Wandelbarkeit und des Variantenreichtums von Sprache bewusst werden, Sprachwandel und -variation als natürliche Phänomene anerkennen und diese darüber hinaus – auch mit Blick auf ihren eigenen Sprachgebrauch – reflektieren und beschreiben sollen. I. d. R. wird in diesem Zusammenhang mit Begriffen wie „Sprachbewusstheit“ (Böhnert & Nowak 2020: 2), „Sprachaufmerksamkeit“ (Ulrich 2020: 3) oder „sprachhistorische Bewusstseinsbildung“ (Jäger & Böhnert 2018: 10) operiert, für deren Schulung ein Mindestmaß an Sprachwissen als unerlässlich erachtet wird (ebd.). Gerade mit Blick auf Sprachvariation ist statt des früher im Schulkontext vielfach angestrebten ‚Abtrainierens‘ des Dialekts die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Fokus, die zu situationsadäquatem Gebrauch von Registern und Varietäten befähigen soll (Niebaum & Macha 2014: 235–237). In Abgrenzung zu populärwissenschaftlichen Fehlkonzepten oder überholten didaktischen Ansätzen soll mit dieser Ausrichtung des Sprachunterrichts betont werden, dass es bei der Sprachbetrachtung weniger um die Klassifikation von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Sprachgebrauchsweisen geht, sondern darum, diachron wie synchron existierende Vielfalt in der Sprache wahrnehmen und fundiert beschreiben zu können. Insbesondere im Bereich der Variationsdidaktik wird so ein Blick auf Sprache möglich, der bestimmte Varianten weder vorschnell als ‚unangemessen‘ wertet noch als ‚Sprachbarriere‘ auf dem Weg zum Erwerb einer ‚richtigen‘ Standardsprache begreift (Tophinke 2019: 11–12), sondern vielmehr als idealen Lernanlass zur Anregung des Reflektierens über die eigene, oft als ‚einfach gegeben‘ betrachtete und scheinbar nicht reflexionswürdige Sprache nutzt (Jäger & Böhnert 2018: 10 f.).

Aus diesen Annahmen heraus leiten sich dann auch unterrichtsmethodische Prinzipien ab, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, um Sprachbewusstheit im gerade skizzierten Sinne anzubahnen. Befürwortet werden entsprechend solche Verfahren, die Sprachgeschichte und -variation in ihrer gegenstandsimmanenten Komplexität ernst nehmen und zugleich darum bemüht sind, in forschend-entdeckenden, lernbereichsintegrativen oder gar fächerübergreifenden Settings eine von den Lernenden her gedachte Beschäftigung mit dem Thema anzuregen (Böhnert 2022). Auf diese Weise werden Sprachgeschichte und -variation weniger als das Auswendiglernen von Ablautreihen oder als das Einprägen von Dialektregionen erfahrbar, sondern vielmehr dadurch motiviert, bspw. eine Erklärung für sprachliche Zweifelsfälle zu generieren

(z. B. Schmitt 2020), orthografische (Un-)Regelhaftigkeiten auch historisch zu verstehen (z. B. Böhnert & Nowak 2022a) oder literarisches und sprachliches Lernen am Beispiel authentischer Texte zu verknüpfen (z. B. Jäger, 2022).

2.2 Empirische Befunde zur aktuellen Unterrichtspraxis

Ein empirischer Blick in die Unterrichtspraxis macht deutlich, dass die vielfältigen didaktischen Überlegungen bislang nur ansatzweise realisiert werden und sprachwandel- und sprachvariationsbezogene Themen – gerade auch im Vergleich zum traditionellen Grammatik- und Rechtschreibunterricht – längst nicht die Aufmerksamkeit erfahren, wie die prominente Verankerung der Themen in Bildungsstandards und Lehrplänen zunächst vermuten lassen könnte.

Dass fachdidaktische Überlegungen in der Praxis aktuell nur bruchstückhaft umgesetzt werden, lässt sich vor allem an der Aufbereitung sprachwandel- und sprachvariationsbezogener Themen in *Lehrwerken* zeigen, die in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Forschung gerückt sind (für die Sprachgeschichte im Überblick Böhnert & Nowak 2022b; für die Variation z. B. Janle & Klausmann 2020: 98–108). Deutlich wird in diesen Analysen u. a., dass die Lehrwerke ...

- ein z. T. verkürztes oder einseitiges Bild bezogen auf Sprachwandel oder Sprachvariation vermitteln,
- vorrangig die Ebene der Lexik/Semantik in den Blick nehmen, aber andere Sprachebenen vernachlässigen,
- wenig authentisches und fachlich angemessenes Sprachmaterial nutzen und
- kaum anregende und motivierende Arbeitsaufträge für Lernende bereithalten.

Speziell auf Sprachvariation bezogen wird in den Lehrwerken im Interesse einer angestrebten Alltagsnähe primär die (als linguistisches Konzept nicht unproblematische) Jugendsprache thematisiert, während etwa Dialekte seltener als Gegenstand gewählt werden. Bei beiden Themen liegt jedoch der Schwerpunkt des Zugriffs wiederum im lexikalischen Bereich, z. B. in Form von Aufgaben zur Zuordnung von jugendsprachlichen oder dialektalen Wörtern zu ihren standarddeutschen Entsprechungen. Dadurch wird ein fachlich falsches Konzept von Sprache als ‚Sack von Wörtern‘ angebahnt. Vielfach zielen die Aufgaben zudem anstelle von genuiner Sprachbetrachtung auf metalinguistische Fragen ab (z. B. wann oder warum spricht man Dialekt?). Als Desiderat ist hier ein weiterer Zugriff auf Phänomene sprachlicher Variation festzuhalten, insbesondere das Thematisieren sprachlicher Eigenschaften von Varietäten jenseits der Lexik, also z. B. auf phonologischer, morphologischer oder syntaktischer Ebene.

Die Ergebnisse jüngerer *Lehrkräftebefragungen* zu den Themen Sprachwandel und Sprachvariation, wie sie etwa bei Böhnert (2017), Dücker & Szczepaniak (2022), Hoetgen & Jäger (2020), Janle & Klausmann (2020: 109–118) oder Zimmermann (2015) berichtet und diskutiert werden, zeichnen ein ähnlich ernüchterndes Bild wie die Lehrwerksanalysen. Ein wiederkehrender Befund solcher Studien lautet, dass sich (angehende) Lehrpersonen zwar grundsätzlich für die Themen Sprachwandel und -variation interessieren und z. T. sogar deren Relevanz für die schulische Praxis hervorheben.

Allerdings zeigt sich auch, dass die Lehrpersonen dem Thema eine qualitativ wie quantitativ geringere Bedeutung beimessen als anderen Lernbereichen des Sprachunterrichts. Begründet wird dies u. a. mit der vermeintlich geringeren Bedeutsamkeit dieser Themen im Lehrplan (vgl. dazu im Widerspruch die Aussagen oben) oder in zentralen Prüfungen, aber auch mit Zeitmangel oder dem Empfinden, im Studium nicht ausreichend auf die Themen vorbereitet worden zu sein. Kritisiert wird am Studium dabei insbesondere, dass die Inhalte häufig trocken und praxisfern vermittelt worden seien. So betrachtet, verwundert dann auch nicht, dass etliche Lehrkräfte bei der Frage nach der Vermittelbarkeit von sprachwandel- bzw. sprachvariationsbezogenen Themen zunächst einmal an die Erarbeitung deklarativen Überblicks- und Begriffswissens denken und dieses nicht in Zusammenhang mit anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts bringen können.

Hoetgen & Jäger (2020: 80) leiten aus dieser Forschungslage vier Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Lehrpersonen im Bereich der Sprachgeschichte ab, die aber auch für den Bereich der Sprachvariation relevant sind und für die Entwicklung des Seminarkonzepts leitend waren:

- Fokus auf die Vermittlung exemplarischer Zusammenhänge im Bereich von Sprachvariation und Sprachwandel auf unterschiedlichen Sprachebenen,
- Berührungängste mit Sprachwandel und -variation abbauen; Studierende für das Thema sensibilisieren,
- Bezüge zur heutigen Sprache bzw. zum Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler herstellen,
- Schulbezug herstellen bzw. Relevanz für die Sprachdidaktik verdeutlichen.

3 Vorstellung des Seminarkonzepts

Basierend auf diesen Überlegungen wurde an der Universität Jena ein neues Modul „Sprachwandel, Sprachvariation und Schule“ eingeführt und im Sommersemester 2022 erstmals erprobt. Das Modul reiht sich dabei curricular in eine Reihe ähnlich gelagerter Module im Jenaer Lehramtsstudium für das Fach Deutsch ein (z. B. „Grammatik, Orthografie und Schule“, „Textlinguistik und Schule“, „Gesprächslinguistik und Schule“, „Literaturwissenschaft und Schule“). Diese verfolgen bereits seit einigen Jahren das Ziel, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulische Perspektiven zu unterschiedlichen linguistischen und literaturwissenschaftlichen Themengebieten innerhalb einer Lehrveranstaltung zu verzahnen (vgl. grundlegend Freudenberg et al. 2014; Zühlsdorf & Winkler 2018). In Erweiterung eines früheren Seminarkonzepts mit dem Titel „Sprachwandel und Schule“, das die Autorin dieses Beitrags bereits über mehrere Jahre hinweg an der Universität zu Köln durchgeführt hat,² besteht die Besonderheit des

2 Zu diesem Seminarkonzept vgl. Jäger (2021: 111–113). Mehr Informationen sowie zahlreiche studentische Produkte des ‚alten‘ und auch des ‚neuen‘ Seminarkonzepts können auf der Website von Agnes Jäger abgerufen werden: <https://www.gw.uni-jena.de/fakultaet/institut-fuer-germanistische-sprachwissenschaft/sprachwandel-und-sprachliche-variation/sprachwandel-sprachvariation-und-schule> (09.07.2023).

neuen Modulangebots neben der stärkeren Integration variationsbezogener Themen v. a. darin, dass die sprachwissenschaftliche Perspektive strukturell noch stärker durch eine fachdidaktische ergänzt wird. Konkret bedeutet das, dass die Veranstaltungsleitung sowohl bei einer Vertreterin bzw. einem Vertreter aus der Fachwissenschaft *und* einer Vertreterin bzw. einem Vertreter aus der Fachdidaktik liegt.

Das Modul selbst ist im Hauptstudium des examensbasierten Lehramtsstudiengangs in Jena angesiedelt und wird mit 10 ECTS-Punkten angerechnet. Entsprechend konnte von den Studierenden vorausgesetzt werden, dass sie sich mit vergleichsweise hohen Selbststudienanteilen in das Modul einbringen. Vorausgesetzt werden konnte zumindest von den teilnehmenden Studierenden des Gymnasiallehramtes³ auch sprachwandelbezogenes Überblickswissen aus der Einführungsveranstaltung in die diachrone germanistische Sprachwissenschaft. Etliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten zudem Aufbaumodule zur Dialektologie oder zur Sprachgeschichte besucht. Ebenso haben alle Studierenden vor Seminarbeginn das fünfmonatige Praxissemester absolviert (vgl. hierzu ausführlich Lütgert 2014), sodass auf Grundkenntnisse in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aufgebaut werden konnte.

Den Kern des Moduls stellt eine Seminarveranstaltung im Umfang von zwei Semesterwochenstunden (SWS) dar, die durch eine begleitende Vorlesung/Übung im Umfang von einer SWS flankiert wird. Ziel des Seminars war es, dass die Studierenden *in Kleingruppen eine 90-minütige Unterrichtseinheit (Doppelstunde) zu einem sprachwandel- und/oder sprachvariationsbezogenen Thema planen*. Eine Planungsaufgabe haben wir deshalb ins Zentrum unseres Seminars gestellt, weil die Unterrichtsplanung zu jenen Anforderungen professionellen Lehrpersonenhandelns gehört, die in besonderer Weise die Verknüpfung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Wissensbestände erfordert (vgl. König & Rothland 2022). Da es sich hierbei um eine für angehende Lehrpersonen komplexe Aufgabe handelt, werden über die begleitende Vorlesung bzw. Übung in Abhängigkeit vom Fortschritt des Seminars Gelegenheiten zur fachlich-fachdidaktischen Fundierung sowie zur vertiefenden Reflexion geboten. Im Seminar selbst werden zur Unterstützung der Studierenden über das Semester hinweg unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Diese lassen sich grob in fünf Phasen bündeln, die nachfolgend ausführlicher vorgestellt werden:

- Phase 1: Auffrischung/Einführung von Grundlagen von Sprachwandel/Sprachvariation und ihrer Didaktik
- Phase 2: Arbeit in Kleingruppen
- Phase 3: Diskussion der Stundenentwürfe im Seminar
- Phase 4: Diskussion der Stundenentwürfe in einer Lehrkräftefortbildung
- Phase 5: Seminarabschluss und schriftliche Ausarbeitung

Phase 1: Grundlagen von Sprachwandel/Sprachvariation und ihrer Didaktik

Um das Vorwissen der Studierenden zu den Themen Sprachwandel und -variation zu reaktivieren und für die Stundenplanung notwendige didaktische Kenntnisse einzufüh-

³ Die Mehrzahl der Jenaer Studierenden studiert das Lehramt für das Gymnasium. Nur wenige Studierende studieren das Fach Deutsch für die Regel- oder berufsbildenden Schulen.

ren, wurde die seminarbegleitende Veranstaltung zunächst im Vorlesungsformat realisiert. In kompakter Form konnte so auf fachwissenschaftliche Grundlagen, die Verankerung sprachwandel- und variationsbezogener Themen in Lehrplänen und Standards (s. Kap. 1) sowie sprachdidaktische Konzeptionen und Befunde (s. Kap. 2) eingegangen werden. Zur Veranschaulichung wurde dabei mit authentischen Sprachbeispielen, digitalen Ressourcen (z. B. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Atlas der deutschen Alltagssprache) und Lehrwerksauszügen gearbeitet. Mit Blick auf die zu bewältigende Unterrichtsplanungssituation war es uns besonders wichtig, den Studierenden anhand ausgewählter Aufgabensequenzen aus Lehrwerken zentrale Qualitätsmerkmale von (sprachwandel- und -variationsbezogenem) Unterricht nahezubringen. Exemplarisch wurden dazu mehrere Aufgabensequenzen aus aktuellen Deutschlehrwerken analysiert, z. B. hinsichtlich ...

- ihres Potenzials zur kognitiven Aktivierung (z. B. Erfordern die Aufgaben lediglich einfache Zuordnungen oder komplexere Denkleistungen? Werden Begründungen für vermutete Lösungen eingefordert?),
- ihrer inhaltlichen Strukturiertheit (z. B. Bauen die Aufgaben logisch aufeinander auf?),
- der Passung von Aufgaben und Sprachmaterial (z. B. Wird überhaupt (authentisches) Sprachmaterial verwendet? Falls ja: Werden die von der Aufgabe angesteuerten wandel- oder variationsbezogenen Phänomene im Sprachmaterial hinreichend deutlich?) oder
- ihres Verständnisses von Sprache und Sprachwandel bzw. Sprachvariation (z. B. Wird Sprache lediglich als ‚Sack voll Wörter‘ verstanden oder werden mit Blick auf Wandel und Variation auch andere sprachliche Ebenen als die Lexik angesprochen? Wird eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Dialekten angeregt oder erscheinen Dialekte lediglich als etwas Lustiges und Unterhaltsames? Erfolgt eine Beschäftigung mit den Eigenschaften historischer bzw. dialektaler Sprache oder geht es lediglich um Metalinguistisches, z. B. die Frage nach angemessenen Kontexten für Dialektverwendung?).

Ziel dieses Schritts war es, die Studierenden bereits vor Beginn der Planung ihrer eigenen Unterrichtsstunde einerseits für potenzielle Fallstricke und Unzulänglichkeiten zu sensibilisieren, andererseits aber auch auf vorbildliche Beispiele hinzuweisen, an denen man sich bei der Planung ggf. orientieren kann. Auf Basis dieser ersten Berührung mit dem Thema aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht sollten die Studierenden dann selbstständig ein eigenes Thema für ihre Unterrichtsplanung auswählen. Hierbei konnten die Studierenden grundsätzlich frei wählen. Die einzige Vorgabe bestand darin, dass keine in der Schule bereits vielfältig verhandelten Themen gewählt werden sollten (z. B. im Bereich der Lexik, Anglizismen etc.).

Phase 2: Arbeit in Kleingruppen

Im Anschluss an Themenwahl und Gruppenfindung erhielten die Studierenden in mehreren Seminarsitzungen Gelegenheit zur selbstständigen Erarbeitung der Unter-

richtseinheit. Hierbei wurden die Studierenden dazu angehalten, notwendige Recherarbeiten im Selbststudium zu erledigen und deren Ergebnisse während der Seminarzeit in den Kleingruppen zusammenzuführen und aufzubereiten. Abgesehen von punktuelltem Feedback durch die Dozierenden während der Seminarveranstaltung erhielten die Studierenden in der seminarbegleitenden Veranstaltung im Rahmen einer gruppenbezogenen Konsultation Rat zu aufgetretenen Fragen und Problemen (z. B. bezogen auf die thematische Eingrenzung der Stunde oder die Suche nach geeignetem Sprachmaterial).

Phase 3: Diskussion der Stundenentwürfe im Seminar

Nach circa der Hälfte der Seminarsitzungen wurden die Studierenden gebeten, ihren Arbeitsstand im Seminar vorzustellen. Mit diesem Zwischenschritt wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollten die Studierenden Einblicke in die Projekte ihrer Mitstudierenden erhalten, um so jenseits ihres spezifischen Stundenthemas Impulse zu bekommen, wie sprachwandel- und -variationsbezogene Themen im Unterricht aufbereitet werden könnten. Zum anderen sollten die Arbeitsgruppen abermals Feedback sowohl von den Mitstudierenden als auch den Dozierenden erhalten, um mit Blick auf die anstehende Lehrkräftefortbildung (s. dazu Phase 4) bspw. fachliche Fehler auszuräumen oder die Stringenz ihrer Planung zu erhöhen. Das Feedback wurde dabei durch ein Kriterienraster vorstrukturiert, das neben den gerade angesprochenen inhaltlichen Aspekten auch die Qualität der Präsentation selbst in den Blick nahm (z. B. Sprechtempo, Adressatenbezug, Foliengestaltung). Die auf diesem Feedback basierende Überarbeitung der Stundenentwürfe wurde durch eine weitere Konsultation pro Gruppe in der Begleitveranstaltung unterstützt. Insbesondere hier wurde nochmals daran gearbeitet, die Stunde hinsichtlich der bereits in Phase 1 kommunizierten Qualitätskriterien zu reflektieren und zu optimieren (s. o.).

Phase 4: Diskussion der Stundenentwürfe in einer Lehrkräftefortbildung

Um die schulische Perspektive im Seminar zu stärken und den bereits eingangs beschriebenen Professionalisierungsbedarf bei Lehrkräften zu adressieren, wurde das Modul im letzten Drittel des Semesters mit einer eintägigen Lehrkräftefortbildung gekoppelt.⁴ In dieser erhielten alle Arbeitsgruppen die Gelegenheit, ihre überarbeiteten Stundenentwürfe zu präsentieren und Feedback von erfahrenen Lehrpersonen zu erhalten. Dadurch bekamen die teilnehmenden Lehrpersonen gleichzeitig neue Impulse zur Bearbeitung sprachwandel- und -variationsbezogener Themen für die eigene Unterrichtspraxis. Aus Dozierendensicht war der Austausch im Fortbildungsformat darüber hinaus auch deshalb interessant, weil er Einsichten in die Kenntnisse und Bedürfnisse der Studierenden und Lehrpersonen eröffnete.

Eine Besonderheit der Fortbildung bestand außerdem darin, dass die Veranstaltung durch die Studierenden mitorganisiert und moderiert wurde. So erhielten die

⁴ Die Lehrkräftefortbildung wurde in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrkräftefortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) realisiert. Es handelte sich um eine für Lehrkräfte anerkannte Fortbildung, für die man sich über das ThILLM registrieren konnte. Letzteres übernahm auch die Kosten für die Anreise nach Jena.

Studierenden bereits parallel zu den vorher geschilderten Phasen bspw. die Aufgabe, ein *Book of Abstracts* zu erstellen oder ein Veranstaltungsplakat zu entwerfen. Auf diese Weise konnten die Studierenden Kenntnisse im Veranstaltungsmanagement sowie in der Wissenschaftskommunikation erwerben.

Phase 5: Seminarabschluss und schriftliche Ausarbeitung

In einer abschließenden Sitzung wurde die Lehrkräftefortbildung gemeinsam mit den Studierenden ausgewertet. Dabei erhielt jede Gruppe die Gelegenheit, das Format als solches einzuschätzen, gleichzeitig aber auch Schlussfolgerungen aus der Präsentation für die weitere Überarbeitung des Stundenentwurfs zu ziehen. Letztere waren auch deshalb von Bedeutung, weil der Leistungsnachweis des Moduls darin bestand, die Gestaltung *einer* Sequenz aus der geplanten Unterrichtsreihe fachwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begründen. Außerdem wurden die Studierenden angehalten, vor dem Hintergrund einer Reflexion zentraler Etappen des Arbeitsprozesses (Gruppenarbeit, Seminarpräsentation, Lehrkräftefortbildung) darüber nachzudenken, inwiefern sie die Stunde/Sequenz zukünftig ähnlich oder anders gestalten würden. Auch hier wird also deutlich, dass weniger die Qualität der Unterrichtsplanung selbst im Mittelpunkt des Seminars stand, sondern die Qualität der bei den Studierenden initiierten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulischen Reflexionsprozesse.

4 Evaluation des Konzepts

Angesichts der erstmaligen Durchführung des Moduls schien es besonders wichtig, dessen Erfolg zu evaluieren. Ziel war es dabei einerseits, Einblicke in Chancen und Herausforderungen des Veranstaltungsformats selbst zu erhalten, andererseits aber auch die Entwicklung der Studierenden zu betrachten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden drei Perspektiven Rechnung getragen:

1. Perspektive der Studierenden (quantitativ per Prä-Post-Befragung zu Vorerfahrungen, Relevanzsetzungen, Selbstkonzept sowie qualitativ über die Lehrveranstaltungsevaluation und mündliche Rückmeldungen zur Fortbildung)
2. Perspektive der teilnehmenden Lehrpersonen (mündliche Rückmeldungen zur Fortbildungsveranstaltung)
3. Perspektive der Dozierenden/Forschenden (Einschätzungen der Stundenentwürfe in Prozess- und Produktperspektive)

Nachfolgend werden zunächst die Perspektive der Studierenden (4.1) und die der Lehrpersonen (4.2) vorgestellt, da diese Einblicke in die Einschätzung des Veranstaltungsformats ermöglichen. Ausführlicher werden dann die Unterrichtsentwürfe besprochen (4.3), insofern sich aus diesen Schlussfolgerungen für die sprachwissenschaftliche und -didaktische Professionalisierung von Lehrpersonen ergeben.

4.1 Perspektive der Studierenden

Im Rahmen einer Prä-Post-Fragebogenerhebung wurden die Studierenden vor Beginn der ersten und nach Ende der letzten Veranstaltung u. a. gebeten, Aussagen zu ihren Vorerfahrungen im Bereich Sprachwandel/Sprachvariation zu machen (z. B. Berührungspunkte in der eigenen Schulzeit oder im Praxissemester), die Relevanz der Themen für die spätere Tätigkeit als Lehrperson zu beurteilen oder Auskunft zu ihrem sprachwandel- bzw. variationsbezogenen Selbstkonzept zu geben. Aus Platzgründen sei an dieser Stelle nur überblicksartig auf einige zentrale Befunde verwiesen:

- Nur gut ein Viertel der Studierenden (7 von 28) hat in der eigenen Schulzeit Erfahrungen mit dem Thema Sprachwandel/Sprachvariation gemacht (u. a. zu Themen wie Jugendsprache oder Dialekt) und auch im bisher durchgeführten eigenen Unterricht, z. B. im Praxissemester, spielt das Thema eine untergeordnete Rolle (5 von 28 haben Themen wie gendergerechte Sprache, Jugendsprache oder Dialekt selbst unterrichtet).
- Die Relevanz für die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson wird mit Blick auf beide Bereiche eher gering eingeschätzt, wobei nach dem Besuch der Veranstaltung die Relevanz im Bereich Sprachgeschichte sichtlich besser bewertet wird als vor der Veranstaltung ($M_{t1} = 2.04$; $M_{t2} = 2.48$), während sich im Bereich Sprachvariation eine vergleichbare Veränderung nicht erkennen lässt ($M_{t1} = 2.00$; $M_{t2} = 2.14$).
- Das Selbstkonzept der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit Themen von Sprachwandel/Sprachvariation (Skala mit 4 Items, z. B.: „In den Bereichen Sprachgeschichte und -variation kenne ich mich gut aus.“) entwickelt sich durch den Besuch der Veranstaltung erkennbar weiter ($M_{t1} = 2.5$; $M_{t2} = 3.1$).

Deutlich wird an diesen Befunden, dass sich die in anderen Studien berichtete schulische Randständigkeit von Themen wie Sprachwandel und Sprachvariation (vgl. Abschn. 2.2) auch im vorliegenden Sample anhand der Vorerfahrungen sowie der Relevanzzuschreibungen zeigt. Dass im Rahmen eines Moduls diesbezüglich punktuell Fortschritte erkennbar werden, kann angesichts der hohen Stabilität von Einstellungen und Überzeugungen aufseiten von (angehenden) Lehrpersonen als Teilerfolg gewertet werden (Reusser & Pauli 2014). Insbesondere die leichten Verbesserungen im Selbstkonzept lassen den Schluss zu, dass die Veranstaltung wie intendiert als ‚Türöffner‘ fungiert, der die Studierenden für sprachwandel- und -variationsbezogene Fragestellungen aufschließt.

Die qualitativen Befunde, die sich aus der Lehrveranstaltungsevaluation zum Seminar sowie aus mündlichen Rückmeldungen zur Fortbildungsveranstaltung mit den Lehrpersonen speisen, stützen diese Befunde im Grundsatz, liefern aber auch weiterführende Erklärungen hinsichtlich der Frage, warum das Seminar nur teilweise Wirksamkeit zu entfalten scheint. Deutlich wird in den Rückmeldungen der Studierenden bspw., dass sie die selbstständige Arbeit an einem sprachwandel- und/oder sprachvariationsbezogenen Thema als sehr gewinnbringend erachten und auch die Zusammenarbeit mit bzw. das Feedback von den teilnehmenden Lehrpersonen am Fortbildungstag durchaus schätzen. Dennoch meldeten einige Studierende zurück, dass sie die

Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten gerade bei mangelnden Vorkenntnissen als sehr komplex wahrgenommen haben oder dass ihnen ein noch stärkerer Bezug zur ‚echten‘ Unterrichtspraxis gefehlt habe. Trotz aller Bemühungen, im Rahmen des Moduls Vorwissen aufzufrischen und über die simulierte Unterrichtsplanung einen Situationsbezug herzustellen, kann das Modul hier also noch nicht optimal auf die Voraussetzungen aller Studierenden eingehen.

4.2 Perspektive der Lehrpersonen

Die am Fortbildungstag beteiligten Lehrpersonen haben das Veranstaltungskonzept in ihren mündlichen Rückmeldungen überwiegend positiv eingeschätzt und dabei insbesondere den Umstand gewürdigt, dass sie Einblicke dahin gehend erhalten haben, wie und womit sich ihre zukünftigen Kolleginnen und Kollegen an der Universität befassen. Die Stärkung der Zusammenarbeit von Universität und Schule sei folglich ein großer Gewinn der Veranstaltung gewesen.

Einige Lehrpersonen merkten diesbezüglich allerdings an, dass sie von der Veranstaltung noch stärker hätten profitieren können, wenn sie am Veranstaltungstag aktiver eingebunden gewesen wären. Neben der Präsentation und Diskussion der Stundenentwürfe hätten sich die Lehrpersonen gewünscht, selbst an der Entwicklung bzw. weiteren Optimierung der Unterrichtsstunden mitwirken zu können.

Als grundsätzliche, von der konkreten Veranstaltung unabhängige Problematik wurde angemerkt, dass die Lehrpersonen – auch aufgrund des aktuellen Lehrpersonenmangels – in der Schule kaum entbehrlich seien und deshalb aktuell kaum für Fortbildungen freigestellt würden. Dieser Befund spiegelte sich auch in den Teilnehmendenzahlen der Veranstaltung wider. Obgleich die Veranstaltung im Vorfeld gut beworben wurde und vollständig als Fortbildungstag anrechenbar gewesen wäre, beteiligten sich nur sieben Lehrpersonen an der Veranstaltung. Entsprechend muss zukünftig noch stärker ausgelotet werden, wie Lehrpersonen trotz schwieriger Rahmenbedingungen für eine Teilnahme gewonnen werden können.

4.3 Perspektive der Dozierenden

Jenseits der Selbsteinschätzungen der Studierenden und der punktuellen Einblicke der erfahrenen Lehrpersonen am Fortbildungstag soll abschließend die Dozierendenperspektive gespiegelt werden, die sowohl den Arbeitsprozess als auch das Arbeitsprodukt – die finalen Stundenentwürfe samt zugehöriger schriftlicher Reflexionen – in den Blick nimmt.

Ehe diesbezüglich zentrale Herausforderungen skizziert werden, seien zunächst einige Stärken benannt, die sich in nahezu allen Projektgruppen zeigten. So bestand ein großer Gewinn des Veranstaltungskonzepts bspw. darin, dass die Studierenden durchweg spannende Projektideen generiert und z. T. mit interessanten Sprachbeispielen verknüpft haben. Die Arbeit am eigenen Projekt ging mit einer vergleichsweise hohen Motivation für die eigene Recherche von theoretischen Hintergründen und Materialien (Videos, Karten, dialektale Sprachbeispiele etc.) einher. Schließlich sorgte das gezielte

und regelmäßige Feedback auch für eine hohe Bereitschaft zur (wiederholten) Überarbeitung der (Erst-)Entwürfe, die sichtlich zu einer Steigerung der Qualität beitrug.

Einige Facetten der Unterrichtsentwürfe blieben allerdings trotz mehrfachen Feedbacks auch in der finalen Überarbeitung noch problematisch. Fünf aus unserer Sicht neuralgische Punkte sollen nachfolgend kurz skizziert und mit Beispielen untersetzt werden.

1. Fokus auf Vermittlung deklarativer Wissensbestände und Termini

In Übereinstimmung mit bisherigen Studien (vgl. Abschn. 2.2) der sprachgeschichts- und sprachvariationsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerforschung zeigte sich auch bei den hier betrachteten Lehramtsstudierenden ein deutlicher Hang zur Vermittlung deklarativer Wissensbestände und Termini. So erachtete es bspw. eine Gruppe, die sich mit dialektaler Variation auseinandersetzte, als besonders wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler neben der Bezeichnung der dialektalen Großräume des Deutschen (Niederdeutsch, Mitteldeutsch, Oberdeutsch) auch die verschiedenen Bezeichnungen von Isoglossen im deutschen Sprachraum memorieren (z. B. *Appel-Apfel-Linie*/Speyerer Linie oder *maken-machen-Linie*/Benrather Linie). Dies wurde an den Entwürfen nicht nur daran deutlich, dass entsprechende Begrifflichkeiten ausführlich in der ‚Inputphase‘ der Stunde vorgestellt wurden, sondern auch daran, dass als Methode der Ergebnissicherung ein Kreuzworträtsel gewählt wurde. Letzteres ermöglicht entgegen dem veranschlagten Lernziel der Gruppe gerade keine vertieften Einsichten in dialektale Variation, sondern trägt in isolierter Form vielmehr dazu bei, träges Wissen anzuhäufen, dessen Sinnhaftigkeit sich für die Schülerinnen und Schüler nicht ohne Weiteres erschließen dürfte.

2. Mangelnde inhaltliche Strukturierung

Im vorangegangenen Beispiel klingt bereits ein zweiter Kritikpunkt an, der vor allem zu Beginn des Arbeitsprozesses erhebliche Schwierigkeiten bereitet hat und bis zum Ende des Moduls nicht in Gänze bearbeitet werden konnte, nämlich die inhaltliche Strukturierung der geplanten Stunde. So haben sich die Studierenden auf der Makroebene der Stundenplanung wiederkehrend damit schwergetan, das von ihnen gewählte Stundenthema in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und zu erkennen, worin der exemplarische Gehalt des von ihnen gewählten Themas liegt oder wie das Thema an andere Lernbereiche des Deutschunterrichts anschlussfähig ist. Anfangs gingen bspw. etliche Vorschläge für Stundenentwürfe in die Richtung, zwei unterschiedliche sprachwandel- oder sprachvariationsbezogene Phänomene miteinander zu vergleichen, ohne eine konkrete Idee davon zu haben, worin die verbindende Klammer der Themen eigentlich besteht.

Während solche Fragen im Verlauf der Arbeit am Thema weitestgehend ausgeräumt werden konnten, finden sich in den finalen Entwürfen allerdings noch immer einige Unstimmigkeiten auf der Mikroebene der Planung, die darauf schließen lassen, dass der fachlich-inhaltliche Zusammenhang und die Struktur bestimmter Phänomene nicht vollends erschlossen wurde. Eine Gruppe bat etwa die Schülerinnen und

Schüler darum, verschiedene Dialekträume auf Grundlage von kurzen Sachtexten bezüglich der Durchführung der zweiten Lautverschiebung und der neuhochdeutschen Monophthongierung bzw. Diphthongierung zu charakterisieren. Dabei ist einerseits eine uneinheitliche Feinkörnigkeit der Bezeichnung der Dialektgebiete problematisch: Niederdeutsch als Großraum wurde Ostmitteldeutsch und Westmitteldeutsch sowie den Einzeldialekten Bairisch und Alemannisch gegenübergestellt, statt auf einer einheitlichen Ebene angesiedelte Begriffe wie bspw. (Ost-/West-)Niederdeutsch, (Ost-/West-)Mitteldeutsch, (Ost-/West-)Oberdeutsch zu verwenden. Dadurch und durch das Zusammenfassen von Monophthongierung und Diphthongierung unter Vokalismus in der den Schülerinnen und Schülern für die Bearbeitung vorgegebenen Tabelle war dann als Lösung in fast allen Tabellenzellen ein wenig erkenntnisträchtiges „teilweise durchgeführt“ einzutragen. Schon eine Trennung von Monophthongierung und Diphthongierung hätte hier inhaltlich weiterführende Differenzen der Dialekte erkennbar werden lassen.

3. Geringes Potenzial zu kognitiver Aktivierung

Auffällig war in den Entwürfen ferner, dass sich eine nicht unerhebliche Anzahl von Aufgaben der Studierenden lösen ließ, ohne dass ein vertieftes Nachdenken seitens der Schülerinnen und Schüler nötig gewesen wäre. Ein derart geringes Potenzial zu kognitiver Aktivierung (Lipowsky 2020) zeigt sich u. a. in der in Abbildung 1 wiedergegebenen Aufgabe.

Aufgabenstellung: Ordnet das Dialektwort zum standarddeutschen Wort zu und entscheidet in welche Dialektregion das Wort gehört. Notiert eure Lösungen im Heft!

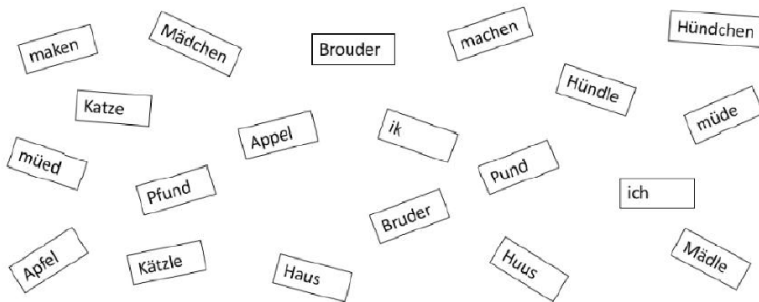


Abbildung 1: Ausschnitt Studentische Aufgabenstellung zur Zuordnung von Dialektwörtern

Wie zu sehen ist, sind die Schülerinnen und Schüler in dieser Aufgabe gefordert, Dialekt- und standarddeutsche Wörter zu verbinden, eine Zuordnung zu einer Dialektregion vorzunehmen und die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Unberücksichtigt bleibt dabei nicht nur, dass sich die allermeisten Wörter ohne Hinzunahme der vorher erarbeiteten Kategorien schon über die bloße Ähnlichkeit verbinden lassen, sondern auch, dass die Aufgabe keinerlei Begründung seitens der Lernenden verlangt, warum bestimmte Wörter miteinander verbunden und bestimmten Dialektregionen zugeordnet werden.

Die Aufgabe, die damit wiederum den als Aufgabentyp ohnehin schon dominierenden Typ der Wörterzuordnung (vgl. Abschn. 2.2) repliziert, legt im zweiten Teil eine nicht weiter begründete Zuordnung zu Dialektregionen per Bauchgefühl nahe, statt durch die explizite Bitte um Begründung der Zuordnung, die aufgrund der zuvor vorgesehenen Unterrichtsphase (Lehrervortrag) gut möglich sein sollte, zur expliziten Sprachreflexion anzuregen. Hätten die Studierenden die Aufgabe in diese Richtung weitergedacht, wäre ihnen vermutlich auch aufgefallen, dass die abgedruckten Beispiele neben der im vorab geplanten Lehrervortrag thematisierten Variation der Diminutivsuffixe (*Hündchen* – *Hündle*) und konsonantischen Variation (*machen* – *maken*) auch vokalische Phänomene (*Bruder* – *Brouder*) enthalten, obwohl diese im Verlauf der Stunde nicht besprochen werden. Für eine begründete und reflektierte Zuordnung im Vokalismus abweichender Dialektwörter zu bestimmten Dialektregionen fehlt den Schülerinnen und Schülern folglich an dieser Stelle der Unterrichtseinheit die Grundlage, sodass statt expliziter Sprachreflexion nur das kognitiv wenig aktivierende und Sprachbewusstheit kaum fördernde Raten bleibt. Auch an diesem Beispiel lässt sich also erkennen, dass die inhaltliche Strukturierung der Stunde auf der Mikroebene Schwierigkeiten bereitet und in engem Zusammenhang mit dem Potenzial zu kognitiver Aktivierung steht.

4. Schwierigkeiten in Auswahl und passendem Einbezug von Sprachmaterial

Die zuletzt angesprochene Beobachtung leitet bereits zu einem weiteren Problem-bereich über, der in den beobachteten Stunden wiederkehrend erkennbar wurde. Zwar gelang es den Studierenden, wie eingangs gesagt, in der Mehrzahl der Fälle (teils durch Unterstützung der Lehrenden), anschauliches Material für die Thematisierung der von ihnen besprochenen Phänomene zu finden. Allerdings ergaben sich mitunter Probleme hinsichtlich der Art und Weise, wie das Material dann konkret im Unterricht eingesetzt werden soll bzw. mit welchen Argumenten der Einsatz gerechtfertigt wird. So hat eine Gruppe, die zur Variation von Vergleichskonstruktionen gearbeitet hat, eine vom Ansatz her gut geeignete Sprachkarte genutzt, um auf Verteilungen bestimmter Gebrauchsvarianten in thüringischen Dialekten aufmerksam zu machen, vgl. Abbildung 2.

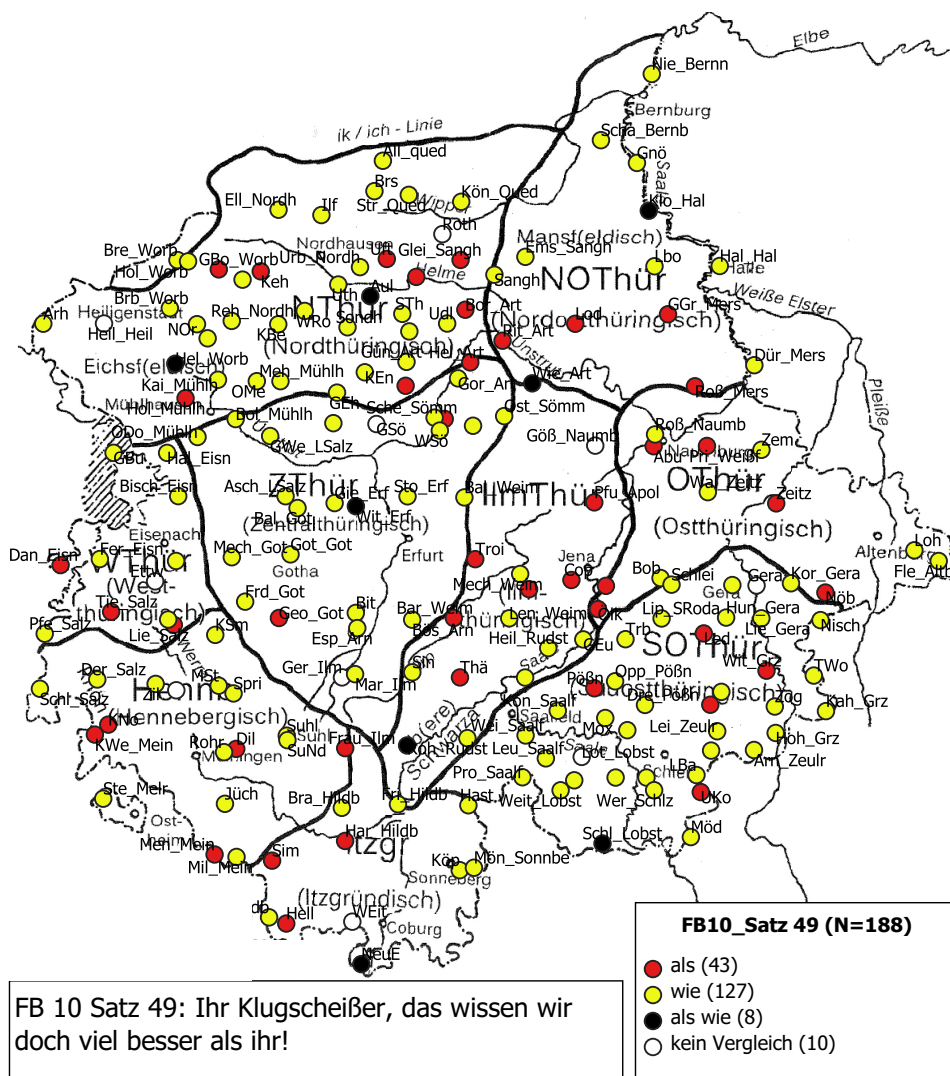


Abbildung 2: Vergleichsanschluss in Komparativvergleichen in thüringischen Dialekten (Professur für Sprachwandel und sprachliche Variation, Univ. Jena)

Die zum Kartenmaterial gestellte Aufgabe zielt allerdings nicht etwa auf die Ermittlung von Hauptmustern und eventuellen Arealbildungen (Welche Vergleichspartikeln werden in thüringischen Dialekten laut der Karte verwendet, welche davon am häufigsten, welche am seltensten? Gibt es dabei Unterschiede im Norden vs. Süden oder Osten vs. Westen des auf der Karte dargestellten Sprachraums?), sondern darauf, einzelne Orte auf der Karte zu identifizieren und die dortige Variante zuzuordnen. So sollen die SchülerInnen und Schüler bspw. bezogen auf die Äußerung *Ir klüekschisr, das wessn mi-e dach vael besser als wie di-e!* anhand der Karte herausfinden, ob diese von einem Sprecher aus

Witterda, Gotha oder Mendhausen getätigt wurde. Abgesehen davon, dass Einzelorte in der Fülle der Ortspunkte auf der Karte schwer zu finden sind, werden die Schülerinnen und Schüler durch die Aufgabe von der Sprachbetrachtung eher weggeführt und stattdessen zu einem bloßen Suchauftrag angehalten, dessen Erkenntnisgewinn nicht klar ist.

Eine andere Gruppe setzt zu Beginn einer Unterrichtsstunde ein YouTube-Video mit dem Titel „Dialekte-Quiz“ ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Video aufmerksam anschauen, auf Sätze im Dialekt achten und begründete Vermutungen über die regionale Zuordnung der Dialekte aufstellen. Als Einstieg hat dieses Video durchaus Potenzial, insofern die Studierenden über das Video Dialekte zunächst lautlich erfahrbar machen und die gesammelten Ersteindrücke und Vermutungen dadurch bereits anschlussfähig an die nachfolgend geplante, systematischere Betrachtung phonologischer Variation wären. Betrachtet man nun aber die Begründung für den Einsatz des Videos in der schriftlichen Ausarbeitung zur Einstiegsphase, ist festzustellen, dass dieses Potenzial von den Studierenden gar nicht erkannt wurde:

Des Weiteren lässt sich der Unterrichtseinstieg mittels eines Videos als Lernmedium damit begründen, dass Medien, insbesondere digitale Medien, in der Lebenswelt von Schüler*innen einen immer höheren Stellenwert einnehmen [...] und somit einen guten Anknüpfungspunkt an die alltagsnahen Erfahrungen und Einstellungen der Schüler*innen bilden. Auch die Plattform, welche das Video zur Verfügung stellt, nämlich YouTube, ist im Leben der Schüler*innen bekannt und eine beliebte Website, um Videos zu konsumieren.

Der Einsatz des Videos wird hier lediglich mit dem (vermuteten) Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen und der (mutmaßlichen) Lebensweltnähe begründet. Das spezifische Potenzial des Materials wird hingegen nicht erkannt oder zumindest nicht gegenstandsbezogen erläutert und auch in den nachfolgenden Phasen des Unterrichtsentwurfs nicht aufgreifend genutzt, sodass das Video im Unterrichtsentwurf letztlich isoliert steht und weitgehend nur aufgrund seines mutmaßlichen Unterhaltungswerts genutzt wird.

5. Aufgaben mit metalinguistischem Fokus statt genuiner Sprachbetrachtung

Die beiden letzten Beispiele haben bereits gezeigt, dass die Aufgaben, die die Studierenden stellen, an der Oberfläche zunächst durchaus mit dem Thema Sprachwandel oder Sprachvariation zu tun haben, bei genauerer Betrachtung allerdings auffällt, dass genuin sprachbetrachtende Aktivitäten nur selten im Fokus stehen. Dass Studierende z. T. sogar explizit den unterrichtlichen Fokus auf andere Kompetenzbereiche jenseits der Sprachbetrachtung legen, kann an einem Beispiel veranschaulicht werden, bei dem die Studierenden die Schülerinnen und Schüler darum bitten, einen Zeitungsartikel mit dem Titel „Der Sound der Heimat“ (*Meininger Tageblatt*, 2019) abschnittsweise zu lesen und sich Gedanken zur „Bedeutung des Dialekts in Thüringen“ zu machen. Berichtet wird im Text vom Filmemacher Gerald Backhaus, der einen Dokumentarfilm über die Dialekte des Thüringischen produziert hat – gepaart mit einigen recht allgemeinen Diagnosen dahin gehend, dass Thüringer Mundarten zwar noch von der älte-

ren Generation gesprochen werden, aber ansonsten – von einigen kleineren Initiativen abgesehen – vom Aussterben bedroht seien.

Ogleich sowohl der Zeitungsartikel als auch insbesondere der dort angesprochene Dokumentarfilm gute Ressourcen hätten darstellen können, um eine genauere Betrachtung sprachlicher Variation in Thüringen anhand konkreter sprachlicher Phänomene und Merkmale anzustoßen, bleibt die Aufgabe mit ihrem metalinguistischen Fokus auf die Bedeutung von Dialekten hinter diesem Anspruch zurück. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass die Bearbeitung der Aufgabe mit einem Lückentext überprüft werden soll, der von den Schülerinnen und Schülern verlangt, einzelne Wörter einzusetzen, wie etwa in folgendem Auszug: „Die Thüringer Mundart [verschwindet]. Gerade die [ältere] Generation kann sie noch verstehen und [sprechen].“ Zieht man abschließend noch die zugehörige Begründung aus der Hausarbeit heran, wird deutlich, dass ähnlich wie bei den vorherigen Beispielen die Sprachbetrachtung hinter die Schulung anderer Kompetenzen zurücktritt.

Sie [die Aufgabe, F. H/A. J.] fördert zum einen die Lesekompetenz, indem die wichtigsten Merkmale von den Schüler:innen zur Lösung des Lückentextes herauskristallisiert werden müssen, und zum anderen ermöglicht sie den Schüler:innen, einen Lebensweltbezug zum Thema herzustellen.⁵

5 Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, ausgehend von konzeptionellen Überlegungen und empirischen Befunden in der Sprachwandel- und Sprachvariationsdidaktik ein Seminarkonzept vorzustellen, das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulische Perspektiven verbindet. Mit dem Konzept war die Intention verbunden, Studierende für das Themengebiet zu sensibilisieren und ihnen in einem anwendungsbezogenen Setting (Entwurf einer Unterrichtsstunde) die Möglichkeit zu eröffnen, sich in Form einer engmaschig begleiteten Kleingruppenarbeit selbstständig mit einem sprachwandel- und/oder sprachvariationsbezogenen Thema auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollten über die Einbindung des Fortbildungstages auch an erfahrene Lehrpersonen Impulse für die bestehende pädagogische Praxis gesendet werden.

Die mehrperspektivische Evaluation des Seminarkonzeptes zeigt in diesem Zusammenhang einerseits, dass die Studierenden das Setting mehrheitlich begrüßten und im Prä-Post-Vergleich einige Fortschritte gemacht haben. Ebenso zeigen die Rückmeldungen der Lehrpersonen, dass der Versuch, Lehrpersonen als Expertinnen und Experten für Unterricht in das Veranstaltungsformat einzubinden, unter den Teilnehmenden sehr geschätzt wurde, wenngleich die aktuellen Rahmenbedingungen Kooperationen zwischen Schule und Universität teils erschweren.

⁵ Inwiefern die Aufgabe zur Förderung von Lesekompetenz geeignet ist, lässt sich natürlich ebenso anzweifeln wie die Behauptung, dass die Aufgabe Lebensweltbezüge herstellt. Darauf soll hier aber aus Platzgründen nicht vertiefend eingegangen werden.

Andererseits wird insbesondere anhand der dozierendenseitigen Beobachtungen auch deutlich, dass das Modul bestimmte Herausforderungen, die bereits in anderen Studien festgestellt wurden, nicht vollends auflösen kann. Zwar gelang es den Studierenden im Laufe des Semesters, interessante Projektideen zu entwickeln und mithilfe der vielfältigen Rückmeldungen partiell zu verbessern. Allerdings zeigen die oben aufgeführten Beispiele, dass die Unterrichtsentwürfe trotz intensiver Begleitung bis zum Ende des Moduls zumindest in einigen Aspekten auf fachlich-fachdidaktischer Ebene immer noch optimierungsbedürftig sind.

Ursächlich dafür dürfte die von den Studierenden selbst artikulierte Komplexität des Unterrichtsgegenstandes sein – und zwar insbesondere dann, wenn Vorkenntnisse aus der Schule oder Einführungsveranstaltungen nicht vorliegen oder aktiviert werden (können). Die fachwissenschaftlichen Unsicherheiten sind mit einiger Wahrscheinlichkeit auch ausschlaggebend für wenig nachvollziehbare fachdidaktische Entscheidungen, die bspw. den Fokus auf deklaratives Wissen, die mangelnde inhaltliche Strukturiertheit und/oder die Auswahl und den Einsatz geeigneten Sprachmaterials betreffen.

Dass ein fundiertes fachwissenschaftliches Wissen Grundlage für fachdidaktische Entscheidungen ist, ist theoretisch plausibel und bspw. durch Befunde der COACTIV-Studie im Bereich des Mathematikunterrichts gut belegt (Baumert et al. 2011). Die vorliegenden Befunde deuten an, dass dies auch für den Sprachwandel- und Sprachvariationsunterricht zutrifft. Zugleich stellt sich gerade aufgrund dieses Zusammenhangs die Frage, inwiefern die hier identifizierten Herausforderungen überhaupt für den sprachwandel- und sprachvariationsbezogenen Unterricht *spezifisch* sind oder ob es sich nicht vielmehr um allgemeine Problempunkte im Professionalisierungsprozess handelt, die sich so oder so ähnlich auch für andere Gegenstände beobachten ließen. Schließlich sind Potenzial zu kognitiver Aktivierung, inhaltliche Strukturiertheit, adäquate Auswahl und Einsatz von Lerngegenständen durchweg Qualitätsmerkmale von Unterricht, die auch für andere Lernbereiche des Deutschunterrichts und darüber hinaus postuliert werden (vgl. für den Literaturunterricht z. B. Hesse & Winkler 2022; vgl. fachübergreifend Praetorius & Gräsel 2021).

Für die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts ist diese Gesamtperspektive wichtig, weil sie verdeutlicht, dass bei der Unterrichtsplanung unterschiedliche Wissensbestände und Einstellungen zusammenspielen, die nicht vollständig und ausschließlich innerhalb eines Modules entwickelt werden können. Nichtsdestotrotz sind auch innerhalb des skizzierten Seminarkonzepts einige Modifikationen denkbar, die sich in weiteren Durchläufen des Seminars bereits als förderlich für die Qualität der Planungen erwiesen haben:

- *Eingrenzung der Themenwahl*: Die freie Wahl des Themas war für die Studierenden zweifelsohne motivierend, brachte aber den Nachteil mit sich, dass viel Zeit für die Festlegung und Eingrenzung des Themas aufgewendet werden musste. Um die Studierenden schneller in eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu bringen und mehr Räume für didaktische Überlegungen zu eröffnen, scheint es deshalb sinnvoll, die Studierenden lediglich aus einer vorgegebenen Auswahl handhabbarer Themen wählen zu lassen.

- *Erarbeitung themenspezifischer Wissensbestände:* Setzt man die Themen vorab, hat dies auch den Vorteil, dass die seminareinführende Erarbeitung von fachlichen und auch fachdidaktischen Wissensbeständen themenspezifisch (und nicht bloß allgemein) erfolgen kann. Beschäftigt sich etwa eine Gruppe mit der Frage, in welchen Dialekträumen des Deutschen die *tun*-Periphrase hauptsächlich auftritt, welche Funktionen sie hat und inwiefern das Phänomen auch sprachhistorisch verankert ist, kann der Gruppe von Beginn an fachwissenschaftliche Literatur zu eben diesem Thema zur Verfügung gestellt werden. Ebenso können die oben dargestellten Qualitätsmerkmale guten (Sprach-)Unterrichts in der Einführungsphase des Seminars stärker auf das Thema bezogen werden (Was heißt kognitive Aktivierung im Kontext von periphrastischen Verbformen wie der *tun*-Periphrase? Welche Konzepte müssen Schülerinnen und Schüler in welcher Reihenfolge verstanden haben? Welche Form des (Sprach-)Materials eignet sich, um dieses Phänomen zu veranschaulichen? usw.). Anstatt gemeinsam Unterrichtsbeispiele zu analysieren, die mit den entstehenden Unterrichtsentwürfen inhaltlich wenig zu tun haben, kann so direkt am für die Planung relevanten Gegenstand gearbeitet werden.

Wünschenswert wären über die Seminargestaltung hinaus mehr niedrigschwellige und gut zugängliche Ressourcen für (angehende) Lehrkräfte, die ‚echte‘ Beispielsätze, Kartenmaterial etc. sowie Anregungen zum Unterrichtseinsatz enthalten (vgl. die im Aufbau befindliche Online-Plattform Sprachvariation@Schule am Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas in Marburg). Zudem müssten bestehende Lernmaterialien (Lehrwerke, Handreichungen etc.) so überarbeitet werden, dass tatsächlich linguistische Fragestellungen fokussiert werden. Hierin besteht ein wichtiges Desiderat an der Schnittstelle von Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Lehrpersonen und Lehrmaterialentwicklerinnen und Lehrmaterialentwicklern.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV). Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV*. Münster: Waxmann, 7–25. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Böhnert, K. (2017): *Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- Böhnert, K. (2022): Quo vadis Sprachgeschichte? Ein Plädoyer für einen fächerübergreifenden, wissenschaftspropädeutischen Zugriff auf Sprachgeschichte in der Schule. In: Böhnert, K., Nowak, J. & Goller, D. (Hg.): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule. Konzeptionen und Unterrichtsmodelle*. Bamberg: University of Bamberg Press, 9–39. <https://doi.org/10.20378/irb-58316>

- Böhnert, K., & Nowak, J. (2020): Sprachgeschichte im Deutschunterricht. Eine Bestandsaufnahme. In: Böhnert, K. & Nowak, J. (Hg.), *Sprachgeschichte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–12.
- Böhnert, K., & Nowak, J. (2022a): Der Entwicklung der Großschreibung auf der Spur. Vorschlag für eine historisch ausgerichtete Unterrichtseinheit zur satzinternen Großschreibung. In: Böhnert, K., Nowak, J. & Goller, D. (Hg.): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule. Konzeptionen und Unterrichtsmodelle*. Bamberg: University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-52895>
- Böhnert, K., & Nowak, J. (2022b): Vorwort: Sprachgeschichte in Schulbüchern. In: Böhnert, K., Nowak, J. & Goller, D. (Hg.): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule. Konzeptionen und Unterrichtsmodelle*. Bamberg: University of Bamberg Press, 3–7. <https://doi.org/10.20378/irb-58315>
- Dücker, L., & Szczepaniak, R. (2022): Die Relevanz von sprachgeschichtlichem Wissen für den Schulalltag. *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte* 13(1), 30–52. <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2022-0005>
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022): Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z* 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Hoetgen, E., & Jäger, A. (2020): Sprachgeschichte macht Schule. Bestandsaufnahme, fachdidaktisches Potenzial und universitäre Lehrerbildung. In: Böhnert, K. & Nowak, J. (Hg.): *Sprachgeschichte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 59–85.
- Jäger, A. (2021): Grammatikdidaktik im Kontext von Sprachwandel, sprachlicher Variation, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. In: Döring, S. & Elsner, D. (Hg.), *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, 107–120.
- Jäger, A. (2022): Sprache im Mittelalter. Ein Unterrichtsmodell anhand des Hildebrandslieds. In: Böhnert, K., Nowak, J. & D. Goller (Hg.): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule. Konzeptionen und Unterrichtsmodelle*. Bamberg: University of Bamberg Press, 61–76. <https://doi.org/10.20378/irb-58319>
- Jäger, A., & Böhnert, K. (2018): *Sprachgeschichte*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Janle, F., & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- KMK (2008) (Hg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2022) (Hg.): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- König, J. & Rothland, M. (2022): Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>

- Lipowsky, F. (2020): Unterricht. In: Wild, E. & Möller, J. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 70–118. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4
- Niebaum, H. & Macha, J. (2014): *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. 3. Aufl., Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110338713>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral. Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft* 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642–661.
- Schmitt, E. (2020): Schwache Maskulina als Herausforderung im Deutschunterricht. Wie sollte man in der Schule mit Variation umgehen? In: Böhnert, K. & Nowak, J. (Hg.): *Sprachgeschichte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 35–58.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011): Lehrplan für den Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses. Deutsch. https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/19801?dateiname=lp_rs_deutsch_endfassung_171212.pdf
- Tophinke, D. (2019): Dialekte heute. *Praxis Deutsch* 275, 4–13.
- Ulrich, W. (2020): *Sprachwandel, sprachliche Zweifelsfälle und Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache im Deutschunterricht und im Studium. Mit einem Theorieteil, mit Untersuchungsmaterial und mit 70 Arbeitsblättern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimmermann, H. (2015): „Die Entstehung der deutschen Sprache in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden“. Einstellungen von Lehrpersonen zu Sprachgeschichte und Sprachwandel. In: Bräuer, C. & Wieser, D. (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09734-9_7

Internet-Memes im Deutschunterricht

Konstituierung durch Variation

ANDREAS OSTERROTH¹

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versucht, die Bedeutung und das didaktische Potenzial von Internet-Memes im Deutschunterricht zu ermitteln. Memes lassen sich als multimodale Sprache-Bild-Texte beschreiben, die sich vor allem durch Variation konstituieren. Durch ihre Provenienz in den sozialen Medien kann argumentiert werden, dass es sich um für Schülerinnen und Schüler relevante Texte handelt, die konstruktiv in den Deutschunterricht integriert werden können. Der Beitrag diskutiert zwei Ansätze zur Integration von Memes im Deutschunterricht: (a) Memes als didaktisches Werkzeug zur Unterstützung weiterer Inhalte des Deutschunterrichts und (b) Memes als eigenständiger Unterrichtsgegenstand. Anhand einer durchgeführten Unterrichtsintegration wird erläutert, wie Memes beispielsweise zur Sicherung literarischer Werke eingesetzt werden können. Dabei wird auch auf Herausforderungen wie die bei den Schülerinnen und Schülern erforderliche Medienkompetenz eingegangen. Der zweite Ansatz fokussiert sich auf die kritisch-reflexive Betrachtung von politischen Memes. Es wird eine sprachdidaktische Unterrichtseinheit vorgestellt, die zum Ziel hat, Schülerinnen und Schüler für die manipulative Kraft von Memes zu sensibilisieren und ihre Medienkompetenz im Zusammenhang mit diesen Texten zu stärken.

1 Einleitung

Internet-Memes sind ein bedeutendes Phänomen der Online-Kommunikation und haben sich in den letzten Jahren rasant verbreitet. Studien zeigen, dass 75 % der Personen zwischen 13 und 36 Jahren regelmäßig Memes in sozialen Netzwerken teilen, wobei insbesondere Millennials täglich durchschnittlich 20 bis 30 Memes rezipieren (vgl. Beganovich & Beganovich 2023). 2021 wurden auf Instagram jeden Tag eine Million Memes geteilt, was eine Verdopplung seit 2018 darstellt (vgl. ebd.). Diese Plattform ist bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt (vgl. Dolff Gonzalez 2023; vgl. KIM-Studie 2022), „dominiert weiterhin die Social-Media-Landschaft und wird von rund 81 Prozent der Jugendlichen täglich oder zumindest mehrmals pro Woche genutzt“ (Dolff Gonzalez 2023: o. A.).

1 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU)

Erste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass junge Menschen Memes als Mittel nutzen, um sich außerhalb traditioneller Kommunikationskanäle über gesellschaftlich relevante Themen auszutauschen (vgl. Burton 2019: 7). Die Beliebtheit, schnelle Verbreitung und kulturelle Bedeutung von Memes ermöglichen es Nutzerinnen und Nutzern, Ideen auf eine neue und ansprechende Weise auszudrücken und zu diskutieren (vgl. ebd.).

Zudem wird in Bezug auf Studierende argumentiert, dass „Memes als Muster digitaler Kommunikation den heutigen Lernenden in der Regel vertraut sind“, da sie aus ihrer Lebenswelt stammen (vgl. Kostiučenko 2022: 90). Weitere Studien weisen darauf hin, dass Internet-Memes als effektives Lernwerkzeug genutzt werden können (vgl. Zagoruiko & Efremova 2019) und Kempes stellt die These auf, dass Memes „nah an der Lebenswelt der Schüler*innen“ seien (Kempes 2024: o. A.), was durch verschiedene Beispiele aus der Praxis belegt werden kann (vgl. ebd.).

Diese ersten Erkenntnisse zu Internet-Memes zeigen, dass sie im Alltag heutiger Schülerinnen und Schüler eine Rolle zu spielen scheinen. Da der Deutschunterricht alltagsrelevante Texte einbeziehen sollte, wird in diesem Beitrag erörtert, wie Memes sinnvoll in den Unterricht integriert werden können. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, zunächst zu klären, was Internet-Memes aus linguistischer Sicht darstellen und welche Bedeutung Variation im Zusammenhang mit diesen Sprache-Bild-Texten zukommt. Darauf aufbauend wird begründet, warum Memes im Deutschunterricht eine Rolle spielen sollten und wie sie konkret integriert werden können.

Die Integrationsvorschläge gliedern sich dabei in zwei Hauptaspekte: Memes als didaktisches Werkzeug und Memes als konkreter Unterrichtsinhalt. Zunächst werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Memes in Kombination mit anderen Unterrichtsinhalten verwendet werden können. Dies geschieht im Sinne einer integrativen Deutschdidaktik, in der sowohl literatur- als auch sprachdidaktische Aspekte vereint werden sollen (vgl. Bredel & Pieper 2021). In diesem Kontext fungieren Memes als didaktisches Werkzeug im Deutschunterricht. Ferner wird untersucht, wie Memes als eigenständiger, sprachdidaktisch relevanter Unterrichtsgegenstand thematisiert werden können und welche Kompetenzen damit zu erreichen sind. Bevor dies jedoch im Detail behandelt wird, erfolgt eine grundlegende Erläuterung von Internet-Memes.

2 Was ist ein Meme?

Viele Forschende beginnen die Eingrenzung von Memes mit der Feststellung, dass im Grunde alles ein Meme sein kann (vgl. Davison 2012: 126) oder es sich um eine Art Witz im weitesten Sinne handelt (vgl. Davison 2012: 122; vgl. Burgess 2007: 101; vgl. Marx & Weidacher 2014: 143). Der Aufbau eines typischen Memes sei anhand eines Beispiels dargestellt, welches direkt aus der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern stammt:



Abbildung 1: ‚kein Unterricht‘-Meme (Buzzfeed 2023)

Es handelt sich hier um ein typisches Internet-Meme, wie es täglich millionenfach im Internet geteilt wird (vgl. Beganovich & Beganovich 2023), sowohl in den sozialen Medien als auch in privaten Chats. Der Aufbau des Memes ist prototypisch für ein sogenanntes Image Macro, was Memes beschreibt, die aus Bildern mit optionalen Sprachzeilen bestehen. Es gibt auch Memes, die als Video realisiert sind oder anderweitig über diese Grenzen hinausgehen, wenn sie z. B. auf Plattformen wie TikTok genutzt werden. Wie in der aktuellen Forschung üblich, sei der Blick auf solche Image Macros fokussiert (vgl. Jakosz & Wowro 2022; vgl. Ivanchenko 2022; vgl. Osterroth 2023). Diese Vereinfachung basiert auf der Annahme, dass das Meme im multimodalen Wechselspiel der Internetkommunikation zwar vielgestaltig ist, aber prototypisch als „Bild-Sprache-Gefüge“ (Scheiber 2019: 147) auftritt, was diese „Reduktion [...] zulässig [macht] (ebd.)“. Im Folgenden sei das prototypische Meme kurz schematisch vorgestellt.

2.1 Prototypische Memes

Die Eingrenzung der Meme-Definition auf Image Macros ermöglicht eine klarere Darstellung ihrer prototypischen Struktur. Diese Fokussierung impliziert keineswegs, dass andere Meme-Formen nicht von diesem Prototyp abweichen können; vielmehr positioniert sie solche Varianten als periphere Exemplare des Phänomens. Ein prototypisches Image Macro ist in der Regel so aufgebaut:

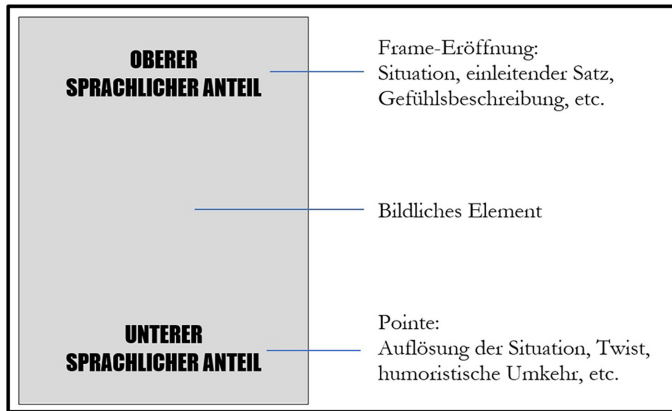


Abbildung 2: Prototypisches Image Macro (selbst erstellte Darstellung)

Neben der prototypischen Anordnung der beiden sprachlichen Anteile sind diese sowohl semantisch als auch typografisch wenig variabel. Während der erste Anteil den Frame eröffnet, ähnlich einem Witz, löst der zweite sprachliche Anteil das Meme mit der Pointe auf. Typografisch wird prototypisch die Schriftart IMPACT in Versalien genutzt, welche sich für Memes etabliert hat. Die meisten erfolgreichen Memes haben jeweils nicht mehr als zwei Zeilen in ihren sprachlichen Anteilen, damit sie schneller gelesen werden können. Innerhalb dieser Grenzen finden nun sprachliche Variationen statt, die das Meme mit Bedeutung füllen. Hierfür werden die sprachlichen Anteile so ausgetauscht, dass verschiedene Situationen dargestellt werden können. In Anlehnung an Fillmore (vgl. 1985) kann man dies als eine Slot/Filler-Konstellation betrachten. Grafisch sind die Slots auf die obere und untere Zeile festgelegt, vom sprachlichen Inhalt her werden sie immer stabiler. Das bedeutet, dass sich bestimmte sprachliche Elemente immer wiederholen. Memes entstehen erst durch diese Variation, sowohl auf der bildlichen als auch auf der sprachlichen Ebene, was im nächsten Kapitel genauer erläutert wird.

Insgesamt kann man Memes als Texte betrachten, was sich im englischsprachigen Raum bereits früh durchgesetzt hat (vgl. Miltner 2011: 13) und in der deutschsprachigen Linguistik aktuell auch etabliert ist (vgl. Osterroth 2015; 2019; 2023; vgl. Johann & Bülow 2018; vgl. Gerber 2020). Diese Auffassung fußt auf Stöckls offenem Textbegriff (vgl. 2011), was zu der folgenden Definitionsmöglichkeit führt:

Internet-Memes sind multimodale Sprache-Bild-Texte, die sich viral über soziale Medien verbreiten und durch kollektive (vgl. Herwig 2010) und beschleunigte semiotische Prozesse Bedeutung erhalten. Der Begriff „Sprache-Bild-Text“ geht auf Stöckl (2011) zurück und stellt sicher, dass man dem multimodalen Charakter von Memes gerecht wird. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Memes eher prototypisch zu verstehen sind, wie von Sandig (2000) bereits für andere Texte erörtert.

Das bedeutet, dass prototypische Memes zwar wie die oberen Abbildungen aussehen können, aber auch andere Varianten als Memes erkannt werden können, wenn

sie über Familienähnlichkeiten (vgl. Wittgenstein 1984), wie z. B. die Schriftart, die Komposition etc. miteinander verbunden sind. Diese Verbindung kann man gut anhand der Variation nachvollziehen, welche Memes überhaupt erst konstituiert.

2.2 Variation bei Memes

Variation ist ein komplexer Begriff, wie man an den Beiträgen in diesem Band sehen kann, und er spielt bei Memes auf zwei Arten eine Rolle. Zum einen handelt es sich beim Gesamtphänomen Memes um eine sprachliche Variation im Register der Internetkommunikation. Spezifisch wird die Variation auf Plattformen genutzt, die multimodale Kommunikation mittels Bildern zulassen und es so überhaupt erst ermöglichen, dass Memes für die Kommunikation genutzt werden. Dies macht Variation für Memes auf einer Makroebene relevant, aber Variation ist auch innerhalb der eigentlichen Memes, also auf der Mikroebene, ein wichtiger Faktor.

Memes sind sehr flexible Texte, da sie durch Veränderung oder Kombination von Meme-Templates an neue Szenarien angepasst werden können (vgl. Styler 2018: 58). Diese Flexibilität lässt sich gut mit Goodman (1984: 20) erfassen, der beschreibt, wie „Welten aus anderen erzeugt werden“. Memes entstehen oft aus Artefakten der (Pop-)Kultur oder entstammen geteilten Bildern im Internet. In diesem Sinne werden sie einer Welt entnommen und erzeugen durch Variation eine neue. Sowohl sprachliche als auch bildliche Elemente werden in einem mehrphasigen Prozess angepasst. Im Folgenden wird der Entstehungsprozess eines Memes verkürzt dargestellt, um die Bedeutung von Viralität und Variation zu verdeutlichen:

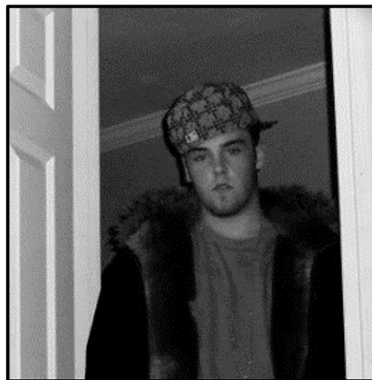


Abbildung 3: Scumbag Steve, primordiales Meme (vgl. KnowYourMeme 2013)

Bevor ein Meme als solches existiert, gibt es ein primordiales Meme, ein memefähiges Artefakt, welches meist ein Bild ist, das in die sozialen Medien gelangt. Wichtig ist, dass sich erst ex post facto feststellen lässt, dass es sich hier um ein primordiales Meme handelt, da man das Meme aus heutiger Sicht kennt. In diesem konkreten Fall handelt es sich um ein Foto zu einem Musikalbum, das als Cover dienen sollte. Das gezeigte Bild wurde allerdings 2011 in verschiedenen Imageboards geteilt und mit für Memes typischen Schriftelementen versehen:



Abbildung 4: ‚Scumbag Steve-Meme‘; frühe Vertreter (vgl. KnowYourMeme 2013)

Wie man sehen kann, wird das Meme primär genutzt, um unsoziales Verhalten der dargestellten Person anzuprangern. Dies erklärt auch den Namen des Memes, welcher sich am ehesten mit *Drecksack-Steve* übersetzen lässt.

In dieser Phase der Meme-Entstehung wird die Bedeutung des Memes mittels Variation ausgehandelt. Das Ursprungsbild weckt Assoziationen und Nutzerinnen und Nutzer generieren Varianten des Memes im Rahmen einer kollektiven Bedeutungsgewinnung (vgl. Herwig 2010). Das heißt, dass die Bedeutung eines frühen Memes noch nicht festgelegt ist und sich durch Teilen, Variieren, Liken etc. eine Bedeutung, die der Schwarm der Nutzerinnen und Nutzer akzeptiert, immer weiter verfestigt, bis das Meme schließlich kommunikativ erfolgreich verwendet werden kann.

Wenn das Meme dann kommunikativ gefestigt ist, taucht es in sogenannten Meme-Generatoren auf, die es den Nutzerinnen und Nutzern erleichtern, das Meme für ihre eigenen kommunikativen Zwecke zu verwenden:

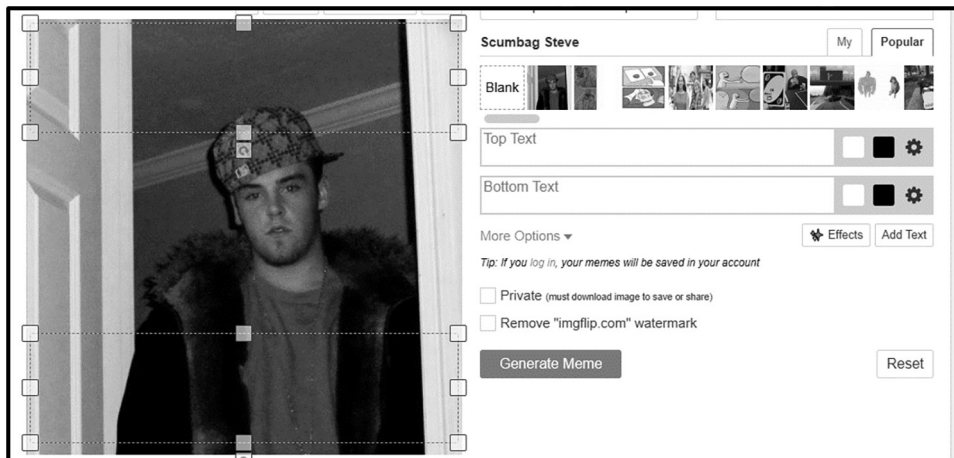


Abbildung 5: ‚Scumbag Steve‘-Meme: Template (vgl. Imgflip 2024)

Das sogenannte Meme-Template macht die Slots grafisch sichtbar und Nutzerinnen und Nutzer können ihre eigenen Filler ergänzen. Wie man hier sehen kann, ist die Variation bereits in den Generator integriert, was wiederum ein Zeichen dafür ist, dass Variation für Memes konstitutiv ist. Im unteren Bereich der Seite werden aktuelle Varianten des Memes angezeigt, die von anderen Personen erstellt wurden (vgl. Imgflip 2024).

Zwar ist es auch möglich, Memes als fertige, abgeschlossene Texte zu nutzen, der prototypische Fall ist aber, die Memes sprachlich an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Dies ist nur mit bekannten Memes möglich, bei denen die Bedeutung den meisten Nutzerinnen und Nutzern klar ist. Solche Memes sind besonders fruchtbar für den Einsatz im Deutschunterricht, welcher im Folgenden begründet werden soll.

3 Memes im Deutschunterricht

In diesem Kapitel wird zunächst untersucht, welche Gründe dafürsprechen, Memes im Deutschunterricht zu nutzen, und welche positiven Effekte daraus resultieren können. Danach werden die beiden Möglichkeiten, Memes im Deutschunterricht zu nutzen, präsentiert: als didaktisches Werkzeug und als eigener Unterrichtsgegenstand.

3.1 Curriculare Begründung

Es gibt zahlreiche Gründe für die Integration von Memes in den Deutschunterricht, angefangen bei den Unterrichtsmaßnahmen, die eine Implementierung teilweise sogar wörtlich vorsehen, bis hin zu dem Anspruch, die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Deutschunterricht muss den Anforderungen an Aktualität und dem Anspruch gerecht werden, moderne Texte zu thematisieren. Dies wird durch Bildungs- und Lehrpläne unterstützt, die den Einsatz multimodaler Artefakte für Lehrkräfte empfehlen. Allerdings wurde die konkrete Umsetzung erstmalig im Jahr 2022 festgelegt, während z. B. der Ausdruck *multimodal* bis dahin keine Rolle spielte (vgl. Wildfeuer et al. 2020: 16 f.). Die kürzlich veröffentlichten Bildungsstandards für die Sekundarstufe I fordern von Schülerinnen und Schülern die sinnvolle Auswahl und gezielte Nutzung von geeigneten (multimodalen) Medien, um den Inhalt und die Wirkung ihrer eigenen mündlichen Beiträge zu unterstützen (vgl. KMK 2022: 16). Ferner wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, multimodale Textgestaltung zu beherrschen (vgl. ebd.: 32), was unter anderem das Erstellen von Memes mithilfe von Generatoren einschließen kann. Noch konkreter wird die Forderung, wenn von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie „nicht-lineare und multimodale Texte (Text-Bild-Bezüge) zielorientiert aus[werten], z. B., um über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben“ (KMK 2022: 35).

Der auf diese Stelle folgende Abschnitt der Bildungsstandards „Digitale Formate und Umgebungen“ (KMK 2022: 35 f.) konkretisiert einige Aspekte. In diesem Zusammenhang werden von den Schülerinnen und Schülern verschiedene Kompetenzen gefordert, die eng mit Memes zusammenhängen. Dazu gehören das Kennen von „medien-spezifische[n] Gestaltungsmittel[n]“ und deren „Wirkung“ (ebd.: 35), die Unterschei-

dung „digitale[r] Angebote in Bezug auf ihre Funktion und Wirkung“ (ebd.: 36), das Erfassen von Zusammenhängen zwischen Intentionen, Gestaltung und Wirkung digitaler Angebote, die kritische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von digitalen Nutzerprofilen und Algorithmen sowie die gezielte und reflektierte Nutzung digitaler Werkzeuge zur Gestaltung eigener medialer Produkte (vgl. KMK 2022: 36). Eine besondere Rolle scheint die Multimodalität in den Bildungsstandards zu spielen, welche auch für die spätere Aus- und Weiterbildung der Schülerinnen und Schüler eine große Relevanz hat (vgl. Wildfeuer et al. 2020: 14). Memes stellen hierbei motivierende Artefakte dar, die den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Multimodalität vermitteln können.

Auch einige Lehrpläne rechtfertigen den Einbezug von Memes. Hierfür soll exemplarisch der aktuelle Lehrplan für das Fach Deutsch aus Rheinland-Pfalz herangezogen werden, welcher Memes konkret als Lerninhalt nennt. Im Kompetenzbereich „Digitale Medien nutzen“ (Ministerium für Bildung 2022: 71f.) findet sich im Kernbereich „Medieninhalte finden, erfassen und nutzen (*Informieren und recherchieren*)“ (ebd.: 72) folgende Anforderung im grundlegenden Kompetenzniveau: „kennen und beschreiben medienspezifische Formen, Comics, Filme, Serien, Gesellschaftsspiele, Videoclips, Memes“ (ebd.). ‚Meme‘ wird auch wörtlich unter der Liste der „Fachbegriffe“ aufgeführt (ebd.: 75).

Unter Berücksichtigung dieser curricularen Grundlagen scheint es gerechtfertigt, zumindest über den Einsatz von Internet-Memes im Deutschunterricht konstruktiv nachzudenken. Memes bieten nicht nur eine zeitgemäße Möglichkeit, Sprach- und Medienkompetenz zu fördern, sondern sie können auch bereits in etablierte sprachdidaktische Konzepte integriert werden, was in 3.6 genauer erläutert wird. Diese Ansätze zeigen, dass Memes effektiv genutzt werden können, um sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu stärken. In den folgenden Kapiteln werden Memes auf zwei Arten in den Deutschunterricht integriert. Einmal werden sie als didaktisches Werkzeug genutzt und beim zweiten Vorschlag als eigentlicher Gegenstand des Deutschunterrichts. Es folgt jeweils eine didaktische Einordnung zur konkreten Umsetzung.

3.2 Memes als didaktisches Werkzeug im Deutschunterricht

Wenn man Memes als didaktisches Werkzeug nutzen will, dann ist dies in verschiedenen Unterrichtsphasen möglich, dem Einstieg, der Erarbeitung und der Sicherung. Zu allen drei Bereichen gibt es bereits Forschung, die die Wirksamkeit von Memes nahelegt.

Die Online-Ressourcen von KMS-Bildung erläutern bereits ganz allgemein, dass sich Memes für Einstiege eignen (vgl. 2020). Exemplarisch sei die Idee von Kempes (vgl. 2024) erwähnt. Er legt nachvollziehbar dar, dass Memes gut für den Einstieg geeignet sind, da sie „einen guten Gesprächsanlass [bieten] und [...] ähnlich wie Karikaturen einen Deutungsspielraum [lassen]“ (2024: o. A.). Auch Blume sieht Potenzial, Memes für den Einstieg in eine Unterrichtsreihe zu nutzen (vgl. 2020).

Der Bereich der Erarbeitung lässt sich ebenfalls mit Memes gestalten. Kostiučenko (2022) legt einen überzeugenden Vorschlag für die Integration von Memes bei „der digi-

talen Vermittlung der Grammatik und Pragmatik des Russischen und des Ukrainischen“ (2022: 88) für Studierende vor. Memes eignen sich demnach dafür, „einen Themenwechsel anzukündigen, Diskussionen anzuregen, Interesse für Neues zu wecken und die Lernmotivation zu erhöhen“ (ebd.: 93). Auf sprachlicher Ebene bietet es sich auch an, „kreative Sprachspiele“ (ebd.: 93) anzuregen, und die Nutzung von Memes wird „zu Themen der kontrastiven Linguistik, Stilistik, Sprachkultur, Sprachkritik, interkultureller Kommunikation und in der Sprach- und Übersetzungspraxis [empfohlen]“ (ebd.: 94). Es handelt sich in diesem Fall zwar um akademischen Fremdsprachenunterricht, aber der Erfolg in einer derartigen Lernumgebung lässt sich gut auf den Deutschunterricht übertragen.

Weiter beschreibt Kempes, wie man „Memes didaktisch sinnvoll im Unterricht einsetzen [kann]“ (2024: o. A.), selbst wenn die Lehrkraft sich selbst nicht gut mit den sozialen Medien auskennen sollte (vgl. ebd.). Eine gewisse Einarbeitungszeit vorausgesetzt, ist es trotzdem möglich, die Sprache-Bild-Texte sinnvoll in den Unterricht zu integrieren.

Zwei weitere Beispiele dafür stammen aus dem Zweitsprachenlernen. Sedliarova & Solovyeva (2020: 23 f.) zeigen für das L2-Lernen produktive Möglichkeiten auf, kulturelle Besonderheiten des Landes der Zielsprache kennenzulernen. Diese lassen sich besonders gut in Memes darstellen, weil sie als kleine, stark verkürzte Bildwitze geeignet sind, z. B. stereotypische Verhaltensweisen darzustellen. Das wird gekoppelt mit dem Erlernen der Zielsprache und von den Autorinnen als „effective in teaching language and culture in an L2 classroom“ (ebd.: 26) beschrieben. Ein anderes Beispiel fokussiert sich im Bereich der Lehrkräfteausbildung auf das Analysieren von Memes hinsichtlich grammatischer Fehler und auf Lehramtsstudierende des Englischen (vgl. Poddubnaya et al. 2022). Dies ist deshalb besonders passend, weil in Memes oft mit Sprache gespielt und diese grammatikalisch falsch benutzt wird. So entwerfen die Autorinnen und der Autor in dem Unterrichtsbeispiel Aufgaben, in denen das bekannte Meme „Monday Mornings be like“ als grammatisch falsch erkannt werden soll und die Lernenden es zu „Monday mornings are like“ korrigieren. Die Vorteile des Einsatzes sind zum einen die Verwendung echten Sprachmaterials – Memes sind grammatisch oft fehlerhaft gestaltet –, und zum anderen die motivierenden Aspekte der Bildwitze, da die Gruppe mit Material arbeitet, welches sie aus dem eigenen Lebensalltag, in diesem Fall aus den sozialen Medien, kennt.

Beide Beispiele stammen aus dem Sprachunterricht; dies könnte man z. B. als Impuls für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache nehmen, was ebenfalls ein wichtiger Teil des Deutschunterrichts ist.

Auch in der Literaturdidaktik gibt es bereits einige Ideen, wie man mit Memes arbeiten kann. Beispielsweise schlägt Blume (2020: 58 f.) vor, Memes als Mittel zur Sicherung des Romans ‚Steppenwolf‘ zu nutzen und gibt hierfür einige Hinweise. Er erkennt zwar das potenzielle Risiko, dass die Verwendung von Memes das Werk möglicherweise ins Lächerliche ziehen könnte, betrachtet dies jedoch als vernachlässigbar. Und Hallet (2023) ergänzt eine Idee, um Goethes ‚Faust‘ mithilfe von Memes zu bearbeiten. In dem praktischen Unterrichtsvorschlag ist die Aufgabe der Schülerinnen und

Schüler zunächst, die wichtigsten Szenen des Dramas auszuwählen, „die unbedingt enthalten sein sollten“ (ebd.: Material 2). Nun sollen „zu den von [den Schülerinnen und Schülern] ausgewählten Szenen Memes [erstellt werden], die den jeweiligen Handlungspunkt, den Kern einer Szene oder den Konflikt einer Figur darstellen“ (ebd.). Schlussendlich werden die Memes auf einer „Pinnwand als Zeitstrahl in eine Erzählfolge“ (ebd.) gebracht. Auf diese Weise wird das Werk in die völlig neue Textsorte der Memes überführt und die Schülerinnen und Schüler beweisen, dass sie zu Reduktion, Variation und Transformation von literarischen Texten in der Lage sind.

In diesem Zusammenhang sieht Kempes vor allem Einsatzmöglichkeiten für Memes „am Ende einer Reihe“ (2024: o. A.). Dies ist auch der Fokus der später folgenden Unterrichtsintegration. Die Nutzung von Memes in der Sicherung ist besonders anspruchsvoll, da „der Kern des Themengebiets herausgearbeitet werden muss und in einem Bild und einem kurzen Text komprimiert zusammengefasst wird“ (Kempes 2024: o. A.). Dies ist der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler z. B. Memes zu einer bestimmten Figur und deren Wahrnehmung durch andere Figuren erstellen, was im nächsten Kapitel anhand des Romans ‚Tschick‘ gezeigt werden soll.

Eine wichtige Einschränkung ist, dass die durchführende Lehrkraft eine hohe Kompetenz im Erstellen und Bewerten von Memes haben muss, denn „[w]er Memes herstellen will, muss ihre Funktionsweise verstehen“ (Wampfler 2019: 93). Dass die Lehrkraft sich mit den Unterrichtsgegenständen gut auskennen sollte, ist selbstverständlich, im Falle von Memes sei aber explizit darauf hingewiesen. Mit Blick auf die Daten des Bildungsberichtes 2024, der belegt, dass die wenigsten Lehrkräfte der Sekundarstufe I auf digitale Hilfsmittel zurückgreifen (vgl. KMK 2024: 157), sei angemerkt, dass die Lehrperson sich eventuell zunächst in die Materie einarbeiten muss.

Im Folgenden sollen nun zwei Ansatzpunkte vorgestellt werden, um Memes in den Deutschunterricht zu integrieren. Dabei handelt es sich um (a) Memes als didaktisches Werkzeug und um (b) Memes als Gegenstand des Deutschunterrichts.

3.3 Beispielhafte Anwendung in der Sicherung: ‚Tschick‘

In dieser Unterrichtssequenz erstellten die Schülerinnen und Schüler (n = 18) einer gymnasialen achten Klasse Memes zum bekannten Jugendroman ‚Tschick‘. Die Sequenz steht am Ende der Unterrichtsreihe zu dem Roman, welcher die Schülerinnen und Schüler laut Aussagen der betreuenden Lehrkraft nicht begeistern konnte. Im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes sollten die Schülerinnen und Schüler Memes zum Roman erstellen (vgl. Huber 2022).

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, Memes zu den Figuren zu erstellen, und ein erster Fokus lag auf der Figur des Lehrers Wagenbach, welcher vom Ich-Erzähler als autoritär und unsympathisch dargestellt wird. Hier werden nun drei ausgewählte Beispiele aus dieser Unterrichtssequenz vorgestellt:



Abbildung 6: ‚Tschick‘-Memes (Huber 2022: 53)

Die von den Schülerinnen und Schülern erstellten Memes eignen sich gut für eine Betrachtung von Variation, da diese in den Memes auch bildlich stark vertreten ist. In allen Fällen kann man von einer Deformation oder Tilgung-Ergänzungs-Kombination (vgl. Goodman 1984: 27 f.) sprechen, die die Aussage des Memes konstituiert. Im oberen Bildbereich wird eine Szene eröffnet, die im unteren und piktoralen Teil ins Negative verkehrt wird.

Memes werden meist im Zusammenhang mit dem Bild, welches im Meme genutzt wird, benannt, und alle von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Memes sind bereits in Meme-Generatoren vorhanden und müssen nur noch mit sprachlichen Inhalten gefüllt werden. Im ersten Beispiel wird beispielsweise das sogenannte ‚Drake Hotline Bling‘-Meme genutzt, welches seinen Namen von einem Song des im Meme abgebildeten Sängers Drake erhält. Der obere Bildanteil drückt Ablehnung gegenüber der sprachlichen Zeile aus, der untere Teil dann Zustimmung. Auf diese Weise wird die Figur des Lehrers Wagenbach charakterisiert, der, laut Ich-Erzähler, lieber Schülerinnen und Schüler anschreit, als ihnen etwas beizubringen.

Das zweite Beispiel ist eine Variante des ‚Disappointed Black Guy‘-Memes. Hier ist die Benennung des Memes eine Beschreibung des Bildes und der Emotionen der abgebildeten Person. Es beginnt mit einem positiven Bild, welches sich auf die sprachliche Zeile „Heute ist Schule“ bezieht. Dies wird jedoch mit dem unteren bildlichen Teil ins Negative gekehrt und im Bild ist Enttäuschung darüber zu erkennen, dass „Geschichte mit Herr Wagenbach“ ansteht. Diese beiden Memes spielen mit der bildlichen Variation der abgebildeten Figuren, um einer fiktiven Gemütsänderung Ausdruck zu geben und die Figur des Lehrers Wagenbach zu charakterisieren. Beide Memes sind sehr gelungen und zeigen, dass die erstellenden Schülerinnen und Schüler sowohl die Erstellung von Memes beherrschen als auch verstehen, wie die Figur des Lehrers Wagenbach vom Ich-Erzähler wahrgenommen wird.

Das dritte Meme ist eine Variante des ‚I’ll Just Wait Here‘-Memes. Es basiert auf einer Szene aus dem Film „Jäger des verlorenen Schatzes“ und zeigt eine Figur, die sichtlich altert, allerdings sitzend vor einem Computermonitor. Der Name basiert hier auf der Tätigkeit der abgebildeten Person, also auf dem Warten. Es wird nicht prototypisch verwendet. Im Kontext ergibt es Sinn, da die Aussage zu sein scheint, dass der Unterricht von Lehrer Wagenbach zum Tod führt. Prototypisch wird es eher genutzt,

um zu zeigen, dass ein Vorgang sehr lange dauert. Dies ist ein Beispiel dafür, dass die Meme-Verwendung im Deutschunterricht auch Schwierigkeiten erzeugen kann, die man bei traditionellen Textsorten nicht hat. Die Bedeutungen von Memes sind durch die Möglichkeiten der ständigen Variation und die Dichte von Memes oft sehr schwer zu entschlüsseln, und Memes können aus diesem Grund oft untypisch verwendet werden. Neben der fachlichen Kompetenz und Lesekompetenz wird aus diesem Grund automatisch immer auch die Meme-Kompetenz abgefragt. Meme-Kompetenz bedeutet in diesem Sinne, in der Lage zu sein, diese korrekt zu entschlüsseln und selbst erstellen zu können, was vor allem pragmatische Sprachreflexion benötigt. Diese Meme-Kompetenz kann der Medienkompetenz insgesamt zugerechnet werden, welche stets Teil des Deutschunterrichts sein sollte.

Diese drei Beispiele sind nur ein kleiner Ausschnitt davon, wie man Memes sinnvoll in einer Sicherungsphase einsetzen kann. Sie sollten nicht als einziges Mittel zur Sicherung dienen, aber es handelt sich um eine kreativ-produktive Aufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern verlangt, ihr Wissen über eine Figur kondensiert und humoristisch darzustellen. Derartige Memes geben Einblick in das Verständnis der Lektüre, ermöglichen aber auch vertiefende Diskussionen, gerade wenn Memes auf ungewöhnliche Weise und nicht prototypisch verwendet werden. Dies ermöglicht einen guten Einblick in die Rezeptionsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Zum einen ist es möglich, Vorstellungen, die sie im Sinne Spinners (2006: 8) entwickelt haben, sichtbar zu machen. Memes sind hier ein Hilfsmittel für die „imaginative Vergegenwärtigung“ (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler haben eine bestimmte Vorstellung des Unterrichts von Herrn Wagenbach, welche sie mithilfe von Memes darstellen und für andere zugänglich machen können. Ein weiterer Aspekt ist, dass es schier unbegrenzte Möglichkeiten gibt, diese Vorstellung mit Memes darzustellen, und es ist möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf ganz unterschiedliche Aspekte einer Lektüre konzentrieren. Dies wiederum zeigt die „Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen“ (Spinner 2006: 12). Memes von einzelnen Schülerinnen und Schülern können Aspekte über Situationen oder Figuren ergänzen, über die andere Schülerinnen und Schüler vielleicht gar nicht nachgedacht haben, und auf diese Weise erweitert sich das Gesamtverständnis einer Lektüre.

Neben diesem Einsatz als Werkzeug im Deutschunterricht ist es allerdings auch möglich, Memes selbst zum Lerngegenstand zu machen. Hierfür bietet es sich an, politische Memes zu analysieren, da Memes in politischen Kontexten immer relevanter werden (vgl. Wiggins 2016; Johann & Bülow 2018, 2019; Merten & Bülow 2019; Ciuriak 2022; Kucherenko 2022).

3.4 Memes als Gegenstand des Deutschunterrichts

Ein weiterer Ansatz für die Integration von Memes in den Deutschunterricht besteht darin, Memes selbst zum Thema zu machen, was im Kompetenzbereich „Sprache & Sprachgebrauch untersuchen“ stattfindet. Dabei sollte der Schwerpunkt auf der sprachkritischen Analyse liegen, um zu verdeutlichen, wie Memes zur Manipulation eingesetzt werden können. Forschungen haben gezeigt, dass in der sogenannten „Meme-

Warfare“ (Yankoski et al. 2021) Memes verwendet werden, um Falschinformationen zu verbreiten und Meinungen zu beeinflussen. Die Bildungsstandards verlangen ausdrücklich, dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, digitale Inhalte nach ihrer „Funktion und Wirkung“ (KMK 2022: 35 f.) zu unterscheiden, z. B. „informierend, unterhaltend, appellierend“ (ebd.).

Im Folgenden werden einige Überlegungen vorgestellt, wie Memes als Unterrichtsgegenstand genutzt werden können und welche Mechanismen den Schülerinnen und Schülern bekannt sein sollten, um in den sozialen Medien nicht Opfer von Desinformation durch Memes zu werden. Bevor dies jedoch geschieht, sei das Thema sprachdidaktisch eingeordnet.

3.5 Sprachdidaktische Einordnung

Wenn man Memes als Texte im Deutschunterricht behandelt, eröffnen sich verschiedene Lernfelder, die sprachdidaktisch relevant sind und verschiedene Kompetenzbereiche berühren. Dies beginnt beim Lesen des Memes und geht hin zum Reflektieren des kommunikativen Gebrauchs (pragmatische Sprachreflexion).

Auf einer basalen Ebene geht es zunächst darum, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, die Memes zu lesen oder sich zu erlesen. Hierzu ist es nötig, dass „auf der Oberflächenebene des Textes“ (Budde et al. 2012: 87) kohäsive Mittel von Memes erkannt werden. Hierzu gehören Wiederholungen, Pronomen und andere Mittel, die Kohäsion herstellen. Daneben ist vor allem die „[g]lobale Kohärenzbildung“ (ebd.) wichtig, da Memes oft politische oder gesellschaftliche Inhalte haben, die es nötig machen, Verknüpfungen zu verstehen, um das Meme entschlüsseln zu können.

Neben dieser fundamentalen Entschlüsselung ist es aber auch eine Zielkompetenz, dass die Schülerinnen und Schüler „Superstrukturen“ (ebd.: 88) erkennen können und dadurch wissen, wie der typische Aufbau eines Memes ist, was die Interpretation erleichtert. Wenn dies erreicht ist, geht es in den folgenden Unterrichtssituationen vor allem um „Sprache im Gebrauch reflektieren“ (Budde et al. 2012: 133) und um das Durchführen von „pragmatische[n] Reflexionen“ (ebd.). Diese Reflexionen drehen sich konkret um die Funktionen von Memes und was die Sendenden damit erreichen wollen. Hier lassen sich vor allem verschiedene Kommunikationsmodelle im Unterricht thematisieren, und es wird das Themenfeld rund um Bühler und Jakobson eröffnet (vgl. ebd.: 30). Es bietet sich an, eines der beiden Modelle im Unterricht vor der Einheit zu erarbeiten, um die Memes dann auf die konkreten Aspekte hin zu untersuchen. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass das Organonmodell von Bühler (1965) bekannt ist, und in den im Folgenden angedachten Unterrichtsstunden wird auf einzelne Aspekte verwiesen.²

Ein weiteres Kommunikationsmodell, welches man im Zusammenhang mit Memes und im Rahmen des Komplexes „Sprache & Sprachgebrauch untersuchen“ behandeln kann, ist das 4-Ohren-Modell (Schulz von Thun 2010: 44 f.). In der betreffenden Stunde wird auch auf dieses Modell verwiesen.

Insgesamt ist das Ziel, Meme-Literacy (vgl. Procházka 2015) zu erwerben. Meme-Literacy bezeichnet die Fähigkeit, Internet-Memes als komplexe, multimodale Texte zu

2 Einen sehr guten Überblick über das Modell erhält man bei Budde et al. (2020: 29 ff.).

lesen, zu deuten und selbst kreativ zu nutzen. Dabei erfordert die Produktion, Entschlüsselung, das Verständnis und die Freude an den meisten Internet-Memes ein neuartiges Repertoire an Fertigkeiten, Strategien, Einstellungen und sozialen Praktiken (vgl. Procházka 2015: 70). Meme-Literacy erweitert dabei das traditionelle Leseverständnis um die Kompetenzen, digitale, bild- und textbasierte Kommunikationsformen kritisch zu reflektieren und aktiv in den Diskurs einzubringen. Ein wichtiger Teil dieser Meme-Literacy ist das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, sowohl was die Memes selbst angeht als auch die Themen, die mittels Memes behandelt werden. Dies soll in der konkreten Unterrichtsintegration noch vertieft werden. Insgesamt dient Meme-Kompetenz dazu, es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich gegen bestimmte Formen der Manipulation zu immunisieren, was im Folgenden genauer erläutert wird.

3.6 Manipulation durch Memes

Eine hervorstechende Eigenschaft von Memes ist ihr humoristischer Charakter oder zumindest der Versuch der sendenden Nutzerinnen und Nutzer, witzig zu sein. Diese humorvolle Darstellungsform wird allerdings oft missbraucht, um problematische Einstellungen und Ideologien wie Hass gegen bestimmte Gruppen, Rassismus oder Sexismus zu verbreiten und zu normalisieren. Bülow und Johann fanden 2023 heraus, dass Image Macros im politischen Diskurs eher geteilt und weitergeleitet werden als rein sprachliche Nachrichten (vgl. 2023: 16). Zusätzlich zum generell größeren Verbreitungserfolg können Memes problematische Inhalte durch die Verwendung vertrauter Bilder und Witze unschuldig wirken lassen (vgl. Lamerichs et al. 2018: 187). Besonders die sogenannte alternative Rechte nutzt derartige Kommunikationsformen für ihre Zwecke. Lamerichs et al. (2018: 203) zeigen, „how political groups can operate, persuade, and manipulate through the visual language of memes“.

Diese Taktik kann sogar so weit gehen, dass sie politische Ereignisse wie Wahlen beeinflusst, wie es beispielsweise 2016 in den USA der Fall war (vgl. Pauliks 2024: 66). Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch bei deutschen Memes beobachten, z. B. im Zusammenhang mit dem sogenannten „Stolzmonat“, der in sozialen Medien dem Pridemonth entgegengestellt wird (Abbildung 7):

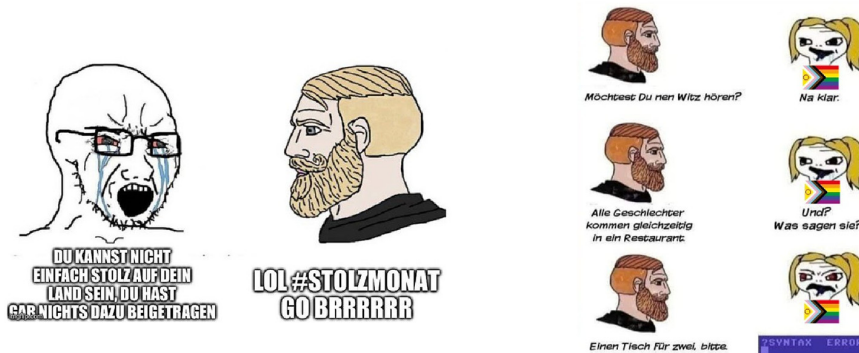


Abbildung 7: Rechte Memes (X 2023; X 2025)

Im linken Meme (Abb. 7 links) sieht man eine typische Strategie, die auch in Verschwörungserzählungen genutzt wird. Während die Gegenseite als hysterisch illustriert wird, wird die eigene Position durch eine konventionell attraktive Figur dargestellt. Hierbei handelt es sich um die geschickte Nutzung des ‚Yes Chad‘-Memes (KnowYourMeme 2020d). Das positiv konnotierte Gesicht des ‚Chad‘ soll die von ihm geäußerte Meinung als korrekt und klug darstellen. Kaviani und Jennings (2023) haben das Meme historisch analysiert und erläutern, dass es oft in inszenierten Streitgesprächen verwendet wird, wobei der Chad die als überlegen inszenierte Meinung vertritt.



Abbildung 8: Variante des ‚Yes Chad‘-Memes (Kaviani & Jennings 2023)

Der Chad wird attraktiv dargestellt (Abb. 8 rechts), während die Gegenseite unvorteilhaft abgebildet wird (Abb. 8 links). Dies beruht auf der Annahme, gutes Aussehen mit richtigen Meinungen zu assoziieren (vgl. Kaviani & Jennings 2023). Hierbei steht oft eine Selbstinszenierung im Vordergrund, was man im Beispiel gut nachvollziehen kann. Die Person, die das Meme teilt, sieht sich selbst als den Chad, also als klug, schön und im Recht, im Gegensatz zur Gegenseite, die als dumm und unattraktiv dargestellt wird. Solche Memes dienen dazu, die Meinungen rechter Kräfte zu verbreiten und diese durch die Form des Memes leicht zugänglich zu machen.

Das zweite Meme (Abb. 7 rechts) nutzt den gleichen visuellen und narrativen Rahmen. Auf der linken Seite wird erneut der ‚Chad‘ inszeniert, ein in der Meme-Kultur etablierter Archetyp von hypermaskuliner Attraktivität. Ihm steht eine Figur gegenüber, die durch visuelle Marker als der LGBTQ+-Bewegung codiert ist und mit der Darstellung verunglimpft wird. Das Meme bewegt sich weiter im Themenfeld des ‚Stolzmonats‘, der Nationastolz dem Pridemonth gegenüberstellt. Die Narration folgt einem klaren Skript. Die Äußerung des Chads wird als souveräne Feststellung positioniert und führt zu einem ‚Syntax Error‘ bei der Gegenpartei. Dieser wiederum soll zeigen, dass die Gegenseite kognitiv überfordert ist. Das Meme produziert nicht primär Argumente, sondern inszeniert Positionen.

In beiden Fällen ist klar erkennbar, dass rechte politische Botschaften humoristisch verpackt werden, um sie gesellschaftsfähig zu machen. Dies sollte im Unterricht thematisiert werden, um die Schülerinnen und Schüler für die manipulativen Strategien solcher Memes zu sensibilisieren.

3.7 Manipulation in sozialen Medien – Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I

Die Unterrichtseinheit „Manipulation in sozialen Medien“ hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I für das manipulative Potenzial von Memes zu sensibilisieren und ihre Medienkompetenz in diesem Zusammenhang zu stärken. Innerhalb von drei bis vier Unterrichtsstunden werden die Schülerinnen und Schüler zunächst in das Thema eingeführt, analysieren dann selbst Memes, bis sie am Ende optional eigene Memes kreieren.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Analyse und kritischen Bewertung von politischen Memes. Dabei untersuchen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Beispiele, diskutieren ihre Wirkung und lernen, die manipulativen Elemente zu identifizieren und einzuordnen.

Die Unterrichtseinheit mündet in eine kreative Phase, in der die Schülerinnen und Schüler selbst aufklärende Memes erstellen. Diese Aufgabe dient dazu, die erworbenen Kompetenzen anzuwenden. Die Produktion multimodaler Texte ist ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts, welcher auch in den Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss formuliert wird (vgl. KMK 2022: 16).

Durch die Verknüpfung von Analyse und kreativer Produktion trägt diese Unterrichtseinheit wesentlich zur Entwicklung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler bei. Sie lernen, die Funktionen von Memes in den sozialen Medien zu erkennen und reflektiert zu hinterfragen.

3.7.1 Zielgruppe und Kompetenzen

Diese Unterrichtseinheit eignet sich für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7, wobei die geforderten Kompetenzen natürlich an die Lerngruppe angepasst werden müssen. Der Umfang umfasst etwa drei bis vier Unterrichtsstunden. Die zu erreichenden Kompetenzen sind die folgenden. Die Schülerinnen und Schüler ...

1. „kennen medienspezifische Gestaltungsmittel und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung“ (KMK 2022: 35):

Die Schülerinnen und Schüler lernen, die charakteristischen Gestaltungselemente von Memes zu identifizieren. Hierzu gehört die Analyse der bildlichen Anteile und deren Ursprünge, aber auch der prototypische Aufbau und die Verwendung der Schriftart Impact. Sie lernen zu beschreiben, wie die Gestaltungsmittel genutzt werden und welche Wirkung sie haben.

2. „[...] unterscheiden digitale Angebote in Bezug auf ihre Funktion und Wirkung (u. a. informierend, unterhaltend, appellierend)“ (KMK 2022: 36):

Hier lernen die Schülerinnen und Schüler, Memes zu differenzieren. Hierzu gehört die Unterscheidung nach Zweck, z. B. Humor, Werbung, Propaganda oder sogar das Verbreiten von Hassrede. Sie lernen sowohl Quellenkompetenz als auch das Hinterfragen solcher Inhalte bezüglich der Wirkung.

3. „[...] untersuchen den Zusammenhang von [...] Gestaltung und Wirkung digitaler Angebote und nehmen kritisch Stellung“ (KMK 2022: 36):
Die Schülerinnen und Schüler nehmen kritisch Stellung zu verschiedenen Memes. Hierbei ist das Ziel, dass sie reflektiert begründen können, warum bestimmte Memes kritikwürdig sind und wie man damit im medialen Alltag umgehen kann.
4. „[...] werten nicht-lineare und multimodale Texte (Text-Bild-Bezüge) zielorientiert aus, z. B., um über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben“ (KMK 2022: 35):
In der letzten Phase erstellen die Schülerinnen und Schüler selbst Memes zu bestimmten Themen. Die Aufgabe ist, das Gelernte produktiv einzusetzen. Die erstellten Memes werden dann im Plenum diskutiert und auf ihre Wirkung hin analysiert. Hier kulminieren die erworbenen Kompetenzen idealerweise in einer generellen Medienkompetenz.

3.7.2 Verlauf und Differenzierung

Die Unterrichtseinheit besteht aus drei aufeinander aufbauenden Stunden, ergänzt durch eine optionale vierte Stunde zur kreativen Anwendung.

Erste Stunde: Einführung in das Thema Memes und Rolle des Vorwissens

Die erste Stunde dient der Einführung in das Thema „Memes“. Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst durch die Präsentation populärer, unpolitischer Memes mit dem Konzept vertraut gemacht. Dies kann über einen kurzen Impulsvortrag geschehen, kombiniert mit einem Analysebogen, mithilfe dessen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Aspekte von Memes genauer betrachten. Relevant ist hier, dass die Schülerinnen und Schüler Memes als prototypisches Konzept begreifen und die Lehrkraft Raum gibt, auch Randvertreter zu besprechen.

Wichtig ist es hier, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Vorwissen ist hier auf zweierlei Art relevant. Zum einen haben die Schülerinnen und Schüler vermutlich Vorwissen zu Internet-Memes, und wie bei jedem Thema ist es relevant, dieses zu aktivieren. Es ist empfehlenswert, sich Memes anzusehen, die die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv nutzen oder rezipieren, um darauf aufzubauen. Ein zweiter Aspekt ist allerdings, dass Memes nur mit Vorwissen überhaupt verstanden werden können. Ein Meme über einen Roman, wie bei Tschick, versteht man nur in Gänze, wenn man den Roman kennt. Ein Meme über ein Gedicht, einen Film oder Weltpolitik kann ebenfalls nur mit Vorwissen dazu vollständig entschlüsselt werden. Gleichzeitig wird auch Vorwissen über Memes als Textsorte benötigt, um zu verstehen, wie diese aufgebaut sind, was Teil der Meme-Literacy ist. In diesem Zusammenhang ist diese erste Stunde vor allem rezeptiv angelegt und hat deshalb einen Schwerpunkt im Kompetenzbereich „Lesen“. Es geht vor allem darum, dass die Schülerinnen und Schüler „Superstrukturen“ (Budde et al.: 88) erkennen können, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie bestimmte Texte, also in diesem Fall Memes, „aufgebaut und strukturiert sind“ (ebd.). Darauf aufbauend ist es möglich, sprachreflexiv mit dem Organonmodell von Bühler (vgl. 1965) zu arbeiten. Hier sollte der Fokus zunächst auf der Nachricht (in diesem Fall dem Meme) selbst liegen. Es können allerdings auch erste Überlegungen

zur Nachrichtenfunktion angestellt werden. Warum werden Memes überhaupt genutzt, was ist der kommunikative Grund für die Verwendung von Memes? Die Schülerinnen und Schüler werden vermutlich zu dem Schluss kommen, dass Memes Nachrichten aller Art humoristisch anreichern oder brechen können, auch wenn z. B. ein Appell bei typischen Memes oft nicht erkennbar ist und es oft eher um den Ausdruck geht.

Zweite Stunde: Manipulative Kraft von Memes in der politischen Kommunikation

In dieser Stunde wird das manipulative Potenzial von Memes erörtert. Am Beispiel des ‚Yes Chad‘-Memes wird erarbeitet, welche Bezüge Sprache und Bild zueinander haben, um bestimmte Wirkungen bei den Rezipientinnen und Rezipienten zu erzielen. Auch diese Stunde findet im Rahmen von „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ statt. Es bietet sich an, die Kohärenz in Memes zu untersuchen und „Darstellungsstrategien“ (Budde et al.: 88) zu analysieren. So wird mit dem „Yes“ im ‚Yes Chad‘-Meme z. B. immer die gleiche Darstellung kombiniert.

Anschließend werden in Partnerarbeit verschiedene politische Memes analysiert, mit dem Ziel, die Botschaften entschlüsseln zu lernen. Dies soll dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler für Stereotype und manipulative Elemente zu sensibilisieren. Im Sinne Bühlers kann hier eine Vertiefung mit dem Appell-Aspekt (vgl. Budde 2012: 29) durchgeführt werden. Warum gibt es diese Memes, bzw. was wollen die Sendenden erreichen, welche Appelle im Sinne Bühlers senden sie aus?

Dritte Stunde: Vertiefung und Reflexion

Die dritte Stunde dient der Vertiefung und Reflexion des Gelernten. Nach einer Sammlung der Erkenntnisse aus der Partnerarbeit wird im Plenum diskutiert, wie Memes zur Verbreitung von Desinformation beitragen können. In einem Gruppenpuzzle erarbeiten die Lernenden verschiedene Aspekte der Meme-Manipulation, wie Emotionalisierung, Vereinfachung komplexer Themen und die Nutzung von Humor zur Verharmlosung. Dies kann sehr gut mit dem 4-Ohren-Modell erläutert werden (Schulz von Thun 2010: 44f.). So ist es möglich, in manipulativen Memes Selbstoffenbarungen zu erkennen, aber auch z. B. Appelle. Wenn das Kommunikationsmodell bereits bekannt ist, kann man sehr gut darauf zurückgreifen, es wäre aber auch möglich, es anhand von derartigen Memes zu erarbeiten.

Die Ergebnisse werden in Stammgruppen ausgetauscht und schließlich in einem gemeinsam erstellten Merkblatt zur Erkennung manipulativer Memes zusammengefasst.

Optionale vierte Stunde: Kreative Anwendung

Die optionale vierte Stunde bietet Raum für kreative Anwendung. Nach einer kurzen Wiederholung der Kriterien für manipulative Memes erstellen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen eigene aufklärende Memes. Diese Projektarbeit ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihr Wissen praktisch anzuwenden und ihre Kreativität zu entfalten. Es bietet sich an, diese Stunde interdisziplinär mit Kolleginnen und Kollegen aus den Fächern Politik, Geschichte, Sozialkunde oder Ethik zu gestalten. Die

Stunde schließt mit der Präsentation ausgewählter Memes und einer Abschlussdiskussion über Schutzmöglichkeiten gegen Manipulation durch Memes.

Es handelt sich hier um eine kreative Aufgabe, welche sich wie die meisten Aufgaben dieser Art „dadurch aus[zeichnen], dass sie von gezielt gesetzten Impulsen ausgehen“ (Budde et al. 2012: 108). Der Impuls kann hierbei aus einer Sammlung von Memes bestehen oder einem anderen Thema, das passend zur Unterrichtseinheit ist. Da man bei vielen kreativen Schreibaufgaben traditionell eine „bestimmt[e] Schreibregel oder Textform“ (ebd.) nutzt, passt der enge Rahmen eines Internet-Memes besonders zu dieser Art von Aufgaben.

Diese Unterrichtsreihe ermöglicht eine Differenzierung zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern: Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können zusätzlich die Verbreitung von Memes in sozialen Netzwerken und deren Auswirkungen recherchieren, um sich tiefer mit dem Thema auseinanderzusetzen und ihre analytischen Fähigkeiten zu erweitern. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erhalten vereinfachte Analysebögen und zusätzliche Unterstützung bei der Interpretation der Memes. Eine eventuelle Leistungsüberprüfung kann durch eine schriftliche Analyse manipulativer Memes erfolgen, wobei die erarbeiteten Kriterien berücksichtigt werden.

4 Fazit

Bei Memes handelt es sich um Sprache-Bild-Texte, die sich durch Variation überhaupt erst konstituieren. Ein starres und in sich abgeschlossenes Artefakt, also ein Text im ursprünglichen Sinne, geschaffen von einer Autorin bzw. einem Autor, kann kein neues Meme sein. Erst die Variation macht es möglich, dass ein Meme, oder genauer: ein Meme-Template, entsteht, aus dem unendlich viele Vertreter derselben Klasse variiert werden können.

Die Variation ist jedoch nicht nur Teil der Genese von Memes, sie ist auch inhärenter Bestandteil der Nutzung. In der Kommunikation können Memes in ihrer prototypischen Form versendet werden, aber üblich ist auch, dass das Meme an die eigene Situation angepasst, also variiert wird. Diese Variation macht Memes so erfolgreich und gibt ihnen ihren viralen Charakter, da sie mit sehr wenig Aufwand an alle kommunikativen Belange der Nutzerinnen und Nutzer angepasst werden können.

Dies kann man gewinnbringend in den Deutschunterricht integrieren und Memes einsetzen, um z. B. den Inhalt einer beliebigen Unterrichtsreihe zu sichern. Hierbei wird vor allem die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler abgerufen, ihr Wissen und Verständnis einer Sache variabel in eine neue Textsorte umzusetzen.

Problematisch hierbei ist, dass auch Medienkompetenz notwendig ist, um sinnvolle Memes in diesem Zusammenhang zu erstellen, und auch Wissen über die sogenannte ‚Memesphere‘ abgerufen wird. Beides hängt nicht zwangsläufig mit den eigentlichen Inhalten zusammen. Dies kann bei der Integration von Memes zu Problemen führen, da die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler unter Umständen zu

niedrig für eine konstruktive Arbeit ist. Der Bildungsbericht 2024 zeigt, dass ein Drittel aller Achtklässlerinnen und Achtklässler nur über digitale Basiskompetenzen verfügt und Deutschland unter dem EU-27-Durchschnitt liegt (vgl. KMK 2024: 158, 247). Das bedeutet, dass man einen kompetenten Einsatz von z. B. Meme-Generatoren nicht einfach voraussetzen kann.

Neben dieser thematisch flexiblen Einsatzmöglichkeit von Memes, die sie eher methodisch instrumentalisiert, ist es auch möglich und wichtig, Memes selbst zum Lerngegenstand zu machen. Die vorgestellte Unterrichtsreihe sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für Manipulationen mittels Memes. In den kommenden Jahren werden Manipulationen dieser Art eine immer größere Rolle spielen, wie Woods & Hahner deutlich in ihrem Kapitel „The Coming Meme Battles“ bestätigen (vgl. 2019: 211 f.). Schülerinnen und Schüler sollten die Methoden kennen, mit denen Memes genutzt werden, um radikales Gedankengut zu transportieren, damit sie dagegen gewappnet sind. Zentral kann dabei die Nutzung von Kommunikationsmodellen sein, die den Lernenden helfen, die Wechselwirkungen zwischen sprachlichen und visuellen Elementen zu erfassen. So muss das Mitgemeinte und Mitbedeutende erkannt werden, um die impliziten, oft vorwissensbasierten Botschaften von Memes zu dechiffrieren.

Schlussendlich bleibt festzuhalten, dass das Potenzial der Textsorte ‚Meme‘ im Deutschunterricht bisher nicht erschöpfend behandelt ist und wir uns erst am Anfang der literatur-, sprach- und mediendidaktischen Forschung dazu befinden. In naher Zukunft wird es sicher noch weitere, umfassendere Erkenntnisse geben, was diese Integration betrifft; dieser Beitrag kann dabei nur ein kleines Schlaglicht auf die vielen Möglichkeiten werfen, die diese hochaktuellen Sprache-Bild-Texte bieten.

Literatur

- Beganovich, A. & Beganovich, E. (2023): *TOP MEME STATISTICS IN 2023*. <https://www.amraandelma.com/meme-statistics/> (eingesehen am 08.04.2024).
- Blume, B. (2020): *33 Ideen Digitale Medien Deutsch. Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder!* Augsburg: Auer.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. 2. Auflage. Stuttgart: Brill | Schöningh (StandardWissen Lehramt, 1). <https://doi.org/10.36198/9783838556604>
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050062907>
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Burgess, J. (2007): *Vernacular Creativity and New Media*. Queensland: Queensland University of Technology.
- Burton, J. (2019): Look at Us, We Have Anxiety: Youth, Memes, and the Power of Online Cultural Politics. *Journal of Childhood Studies* 44 (3), 3–17. <https://doi.org/10.18357/jcs00019171>

- Bülow, L., Johann, M. & Haugh, M. (2023): Effects and perception of multimodal recontextualization in political Internet memes. Evidence from two online experiments in Austria. *Frontiers in Communication* 7, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.1027014>
- Buzzfeed (2023): *Kein Unterricht-Meme*. <https://www.buzzfeed.de/buzz/32-schueler-memes-witze-schuelerinnen-schule-unterricht-lehrkraefte-liste-witzig-90139382.html> (eingesehen am 07.03.2024).
- Ciuriak, D. (2022): *The Role of Social Media in Russia's War on Ukraine*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4078863 (eingesehen am 22.07.2024).
- Davison, P. (2012): The Language of Internet Memes. In: Mandiberg, M. (Ed.): *The Social Media Reader*. New York: University Press, 120–134.
- Dolff Gonzalez, M. (2023): Die Social-Media-Nutzung von Jugendlichen in Deutschland: Trends und Gewohnheiten. <https://blog.digimind.com/de/social-media-nutzung-von-jugendlichen-in-deutschland> (eingesehen am 04.07.2024).
- Fillmore, C. (1985): Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6, 222–254.
- Gerber, C. (2020): #MugabeFalls. Internet-Memes und linguistische Kreativität. *The Mouth* (Special Issue 5), 10–95.
- Goodman, N. (1984): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hallet, A. (2023): *Faust multimodal erzählen. Zu Goethes Faust Internet-Memes erstellen*. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/deutsch/literatur/faust-multimodal-erzaehlen-15906#:~:text=Ob wohl%20der%20Faust%20unz%C3%A4hlige%20Male,Sch%C3%BCler%3Ainnen%20selbst%20multimodal%20erz%C3%A4hlen>. (eingesehen am 22.07.2024).
- Herwig, J. (2010): Fluktuierende Kollektive, lebendiges Archiv: semiologische Praktiken im Imageboard 4chan. In: Ehardt, C., Pillgrab, D., Rauchenberger, M. & Alge, B. (Hg.): *Inszenierung von Weiblichkeit: Zur Konstruktion von Körperbildern in der Kunst*. Wien: Löcker, 1–16.
- Huber, L. (2022): *Memes im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Wie Schule und Alltag von Schülerinnen und Schülern zusammenwirken können*. Universität Koblenz-Landau: Bachelorarbeit.
- Imgflip (2024): Scumbag Steve Generator. <https://imgflip.com/memegenerator/Scumbag-Steve> (eingesehen am 11.07.2024).
- Ivanchenko, T. (2022): *Internet-Memes als Visualisierungsmittel von Hate Speech im russisch-ukrainischen Konflikt*. Dissertation. Dresden.
- Jakosz, M. & Wowro, I. (Hg.) (2022): *Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst*. Göttingen: V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737014304>
- Johann, M. & Bülow, L. (2018): Die Verbreitung von Internet-Memes: empirische Befunde zur Diffusion von Bild-Sprache-Texten in den sozialen Medien. *kommunikation@gesellschaft* (19), 1–24. <https://doi.org/10.15460/kommges.2018.19.2.599>
- Johann, M. & Bülow, L. (2019): Politische Internet-Memes: Erschließung eines interdisziplinären Forschungsfeldes. In: Bülow, L. & Johann, M. (Hg.): *Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme (Texte und Diskurse, 4), 13–40.

- Kaviani, A. & Jennings, C. (2023): *Protagonist Versus Yes Chad: An Analysis by Ava Kaviani and Colin Jennings*. <https://medium.com/@babawaba/protagonist-versus-yes-chad-an-analysis-c0cd81c65e26> (eingesehen am 05.07.2024).
- Kempes, M. (2024): *Wie lassen sich Memes didaktisch sinnvoll im Unterricht einsetzen?* <https://fobizz.com/wie-lassen-sich-memes-didaktisch-sinnvoll-im-unterricht-einsetzen/> (eingesehen am 25.01.2024).
- KIM-Studie (2022): *Kindheit, Internet, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (eingesehen am 10.07.2024).
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA).
- KMK (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*.
- KMS-Bildung (2020): *Memes im Unterricht*. <https://kms-b.de/2020/07/24/memes-im-unterricht-einsetzen-erstellen/> (eingesehen am 25.01.2024).
- KnowYourMeme (2013): *Scumbag Steve*. <https://knowyourmeme.com/memes/scumbag-steve> (eingesehen am 11.07.2024).
- Kostiučenko, A. (2022): Zum didaktischen Potenzial von Internet-Memes: Am Beispiel der digitalen Vermittlung der Grammatik und Pragmatik des Russischen und des Ukrainischen. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen* 1 (1), 88–100.
- Kucherenko, A. (2022): Implicit Reflections of Russia-Ukraine War in Arabic Internet Memes. *Grail of Science* (14–15), 429–431. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.2705.2022.077>
- Lamerichs, N., Nguyen, D., Puerta Melguizo, M., Radojevic, R. & Lange-Böhmer, A. (2018): Elite male bodies: The circulation of alt-right memes and the framing of politicians on Social Media. *Participations: Journal of Audience & Reception Studies* 15 (1).
- Marx, K. & Weidacher, G. (2014): *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Merten, M.-L. & Bülow, L. (2019): Zur politischen Internet-Meme-Praxis: Bild-Sprache-Texte kognitiv-funktional. In: Bülow, L. & Johann, M. (Hg.): *Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme (Texte und Diskurse, 4), 195–227.
- Ministerium für Bildung (2022): *Lehrplan Deutsch. Sekundarstufe I, Klassen 5–10*.
- Osterroth, A. (2015): Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 22 (11), 26–46.
- Osterroth, A. (2019): How to do things with memes? – Internet-Memes als multimodale Sprechakte. In: Johann, M. & Bülow, L. (Hg.): *Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme, 41–60.
- Osterroth, A. (2023): Internet-Memes als narrative Schemata. In: Auteri, L., Barrale, N., Di Bella, A. & Hoffmann, S. (Hg.): *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. Lausanne: Peter Lang, 35–51.
- Pauliks, K.: *Meme Marketing in Social Media. Ein medienpraxeografischer Vergleich von Memes und Werbung*. Marburg: Büchner.

- Poddubnaya, Y., Kotov, K., Slukina, A., Martynova, A. & Timofeeva, T. (2022): Using Internet-Memes In Teaching English Grammar to Students Of Pedagogical Programs. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 13 (4), 436–440. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.04.055>
- Procházka, O. (2015): Internet Memes. A New Literacy? *Ostrava Journal of English Philology* 6, 53–74.
- Sandig, B. (2000): Text als prototypisches Konzept. In: Mangasser-Wahl, M. (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 93–112.
- Scheiber, M. (2019): Perspektivistische Setzungen von Wirklichkeit vermittelt Memes: Strategien der Verwendung von Bild-Sprache-Gefügen in der politischen Kommunikation. In: Bülow, L. & Johann, M. (Hg.): *Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Frank & Timme (Texte und Diskurse, 4), 143–166.
- Schulz von Thun, F. (2010): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Shifman, L. (2014): *Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.
- Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33 (200), 6–16.
- Stöckl, H. (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, H., Klemm, M. & Stöckl, H. (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt (Philologische Studien und Quellen, 228), 45–70.
- Styler, W. (2018): *The Linguistics of Memes*. https://wstyler.ucsd.edu/talks/meme_linguistics.html#/1
- Wampfler, P. (2019): Memes im Unterricht. In: Höfler, E./Wagner, J. (Hg.): *Sprachunterricht 2.0*. Glückstadt: VWH, 90–99.
- Wiggins, B. (2016): Crimea River: Directionality in Memes from the Russia-Ukraine Conflict. *International Journal of Communication* 10, 451–485.
- Wildfeuer, J., Bateman, J. & Hiippala, T. (2020): *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110495935>
- Schulte, J. (Hg.) (1984), Ludwig Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Woods, H. & Hahner, L. (2019): *Make America Meme Again: The Rhetoric of the Alt-Right*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14436>
- X (2023): Stolzmonat. <https://pbs.twimg.com/media/Fx32TbIWwAMPeSf?format=jpg&name=900x900> (eingesehen am 17.02.2026).
- X (2025): Geschlechter. <https://pbs.twimg.com/media/GtvWMseXsAerYoA?format=jpg&name=900x900> (eingesehen am 17.02.2026).
- Yankoski, M., Scheirer, W. & Weninger, T. (2021): Meme warfare: AI countermeasures to disinformation should focus on popular, not perfect, fakes. *Bulletin of the Atomic Scientists* 77 (3), 119–123. <https://doi.org/10.1080/00963402.2021.1912093>
- Zagoruiko, A. & Efremova, M. (2019): The potential of using Internet memes as a learning tool. *Questions of teaching methods in higher education* 8 (28), 12–21.

Perceptions, attitudes and actual usage in the context of internal and external multilingualism at schools in Austria

STEPHAN ELSPAß, YVONNE PAPAIOANNOU-RUSCH & ELISABETH BUCHNER¹

Abstract

The linguistic reality at schools in Austria is characterised by diverse and dynamic internal and external multilingualism. This raises the issue of whether the coexistence of German varieties (= internal multilingualism) and different first languages (= external multilingualism) is considered and used as a linguistic resource facilitative of learning or as an obstacle to it. In particular, there is the problem of how teachers deal with these different forms of multilingualism. To answer these questions, data from online surveys, interviews, focus group discussions as well as classroom recordings at a school in a rural region of Salzburg were analysed. The results show that teachers' and students' dialect use, as well as non-German first languages permitted by teachers (limited to a few classroom interactions), is not perceived as an obstacle to learning. However, there is also no discernible awareness of advantages of multilingualism for school success, although dialect, for example, is generally perceived as positive. The classroom recordings show that dialect and standard language use are not clearly separated according to teaching formats and different classroom situations but vary on a micro-level of communication. Overall, results reveal that both students and teachers seem to have a high awareness of language variation in the classroom and the degree of 'appropriateness' of its use, which varies depending on subject, teaching and examination format, context, and situation.

1 Background and aim

In the curricula of the German-speaking countries Austria, Germany and Switzerland, the idea of German as the sole language of instruction² and the notion of the standard language as the target variety of German lessons has prevailed and continues to prevail (Hochholzer 2004; Steiner 2007; De Cillia & Ransmayr 2019). These two notions are problematic for several reasons. For one, the standard language varies by country and region, and the notion of national or regional standard varieties is often not clear (or sometimes not even known) to teachers. However, a basic knowledge and understand-

¹ University of Salzburg

² Except, of course, in foreign language teaching.

ing of the variability of the standard language is essential when it comes to measuring students' linguistic performance against 'the standard' (de Cillia & Ransmayr 2019; Janle & Klausmann 2020: 125–132). For another, teachers' and students' assessments of what, exactly, corresponds to the typical language of instruction also differ, especially when contrasting spoken and written language in the classroom (Buchner, Elspaß & Fuchs 2022: 30–35; Buchner, Fuchs & Elspaß 2022: 76–77). In the spoken language of instruction, non-standard varieties have a high share in the classroom conversation (e.g., Buchner, Fuchs & Elspaß 2022 and Forstinger 2021 for Austria; Steiner 2007 and Schmidlin 2018 for Switzerland; Hochholzer 2004 and Knöbl 2012 for Germany).

In addition to this 'internal multilingualism' (i.e. the coexistence of varieties of one language – in this case: German –), the growing number of bilingual or multilingual pupils and students is reflected in an 'external multilingualism' (i.e. the coexistence of different languages), not only in schoolyards but also in the classroom. The resulting dilemma for schools is aptly captured in the title of Gogolin's (1994) seminal work 'The Monolingual Habitus of the Multilingual School' (*Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*). This situation of external multilingualism also applies to schools in Austria. In 2019/20, 26.8 % of pupils and students in Austria used a non-German language at home (ÖIF 2021: 4).

The discrepancy between educational policy requirements and language reality in the classroom raises the issue of whether the use of different varieties and languages in classroom settings is perceived as an obstacle to or as a facilitative resource for promoting students' linguistic repertoires across classroom contexts. Moreover, the problem arises as to how teachers deal with this multilingual and multivarietal setting in terms of their 'language addressed to the students' (Kleinschmidt-Schinke 2018).

This article aims to address these points at issue partly from the perspective of Austrian teachers and students, and partly with a view to the classroom reality. To this end, we explored students' and teachers' perceptions and attitudes towards internal and external multilingualism in everyday school life using online surveys and interviews. To complement the aforementioned insights from introspective data, we collected dense observational data of teachers' linguistic behaviour in the spirit of classroom recordings, the goal being to juxtapose different perspectives to facilitate a more comprehensive picture of language variation and use in the school context.

2 Multilingualism in schools in Austria and elsewhere – issues, challenges and research questions

Across subdisciplines of linguistics and pedagogy, prime attention is often paid exclusively to standard language varieties. In debates about multilingualism in schools, this narrow perspective spuriously leads to scholars homing in on the coexistence only of different languages, while internal multilingualism is ignored. However, various European countries are characterised not only by external multilingualism, even with several standard languages as official languages (e.g., Switzerland, Luxembourg, Belgium,

Italy etc.), but also by strong internal multilingualism. A pronounced internal multilingualism can still be found today in countries and regions such as Norway, Dutch-speaking Belgium (Flanders), German-speaking Switzerland, South Tyrol and Austria in that they not only feature a wide range of historical dialects, but that there is a large number of dialect and regiolect speakers to this day. In fact, the proportion of dialect and regiolect speakers sometimes reaches to more than two-thirds of the adult population, e. g., in the case of German in Austria³ or Flemish in Belgium⁴, and sometimes even approaches 100 per cent, as is the case in South Tyrol (Riehl 2007: 106), Norway (Røynealand & Bård Uri 2020: 3) and German-speaking Switzerland (Sieber 2013: 110).⁵

Against this backdrop, a critical question arises as to how teachers deal with internal and external multilingualism in the classroom. For German, the focus – also the focus of research – has so far been primarily on **external multilingualism**. In particular, the aforementioned influential work by Gogolin (1994, 1997) pointed out the discrepancy between factual external multilingualism and the one-sided focus on the use of the dominant standard variety in many schools. In applied linguistics and in the educational sciences, numerous studies and projects have explored external multilingualism in the classroom. For Austria, however, there are comparatively few studies; Brizić (2007), Wojnesitz (2010), Dorostkar (2014) and Dirim & Perner (2019) can be mentioned as examples here.

Much less attention has been paid to **internal multilingualism** in the classroom. Here it is worth looking again at other European countries and regions. For example, **Norway** is often dubbed the ‘dialect paradise’ since a law passed in 1878 still stipulates that ‘teaching in public schools should – as far as possible – be done in the children’s own dialect’ (quoted after Hårstad 2019). In the **German-speaking parts of Switzerland**, which are characterised by a functional diglossia (i. e. dialect for informal, Standard German for formal contexts), it is common practice in schools – albeit rather tolerated than encouraged by the school authorities – to switch between standard language and dialect in classroom discussions (Steiner 2007, Schmidlin 2018). Contrariwise, much of the German-language research literature in the second half of the 20th century generally considered the coexistence of dialect and standard language in schools as a problem, exemplified by Sieber & Sitta’s (1986) title, *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule* ‘Dialect and Standard Language as Problem in School’. Only in the 1990s did scholars bring the sociolinguistic potential of wielding multivarietal repertoires to the fore, e. g., in titles such as *Dialekt als Chance* ‘Dialect as Opportunity’ (Bücherl 1993). The discussion about whether code-switching in Swiss schools should be seen more as an obstacle or as a valuable resource continues to this day (Schmidlin 2018).

3 ‘More than two thirds’ is a conservative estimate for Austria. There are still hardly any reliable recent figures. A representative survey on language use in Austria has just been completed as part of the SFB F60 ‘German in Austria’; however, results are not yet available. In a sample taken more than 30 years ago, 78.7 % of the almost 1,500 Austrians surveyed stated that they were dialect speakers (Steinegger 1998: 90). For comparison: according to a representative study referred to in Adler & Ribeiro Silveira (2020: 17), 40.7 % of respondents in Germany claim to speak a German dialect.

4 In 2009, 70 % of adults in Flanders spoke dialect or a regional language (“streektaal”) among themselves, compared to only 38 % in the Netherlands (Nederlandse Taalunie 2009: 2).

5 We have focused here on four other countries and regions in Europe for which we know that the proportion of dialect speakers is still relatively high and for which (approximate) figures are available.

In the **Federal Republic of Germany**, the exclusive use of ‘the’ standard language as the language of instruction was given top priority from the 1960s onwards, not least because it was imagined – through an (undue) equation of Bernstein’s ‘restricted code’ with dialects – that this would lead to greater equality of opportunity for all pupils and students (cf. for example Ammon 1972). This led to an increasing stigmatisation of dialects, such that subsequent generations abstained from using them at home and parents no longer passed them on to their children. As a result, in many regions – especially in northern Germany (which used to be diglossic, with Low German dialects and High German standard varieties) – dialects became uncommon within a few decades and are on the edge of extinction (Adler, Plewnia & Ribeiro Silveira 2024: 9–21). In contrast, in central and especially southern Germany, dialects and regiolects (which emerged in the now diaglossic regions in the High German language area) have remained in use for longer and, in many areas, even until today. In such regions, switching or shifting between standard and non-standard varieties is still common in school lessons today. Research has addressed both the functional characteristics (Knöbl 2012) and the potential linguistic-political and linguistic-pedagogical ‘field of conflict’ (see Hochholzer 2004; Arzberger 2008) of the corresponding variation.

The role of regiolects, i. e. regional varieties that are more widespread than local dialects (Elspaß 2023: 46), is of particular importance in the discussion on the language of instruction in schools in **Flanders**, where the varieties grouped under the term *tussentaal* (lit. ‘in-between-language’) have in fact become the standard of usage (Delarue 2011; Delarue & De Caluwe 2015; De Caluwe 2018). Similar to central and southern Germany and also regions of Austria where Bavarian dialects are spoken, the constellation of varieties in Flanders can be characterised as diaglossic. School policy, however, prescribes the exclusive use of standard language in schools. The research literature has therefore identified a ‘paradoxical double gap between language policy and language use’ (Delarue 2011). On the one hand, this consists of the contradiction between the prescribed use of standard language and the actual widespread use of *tussentaal*. On the other hand, it also encompasses a plea for greater consideration of standard language in schools by teachers who themselves use *tussentaal* in class frequently (ibid.: 16).

In all the countries and regions mentioned, the use of dialect or regiolect in the classroom is always limited to the *spoken* medium, a facet rarely addressed in national and international debates. The status of the standard for written texts in school is undisputed and uncontested in all the countries mentioned. Written texts in dialect or regiolect are almost exclusively limited to the private domain. In interactional contexts of this domain non-standard varietal use has surged over the last thirty years due to an increasing use of social media in digital form (cf. e. g., Huber & Schwarz 2017).

As in the aforementioned linguistic communities, the question of how school language policy addresses not only (growing) external multilingualism but also internal multilingualism arises in **Austria**. Dialects and regiolects/intermediate non-standard varieties play a central role for actual communication in commonplace school and non-

school life in Austria as well as for the linguistic and cultural identity of Austrians⁶ – unlike, for example, in neighbouring parts of Germany. Teachers as well as students in Austria have either grown up with dialects or regiolects or have learned them as a second language (L2), though the latter refers primarily to students with first languages (L1) other than German. In a survey of 1,253 secondary school (AHS) students, almost 60 % said that they spoke dialect with friends, and about 50 % that they use *Umgangssprache* (lit. ‘colloquial language’) in such contexts (de Cillia 2018: 81; multiple answers possible). It can therefore be assumed that dialects and regiolects in Austria are not only the L1 of millions of Austrians, but also the L2 of many Austrians or residents in Austria.

However, neither the legal statutes nor the specific curricula in Austria refer to dialects, regional dialects or migrant languages⁷ in relation to *Bildungssprache*, i. e. German as the language of formal education, and *Unterrichtssprache*, literally the ‘language of instruction’, which is used as a synonym for the ‘German standard language’ in the school context. With regard to *Bildungssprache* and *Unterrichtssprache* in general, the Austrian Ministry of Education states that ‘the acquisition or knowledge of German as *Unterrichts-* and *Bildungssprache* forms the basis for participation in all educational processes and is therefore an essential prerequisite for success at school and later integration into the labour market as well as for participation in political, economic, cultural and social life in Austria’ (BMBWF 2019)⁸. As for *Handelsschulen* (HAS) and *Handelsakademien* (HAK)⁹, the specific secondary school types that we investigate in our case study, the curricula similarly stipulates that ‘language competence in the *Unterrichtssprache* is the basis for teaching and learning processes in all subjects’; furthermore, the curricula require that ‘each individual teacher must work towards its situation-appropriate use and further development in speaking and writing (correct use of the standard language German – speaking, speaking and writing accuracy)’ (BMBWF 2020)¹⁰. The tension between educational policy guidelines and classroom reality raises two issues – firstly, the extent to which the use of different varieties and non-German languages in the classroom is perceived as an obstacle or as a resource in building up a differentiating linguistic competence of the students, and secondly, how teachers respond to this linguistically complex situation. This article addresses these issues by investigating Austrian teachers’ and students’ perceptions of and attitudes towards internal and external

6 According to a representative survey from 2014, about 52 % of respondents support the statement “The dialect is particularly important for our culture and should be cultivated” ‘fully’ and another 36 % ‘to some extent’ (according to Statista 2014).

7 Incidentally, there are no appreciative statements in guidelines and curricula with regard to non-standard varieties or migrant languages – or even a reference to the fact that speakers must not be discriminated against because of their use of non-standard varieties or migrant languages (Janle & Klausmann 2020: 125–132).

8 “Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.”

9 These school types focus on commercial and business education. Business academy (*Handelsakademie*) students complete the *Matura* after five years; business school (*Handelsschule*) students complete a technical examination after three years.

10 “Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ist die Basis für Lehr- und Lernprozesse in allen Unterrichtsgegenständen. Auf deren situationsadäquaten Einsatz und deren Weiterentwicklung in Wort und Schrift (korrekter Gebrauch der Standardsprache Deutsch – Sprach-, Sprech- und Schreibrichtigkeit) hat jede einzelne Lehrerin und jeder einzelne Lehrer hinzuwirken.”

multilingualism in everyday school life and comparing them with actual language use in the classroom. In particular, we address the following **research questions**:

- RQ1: How do students and teachers perceive the use of different languages and German varieties in everyday school life?
 RQ2: What is the actual language use in class?
 RQ3: What attitudes do students and teachers have towards linguistic heterogeneity in the classroom?

3 Project framework and methods

The data presented below comes from the project “Perceptions of and attitudes towards varieties and languages at Austrian schools” at the University of Salzburg.¹¹ While earlier projects on multilingualism at schools have concentrated on either external (for Austria, e.g., Wojnesitz 2010) or internal multilingualism (e.g., de Cillia & Ransmayr 2019), the central focus of the present project is to analyse both external *and* internal multilingualism in schools. To the best of our knowledge, the present project is actually the first to address perceptions of and attitudes towards language in the school context in such an integrative manner. The data was collected between February 2017 and April 2018 (phase 1) and then again from December 2020 to December 2022 (phase 2), initially at *Handelsschulen* (HAS) and *Handelsakademien* (HAK) at seven locations in the western provinces of Salzburg, Tyrol, Vorarlberg and the federal capital Vienna. With the exception of Vienna, data were collected at one urban and one rural school each; the questionnaire survey (see below) was later extended to HAS and HAK throughout Austria. In an integrated approach, we applied quantitative and qualitative methods.

4 states – 14 schools – 134 teachers – 358 students				
				
guided interviews	15 focus group discussions	ratings of speech samples	online-questionnaires	video-recordings of school lessons
≈ 90 hours	≈ 6,5 hours			≈ 24 hours
teachers: n = 44 students: n = 328	students: n = 75	teachers: n = 134 students: n = 358		teachers: n = 4 students: n = 105

Figure 1: Data collected in project “Perceptions of and attitudes towards varieties and languages at Austrian schools”

¹¹ The project has been funded since 2016 by the Austrian Science Fund (FWF, project number F 6010). It is part of the FWF Special Research Program F 60 “German in Austria. Variation – Contact – Perception”, <https://www.dioe.at/> [accessed 08.08.2024]), cf. Budin et al. (2019). The project is led by Stephan Elspaß (PI). In the first stage of the project (2016–2019), the staff consisted of Eva Fuchs and Elisabeth Buchner, and in the second phase (2020–2026), Yvonne Papaioannou-Rusch and Elisabeth Buchner were working on the project at the time this article was written, supported by Laura Fischhammer and Daniela Zenz as student project assistants.

- The data for our project was collected using various methods (cf. Figure 1). Guided interviews, each lasting 10 to 20 minutes, were conducted with 328 students (254 from stage 1 and 75 from stage 2), aged between 16 and 18, and 44 teachers (40 from stage 1 and 4 from stage 2) to explore the backgrounds of the perceptions and attitudes collected.
- Fifteen focus group discussions, each lasting 25 to 30 minutes, were recorded (without the presence of the field investigator) with five students in each group (6.5 hours in total). A comprehensive online questionnaire with close-ended questions was used to collect data on language biographies, language use, language perceptions and language attitudes. The questionnaire also included a rating task, in which randomised language samples of Austrian students in different languages and language varieties were to be assessed for their appropriateness in different school contexts. The detailed student questionnaires took 30 to 45 minutes to complete and were filled in during a dedicated school lesson. To ensure a high response rate from teachers, who completed the questionnaires in their free time, the teacher questionnaires were shorter and took only 20 to 25 minutes to complete. We analysed a total of 358 questionnaires completed by students and 134 (29 from phase 1 and 105 from phase 2) by teachers.
- Finally, video recordings were made to compare real classroom interaction with the information gathered from the questionnaires and interviews. For logistical reasons (and to save time and money), the recordings were limited to two school locations. In total, video recordings were made of 24 lessons (approx. 18 hours) in German and science classes with four teachers (one teacher of German and one science teacher each) at an urban school (City of Salzburg) and a rural school (Pinzgau) in the province of Salzburg. The decision to use language use data from two school locations in the province of Salzburg was made after the data from stage 1 showed that the comparison of the City of Salzburg and Pinzgau is indeed emblematic of the differences between urban and rural locations as well as between western and eastern regions of Austria (Buchner, Fuchs & Elspaß 2022: 67).

For the present analysis, we present results from one class, with students aged between 16 and 18 and a particularly high percentage of non-native speakers of German as well as a very high percentage of dialect speakers, in one of the two schools mentioned above from which data are available across all the aforementioned data collection procedures, namely the rural school in Pinzgau. In this respect, our paper represents a case study in which we concentrate on a focused section of the entire data material of our project. Our goal is to compare perceptions on language use with the language use observed in the classroom, juxtaposing these insights with data on teachers' and students' language attitudes towards internal and external multilingualism collected via questionnaire and interview data. In so doing, we will follow an integrated approach and therefore present quantitative – to answer RQ1 and RQ3 – alongside qualitative data – for RQ2 – (cf. Soukup 2015 for attitudinal data).

4 Results

For the present case study, we investigated language use in a *Handelsschule* in Pinzgau in the province of Salzburg, with a focus on the language of the teachers. The class in which the lesson recordings were made consisted of 22 students, 10 of whom were male and 12 female. Eighteen of the 22 students grew up in Austria, but only seven stated that German was their mother tongue. This means that 11 of those 15 students in our sample who have German as their L2 grew up in Austria, so they must be considered (at least) bilingual. This corresponds quite closely to the overall picture of the entire survey. About three quarters of the students at all seven school locations who are not L1 German speakers grew up in Austria and acquired German as an L2 in their childhood, so they can be considered as bilingual (if not tri- or multilingual). Furthermore, 10 out of 15 students in our sample with L2 German and all students with L1 German speak the local or regional dialect in addition to the regional variety of the standard language.

We additionally collected data from 11 teachers at the aforementioned *Handelsschule*, two of whom taught the class presented. All the teachers interviewed grew up in Austria with L1 German or, more precisely, with a regional dialect of German. All teachers therefore describe themselves as competent dialect speakers.

In this spirit, teachers, like almost all students at this school, have a repertoire of varieties in German at their disposal, ranging from local dialects – mostly south-central Bavarian dialects of the Pinzgau region – to intermediate varieties (regiolects) and near-standard varieties. How teachers use this repertoire in their own and their students' perception, how they actually use it in class, and what attitudes there are on the part of teachers as well as on the part of students, will be presented in the following.

4.1 Perceptions of language use

Due to the focus on a single school in a single location, the sample is relatively small – Figure 2 and Figure 3 are based on the responses of 22 students and 11 teachers –, so that we can only perform descriptive-quantitative, but no inferential statistical analyses. However, the results can be considered representative of the more dialect-rich regions of Austria, which we have already reported on in various publications (e. g., Buchner, Elspaß & Fuchs 2022).

We first asked students to report on the teaching formats in which they perceive teachers to speak dialect and the teachers on their self-perception of their dialect use in these formats. The respondents had the opportunity to indicate their answers on a five-point scale. Figure 2 shows the answers. The format/situation items are to be interpreted as increasingly formal from top to bottom.

Firstly, teachers as well as students have the impression that teachers' standard or dialect use depends on the formality of the situation and the teaching format. Secondly, Figure 1 shows that teachers are perceived by pupils as speaking dialect much more often than teachers perceive themselves as doing so (except for 'praise and criticism'). The affirmative values 1 and 2 are consistently higher among the students than among the teachers. For the formal formats 'work instruction' and 'teacher lecture', the per-

ceptions diverge particularly widely. While the students predominantly have the impression that teachers always (value 5) or predominantly (value 4) speak dialect, only a minority of the teachers have this impression.

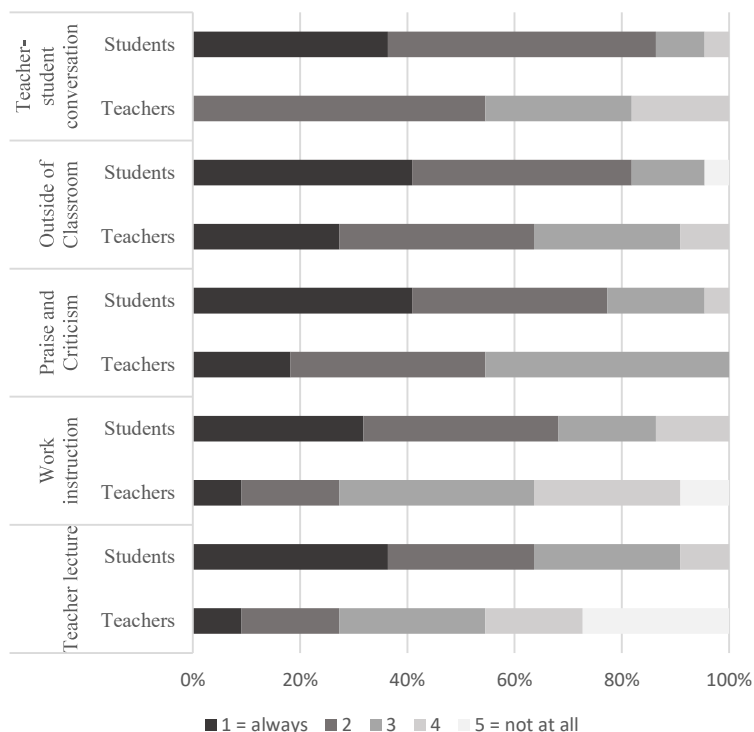


Figure 2: On which occasions do your teachers/do you as a teacher mainly speak dialect?

Figure 3 shows the result for questions on permission to use dialect. We asked the students in which teaching formats the teachers allow them to speak dialect. Correspondingly, we wanted to know from the teachers in which formats they give students this permission. Here, too, the formats can be read as increasingly formal from top to bottom.

Again, in the perceptions of students and teachers, the use of dialect clearly depends on the situation and the teaching format. The more informal the context, the more dialect is permitted. But again, the perceptions of students and teachers also differ.

Regarding different contexts of conversation outside or in the classroom, the majority of students and teachers think that using the dialect is allowed, but students more so than teachers. Only in more informal and spontaneous classroom situations (e. g., [spontaneous] talk during breaks, group work discussions and spontaneous statements during lessons) do students perceive more strongly than teachers that dialect use is not permitted.

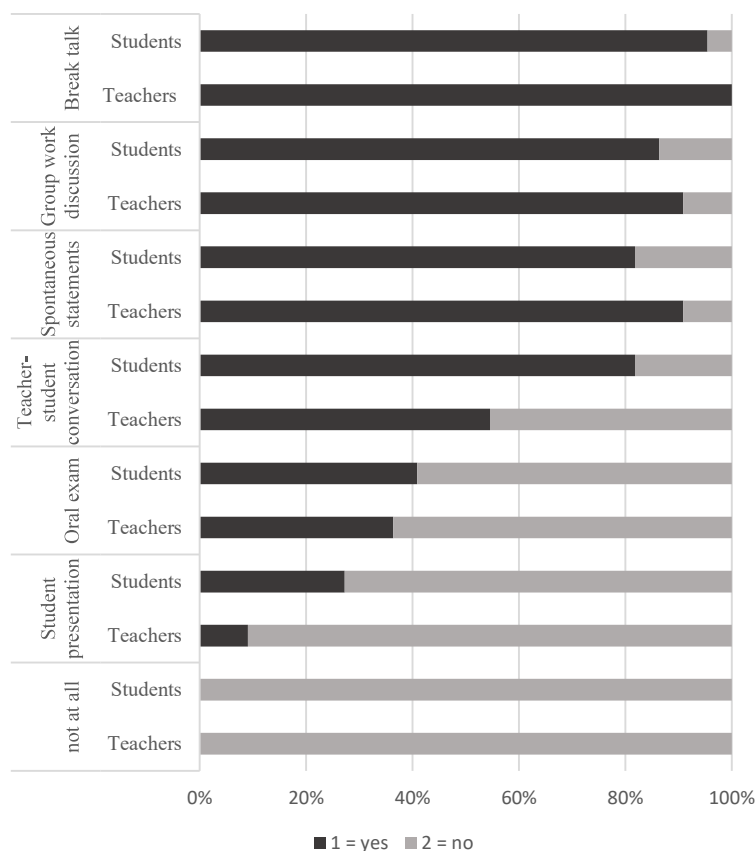


Figure 3: Do your teachers allow you to speak dialect with them (in the following situations)?/As a teacher, do you allow students to speak dialect (in the following situations)?

We also asked about permission to use non-German languages in class. Since the curriculum does not mention languages other than German in the classroom (except in foreign language teaching), our question was limited to two contexts that could be classified as informal or less formal, namely talks during the breaks and group work discussions in class. Concerning talks during breaks, slightly more than half of the students (9 out of 16) and teachers (6 out of 11) perceive that the students are allowed to use their non-German L1. However, the situation is different regarding group work discussions. Half of the students have the impression that they are allowed to use their non-German L1, but only two teachers report that they would allow this. The different answers allow two conclusions. Either the teachers are unaware of the factual language switch, of which they mostly do not approve, and the students interpret the non-intervention of the teachers as toleration. Or many teachers give (supposedly) ‘politically desirable’ responses, i. e., they consider an answer in the sense of the Standard German-only policy of the school curriculum desirable – in which case this result would have to be interpreted as an artefact of the survey situation.

4.2 Actual classroom interaction

In this section, we compare the perceptions of language use with the actual language use of teachers. We selected two teaching sequences ((1), (5)) and three passages from a teacher-students conversation ((2), (3), (4)) in a German class.¹² The comparison necessarily relates to internal multilingualism, since the teachers at this rural school use only varieties of German in class. Contrary to official education policy, however, their language use in this rural school is not limited to Standard German.

In Sequence (1), the teacher transitions from organisational matters to work instructions. The teacher (LP) opens the PowerPoint presentation on the computer, turns to the class and explains the topic of the class.

(1) *Teaching sequence (rural school, HAS class – 00:13:37–00:14:23)*

01 LP: *wir wern jetzt beginnen die nächsten stundn die textsorten zu wiederholen.*

01 LP: We will now start repeating the text types for the next few lessons.

02 *(.) punkt eins,*

02 Point one,

03 *anoi gonz grob,*

03 very roughly:

04 *wos sand de merkmale*

04 What are the characteristics?

05 *worauf muss ich schauen-*

05 What do I have to look for?

06 *und dann punkt zwei;*

06 And then point two:

07 *des erste is leicht eigentlich des kennts-*

07 The first one is easy actually, you know it.

08 *wenn i sog leserbrief zack zack zack wissts ihr was ihr zu tun hobts.*

08 When I say 'letter to the editor', then – quick, quick, quick – you know what you have to do.

09 *(.) nur meistens is donn der schritt zum text der schwierige;*

09 Only then the step to the text is usually the difficult one.

¹² For the transcriptions, we used the GAT base transcript. We considered it sufficient to use the basic transcript because we are not focusing on a conversation analysis, but on a content analysis of the sequences.

- 10 (*..*) *wos schreib i.*
 10 What do I write?
- 11 (*..*) *inhalt (-)*
 11 Content,
- 12 *punkt eins (-)*
 12 point one,
- 13 *und punkt zwei (-)*
 13 and point two:
- 14 *wie schreibe ich das und welche wörter verwende ich;*
 14 How do I write this and what words do I use?
- 15 *und dem werdn wir uns jetzt die nächsten stunden amoi widmen.*
 15 And that is what we will now devote the next few lessons to.
- 16 (*..*) *i hob do recht a nettes thema gefundn,*
 16 I have found quite a nice topic here,
- 17 (*((schaltet Beamer ein und spricht weiter zur Klasse)) wos aktuelles amoi nid corona,*
 17 (*((switches on the beamer and continues speaking to the class)) which is a topical one, not corona for once,*
- 18 *oba etwas womit ihr euch beschäftigt und i der meinung bin dass ihr do sehr viel dazua wissts,*
 18 but something you are (currently) dealing with, and I think you know a lot about it.

Although the teacher addresses the entire class monologically to explain the topic of the lesson and instruct the students, Sequence 1 is linguistically very mixed. The teacher's language is grounded in standard language, but has many features typical of the local dialect, such as the use of back rounded *o* instead of Standard German *a* (*wos* instead of *was*) and *l*-vocalisation (*amoi* instead of *einmal*) (cf. Haslinger 1961). Language variation is not limited to turns but takes place at the level of intonational phrases (cf. Knöbl 2012; Lanwer 2015; Vergeiner 2019). The phrases closest to the standard are those in which the teacher poses expository questions, such as (5) *worauf muss ich schauen* 'What do I have to look for?' and (14) *wie schreibe ich das und welche wörter verwende ich* 'How do I write this and which words do I use?'. In this way, the teacher creates a contrast to the

preceding phrases that are more non-standard lines 03, 04 and 10; the actual instructions are thus linguistically emphasised (Knöbl 2012). As stated above, dialect and standard cannot be clearly assigned to specific teaching formats. Rather, the switches between standard and dialect structure communication at the sequential level, and the use of non-standard language serves specific functions such as marking the beginning or end of a teaching activity, illustrating content, ensuring understanding, or addressing the students empathetically (cf. Steiner 2007).

Sequence 2 shows a teacher-student conversation following Sequence 1. The teacher sits on the desk and starts to talk to the whole class about the content of the presentation:

(2) *Teacher-students conversation (rural school, HAS class – 00:17:00–00:17:28)*

19 LP: *i glaub schon oda?*

19 LP: I think so, don't you?

20 *des hobts sicha besprochn-*

20 I'm sure you have discussed this.

21 *((blickt zur Präsentation)) worum gehts denn da;*

21 *((looks at the presentation))* What is this about?

22 *was besagt denn dieser absatz?*

22 What does this paragraph tell us?

23 *der in zeiten wie diesen sicherlich an relevanz wieder gewonnen hat;*

23 Which has certainly regained relevance in times like these.

24 *Anna¹³(-)*

24 Anna?

26 Anna: *jo halt oafoch dass ma sei meinung sogn derf, oda;*

26 Anna: Well, just that everyone is allowed to express his opinion, right?

27 LP: *genau dass ma sei/*

27 LP: Exactly, that everyone can

28 *((blickt zu Milan)) bitte?*

28 *((looks at Milan))* Yes?

13 Here and in the following sequences, the first names are pseudonymised.

29 Julian: *meinungsfreiheit*

29 Julian: Freedom of speech.

30 LP: *ge/ genau meinungsfreiheit;*

30 LP: E/ Exactly, freedom of speech.

(...)

31 *was heißt für euch meinungsfreiheit zu haben (.) ((blickt zu Martin))*

31 What does it mean to you to have freedom of speech? ((looks at Martin))

In Sequence 2, from line 22 onwards, the teacher poses questions to the class in standard-near speech; back rounded *o* is completely absent, while one student answers her in dialect (Anna in line 26). After the transition to the actual topic of the lesson, the German teacher predominantly uses the standard language, as required by the syllabus and the curricula – however, with exceptions, as Sequence 3 shows:

(3) *Teacher-students conversation (rural school, HAS class – 00:17:29–00:18:01)*

34 Martin: *du deafst,*

34 Martin: You may ...

35 *wenn du jetzt vo eppas was hoitst,*

35 If you think something about something,

36 *deafst du dazu sogn was du wüsst,*

36 you can say what you want about it

37 *und davon halten was du wüsst,*

37 and think what you want about it.

38 LP: *mhm mhm,*

38 LP: Hmm, hmm.

39 Martin: *und koana ko da des,*

39 Martin: And no one can tell you that ...

40 *koana deaf des iagendwie (.)*

40 No one is allowed – somehow – ...

41 LP: *in frage stellen,*

41 LP: ... to question this?

42 Martin: *jo em, oda hoit (.)*

42 Martin: Yes, em, or just ...

43 LP: *nicht zulassen?*

43 LP: ... not to allow it?

44 Martin: *(mhm) ja, oda halt dagegen sagen (unverständlich)*

44 Martin: Yes, or just to say anything against it (incomprehensible).

45 LP: *((LP blickt zu Ariane)) Ariane was hättest du gsogt?*

45 LP: *((LP looks at Ariane)) Ariane, what would you say?*

46 Ariane: *ahm jo dass jeder sei eigene meinung sogn derf und jeder zu seina eigenen meinung steh derf;*

46 Ariane: Ahm, well, that everyone is allowed to express his own opinion and everyone is allowed to stand by his own opinion,

47 *so wie er des für richtig hoit.*

47 just as he sees fit.

In Sequence 3, the teacher assists Martin in formulating his answer using phrases in standard language (41 *in frage stellen*; 43 *nicht zulassen?*), because Martin apparently cannot find the appropriate words to express himself – neither in dialect nor in the standard. Since the teacher is still preoccupied with Martin's answer, she cannot immediately respond to Ariane's more hesitant message. She speaks to Ariane (45 *Ariane, was hättest du gsogt?* 'Ariane, what would you say?') in a clearly more dialectal way than previously to the plenary in lines 21 to 44. Since the teacher knows her student's multivarietal proficiency, she uses the dialect to establish a certain personal proximity and motivate her to contribute to the discussion (Scheutz 2009; Steiner 2007).

(4) *Teacher-students conversation (rural school, HAS class – 00:19:03–00:19:20)*

48 LP: *derfts ihr imma eure meinung äußern?*

48 LP: [Does that mean that] you may always express your opinion?

(...)

49 LP: *na?*

49 LP: No?

50 *heißt?*

50 What does this mean?

51 Aila: *jo meinung sogn,*

51 Aila: Well – to express your opinion.

52 *oba ob des donn was bringt is donn de frog (-)*

52 But the question is whether this will be of any use.

53 LP: *okay?*

53 LP: Okay?

54 *ich kann meine meinung sagen aber ich weiß nicht ob ich damit etwas er-
reiche-*

54 I can give my opinion, but I don't know if I'll get anywhere with it.

The student Aila, who is a bilingual student (Bosnian/German), shows in lines 51 to 52 that she masters and uses the local non-standard variety in addition to her non-German L1. In the course of the discussion (Sequence 5), the teacher summarises the contribution of a student (Ariane), which she had voiced in dialect, in near-Standard German (59). In this way she also provides a linguistic model to which the learners can orientate themselves (Neuland, Balsliemke & Baradaranossadat 2009). But when she then challenges the student's opinion to further develop the discussion, she again speaks more non-standard herself (Sequence 5).

(5) Teaching sequence (rural school, HAS class – 00:20:01-00:20:12)

57 LP: *(...) hiaz wiss ma imma nu nid warum meinungsfreiheit noch so wichtig is.*

57 LP: Now, we still don't know why freedom of speech is so important.

58 *de Ariane hot gsogt- (.)*

58 Ariane said,

59 *weil wir individuelle typm sein wollen und individuell eben auch unsre
meinung äußern woin.*

59 because we want to be individuals and want to express our opinions indi-
vidually too.

In line 57, the teacher points out to the class that the core question in the discussion has not yet been answered. She uses non-standard here, and again when introducing a quote of a previous statement by a student, but when quoting she switches back to standard. As in the upper sections, she switches from standard to non-standard and back

create various contrasts. Dialect is used to address the students in an empathetic way, and standard to highlight content.

In sum, the switches in the Sequences 1 to 5 suggest that the teacher in the language addressed to her students in classroom interaction uses the switches between varieties of German possibly subconsciously but in a functional manner. She tends to use standard to highlight content, to give instructions and to help students to articulate themselves. Otherwise, she addresses them in non-standard (shifting between dialect and regiolect) to mark the beginning or end of a teaching activity, to illustrate content that may otherwise be difficult for the students to follow and, thus, ensure understanding, or to address the students empathetically and establish or maintain personal contact. The teacher thus acts here as a language model in relation to the standard language, but also uses her ‘authentic’ non-standard way of speaking purposefully (Kaiser & Kasberger 2021).

4.3 Attitudes towards language use

The results of our study on perceptions (cf. Section 4.1) and language use in class (Section 4.2) can be supported by those on attitudes. We first asked the students how appropriate they thought it was for teachers to speak dialect. Sixteen out of 22 students (almost 73 %) reported that they considered this “very good” or “good” (73 %).¹⁴ When asked about individual teaching formats,¹⁵ the students’ opinions were more differentiated. For teacher-student conversations, a majority (approx. 60 %) of the students consider it “very appropriate” or “appropriate” when teachers use dialect. For exam talks, however, opinions differ. The proportion of students who consider dialect use “(very) appropriate” is about the same as the proportion who consider it “(not at all) appropriate” (for both about 40 %). It is noticeable that the students make higher demands on German teachers in terms of orientation to the standard than on teachers of other subjects. This is reflected in the view of teachers, as shown in the study by Forstinger (2021)¹⁶. Forstinger surveyed 100 teachers in Upper Austria, about half of whom were German teachers and half science teachers. Forstinger found significant differences between the two groups in their assessment of how appropriate they considered the use of varieties in different formats. German teachers found the use of dialect in student presentations and exam talks less appropriate and standard language in student presentations and exam talks more appropriate than science teachers (ibid.: 62).

Following the questions about teachers’ acceptance of the use of dialect and non-German languages in the classroom (see Section 4.1), we posed further evaluation

¹⁴ Here, too, respondents could indicate their answers on a five-point scale between “very good” and “not good at all”.

¹⁵ Here, as well as in the ‘appropriateness’ ratings reported below, the two endpoints on the five-point scale were “very appropriate” and “not at all appropriate”.

¹⁶ Forstinger based her master’s thesis on the questionnaire from stage I of the present project and used partly the same formulations for individual question items. Therefore, a comparison with the results of the present study is possible.

questions to them. Figure 4 compares the agreement ratings of students and teachers regarding the following two statements:

- (A) 'As long as it helps the students, it doesn't matter if more dialect than Standard German is spoken in school.'
- (B) 'Standard German and dialects should not be mixed in school lessons.'

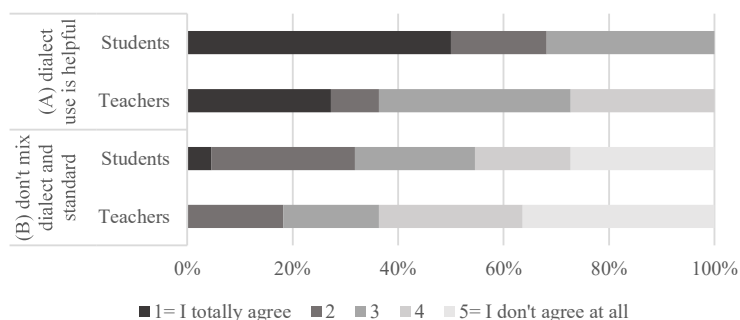


Figure 4: Agreement rates to use of dialect and mix of varieties in class

As expected, there are higher agreement scores among students than among teachers for the question about dialect tolerance (A). The result is different for the question about avoiding a mixture of varieties in the classroom (B). More teachers (64%) than students (45%) were opposed to such avoidance. Their rejection of a strict separation of dialect and Standard German may be because it would impose an obligation on them with which they themselves would not be able or willing to comply, as could be observed above from the data on language use (see above Section 4.2).

With regard to the use of non-German languages by students, we asked teachers how appropriate they thought it was for students to use their first languages in break talks and in group work discussions. Most teachers (54%) consider non-German use to be appropriate for break talks, while 36% find this less or not appropriate at all. Teachers are less tolerant when it comes to group work discussions. Speaking a non-German language in this teaching format is considered “appropriate” by only 27% of teachers, 64% consider it “not appropriate (at all)”. This result is also reflected in the perception data (see Section 4.1).

We collected data on language attitudes not only via questionnaire but also in our interviews. In the following, we discuss selected sequences from the interviews on internal multilingualism, first on the question of dialect tolerance (cf. question A in Figure 4), then regarding the overarching question of whether teachers and students see internal multilingualism more as a resource or as an obstacle to learning.

First, we look at some statements related to the overall high scores for dialect tolerance (A) on the part of both students and teachers. One reason explicitly mentioned by five out of 22 students is that teachers use dialect in class to paraphrase content that is difficult to understand – see, e. g., Sequence (6) from an interview with a female student.

(6) Interview (rural school, C128-00:09:24-00:09:41)

01 C128: *ja das tun sie schon.*

01 C128: Yes, they do. (I.e., teachers do tolerate the use of dialect.)

02 *also es kommt darauf an-*

02 Well, it depends.

03 *unsere lehrerin tut oft beides.*

03 Our teacher often does both,

04 *also dass sie schon auf hochdeutsch und auch im dialekt erklärt und so-*

04 that is, she explains something in Standard German and also in dialect and all,

05 *weil oft sagt sie dann begriffe auf hochdeutsch und dann sagt sie aber den begriff im dialekt auch noch und dann verstehen es die meisten.*

05 because often she mentions terms in Standard German and then she also says the term in dialect and then most students understand it.

The German teacher we encountered above in the class discussions (in Section 4.2) makes similar comments in the interview. She argues that it would create a ‘massive problem’ if one tried to teach students accounting in the standard (7).

(7) Interview (rural school C140-00:21:47-00:21:54)

01 C140: *die fünften haben mir halt erklärt,*

01 C140: The fifth form students explained to me

02 *das wäre ein massives problem-*

02 that it would be a massive problem (for them)

03 *wenn sie die/*

03 if you explained it,

04 *also rechnungswesen,*

04 that is accounting,

05 *in der standardsprache erklärt kriegen.*

05 to them in the standard language.

Regarding the question of whether dialect poses an obstacle to learning, students and teachers express different opinions. When students talk about dialect as a barrier to communication, it almost always concerns non-school contexts in which they encounter speakers who do not understand dialect or understand it only with difficulty, either because they (only) speak Standard German (8) or because they – as speakers of German as L2 – do not yet have a good command of German in general (9).

(8) Interview (rural school C117-00:22:53-00:23:00)

01 C117: *wenn jetzt einer hochdeutsch redet,*

01 C117: If someone speaks Standard German

02 *und ich komme mit pinzgauerisch-*

02 and I speak Pinzgau dialect,

03 *dann versteht man vielleicht einiges falsch.*

03 then there might be misunderstandings.

(9) Interview (rural school C119-00:14:40-00:14:54)

01 C119: *ja also ich glaube es kommt darauf an,*

01 C119: Well, I think it depends

02 *mit welcher person man redet-*

02 on the person you are talking to,

03 *also ob die eher besser deutsch kann oder eher weniger,*

03 i. e., whether they have a better command of German or not.

04 *dann kann das glaube ich schon so zu problemen führen,*

04 Then [if they don't] I think it can lead to problems,

05 *aber sonst-*

05 but otherwise ...

The teachers deny that dialect can be an obstacle to learning. Both the German teacher and the science teacher (10) at the rural school present it as a problem that exists at best transitionally and refer explicitly to the dialect proficiency of many L2 German speakers.

(10) Interview (rural school C139-00:21:08-00:14:54)

01 C139: *nein finde ich nicht.*

01 C139: No, I don't think [it is a problem].

- 02 *es stellt eines dar?*
02 It is a problem only
- 03 *wenn man in der/ ja,*
03 if you have in the, well -
- 04 *wenn wir vielleicht schüler drinnen sitzen haben*
04 if you have students in the class
- 05 *die wirklich diesen dialekt gar nicht verstehen,*
05 who really don't understand this dialect.
- 06 *das ist aber von klasse zu klasse sehr sehr unterschiedlich; ja,*
06 But this varies a lot from class to class, yes.
- 07 *und ich hatte diese situationen (.) sehr selten,*
07 And I've had these situations (.) very rarely.
- 08 *vielleicht eventuell bei neuankömmlingen die wirklich das erste zweite*
 jahr bei uns sind,
08 Maybe with newcomers, who are really in their first or second year with
 us
- 09 *noch fast nichts deutsch können-*
09 and still know almost no German.
- 10 *dann würde ich die frage nochmal wiederholen,*
10 Then I would repeat the question
- 11 *beziehungsweise fragen ist diese frage jetzt von allen verstanden worden.*
11 or ask if this question has now been understood by everyone.
- 12 *dann würde ich das nochmal aufgreifen-*
12 Then I would take it up again.
- 13 *aber das ist sind sehr sehr selten diese situationen.*
13 But these situations are very, very rare.

Sequence (10) leaves unresolved whether the communication was ultimately successful for the previously described type of situation. However, the teacher differentiates between productive and receptive dialect proficiency (line 05). He suggests that not under-

standing the dialect is at best a temporary problem which can be solved in the short term through various strategies of securing comprehension (lines 06–12). In sum, dialect is not unanimously seen as beneficial but at least not as a hindrance.

Our results dovetail with those of Pribyl-Resch (2021), who analysed 40 interviews with teachers from our corpus. She shows that dialect is generally seen as beneficial by many teachers, in particular as a cultural asset, as part of students' linguistic identity or as a 'language of immediacy' (cf. Scheutz 2009; Koch & Oesterreicher 2012) for a successful integration in the social environment at school.¹⁷ Although teachers rarely see dialect as beneficial to the language of instruction (e.g., as a helpful metalanguage for explaining complicated content), they frequently point out the advantages of dialect as a resource for school success and the metalinguistic and cognitive benefits for learners and potentials for the integration of L2 German speakers into the class community.

5 Summary and conclusion: Multilingualism in Austrian schools – resource or obstacle to learning?

The present contribution is concerned with the implications of the diverse and dynamic internal and external multilingualism at schools in Austria. This multilingualism raises the issue of whether the coexistence of varieties of German and different first languages is considered and used as a linguistic resource that can promote learning or whether multilingualism is perceived as an obstacle to learning. We addressed this question from the perspective of Austrian teachers and students at a school in a rural region of Salzburg. We used quantitative data from online surveys as well as qualitative data from interviews and classroom recordings for our analyses.

In the following, we briefly answer the three research questions.

RQ1: How do students and teachers perceive the use of different languages as well as varieties of German in everyday school life?

In the perceptions of students and teachers, it appears that the use of varieties of German and other languages in school differs relatively clearly depending on the formality of the context and the teaching situation. The more informal the context, the more students are allowed to use dialect – and the more teachers also allow themselves to use dialect. According to students' and teachers' linguistic awareness, non-German first languages are tolerated mainly in break talks and only sometimes in student-to-student conversations in class, while non-standard varieties such as dialects and regiolects serve as the 'default' language used by students in classroom interaction – except for student

¹⁷ Beyond the context of school, dialect seems to be perceived by L2 speakers as an important motive for integration (Wirtz 2023) and as identity-forming (Ender, Kasberger & Wirtz 2023).

presentations and oral exams. The results also show that neither the use of dialect by the teachers nor the use of dialect or non-German first languages – limited to a few interactions in the classroom – by students is perceived as an obstacle to learning.

RQ2: What is the actual language use in class?

The classroom recordings demonstrated that dialect and standard language use are not clearly separated according to teaching formats and different classroom situations, as suggested by the questionnaire data, but vary on a micro-level of communication. Our case study showed that in the language addressed to her students in classroom interaction, the teacher uses the alternations between varieties of German in a very functional way. She tends to use standard to highlight content, give instructions and help students to formulate their positions, and she addresses them in non-standard (dialect or regiolect) to mark the beginning or end of a classroom activity, to illustrate content that the students would otherwise find difficult to follow, thus ensuring comprehension, or to speak to the students empathetically and establish or maintain personal contact. The teacher thus functions here as a language model in relation to the standard language, but also uses her authentic non-standard language in a targeted way.

RQ3: What attitudes do students and teachers have towards linguistic heterogeneity in the classroom?

While only about a quarter of teachers would tolerate the use of non-German L1 by students for group work discussions, a slight majority of teachers consider a language switch in break talks to be appropriate. The latter result in particular stands in contrast to the repeated calls by right-wing Austrian parties for a “German only” policy in schoolyards (which teachers and school headmasters consider unenforceable).¹⁸ When asked to what extent the use of dialects should be allowed to students “as long as it helps the students”, the students’ agreement rate is higher than that of the teachers.

However, mixing dialect and standard language in class is not rejected as strongly by the teachers as it is by the students, possibly because, as the data on language use showed, teachers know that they would not be able to adhere to a strict separation of varieties at all. This suggests that the students at the rural school that we investigated prefer dialect as their language at school and that there is no need for them to adapt this variety to the standard language or to mix it with standard so as to make themselves better understood.

The results presented here initially relate only to a case study at a secondary school in rural Austria. The relatively small amount of quantitative data naturally poses a certain limitation. However, they reflect the overall result from our samples of other schools in rural areas of Austria. The novelty and added value of the present case study is

¹⁸ See the debate sparked in the province of Lower Austria in 2023 (cf., e.g., <<https://www.derstandard.de/story/2000144732944/niederoesterreich-direktorinnenlehrer-und-halten-deutsch-als-pausensprache-fuer-nicht-umsetzbar> [accessed 07.08.2024]).

that we were able to compare not only perception and attitude data but also language production data in the very same school, not only from interviews with students and teachers but also from classroom interaction. Overall, our case study reveals a discrepancy between educational policy requirements and language reality in the classroom. Whereas the legal and educational ministerial guidelines promote not only a 'one language' but also a 'one standard variety' policy, the language use at this school is characterised by external as well as pronounced internal multilingualism. The curricula for the school types analysed here (*HAS* and *HAK*) contain no references to allowing or even encouraging the use of non-German languages, dialects and other non-standard varieties – albeit in defined contexts – in the classroom. Such policies and guidelines ignore the linguistic reality of the students as well as the reality of classroom interaction. More than two thirds of its students have a L1 other than German, and most of the students and virtually all teachers use a non-standard variety of German in private life, but also in everyday school life – to various degrees and depending on the formality of the situation. As for the overarching question of whether the use of different varieties and non-German languages in the classroom is perceived as an obstacle to learning or as a fruitful resource for classroom interaction, the perceptual, attitudinal and usage data from our study allow us to draw the following overall picture. Teachers as well as students seem to adopt a pragmatic approach to internal and external multilingualism. Teachers tolerate the use of non-German languages in informal situations (break talks, group work discussions), but they do not encourage it; arguably, this relates to their lack of proficiency in the most widespread migrant languages. To a certain extent, they seem to trust that students with non-German L1s have either already mastered or will eventually acquire German (and potentially additional varieties thereof) in Austria. Teachers do not see internal multilingualism as an obstacle to learning success. Especially at schools in rural regions – such as the one we investigated here –, teachers recognise that dialects and regional dialects are the default varieties. Above all, they seem to try to promote students' receptive proficiency in the standard variety and sensitise them to a situationally appropriate use of varieties – our perceptual data indicate that the students have developed a corresponding awareness. In any case, perceptual as well as attitudinal data show that teachers have an (implicit) knowledge of which topics are better off explained in dialect (see the accounting example in Sequence 7) if they want to ensure that all students follow along. Furthermore, the language use data in Section 4.2 show that teachers know how to adjust the language directed at the students in a fine-grained way in order to promote their proficiency in the standard variety.

We conclude with an outlook on (possible) implications for (1) language policies at schools and (2) for further research.

(1) As we were able to show, teachers and students have developed a very pragmatic approach to internal and external multilingualism in classroom interaction. With their strict (Standard) German-only requirements, school curricula can hardly do justice to the dynamic linguistic realities in Austrian classrooms, which can manifest themselves very differently depending on the more urban or more rural environment of the schools, but also in the different (diglossic or diaglossic) dialect areas. A reasona-

ble consequence of this insight would be to grant schools and teachers more autonomy in the linguistic implementation of teaching objectives, as teachers are best placed to assess the individual sociolinguistic environments in their schools.

(2) Research on multilingualism in schools has so far focused on either internal or external multilingualism. However, both aspects are part of the dynamic linguistic realities in the classroom in Austria, but certainly also elsewhere. In this respect, we agree with Dannerer & Mauser's (2018) assessment of the benefits of an overarching perspective on internal and external multilingualism. Further research is therefore needed on the relationship between language perceptions, language attitudes, and language usage at schools, which analyses internal and external multilingualism not only separately, but in an integrative way.

References

- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2020): Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. *Sprachreport* 36 (4), 16–24.
- Ammon, U. (1972): *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Astrid Adler, Plewnia, A. & Ribeiro Silveira, M. (2024): *Dialektkompetenz und Dialektgebrauch in Deutschland*. Mannheim: IDS-Verlag.
- Arzberger, S. (2008): *Dialekt in der Schule – Freund oder Feind?* FAU Erlangen-Nürnberg: IZD. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/663> [Accessed 21.08.2023].
- BMBWF (2019): *Bildungssprache Deutsch*. [Online material provided by the Austrian Ministry of Education, Science and Research.] <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> [Accessed 08.08.2024].
- BMBWF (2020): *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Handelsakademie und Handelsschule, Fassung vom 10.09.2020*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944&FassungVom=2020-09-10&ShowPrintPreview=True> [Accessed 08.08.2024].
- Brzić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Buchner, E., Fuchs, E. & Elspaß, S. (2022): Standard and non-standard varieties in Austrian schools. The perspectives of teachers and students. In: Lenz, A. N., Koppensteiner, W. & Soukup, B. (eds.): *Standard Languages in Germanic-speaking Europe: Attitudes and Perceptions*. Oslo: Novus Press, 59–96.
- Buchner, E., Elspaß, S. & Fuchs, E. (2022): Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht – Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz. In: Stadnik, E. (Hg.): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung*. Wien: LIT, 23–38.
- Bücherl, R. (1993): *Dialekt als Chance*. In: Klotz, P. & Sieber, P. (Hg.): *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart: Klett, 68–77.

- Budin, G., Elspaß, S., Lenz, A. N., Newerkla, S. M. & Ziegler, A. (2019): The Research Project (SFB) 'German in Austria'. Variation – Contact – Perception. In: Bülow, L., Herbert, K. & Fischer, A.–K. (Hg.): *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 7–35. <https://doi.org/10.3726/b15250>
- De Caluwe, J. (2018): Policy, practice and perceptions of internal language variation in secondary schools. A case study of Dutch in Belgium. In: Dannerer, M. & Mauser, P. (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 87–103.
- de Cillia, R. (2018): Sprachen im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen. In: Dannerer, M. & Mauser, P. (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 67–85.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau. <https://doi.org/10.7767/9783205208891>
- Dannerer, M. & Mauser, P. (2018): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: Dannerer, M. & Mauser, P. (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 9–26.
- Delarue, S. (2011): Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik. *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek* 6, 1–20. <https://core.ac.uk/download/pdf/55711446.pdf> [Accessed 08.08.2024].
- Delarue, S. & De Caluwe, J. (2015): Eliminating social inequality by reinforcing Standard Language Ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools. *Current Issues in Language Planning* 15(1–2), 8–25. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947012>
- Dirim, İ. & Perner, K. R. (2019): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In: Doff, S. (Hg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–125.
- Dorostkar, N. (2014): *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737001632>
- Elspaß, S. (2023): Das Variationsspektrum im Deutschen. In: Freywald, U., Wiese, H., Boas, H., Brizić, K., Dammell, A. & Elspaß, S. (Hg.): *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 11–68. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04921-6_2
- Ender, A., Kasberger, G. & Wirtz, M. A. (2023). Standard- und Dialektbewertungen auf den Grund gehen: Individuelle Unterschiede und subjektive Theorien hinsichtlich Dialekt- und Standardaffinität bei Deutsch-als-Zweitsprachsprachenden im bairischsprachigen Österreich. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 1(2), 8–25.

- Forstinger, C. (2021): *Innere Mehrsprachigkeit aus Sicht von Lehrpersonen: Spracheinstellungen und normative Erwartungen gegenüber dem Sprachgebrauch: eine Untersuchung im schulischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Fächerkombination*. Master's thesis, University of Salzburg. <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/download/pdf/7601684?originalFilename=true> [Accessed 07.08.2024].
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1997): The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2), 38–49.
- Hårstad, S. (2019): Teaching in the Norwegian 'Dialect Paradise'. *Levende Talen*. <https://limburgs.levendetalen.nl/2019/06/19/noorwegen> [Accessed 07.08.2024].
- Haslinger, A. (1961): *Dialektgeographie des Pinzgaus*. Doctoral dissertation, University of Innsbruck.
- Hochholzer, R. (2004): *Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: ed. vulpes.
- Huber, J. & Schwarz, C. (2017): SMS-Kommunikation im mehrsprachigen Raum. Schriftsprachliche Variation deutschsprachiger SMS-Nutzer/-innen in Südtirol. *Networx* 76. <https://www.mediensprache.net/networx/networx-76.pdf> [Accessed 21.08.2023].
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021): Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? *Sprache im Beruf* 4(2), 141–165. <https://doi.org/10.25162/sprib-2021-0007>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): *Die an die Schüler/-Innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-Innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110569001>
- Knöbl, R. (2012): *Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklassse*. Heidelberg: Winter.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2012): Language of Immediacy — Language of Distance: Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History. In: Lange, C., Weber, B. & Wolf, G. (eds.): *Communicative Spaces. Variation, Contact, and Change. Papers in Honour of Ursula Schaefer*. Frankfurt am Main: Lang, 441–473.
- Lanwer, J. P. (2015): *Regionale Alltagssprache. Theorie, Methodologie und Empirie einer gebrauchsbasierten Areallinguistik*. Berlin, Boston: De Gruyter (Empirische Linguistik-Empirical Linguistics 4). <https://doi.org/10.1515/9783110424140>
- Nederlandse Taalunie (ed.) (2009): *Taalpell*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- ÖIF 2021 = Österreichischer Integrationsfonds (Hg.) (2021): *Fact-Sheet Schule und Integration*. Wien: ÖIF.
- https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OeIF-FS-37-SchuleIntegration-V5.pdf [Accessed 21.08.2023].
- Neuland, E., Balsliemke, P. & Baradaranossadat, A. (2009): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, M. & Ulrich, W. (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), 392–407.

- Pribyl-Resch, Cordula (2021): *Dialekt sprechen und Bilingualismus – Potenzial oder Hindernis? Einschätzungen von Lehrpersonen*. Master's thesis, University of Salzburg. <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/content/titleinfo/7309717?query=cordula%20resch> [Accessed 07.08.2024].
- Riehl, C. M. (2007): Varietätengebrauch und Varietätenkontakt in Südtirol und Ostbelgien. *Linguistik Online* 32(3), 105–117. <https://doi.org/10.13092/lo.32.540>
- Røyneland, U. & Jensen, B. U. (2020): Dialect acquisition and migration in Norway – questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>
- Scheutz, H. (2009): Der Dialekt: Sprache der Nähe, Ausdruck regionaler Identität – oder defizitäres System? In: Scheutz, H. (Hg.): *Drent und herent. Dialekte im salzburgisch-bayerischen Grenzgebiet*. Salzburg [u. a.]: EurRegio, 7–12.
- Schmidlin, R. (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen – Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, M. & Mauser, P. (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten: Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*. Tübingen: Stauffenburg, 27–46.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Soukup, B. (2015): Mixing methods in the study of language attitudes: Theory and application. In: Prikhodkine, A. & Preston, D. R. (eds.): *Responses to language varieties: Variability, processes and outcomes*. Amsterdam: Benjamins, 55–84. <https://doi.org/10.1075/impact.39.03sou>
- Statista (2014): „Welche der folgenden Aussagen rund um den Dialekt würden Sie unterstützen?“ Quelle IMAS International. Veröffentlichungsdatum Mai 2014. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/375308/umfrage/umfrage-unter-oesterreichern-zu-verschiedenen-aussagen-zum-thema-dialekt> [Accessed 09.08.2024]
- Steinegger, G. (1998): *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Steiner, A. (2007): *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.
- Vergeiner, P. C. (2019): *Kookkurrenz – Kovariation – Kontrast. Formen und Funktionen individueller Dialekt-/Standardvariation in universitären Beratungsgesprächen*. Berlin [...]: Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 44). <https://doi.org/10.3726/b15186>
- Wirtz, M. A. (2023): *Inter- and Intra-Individual Variation in Adult L2 Sociolinguistic Repertoires. Dynamics of Linguistic, Socioaffective and Cognitive Factors*. Doctoral dissertation, University of Salzburg.
- Wojnesitz, A. (2010): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.

II Variation als integraler Bestandteil im Grammatikunterricht des Deutschen

Topologie im gymnasialen Unterricht neu betrachtet

Ein situativ-empirischer Ansatz zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax unter besonderer Berücksichtigung von (dialektalen) Varietäten

JÖRG FÖRSTNER¹

Zusammenfassung

Diese Ausarbeitung stellt einen sprachsensiblen Ansatz zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax des Deutschen vor. Hierbei wird dafür argumentiert, anstelle eines Fokus auf der Anwendung des Uniformitätsmodells das Entdecken der topologischen Regularitäten durch eine situativ-empirische innerunterrichtliche Erhebung und das Formulieren möglichst theorieneutraler Prinzipien als Ausgangspunkt für eine eigenständige Modellentwicklung zu nehmen, welche erst sekundär Bezug nimmt auf etablierte topologische Modelle wie das Uniformitäts- oder Differenzmodell.

Anhand von schülerseits eigenständig zusammengetragenen spontansprachlichen dialektalen Beispielen soll in einem zweiten Schritt die sprachliche Vielfalt mit Schwerpunkt auf mündlicher, dialektaler Varietät Anlass geben, unter Rückgriff auf die in Phase 1 erworbenen Kompetenzen eigenständig die auftretenden topologischen Besonderheiten mündlich-dialektaler Syntax kontrastiv zu den zuvor abgeleiteten Prinzipien und deren Modellierung differenziert zu beleuchten und damit sprachliche Vielfalt als wertvollen Baustein für die Beschreibung der linearen Syntax des Deutschen zu erfahren.

1 Intention und Konzeption der Unterrichtseinheit

Die nachfolgende Ausarbeitung adressiert mit der topologischen Analyse ein klassisch-germanistisches Thema, das an unterschiedlichen Stellen des Spiralcurriculums im Bildungsplan Deutsch in Baden-Württemberg verankert ist. Der Fokus des hier dargestellten Projektes soll darauf liegen, einerseits das Potenzial der topologischen Analyse mit Blick auf Mündlichkeit und Varietät zu beleuchten sowie andererseits einen konkreten, für die gymnasiale Mittel- und Oberstufe ausgerichteten, situativ-empirischen Ansatz

¹ Universität Stuttgart

zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax in Form einer zweiphasigen Unterrichtseinheit anhand konkreter Unterrichtskonzepte und -ergebnisse zu illustrieren.

Der hierbei vorgenommene Bezug zur unterrichtspraktischen Umsetzung speist sich aus den beiden nachfolgend dargestellten, durchgeführten Unterrichtseinheiten:

Tabelle 1: Teilnehmergruppen

	Sekundarschule	Klassenstufe	Zug	Fach	Schuljahr	Schülerzahl
Lerngruppe A	Franziskus-Gymnasium Mutlangen	9	G8	Deutsch	2022/2023	28
Lerngruppe B		11		VkS Sprache		8

Dabei sind die jeweils vorliegenden Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen, die Lerngruppe, das pädagogisch-didaktische Vorgehen wie auch etwa der durch den je einschlägigen Bildungsplan gegebene modelltheoretische Bezugsschwerpunkt, vgl. Uniformitätsmodell versus Differenzmodell, wie folgt zu differenzieren:

Während der Unterricht in der Lerngruppe A (Mittelstufe: Klassenstufe 9 (G8)) im kontinuierlichen, regulären vierstündigen Deutschunterricht in einem Umfang von 4 Wochen und somit summarisch 16 Unterrichtsstunden stattfand, erfolgte der Unterricht in der Lerngruppe B (Kurstufe (Jahrgangsstufe 1, Klasse 11)) über 5 Wochen hinweg mit summarisch 10 Unterrichtsstunden im Rahmen des zweistündigen Wahlkurses *Vertiefungskurs Sprache*, welcher es interessierten Gymnasialschülerinnen und -schülern über vier Kurshalbjahre hinweg ermöglicht, sich bereits schulintern mit genuin linguistischen Themen und dem akademischen Arbeiten intensiv und vertiefend zu beschäftigen. Der einschlägige theoretische Bezugsschwerpunkt für den Unterricht in der Lerngruppe A ist demnach das Uniformitätsmodell, welches zur Beschreibung der topologischen Regularitäten im Deutschen zentral im Bildungsplan für das Fach Deutsch ausgewiesen ist und dessen Verständnis es mit Blick auf Prüfungsformate im Fach Deutsch final zu sichern gilt. Das Differenzmodell ist in der Unterrichtseinheit der Lerngruppe A demnach mit Blick auf den Bildungsplanbezug als Additum integriert, im Bildungsplan des *Vertiefungskurses Sprache*, vgl. die Lerngruppe B, hingegen als einziges Modell zur Darstellung der linearen Syntax verankert und ermöglicht so mit Blick auf einen ggf. zurückliegenden deutschunterrichtsinternen Erwerb des Uniformitätsmodells einen Modellvergleich, insbesondere motiviert an Phänomenen wie der Verortung der Relativ- und Interrogativpronomen.

Als zentrale Gemeinsamkeit für beide Lerngruppen zeigte sich, dass im Rahmen der initialen Lernstandserhebungen jedoch nur rudimentäre Beschreibungskompetenzen im Bereich der linearen Syntax zu konstatieren waren. Vereinzelt konnten grundlegende und modellunabhängige Prinzipien wie eine Verbendstellung für Nebensätze von Schülerinnen und Schülern benannt werden. Argumentative Rückbezüge auf topologische Positionen des Uniformitätsmodells zur syntaktischen Analyse und zur Beschreibung von (Un-)Grammatikalität unterschiedlicher lehrerseits präsentierter sententialer Ausdrücke erfolgten nicht. Vielmehr zeigte sich, dass lediglich in der früheren

Unterstufe eine eher knappe Behandlung der linearen Syntax mit Bezug auf das Uniformitätsmodell erfolgte, diese den Schülerinnen und Schülern aber nicht präsent war. Diese Beobachtung deckt sich mit dem häufiger in der Unterrichtspraxis anzutreffenden Bild einer eher auf die Unterstufe begrenzten, inhaltlich reduzierten und hinsichtlich der thematischen Vernetzung eher isolierten Behandlung der linearen Syntax, welcher im hier verfolgten Ansatz durch einen ermöglichten induktiven Zugang zu begegnen versucht wird. Die Darstellung eines induktiven Vorgehens für die initiale Beschäftigung in der Unterstufe ist in die hier vorliegende Ausarbeitung nicht integriert, soll jedoch weiter verfolgt werden. Entsprechend sei an dieser Stelle als aktuelles Anliegen formuliert, dieses häufiger im unterrichtlichen Alltag sich einfindende Desiderat als Ausgangspunkt aufzugreifen zugunsten einer vertieften Sprachreflexion im Rahmen unterschiedlicher gymnasialer Unterrichtsformate, insbesondere der späten Mittel- oder Ober-/Kurstufe.

Die im gymnasialen Alltag häufig vorzufindenden Wahrnehmungen von Lehrkräften, wonach die Vernetzung und die Legitimation einer – gar vertieften – linguistischen, hier topologischen Analyse eine enorme Herausforderung darstellen und andere, etabliertere und sprachübergreifende Verfahren wie die Satzgliedanalyse eine hinreichend zweckdienliche Alternative darstellen, kontrastieren mit denen der sprach- und grammatikdidaktischen Forschung, vgl. etwa Betz & Firstein (2019), welche an vielen Stellen den Mehrwert herausgestellt hat, der durch eine stärkere Berücksichtigung der Linguistik für den Schulunterricht entstehen kann. So weist z. B. Christ (2015) die topologische Analyse als wertvolles Instrumentarium zur Erschließung von Kurzprosatexten in der gymnasialen Oberstufe aus, Froemel (2020) etwa beleuchtet kontrastiv unterschiedliche topologische Modelle für den schulischen Kontext, während Schlipphack (2012) sogar für die Berücksichtigung der hierarchisch operierenden generativen Grammatik in der gymnasialen Oberstufe plädiert.

Um diesen Mehrwert einer vertieften Auseinandersetzung mit den Regularitäten der linearen Syntax des Deutschen auf Seiten der Lehrenden wie auch Lernenden noch sichtbarer zu machen, erscheint es – auch zugunsten einer stärkeren kognitiven Aktivierung – funktional, eine Öffnung konzeptionell auf mehreren Ebenen zu implementieren, einerseits mittels des induktiv-empirischen Vorgehens zur möglichst eigenständigen Modellierung anhand eigens erarbeiteter syntaktischer Prinzipien, andererseits mittels des Einbezugs sprachlicher Vielfalt unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen sprachlicher Variation, vgl. etwa Szmrecsanyi (2013: 270–274). Während in der ersten Phase der Unterrichtseinheit die Mündlichkeit zentral in den Blick genommen wird im Zusammenhang mit diastatischer Variation, welche sprachliche Äußerungen in Abhängigkeit von bestimmten sozialen Gruppen und damit auch die Jugendsprache einfängt, sowie diaphasischer Variation, welche zwischen unterschiedlichen Kommunikationssituationen differenziert, wird in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit durch die schülerseits eigenständig zusammengetragenen spontan-sprachlichen dialektalen Beispiele die diatopische Variation ins Zentrum gestellt.

Ablauf der Unterrichtseinheit:

Phase I: „Mehr als schriftliche Hochsprache!“

- Phase Ia: Der Wert vielfältiger Varietät I: mündliche Alltagssprache
- Phase Ib: Empirische Arbeit I zum Sprachmaterial I
- Phase Ic: Ableitung topologischer Prinzipien und Tendenzen zum Sprachmaterial I
- Phase Id: Induktive Modellbildung I mit Ableitung von/Ergänzung um Differenz- und Uniformitätsmodell

Phase II: „Meiner Sprache auf der Spur – in eigener Forschung!“

- Phase IIa: Der Wert vielfältiger Varietät II: schülerorientierte, gelebte Varietät
- Phase IIb: Empirische Arbeit II zum Sprachmaterial II (eigene Dialektbeispiele)
- Phase IIc: Abgleich des neuen Datenmaterials und der neu erhobenen Prinzipien mit den Ergebnissen aus Phase I und Ergänzung
- Phase IId: Induktive Modellbildung II mit Erweiterung der und Stellungnahme zu etablierten Modellen zugunsten einer umfänglicheren Modellierung der linearen Syntax des Deutschen

Damit soll im Laufe der Unterrichtseinheit den einzelnen Schülerinnen und Schülern ausgehend von sprachlich zunehmend differenzierterem Material ermöglicht werden, die eigene Sprache und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kontrastiv vor dem eigenen sprachlichen Hintergrund zu reflektieren. Jenes varietätenreiche Sprachmaterial wird hinsichtlich seines Grammatikalitäts- und Natürlichkeitsgrades mittels einer stundeninternen Echtzeit-Grammatikalitätsstudie beurteilt und wiederum nicht-natürlichen, ungrammatischen sprachlichen Beispielen gegenübergestellt, vgl. für eine empirische Untersuchung regionaler Syntax etwa Hanulíková (2019). Auf dieser empirisch breiteren Basis – in der ersten, thematisch hinführenden Phase entlang von lehrerseits bereitgestellten Beispielsätzen mit dem Fokus auf mündlicher Alltagssprache, in der zweiten, vertiefenden Phase anhand von schülerseits eigenständig zusammengetragenen spontansprachlichen dialektalen Beispielen – sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, begründet Vermutungen über die Regularitäten der linearen Syntax des Deutschen anzustellen, diese in einem weiteren Schritt in topologischen Prinzipien einzufangen und letztere hinsichtlich Relevanz und Wirksamkeit zu gewichten, um final eigene Modelle zur Beschreibung zu erarbeiten, welche es in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit durch neue, dialektale Daten auf Adäquatheit und Beschreibungsalternativen hin zu überprüfen und zu adaptieren gilt. Die in der ersten Phase erworbenen Kompetenzen im Vorgehen – von der empirisch-evidenzbasierten Arbeit über die Ableitung von Prinzipien bis zur anschließenden Theoriebildung und (Re-)Modellierung – können demnach in der zweiten Phase im Rahmen von kooperativen Lernformen mit eigenständig erarbeitetem dialektalem Materialpool übertragen und vertieft werden.

Anstelle einer Anwendung bereits etablierter Modelle ermöglicht ein solches Vorgehen hin zu einer eigenständigen sukzessiven (Re-)Modellierung, wie sie etwa in Peyer

(2006) mit Bezug auf die Metapherntheorie dargestellt ist, mit einer sich anschließenden konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit den in den jeweiligen Bildungsplänen verankerten topologischen Modellen jene anvisierte verstärkte kognitive Aktivierung. Ausgehend von den u. a. in Fauth et al. (2021) formulierten Unterrichtsqualitätsmerkmalen des „Unterrichtsfeedbackbogens Tiefenstrukturen“ des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) können durch die obige unterrichtliche Konzeption eine Verständnisorientierung, eine Ermittlung der Denkweisen und Vorstellungen sowie ein herausforderndes Lernen mit vertiefter Auseinandersetzung bei erhöhtem Engagement der Lernenden leichter erzielt werden.

2 Rekapitulation zentraler Bausteine der linearen Syntax

Zu Beginn soll auf einige wesentliche Phänomene der linearen Syntax des Deutschen eingegangen werden, vgl. einführende Arbeiten wie Pafel (2011) oder Wöllstein (2010), welche – man bedenke den induktiven Ansatz – unterrichtlich entsprechend nicht vorangestellt wurden. Die Aufgabe bei der Beschreibung der linearen Syntax des Deutschen liegt darin, über topologische Felder, deren Restriktionen es zu formulieren gilt, Sätze wie in (1) zu strukturieren und somit die Unterscheidung von V1-, V2- und Vend-Sätzen sowie die einschlägigen Variabilitäten in der Stellung von Konstituenten einzufangen, wie sie in (1a), (1a') und (1a'') angedeutet sind.

- (1) a. [Clara und Justus] [haben] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt].
- a'. [Ihrem Vater] [haben] [Clara und Justus] [gerne] [Streiche] [gespielt].
- a''. [Streiche] [haben] [Clara und Justus] [ihrem Vater] [gerne] [gespielt].
- b. [Haben] [Clara und Justus] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt]?
- c. ..., [dass] [Clara und Justus] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt haben].
- c'. ... (Clara und Justus), [die] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt haben].

Bei der Implementierung der oben genannten drei Satztypen (V1-, V2- und Vend) ist die Position des innerhalb der hypotaktischen Kette höchsten Verbes V_1 entscheidend: Bei einem V1-Satz befindet sich V_1 an erster, bei einem V2-Satz wiederum an zweiter Stelle aufgrund einer vorangehenden Konstituente. In dem Fall, dass sich die Position von V_1 am Ende befindet, wird entsprechend von einem Vend-Satz gesprochen. Die linearen Abfolgen sind dabei losgelöst von einer Unterscheidung in Neben- vs. Hauptsatz bzw. Ganz- vs. Teilsatz, bedenkt man, dass ein V1-Satz wie auch ein V2-Satz jeweils eigenständig wie auch subordiniert vorkommen können:

- (2) a. Die Hausaufgaben sind fertig.
- a'. Paul behauptet, die Hausaufgaben sind fertig.
- b. Sind die Hausaufgaben fertig?
- b'. Sind die Hausaufgaben fertig, kannst Du in die Eisdiele gehen.

Während nun das Differenzmodell für alle drei Satztypen jeweils ein eigenständiges Schema ansetzt, wird im Uniformitätsmodell angenommen, dass allen drei Satztypen ein gemeinsames Schema zugrunde liegt, welches insbesondere durch die Annahme von coverter, d. h. nicht sichtbarer Besetzung einzelner Felder und die der Verortung von Finitum und subordinierender Position im selben topologischen Feld (LSK) die unterschiedlichen Satztypen darzustellen erlaubt. Somit ist insbesondere die Darstellung des Bereiches vor dem sog. Mittelfeld, welches sich an ein Finitum oder eine Nebensatzeinleitung in Form von Relativpronomen oder subordinierender Konjunktion anschließt, entscheidend für die Unterscheidung von Differenz- und Uniformitätsmodell. Für die konkreten Definitionen und Restriktionen der einzelnen topologischen Felder sei auf Pafel (2011: 58–75) verwiesen, für eine detailliertere Ausdifferenzierung der topologischen Modelle wiederum auf Froemel (2020: 71f.).

Um den Unterschied dieser beiden topologischen Ansätze zu illustrieren, sei exemplarisch für Satz (3) in (4) eine topologische Analyse nach dem Differenzmodell dargestellt, in (5) wiederum die nach dem Uniformitätsmodell. Der Fokus liegt hierbei auf den Regularitäten links des Mittelfeldes. Auch Auffälligkeiten wie ein mögliches Abweichen in der hypotaktischen Verbalkette vom allgemeinen Muster $V_{n+1} > V_n$ wie im Fall einer Oberfeldbesetzung oder einer Zwischenstellung, vgl. z. B. Pafel (2011: 67f.), werden in beiden Modellen an den jeweiligen Positionen (Verbalkomplex vs. rechte Satzklammer) ähnlich berücksichtigt und sind demnach nicht modellspezifisch.

- (3) Sind die Aufgaben fertig, kannst Du in die Eisdiele um die Ecke gehen, die wohl das beste Schokoladeneis anbieten dürfte, wenn man von unserem eigenen hausgemachten Eis einmal absieht.

- (4) V2-Schema:

	Vorfeld	FINIT	Mittelfeld	Verbalkomplex	Nachfeld
S ₀	S ₁	kannst	Du in die Eisdiele um die Ecke	gehen	S ₂

V1-Schema:

	FINIT	Mittelfeld	Verbalkomplex	Nachfeld
S ₁	Sind	die Aufgaben fertig		

VE-Schema:

	COMP	Mittelfeld	Verbalkomplex	Nachfeld
S ₂	die	wohl das beste Schokoladeneis	anbieten dürfte	S ₃
S ₃	wenn	man von [...] Eis einmal	absieht	

(5) allgemeingültiges Schema:

	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
S ₀	S ₁	kannst	Du in die Eisdiele um die Ecke	gehen	S ₂
S ₁		Sind	die Aufgaben fertig		
S ₂	die		wohl das beste Schokoladeneis	anbieten dürfte	S ₃
S ₃		wenn	man von [...] Eis einmal	absieht	

Die Frage etwa, inwiefern mittels coverter Besetzung des Vorfeldes eine Verbindung von V1- und V2-Sätzen im Sinne des Uniformitätsmodells modelliert werden sollte, scheint didaktisch an diejenige zu knüpfen sinnvoll, inwiefern coverte Elemente systematisch zu begründen sind oder sich durch sichtbare Entsprechungen empirisch als motiviert erweisen, vgl. auch das leere LSK-Feld im Falle eines Relativsatzes. Gerade hier sind die mündliche Alltagssprache und der Dialekt von zentraler argumentativer Bedeutung: So ist etwa eine Subjektellipse, hier *ich*, im Deutschen durchaus möglich, wenngleich auf das Vorfeld beschränkt, vgl. (2c).

- (2) c. ____ mache gerade meine Hausaufgaben.
 c'. *Meine Hausaufgaben mache ____ gerade.

Einen prominenten Untersuchungsgegenstand bei der Frage nach der Legitimation (c)overter Felder stellt die Analyse von subordinierenden Konjunktionen, Relativ- und Interrogativpronomen dar, vgl. nochmals (1c) sowie (1c') und (2d):

- (2) c. ..., [dass] [Clara und Justus] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt haben].
 c'. ... (Clara und Justus), [die] [ihrem Vater] [gerne] [Streiche] [gespielt haben].
 d. (Ich frage mich), was Clara und Justus heute unternommen haben.

Einerseits könnte man im Sinne des Differenzmodells die Gemeinsamkeit, jeweils einen Vend-Status auszulösen, über ein gemeinsames topologisches Feld, hier COMP, abzubilden beabsichtigen, andererseits könnte auf den Unterschied verwiesen werden, dass es sich bei Relativ- und Interrogativpronomen um Konstituenten handelt, wie sie im Vorfeld anzutreffen sind, bei subordinierenden Konjunktionen hingegen gerade nicht, sodass unterschiedliche topologische Felder für subordinierende Konjunktionen einerseits, hier die LSK (linke Satzklammer), und Relativ- und Interrogativpronomen andererseits, hier das Vorfeld, motiviert werden könnten, vgl. die Analyse des Uniformitätsmodells. Dieses wiederum nimmt für die Darstellung von Relativsätzen, vgl. S₂ in (5), eine coverte LSK an. Bei der Frage der Legitimation einer coverten LSK kann auf die bekannten Phänomene mit fakultativen Relativpronomen und die semantisch um den lokalen Gehalt entleerte Relativpartikel *wo* verwiesen werden, sodass letztere durch Pa-

plexität der Position vor dem Finitum und das damit verbundene Sensibilisierungspotenzial andeuten können, dahin gehend, Faktoren wie Intonation (vgl. intonatorische Pausen, Kontrast(foki)) oder Kontext, welche hier schriftlich nicht ausdifferenziert sind, als mitentscheidend für die Einschätzung der Grammatikalität zu verstehen, unterschiedlich bewertete Abfolgevariationen kontrastiv als Indizien für Abfolgeregularitäten zu verwenden oder etwa ellipsenbedingte Covertheit an ausgewählten Stellen topologisch zu integrieren.

Es sei darauf hingewiesen, dass der Zugang der vorliegenden Ausarbeitung kein empirisch-evidenzbasierter ist. Die hier angeführten Vorüberhebungen vermögen es zwar, den Weg zur Formulierung topologischer Prinzipien am konkret durchgeführten Unterricht zu beschreiben, bedürfen aber einer stabilen Kontrollstudie. Vielmehr zielt diese Ausarbeitung darauf ab, das Potenzial eines situativ-empirischen Ansatzes zur induktiven Modellentwicklung mit Ausblick auf verschiedene Formen von Varietät am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu beleuchten.

Dabei adressieren die nachfolgenden Beispielsätze exemplarisch ein differenziertes und die tatsächliche sprachliche Varietät adäquater einfangendes Verständnis des Vorfeldes/K-Feldes. Hierbei zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser initialen individuellen Bearbeitungsphase auf die erst später in dieser Unterrichtssequenz explizit benannten Faktoren wie Intonation, Kontext etc. in ganz unterschiedlichem Maße explizit oder implizit zurückgriffen und diese bei den Grammatikalitätsurteilen mitberücksichtigten.

Die Grafik illustriert das Ergebnis der unterrichtsinternen Erhebung: Für jeden Satz ist für die einzelnen Grammatikalitäts-/Natürlichkeitsgrade, vgl. (6) und (7), die jeweilige Anzahl der Schülerstimmen ausgewiesen, mit $\uparrow$ wiederum der Mittelwert. (8) a. Heute gehe ich mit meiner Freundin ins Kino.

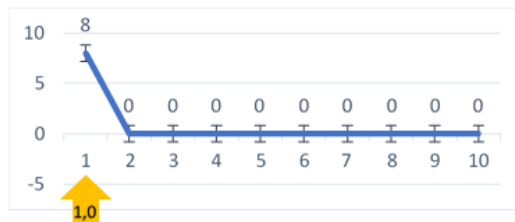


Abbildung 1: Grammatikalitätsurteile zu (8a)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:
(8a) fungiert als grammatischer Default und Kontroll-Item.

- (8) b. Gehe heute mit meiner Freundin ins Kino.



Abbildung 2: Grammatikalitätsurteile zu (8b)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Die Subjektücke im Vorfeld/K-Feld ermöglicht eine Lesart als Deklarativ, wenn gleich auf der Oberfläche scheinbar ein V1-Satz vorliegt. Eine einheitliche Zuordnung von Deklarativa zu V2-Sätzen legt es nahe, für eine Ellipse im Vorfeld/K-Feld (und nicht etwa in der Wackernagelposition) zu argumentieren, sodass das Konzept coverter Vorfeld-/K-Feld-Besetzung – auch in einer Differenzmodellanalyse – motiviert werden kann.

- (8) c. Gehe ich heute mit meiner Freundin ins Kino.



Abbildung 3: Grammatikalitätsurteile zu (8c)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Im Gegensatz zu (8b) ist in (8c) keine Ellipse vorhanden. Unter der Voraussetzung, einen Deklarativsatz versprachlichen zu wollen, ist (8c) stärker markiert als etwa (8a) mit Besetzung des Vorfeldes/K-Feldes. In der Reflexion zeigte sich, dass zwar die Mehrheit der Lernenden die Besetzung des Vorfeldes/K-Feldes für die Realisierung eines eigenständigen Deklarativsatzes als topologisches Prinzip ansetzt, einige hingegen auf alltagssprachliche Äußerungen wie etwa (8c') oder (8c'') Bezug nahmen.

- (8) c'. Gehe ich *halt* heute mit meiner Freundin ins Kino.
 (8) c''. Ging ich doch gestern mit meiner Freundin ins Kino, als da plötzlich der Strom ausfiel.
 (8) d. Mit meiner Freundin ins Kino gehe ich heute.



Abbildung 4: Grammatikalitätsurteile zu (8d)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Wenngleich die Annahme lediglich *einer* Konstituente im Vorfeld/K-Feld prima facie als Default passend erscheint, erlaubt (8d) eine Sensibilisierung dahin gehend, dass entweder jene *eine* Konstituente komplexerer Natur sein kann oder eben eine mehrfache Vorfeldbesetzung unter besonderen Bedingungen, an die durch den Kontrast von (8d) bis (8h) herangeführt werden soll, möglich ist, vgl. zum Phänomen etwa Speyer (2007; 2008).

- (8) e. Ich ins Kino gehe heute mit meiner Freundin.

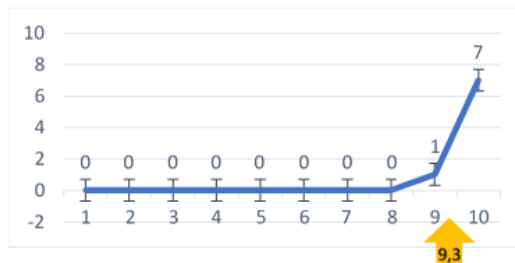


Abbildung 5: Grammatikalitätsurteile zu (8e)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Während im Falle von (8d) mit einer – je präpositionalen – soziativen Adverbialen und der Direktionalen sich eine komplexe Besetzung des Vorfeldes/K-Feldes weitgehend als möglich erweist, wird die Kombination von Subjekt und Direktional als ungrammatisch ausgewiesen. Das Potenzial des ausgemachten Kontrastes zu (8d) liegt darin, die Lernenden dazu anzuleiten, Faktoren wie Ergänzungen versus An-

gaben, DPs versus PPs, volle DPs versus Pronomina, Subjekte versus Objektvarianten zu isolieren und diese unter Berücksichtigung von Abfolgevarianten hinsichtlich ihres Einheitsbildungspotenzials zu untersuchen.

- (8) f. Ins Kino heute gehe ich mit meiner Freundin.



Abbildung 6: Grammatikalitätsurteile zu (8 f)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Für die Konstellation, in der die temporale Adverbiale der Direktionalen folgt, finden sich sehr unterschiedliche Grammatikalitätsurteile. Das didaktische Potenzial liegt hierbei darin, den Status von *heute* näher zu beleuchten und ggf. intonatorische Auswirkungen zu berücksichtigen. Einerseits kann *heute* – wie bisher – als eigenständige Konstituente analysiert werden, andererseits als postnominales Attribut zur Direktionalen, vgl. Beispiele wie (8e’).

- (8) e’. Das Kino heute erfordert andere Sehgewohnheiten als vor 50 Jahren.

Die vorliegende kognitive Aktivierung zielt demnach auch darauf ab, den Lernenden zu vermitteln, dass vorab Kriterien für Konstituenz zu formulieren sind, auf deren Basis eine topologische Beschreibung beruht. Auch Beispiel (8i) mit einem Verstoß gegen die Integrität von Konstituenten leistet hierzu einen Beitrag.

- (8) g. Heute ins Kino geh’ ich mit meiner Freundin.



Abbildung 7: Grammatikalitätsurteile zu (8g)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Wie auch die Verbindung von Subjekt und Direktional als ungrammatisch eingestuft wurde, vgl. (8e), so findet sich auch für die Verbindung der temporalen Adverbialen, welche eine rahmenbildende Funktion einnimmt, und der internen Modifikation der Handlung durch die direktionale PP, vgl. Maienborn (2001: 191), eine deutliche Markiertheit bis hin zur Ungrammatikalität. Die durchaus grammatische Analyse mit komplexer VP im Vorfeld ist schülerseits nicht eingefangen worden.

Didaktisch wertvoll erscheinen derartige Kontraste u. a. dadurch, dass die unterschiedlichen Grade der semanto-syntaktischen Anbindung von Konstituenten und somit der Beitrag zur Handlung von *gehen* thematisiert werden können. Dabei ist das Thema Valenz von besonderer Bedeutung. Damit stellt (8g) eine Ergänzung zu (8d) dar, in welchem man – vergleicht man den Aufbau der verbalen Wortgruppe – auch die strukturelle Distanz von Subjekt und Direktional als Ungrammatikalitätssauslöser vermuten könnte.

- (8) h. Heute ich geh' mit meiner Freundin ins Kino.



Abbildung 8: Grammatikalitätsurteile zu (8 h)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Ein Auftreten von temporaler Adverbiale und Subjekt vor dem Finitum scheint insbesondere in Verbindung mit einer dazwischenliegenden intonatorischen Pause von höherer Akzeptanz als die zurückliegenden Beispiele (8e) bis (8g). Die intonatorische Pause stellt auch ein Kriterium dar, für *heute* ggf. eine noch weiter links zu verortende Position anzusetzen, in welcher Topics realisiert werden können.

Das mehrfach von Schülerseite als naheliegend benannte kurze Pausieren nach der temporalen Adverbialen kann als natürliche Motivation für eine topologische Ausdifferenzierung bzw. Erweiterung dienen. Zugleich erlaubt die gemeinsame Sichtung der Ergebnisse den Lernenden, erste prätheoretische Vermutungen darüber anzustellen, durch welche Faktoren eine sprachliche Auffälligkeit wie die

mehrfache Besetzung vor dem Finitum schülerseits als zugänglicher und natürlicher bewertet wurde, um aus diesen topologische Prinzipien und Tendenzen ableiten zu können.

- (8) i. Mit gehe ich heute meiner Freundin ins Kino.



Abbildung 9: Grammatikalitätsurteile zu (8i)

Sprachliche Auffälligkeiten und didaktisches Potenzial:

Ergänzend zu den Erläuterungen zu (8f) findet sich mit (8i) ein sprachliches Beispiel, welches aufgrund des Verstoßes gegen das Prinzip der Integrität von Konstituenten stets als gänzlich ungrammatisch bewertet wurde. Wenngleich dieses Prinzip als sehr stabil zu beschreiben ist, können hier im Sinne einer vertiefenden Herausforderung von Lehrerseite Beispiele wie (8i') und (8i'') angeführt werden, in denen dislozierten Quantoren und präpositionalen Attributen diesbezüglich eine Sonderrolle zuzukommen scheint.

- (8) i'. Von diesem Film habe ich schon viele Trailer [von diesem Film] gesehen.
 (8) i''. Filme habe ich von diesem Regisseur schon sehr viele gesehen.

In der folgenden Phase Ic soll nach der exemplarischen Darstellung der Vertiefung zu den topologischen Verhältnissen vor dem Finitum nun der Blick wieder etwas geweitet werden: Hierzu seien einige konkrete Unterrichtsergebnisse exemplarisch herangezogen. Die dem zweiten Teil des Arbeitsauftrags in (6) entsprechend formulierten Vermutungen der Lernenden über die (Un-)Grammatikalität der Sätze wurden erst in Kleingruppen, dann im Unterrichtsgespräch zusammengetragen. Dabei wurde unterschieden zwischen solchen, die die Voraussetzung für eine topologische Analyse darstellen, vgl. z. B. die Konstituentenintegrität, und solchen, die im Rahmen der topologischen Beschreibung zu berücksichtigen sind. Der Unterschied zwischen Prinzipien und Tendenzen für selbstständige V2-Deklarative ist an der Tendenz „Subjekt vor!“ illustrierbar, die – im Vergleich zur fixen Finitumsposition an zweiter Stelle – mit Tendenzen wie „Pronomen vor!“ oder „Fokus zurück!“ konkurriert:

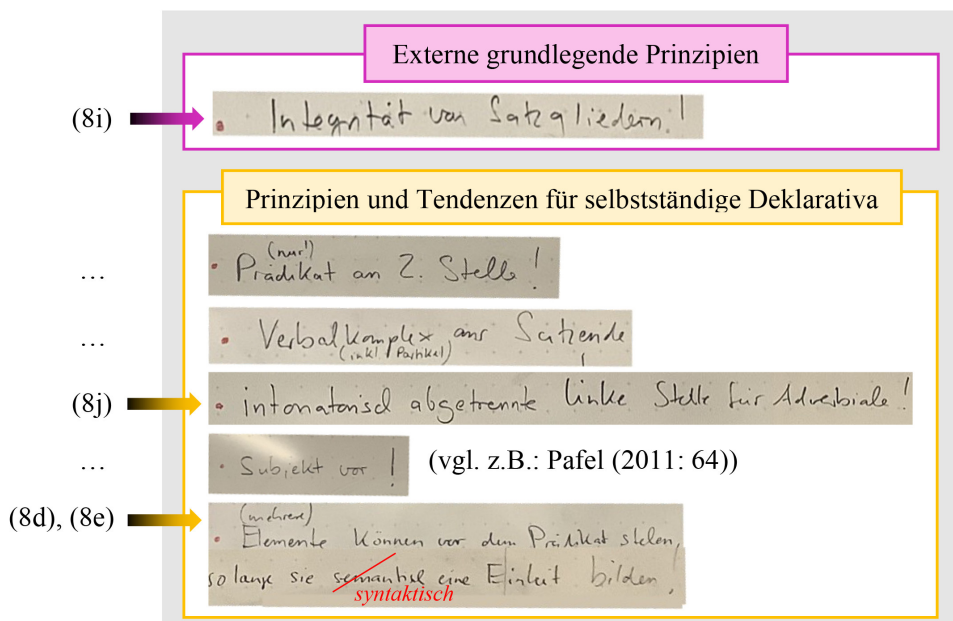


Abbildung 10: Ableitung externer und topologischer Prinzipien und Tendenzen (Auswahl)

Die Abbildungen (10) bis (12) sind konkrete Unterrichtsergebnisse: Dabei erfolgte eine erste Sichtung der Schülerergebnisse im Rahmen einer Präsentation durch die Schülerinnen und Schüler, woran sich eine lehrkraftgeleitete Diskussion im Plenum anschloss, deren Ergebnisse von der Lehrkraft im Rahmen dieses Austausches an der Tafel festgehalten wurden, vgl. (10). Der besondere Rückgriff auf Fachterminologie in (10) ist auf die Lerngruppe B (Vertiefungskurs Sprache (Kursstufe)) zurückzuführen, während die Abbildungen (11) und (12) dem Unterricht in der Lerngruppe A (kontinuierlicher Deutschunterricht (Mittelstufe)) entstammen. Die formulierten topologischen Prinzipien und Tendenzen wurden im Rahmen der sich anschließenden Phase Id herangezogen, um – erneut möglichst schülerergebnisorientiert, induktiv und theorieneutral – das Modell in (11) zur Beschreibung von V2-Sätzen in der Plenumsdiskussion abzuleiten, welches dabei parallel von der Lehrkraft gesichert wurde:

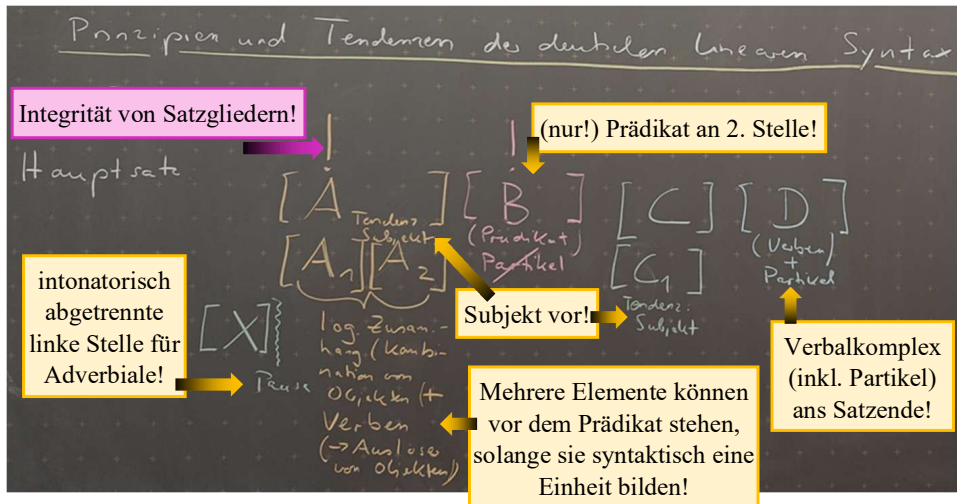


Abbildung 11: Modellunabhängige Darstellung der topologischen Prinzipien und Tendenzen bei V2-Sätzen

Dabei wurde die zur Darstellung eines Deklarativs notwendige Position des Finitums sowie die vor jener Finitposition mittels Ausrufezeichen implementiert, die Integrität der Konstituenten wiederum mittels eckiger Klammer. Die einzelnen Positionen konnten theorieunabhängig mittels Buchstaben benannt werden, wobei die fakultative Topikposition durch das X bewusst von der übrigen Benennung abgehoben wurde. Der Herausforderung in der Beschreibung der multifaktoriell bedingten mehrfachen Vorfeldbesetzung wurde seitens der Lernenden dadurch begegnet, dass prätheoretisch – und linguistisch inadäquat – ein „logische[...][r] Zusammenhang“ vermutet wurde. Durch eigenständige weitere empirische Arbeit wurde von den Lernenden eine Topikalisierung der gesamten infiniten Verbalphrase, vgl. (9a), vor einer partiellen Topikalisierung, vgl. (9b), favorisiert, welche wiederum als natürlicher empfunden wurde als jene Beispiele mit Konstituenten ohne regierendes Verb, vgl. (9c).

- (9) a. Seiner Freundin eine Kinokarte schenken sollte jeder einmal zu Weihnachten.
 b. Seiner Freundin schenken sollte jeder einmal zu Weihnachten eine Kinokarte.
 b'. Eine Kinokarte schenken sollte jeder einmal seiner Freundin zu Weihnachten.
 c. Seiner Freundin eine Kinokarte sollte jeder einmal zu Weihnachten schenken.

Die komplexen Abfolgeregularitäten im Mittelfeld/X-Feld, vgl. die grundlegende Auseinandersetzung in Höhle (1986), wurden an dieser Stelle nur durch das allgemeinere Prinzip „Subjekt vor!“ und die spätere Etablierung einer im Mittelfeld/X-Feld links zu verortenden Position für Pronomina berücksichtigt.

Im Anschluss konnten die in (11) formulierten Restriktionen für die einzelnen Felder in das um das Nach-/Y-Feld ergänzte Schema in (12) überführt werden, indem den Feldern [X], [A], [B], [C] und [D] – und ergänzend der Position nach [D] – die einschlägigen Benennungen des Uniformitäts- und Differenzmodells zugeordnet wurden. Entscheidend scheint der Hinweis an die Lernenden, dass – sofern die Feldrestriktionen

der Modelle identisch sind – eine terminologische Variante nur dann einen Mehrwert besitzt, falls sie externe Annahmen impliziert. Hier einschlägig dürfte das Konzept einer Satzklammer im Uniformitätsmodell mit Gegenüberstellung von linker versus rechter Satzklammer sein, die im Differenzmodell nicht implementiert ist. Folglich sei der Ansatz vertreten, derartige externe theoretische Annahmen in den Hintergrund treten zu lassen und terminologische Variation sekundär zu behandeln.

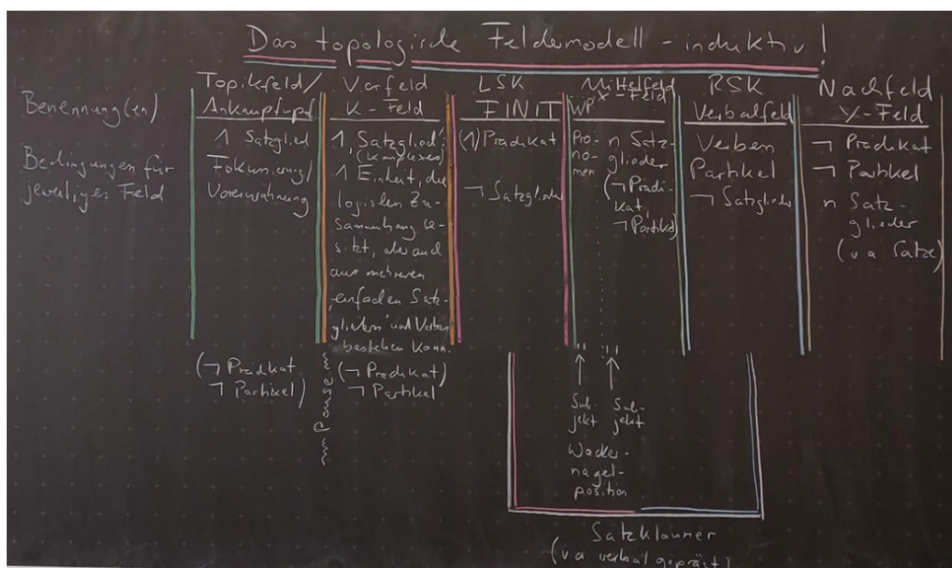


Abbildung 12: Modellbildung mit Ableitung von und Ergänzung um Differenz- und Uniformitätsmodell

Im nächsten Schritt können die V1- und Vend-Sätze zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden, welche im Vergleich zur Analyse von V2-Sätzen in den beiden prominentesten topologischen Modellen (Uniformitäts- versus Differenzanalyse, vgl. für eine detailliertere Gegenüberstellung z. B. Froemel (2020: 71f.)) mit deutlichen Beschreibungsalternativen und unterschiedlichen Vorhersagen einhergehen. Diese Auseinandersetzung mit der bereits etablierten linguistischen Modellierung soll jedoch von dem Ansatz geleitet sein, den Lernenden selbstwirksam den methodischen Weg von der eigenen situativen Beurteilung sprachlicher Beispiele über die Ableitung topologischer Prinzipien bis hin zur induktiven, möglichst theorieneutralen Beschreibung mit sekundärem Vergleich zu anderen Modellierungen zu ermöglichen.

Die mit dieser initialen Phase I verbundene sprachensible und methodische Kompetenzbildung, die konkreten isolierten topologischen Prinzipien und Tendenzen, die daraus hervorgehende konkrete, möglichst theorieneutrale Modellierung wie auch jene mittels Uniformitäts- und Differenzmodell befähigen die Lernenden dazu, in der folgenden Phase II die eigene varietätenreiche Sprache und die Dritter methodisch wie inhaltlich fundiert zu beleuchten und neu erhobene Ergebnisse mit bekannten Regularitäten und der Modellbeschreibung abzugleichen.

4 Phase II: „Meiner Sprache auf der Spur – in eigener Forschung!“

Der Wert vielfältiger Varietät II: Schülerorientierte, gelebte Varietät

Exemplarisch am durch Verkettung einzelner Schülerbeispiele verdichteten Beispiel (10a) sei in die folgende Vertiefungsphase hingeführt, die den Abgleich des gewonnenen sprachlichen Materials mit den bekannten topologischen Regularitäten, die hieraus erwachsende Modellerweiterung sowie die argumentative Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen topologischen Modellierungen ins Zentrum stellt. Die Aufgabenstellung hierzu ist in (11) wiedergegeben.

- (10) a. S₁ den wo i gäschtern no gsa han,
 den – ich gestern noch gesehen habe
 S₂ Doin Bruda S₁, wenn i den au no oiladä hät misse,
 Deinen Bruder wenn ich den auch noch einladen hätte müssen
 S₀ S₂ na hät i mi scho gfrogt S₃,
 dann hätte ich mich schon gefragt
 S₃ ob 'st mi hätsch veräbble welle.
 ob – mich hättest veräppeln wollen

- (11) Stelle an zehn Beispielsätzen Deiner Wahl topologische dialektale Besonderheiten dar.

Diskutiere ferner zu jedem Satz, inwiefern Dir das allgemeinere, möglichst theorieneutrale Modell, das Uniformitäts- oder das Differenzmodell passend(er) erscheint, um die topologischen Auffälligkeiten passend zu beschreiben.

Stelle weiter dar, bei welchen topologischen Auffälligkeiten keines der beiden etablierten Modelle eine adäquate Beschreibung liefert, und zeige auf, wie man die Modellierung passend modifizieren könnte, um der dialektalen Variante empirisch gerecht zu werden.

Unterschiedliche topologische Auffälligkeiten in (10a) seien nachfolgend dargestellt: Eine Differenzierung betrifft die Eröffnung eines Topikfeldes für S₂ in S₀. Spannend für die Lernenden erwiesen sich angesichts von Beispielen wie (10b) mit Resumptiva von *doi_ Bruda* in S₀ und S₂ die Anbindungsmöglichkeiten vorangesetzter DPs, die wie im Falle von *doi_ Bruda* in (10b) – im Kontrast zu *doin Bruda* in (10a) – nicht via Kasus syntaktisch eindeutig zugeordnet sind, sodass auch eine Verortung von *doi Bruda* initial in S₀ zu diskutieren wäre.

- (10) b. S₁ den wo i gäschtern no gsa han,
 den – ich gestern noch gesehen habe
 S₂ Doi Bruda S₁, wenn i **den** au no oiladä hät misse,
 Dein Bruder wenn ich den auch noch einladen hätte müssen
 S₀ S₂ na hät i **dem** sei Gschwätz nomal anhere misse.
 dann hätte ich dem sein Gschwätz nochmal anhören müssen

Eine weitere Verfeinerung der topologischen Beschreibung betrifft das Verbalfeld: Während in (10a) das Finitum in S_1 final steht und durch das vorangehende selegierte Verb die Standardabfolge der hypotaktischen Kette mit $V_{n+1} > V_n \dots > V_0$ erfüllt ist, ist für S_2 in (10a) eine Zwischenstellung zu verzeichnen, bei der $V_2 > V_0 > V_1$ vorliegt. Im Komplementsatz S_3 wiederum findet sich eine Oberfelderöffnung mit der Abfolge $V_0 > V_2 > V_1$. Diese Ergebnisse führen angesichts der Abweichung von der gängigen hypotaktischen Kettenbildung mit $V_{n+1} > V_n$ für die rechte Satzklammer/Verbalfeld zu jener bekannten Differenzierung in Oberfeld und Unterfeld mit eingeschobener Zwischenstellung. Eine noch feinere Modellierung, wonach die Zwischenstellung unterfeldintern zu analysieren wäre, vgl. z. B. Pafel (2009: 57–62), wurde nicht berücksichtigt, da hierfür argumentativ hierarchische Analysen vonnöten gewesen wären.

Während diese beiden Besonderheiten auch im nicht-dialektalen mündlichen Gebrauch zu finden sind, sind die nachfolgenden Auffälligkeiten häufiger im Dialekt anzutreffen. Die nachfolgend angeführten Schülerergebnisse entstammen der Lerngruppe A (kontinuierlicher Deutschunterricht (Mittelstufe)). Eine analytisch-argumentative Orientierung (skompetenz) am Uniformitätsmodell ist durch den entsprechenden Bezug zum Bildungsplan Deutsch BW und mit Blick auf etwaige Prüfungsformate, die auf das Uniformitätsmodell rekurren, in jedem Fall im Rahmen der Unterrichtseinheit (ergänzend) sicherzustellen. Die modellspezifischen Restriktionen für die jeweils angenommenen topologischen Felder sind von den Schülerinnen und Schülern demnach final terminologisch und inhaltlich klar und sorgfältig voneinander abzugrenzen, zentraler aber noch ist die evidenzbasierte, metasprachliche Reflexion, welche eine individuelle begründende Positionierung für oder gegen die einzelnen Modellierungsbausteine miteinschließt. Demnach sei für die hier vorgestellten Schülerergebnisse zu dialektalen topologischen Besonderheiten darauf hingewiesen, dass der oben dargestellte Ansatz, die terminologische Unterscheidung von Differenz- und Uniformitätsmodell an diesem nicht finalen Prozesspunkt als noch sekundär zu verstehen, Niederschlag findet in den bisweilen synonym verwendeten Begriffen für die einzelnen topologischen Felder.

Um die Herausforderungen in der Variation der einzelnen verbalen Satzglieder noch weiter zu illustrieren, sei das Beispiel (12a) angeführt, welches eine Schülerin in genau dieser sprachlichen Form in einer konkreten Gesprächssituation vorgefunden und zur Bearbeitung des Arbeitsauftrags in (10) herangezogen hat.

(12) a. S_0 Mei Bua hot verletzt sich beim Schlittschuhfahre.

Mein Sohn hat verletzt sich beim Schlittschuhfahren

(12) b.

	VF/K	LSK/FIWI	WW	MF/X	RSK/VF	NF/Y
S_0	Mei Bua	Unter-Oberfeld hot	sich	beim Schlitt-	-	S_1
V_2		verletzt		schuhfahre,		

Sprachlich interessant ist in (12a) die Adjazenz von Finitum und Partizip. Angesichts mehrerer nachfolgender Elemente – insbesondere des inhärenten Reflexivs, welches zumeist initial im Mittelfeld zu erwarten ist – könnte für eine Analyse, bei der Finitum und Partizip vor dem Mittelfeld verortet wären, argumentiert werden. Dies wäre jedoch mit einer stärkeren Legitimierungspflicht verbunden, will man allgemein eine

Verortung infinitiver Verben in LSK/FINIT erlauben. Argumentativ unterstützend wären hingegen Beispiele wie (12c), bei denen – falls grammatisch – die RSK/VK besetzt wäre.

- (12) c. So ^{??}Mei Bua hot verletzt sich beim Schlittschuhfahre gehobt.
Mein Sohn hat sich beim Schlittschuhfahren verletzt gehabt

Eine Analyse mit *hat* in LSK/FINIT, einer Mittelfeldentleerung und *verletzt* in RSK/VF – wobei *sich, beim Schlittschuhfahren* wie auch noch weitere denkbare Adjunkte wie *gestern* oder *trotz Helm und Protektoren* überraschend in NF/Y extraponiert werden müssten –, erscheint durch ein nachfolgendes Partizip wie *gehabt* schwer zu motivieren. Diese argumentative Abwägung unter Einbezug ergänzender Sprachdaten wie (12c) illustriert beispielhaft das Potenzial dialektaler Syntax, auch für den gymnasialen Unterricht. Die in (12b) fehlerhaft dargestellte Linearität von Unterfeld vor Oberfeld beruht, wie sich auf Nachfrage zeigte, lediglich auf einem Übertragungsfehler.

Am nachfolgenden Analysevergleich sollen die topologische Komplexität und die eigenständige kognitive Leistung der Schülerin anhand der selbstgewählten Beispiele (13a) und (14a) veranschaulicht werden.

- (13) a. weil mei Mädle hot Hausaufgabe mache müsse.
weil meine Tochter hat Hausaufgaben machen müssen
- (14) a. weil i hob net gelernt.
weil ich habe nicht gelernt

Während für (13a) eine Analyse vorgenommen wurde, in der *weil* als subordinierende Konjunktion analysiert und für eine Position für nicht-verbales Material innerhalb der rechten Satzklammer (vgl. hierfür etwa Bech 1983: §63) argumentiert wird, um so der Aufspaltung der Verbalkette durch die Konstituente *Hausaufgabe* begegnen zu können, wird für (14a) die synchron inzwischen häufig anzutreffende Verwendung von *weil* als Paroordination mit nachfolgendem V2-Deklarativ aufgegriffen. Eine Unterscheidung von Paroordination und Koordination wurde im Rahmen dieser Unterrichtseinheit nicht verfolgt, was die Bezeichnung „Koordinationselement“ in Erläuterung (14c) erklärt. Im Unterrichtsgespräch wiederum wurde für (14a) eine intonatorische Pause nach *weil* als Hinweis darauf benannt, dass *weil* nicht als subordinierende Konjunktion – sondern als Paroordination – zu analysieren ist.

- (13) b.
- | | | | | | |
|------------------|----|------|-----------|-------------|-------------|
| | VF | LSK | MF | RSK | NF |
| S _r | | weil | mei Mädle | hot | |
| V _{end} | - | | | Hausaufgabe | mache müsse |

- (13) c. Hier sieht man hier, dass das "weil" ein Koordinationselement ist und deshalb ein V₂-Satz angehängt ist. Es ist keine subordinierende Konjunktion, bei der ein V_{end}-Satz folgt. Deshalb steht das "weil" im Koordinationsfeld, denn es verbindet zwei Hauptsätze.
 Zudem macht es kein Unterschied, welches Modell von Nutzen wäre.

- (14) b.
- | | | | | | | |
|-------------------|------|------|-----------|------|--------|------|
| Koordinationsfeld | TF/P | VF/K | LSK/FINIT | MF/X | RSK/VK | NF/Y |
| weil | | i | hob | net | glernt | - |

Neben diesen Auffälligkeiten in der Beschreibung der insbesondere verbalen Regularitäten sei nun durch Rückgriff auf S_1 des obigen Beispiels (10a) auf eine sehr häufig von Schülerinnen und Schülern beigebrachte topologische Besonderheit aufmerksam gemacht:

- (10) a. S_1 den wo i gäschtern no gsa han,
 den – ich gestern noch gesehen habe

So findet sich in S_1 mit *den wo* sowohl ein Nebensatztrigger mittels Relativpronomen als auch durch die semantisch um den lokalen Gehalt entleerte Relativpartikel. Diese scheinbare Doppelung führt prima facie für die Analyse mittels Differenzmodell zu einer Doppelung in COMP, wobei die Ungrammatikalität von (10c) eine feste lineare Abfolge beider COMP-Elemente nahelegt:

- (10) c. S_1 *wo den i gäschtern no gsa han,
 – *den ich gestern noch gesehen habe*

Seitens der Schülerinnen und Schüler wurde diese sprachliche Besonderheit in die Diskussion um die topologische Beschreibung von COMP versus VF mit LSK häufig einbezogen hinsichtlich der grundlegenden Frage, ob die gemeinsame Funktion, einen Nebensatz einzuleiten, auch eine gemeinsame topologische Positionierung begründen sollte, vgl. die Differenzmodellanalyse, oder ob die großen kategorialen Unterschiede von Relativpronomen (Konstituente) und subordinierender Konjunktion gegen eine solche gemeinsame Verortung sprechen dürften und vielmehr die Parallele von Relativpronomen und Konstituente durch gemeinsame Positionierung im Vorfeld implementiert werden sollte, vgl. die Analyse des Uniformitätsmodells. Hierzu sei auf die Argumentation einer Schülerin zum selbst gewählten Satz (15a) mit resultierender Analyse nach dem Uniformitätsmodell verwiesen:

- (15) a. S_2 die wo i aus Assisi kenn,
 die – ich aus Assisi kenne

(15) b. Uniformitätsmodell:

	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
S_2	die	wo	i aus Assisi	kenn	
S_2	die	ich	aus Assisi	kenn	

Differenzmodell:

	COMP	x-Feld	Verbalkomplex	y-Feld
S_2	die wo	i aus Assisi	kenn	
S_2	die	ich aus Assisi	kenn	

- (15) c.  Außerdem wurde bei Satz 2 der Nebensatzleiter „wo“ hinzugefügt, obwohl es sich eigentlich um einen Relativsatz handelt. Um dies möglich zu machen nutzt man eine Kombination aus einem Relativsatz und einem Nebensatz mit Nebensatzleiter. Im Uniformitätsmodell bedeutet das, dass im Vergleich zu einem normalen Relativsatz (Relativpronomen im Vorfeld, linke Satzklammer leer), ist hier zusätzlich die linke Satzklammer mit dem „wo“ gefüllt. Im Differenzmodell äußert sich die Kombination indem im Comp-Feld nicht nur ein Element steht, wie es bei einem gewöhnlichen Satz mit Nebensatzleiter oder Relativsatz ist, sondern für beide Varianten jeweils ein Element, also schlussendlich zwei Elemente hinein dürfen.
- Ich persönlich bevorzuge das Uniformitätsmodell, um diese Besonderheit darzustellen, da man hier schon sieht, dass auf einmal zusätzlich das Vorfeld besetzt ist.

Das Beispiel (16a), in dem sich kein relativischer Anschluss, sondern lediglich besagte Relativpartikel *wo* findet, komplettiert die Darstellung der besonderen topologischen Verhältnisse bei der dialektalen Relativsatzeinleitung. Zugleich beinhaltet S_2 jenes Phänomen der Zwischenstellung, auf welches bereits in S_2 in (10a) detaillierter eingegangen wurde. Auf beide Auffälligkeiten wird adäquat in der Erläuterung (16c) Bezug genommen.

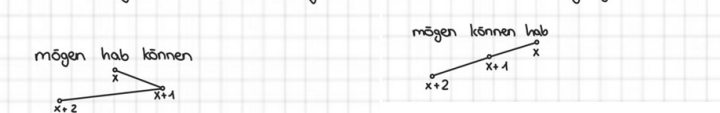
- (16) a. S_2 wo ich no nie mögen hab können.
– ich noch nie mögen habe können

(16) b.

Topikfeld/ Anrede/Prädikatsfeld	Vorfeld, K-Feld	LSK FINIT	Mittelfeld, X-Feld WP	RSK	Verbalfeld	Nachfeld, Y-Feld
	Du Maria, S_2 ,	isch	jetzt mei Nachbere.			
		wo	ich no nie	mögen hab können,		

- (16) c. Topologisch ist hier auffällig, dass in Satz 9/10, der gleich zwei Auffälligkeiten beinhaltet, im FINIT-Feld das Fragewort „wo“ als Relativpronomen eingesetzt wird, obwohl dieses eigentlich kein Relativpronomen ist, und die Verben in der RSK in der falschen Reihenfolge stehen.

Die Verbstellung sieht in einer Darstellung so aus: So sollte die Darstellung eigentlich aussehen:



Zugunsten der Analyse mittels Uniformitätsmodell, vgl. hierzu die Argumentation in (15c) zum Phänomen *die wo* aus (15a), wird mit Blick auf S_3 aus Beispiel (10a) auch jene Auffälligkeit in *ob 'st* interpretiert, die als Komplementiererflexion terminologisch gefasst wird, vgl. hierzu z. B. Weiß (2005) und Fuß (2008; 2014).

- (10) a. S₃ ob 'st mi hätsch veräbble welle.
ob – mich hättest veräppeln wollen

Da das Uniformitätsmodell dieselbe Position für das Finitum – genauer gesagt die finite Flexion, durch welche angesichts der Bindung an den Stamm das Finitum als Ganzes in die linke Satzklammer positioniert wird – und die subordinierende Konjunktion postuliert, wurde vonseiten der Schülerinnen und Schüler für eine gemeinsame Positionierung in der linken Satzklammer argumentiert, welche wiederum intern aufgegliedert werden könnte, vgl. die Analyse einer anderen Schülerin zu deren Beispiel (17a), welches auch eine Ellipse des pronominalen Subjekts aufweist.

- (17) a. S₃ ob 'st kommen willst,
ob – kommen willst

(17) b.

Sr	VF	NS _{fini}	FINIT	WU	MF	RSK	AF
Vend	-	ob'st	?	-	kommen willst	-	-

- (17) c. Bei diesem Nebensatz stehen Nebensatzleiter und das dazugehörige Flexionselement in LSK. Dieses wurde angehängt und deshalb fehlt die Wackernagelposition, die erwartet wird. Das heißt, dass das Subjekt fehlt.

Wenngleich phonetisch-phonologische Auffälligkeiten in den dialektalen Beispielen der Schülerinnen und Schüler von diesen als auf den ersten Blick besonders auffällig beschrieben wurden, liegt mit den unten aufgeführten Phänomenen eine Vielzahl von topologischen Besonderheiten vor, die es den Lernenden ermöglichen, die in Phase I erworbenen Kompetenzen auf das ihrerseits gewonnene, sprachlich differenziertere Material anzuwenden, indem sie dieses hinsichtlich (Un-)Grammatikalität sichten, jene unter Rückgriff auf die in Phase I entwickelten topologischen Prinzipien und Tendenzen analysieren, die vorliegenden Regularitäten mit den bereits bekannten abgleichen, etwaige Veränderungen und Erweiterungen in die topologische Modellierung einarbeiten und sich so auf hoher fachlicher Ebene eigenständig argumentativ mit unterschiedlichen Modellierungsmöglichkeiten auseinandersetzen.

Phänomene innerhalb der rechten Satzklammer/des Verbalfeldes/von D:

- Unterteilung in *Oberfeld*, *Unterfeld* mit intermittierender *Zwischenstellung*
- Abweichungen von der regulären Anordnung der hypotaktischen Kette
- Positionierung nicht-verbalen Materials
- *tun*-Periphrasen/Auxiliare (mit *tun* als V₀) mit Besetzung von V₁ in die RSK/VF/D

Phänomene innerhalb der linken Satzklammer/von FINIT/von B:

- Unterteilung zur Berücksichtigung auch infiniter Verben
- Unterteilung zur Berücksichtigung der Komplementiererflexion

Phänomene durch Interaktion von linker Satzklammer/von FINIT/von B und Vorfeld/K-Feld/A:

- Relativsatzeinleitung durch Relativpronomen und semantisch leeres *wo* parallel
- Relativsatzeinleitung ausschließlich durch *wo*

Phänomene mit Bezug auf andere topologische Felder

- *weil*-V2-Sätze (Parordination)
- späte Positionierung von inhärenten Reflexiva innerhalb des MF/X-Feldes/C
- doppelte Negation

Hinweis: Die farbige Markierung von **A**, **B**, **C** und **D** folgt der in den Abbildungen 11 und 12.

5 Fazit

Die hier vorliegende Ausarbeitung argumentiert dafür, bei der Vermittlung des im Bildungsplan verankerten topologischen Modells anstelle eines Fokus auf die reproduzierende Anwendung des schulisch etablierten Uniformitätsmodells die Lernenden methodisch wie fachlich dazu zu befähigen, induktiv unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen von Varietät die eigene Sprache als eigenständigen Untersuchungsgegenstand wahrzunehmen und deren komplexe – hier topologische – Regularitäten im Rahmen einer selbstständigen sprachsensiblen Forschung empirisch wie auch theoretisch adäquat einzufangen und die gewonnenen Ergebnisse in die kollaborative Arbeit zur Modellierung der linearen Syntax des Deutschen einzubringen. Die erste Phase des hier dargestellten Prozesses macht dabei die Lernenden durch eine schulinterne situative Grammatikalitätsstudie zu Beispielen, die insbesondere der mündlichen Alltagssprache Rechnung tragen, mit jener notwendigen empirischen Methode vertraut, die es ihnen auch in der späteren eigenständigen und kollaborativen Forschungsarbeit zu eigenen, auch varietätenreicheren Beispielen ermöglicht, Faktoren zu isolieren, die unterschiedliche Grade von (Un-)Grammatikalität begünstigen. Der Kompetenzerwerb in der ersten, Grundlagen vermittelnden Phase erstreckt sich weiter darauf, anhand dieser Faktoren topologische Prinzipien und Tendenzen zu formulieren, die wiederum die Grundlage für eine eigene – noch möglichst theorieneutrale – Modellierung darstellen. Daher ist es entscheidend, erst nach Abschluss dieses induktiven Prozesses die etablierten Modelle kontrastierend als Ergänzung einzuführen. Diese erste Phase erlaubt den Lernenden, die beschriebenen Schritte nun im Rahmen der zweiten Phase anhand eigener sprachlicher Belege selbstwirksam zu durchlaufen, welche durch die unterschiedlichen Dimensionen sprachlicher Variation zu einer Reihe bemerkenswerter topologischer Ergänzungen oder Unterschiede führen, die es wiederum eigenständig modellhaft abzubilden gilt. Damit können die von den Lernenden individuell in den realen Alltagssituationen erhobenen, dialektalen Daten die didaktisch gesuchten Reflexionsanlässe darstellen und somit die Wiederaufnahme der Sprachbetrachtung im Unterricht (Phase II) legitimieren, sodass dieser Prozess „möglichst induktiv erfolgen [kann] – optimal soll es sein, wenn die Schüler/innen das Problem selbst erkennen und als Frage in den Unterricht einbringen“, wie in Bredel (2013: 231) zum situativen Grammatikunterricht ausgeführt. Dieses induktive Vorgehen erstreckt sich auch auf den Umgang mit Fachtermini und die Einführung von Uniformitäts- und

Differenzmodell: Der Abgleich mit etablierten topologischen Modellen sowie deren theoriespezifische Benennung und Restrangierung der einzelnen topologischen Felder treten demnach zugunsten einer eigenen induktiven, möglichst theorieneutralen Modellierung in den Hintergrund, sodass – falls im Bildungsplan vorgesehen – eine nachfolgende Anwendung eines bereits etablierten Modells stets auf jener eigenständigen selbstwirksamen Erarbeitung fußt. Dieses Vorgehen entspricht dem grammatikdidaktischen Diskurs, in dem stets dafür plädiert wird, dass Termini das Ende eines Lernprozesses und nicht dessen Anfang darstellen, vgl. etwa Bredel (2013).

Literatur

- Bech, G. (1983): *Studien über das deutsche verbum infinitum*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Betz, A. & Firstein, A. (2019) (Hg.): *Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Christ, R. (2015): Schon im Vorfeld wurde's besinnlich – Das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10. In: Wöllstein, A. (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule. Thema Sprache, Wissenschaft für den Unterricht* 19. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 37–75.
- Fauth, B., Herbein, E. & Maier, J. (2021) (Hg.): *Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Froemel, S. (2020): *Topologie als Brücke zwischen Linguistik und Schulgrammatik. Das Propädeutische Satztopologiemodell*. Bielefeld: wbv Media.
- Fuß, E. (2008): Multiple Agreement and the representation of inflection in the C-domain. *Linguistische Berichte* 213, 77–106. https://doi.org/10.46771/2366077500213_4
- Fuß, E. (2014): Complementizer Agreement (in Bavarian). Feature inheritance or feature insertion. In: Grewendorf, G. & Weiß, H. (Hg.): *Bavarian Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 51–82. <https://doi.org/10.1075/la.220.03fub>
- Hanulíková, A. (2019): Bewertung und Grammatikalität regionaler Syntax. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der SprecherInnen und HörerInnen. *Linguistik Online* 98 (5), 197–218. <https://doi.org/10.13092/lo.98.5936>
- Höhle, T. (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld‘. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Weiss, W., Wiegand, H. & Reis, M. (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik, Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985* (3). Tübingen: Niemeyer, 329–340.
- Maienborn, C. (2001): On the Position and Interpretation of Locative Modifiers. *Natural Language Semantics* 9, 191–240. <https://doi.org/10.1023/A:1012405607146>

- Pafel, J. (2009): Zur linearen Syntax des deutschen Satzes. *Linguistische Berichte* 217, 37–79. https://doi.org/10.46771/2366077500217_2
- Pafel, J. (2011): *Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00467-3>
- Peyer, A. (2006): „Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt.“ Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. *Der Deutschunterricht* 6, Metaphern und Kognition, 26–35.
- Schlipphack, I. (2012): *Generative Grammatik für die Schule*. Marburg: Tectum.
- Speyer, A. (2007): Die Bedeutung der Centering Theory für Fragen der Vorfeldbesetzung im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 83–115. <https://doi.org/10.1515/ZFS.2007.011>
- Speyer, A. (2008): Doppelte Vorfeldbesetzung im heutigen Deutsch und im Frühneuhochdeutschen. *Linguistische Berichte* 216, 455–485. https://doi.org/10.46771/2366077500216_3
- Szmrecsanyi, B. (2013): Variation und Wandel. In: Auer, P. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 261–284. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_7
- Weiß, H. (2005): Inflected Complementizers in continental West Germanic Dialects. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 72 (2), 148–166.
- Wöllstein, A. (2010): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter.

Sprachstrukturen vergleichen: sprachliche Vielfalt im sprachreflektierenden Unterricht nutzen

KATHARINA TURGAY¹, ANN-MARIE MOSER² & PATRICK MÄCHLER³

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags stehen grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind und gleichzeitig an Themen des standardsprachlichen Grammatikunterrichts der höheren Jahrgangsstufen anschließen. Mittels ausgearbeiteter Unterrichtseinheiten wird aufgezeigt, wie ein systemorientierter Unterricht gestaltet werden kann, der weniger normativ mit starren falsch/richtig-Kategorien, sondern forschungsorientiert und operativ arbeitet. Durch den Einbezug dialektalen Sprachmaterials und dessen Kontrastierung mit dem Standarddeutschen ermöglichen die ausgearbeiteten sprachreflektierenden Ansätze nicht nur ein vertieftes Verständnis des Funktionierens ausgewählter grammatischer Kategorien des Standarddeutschen, sondern es wird auch deutlich, wie die verschiedenen Dimensionen des Deutschen (Dialekttopie auf der einen Seite und Diastratie/Diaphasie auf der anderen) als Diasystem miteinander verzahnt sein können. Damit wird mit der Vorstellung aufgeräumt, dass sich ‚der‘ Standard und die Nicht-Standard-Varietäten stets als distinkte, dichotomische Einheiten gegenüberstehen. An die Stelle dieser Auffassung kann somit eine realistischere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen (i. S. eines Diasystems) treten.

1 Einleitung

An deutschen Schulen liegt eine sprachliche Heterogenität in der Form vor, dass alle Klassenmitglieder unterschiedliche Sprachkompetenzen mitbringen. Während bei einigen Lernenden die Unterrichtssprache auch gleichzeitig die Familiensprache ist (also ein sehr standardnahes Deutsch), sprechen andere in ihren Familien andere Sprachen (sogenannte Herkunftssprachen wie Türkisch oder Russisch). Aber auch Lernende, die in ihrer Familie und ihrem näheren Umfeld einen deutschen Dialekt haben (Familiensprache ist in diesem Fall also der Dialekt), verwenden zu Hause nicht unbedingt die Sprache, die im Unterricht gebraucht wird, da diese wesentlich formeller ist und als Bildungssprache betrachtet werden kann. Diese wird als formelles Sprachregister gese-

1 Ruhr-Universität Bochum

2 Universität Zürich & Linguistik Zentrum Zürich

3 Universität Freiburg/Université de Fribourg & Universität Zürich

hen, bei dem es sich um eine „bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation“ handelt, die „auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist“ (Gogolin & Roth 2007: 41; Gogolin & Lange 2011: 111), also stets in der konzeptionellen Schriftlichkeit verhaftet ist (Koch & Oesterreicher 1985). Eine solche an der schriftsprachlichen Standardsprache orientierte Bildungssprache steht der Alltagssprache gegenüber, die jedoch auch in sich wiederum von verschiedenen Varietäten geprägt ist. Die in den Klassenzimmern vorhandene Sprachen- und Varietätenvielfalt kann als Chance wahrgenommen werden, sofern der Unterricht eine mehrsprachige Didaktik vorsieht. In diesem Beitrag möchten wir nun die Dialekte des Deutschen in den Mittelpunkt stellen und dafür argumentieren, dass die Beschäftigung mit ihnen in einem systemorientierten Unterricht, der weniger normativ mit starren Kategorien, sondern forschungsorientiert und operativ arbeitet, eine realistischere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen (i. S. eines Diasystems) ermöglicht.

Dialekte konstituieren die Sprache vieler Lernender seit der Geburt und spielen eine relevante Rolle für ihre sprachliche Identität. Sie können i. S. Wandruszkas (1979) als innere Mehrsprachigkeit aufgefasst werden und stellen ebenso eine Familiensprache neben der deutschen Standardsprache dar. Dialekte sind keine defizitären Varietäten, sondern werden hier – auch im Sinne der deskriptiven Linguistik – als vollwertige Sprachen mit Dialektstatus verstanden. Dialekte bieten, ebenso wie Herkunftssprachen (vgl. Turgay 2022), Chancen für einen bewussten Umgang mit Sprachen im Unterricht (vgl. Moser 2024, Moser 2025).

Die curricularen Standards legitimieren die Betrachtung von innerer Mehrsprachigkeit, indem im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nach den nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Fassung von 2022 die Kernbereiche „Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen“ sowie „Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen“ (KMK 2022: 13) angegeben werden. Hier wird die Teilkompetenz „Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt“ erworben, indem „Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation (z. B. Standardsprache – Alltagssprache, Fachsprache, Dialekt, Regionalsprache; Mehrsprachigkeit; Sprache in der digitalen Kommunikation; Deutsche Gebärdensprache)“ (KMK 2022: 39) unterschieden und Verwendungsweisen reflektiert werden. Folglich wird die Unterscheidung von und Reflexion über Sprachvarietäten, worunter explizit Dialekte (im e. S., also diatopische Varietäten, s. hierzu auch Kapitel 2) neben anderen Varietäten genannt werden, als eine zu erwerbende Kompetenz gesehen. Auch wenn dies in den Bildungsstandards nicht aufgegriffen wird, können Sprachvergleiche auch zu Kompetenzen des zweiten Kernbereichs, nämlich „Sprachliche Strukturen untersuchen“, verhelfen, da sowohl das Untersuchen von Wörtern und Wendungen als auch Satzstrukturen sowie die Unterscheidung „zentraler grammatischer Mittel hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer Funktion im sprachlichen Handeln (z. B. Tempus, Modus, Genus verbi; Genus, Numerus, Kasus; Komparation)“ (KMK 2022: 40) kontrastierend (und sprachreflektierend, s. hierzu Abschnitt 3.2.) geschehen kann. Da die Strukturen dadurch aus einer gewissen Distanz betrachtet werden, wird transparent, dass dieselben

Strukturen unterschiedliche Funktionen haben und dieselben Funktionen durch unterschiedliche Strukturen ausgedrückt werden können.

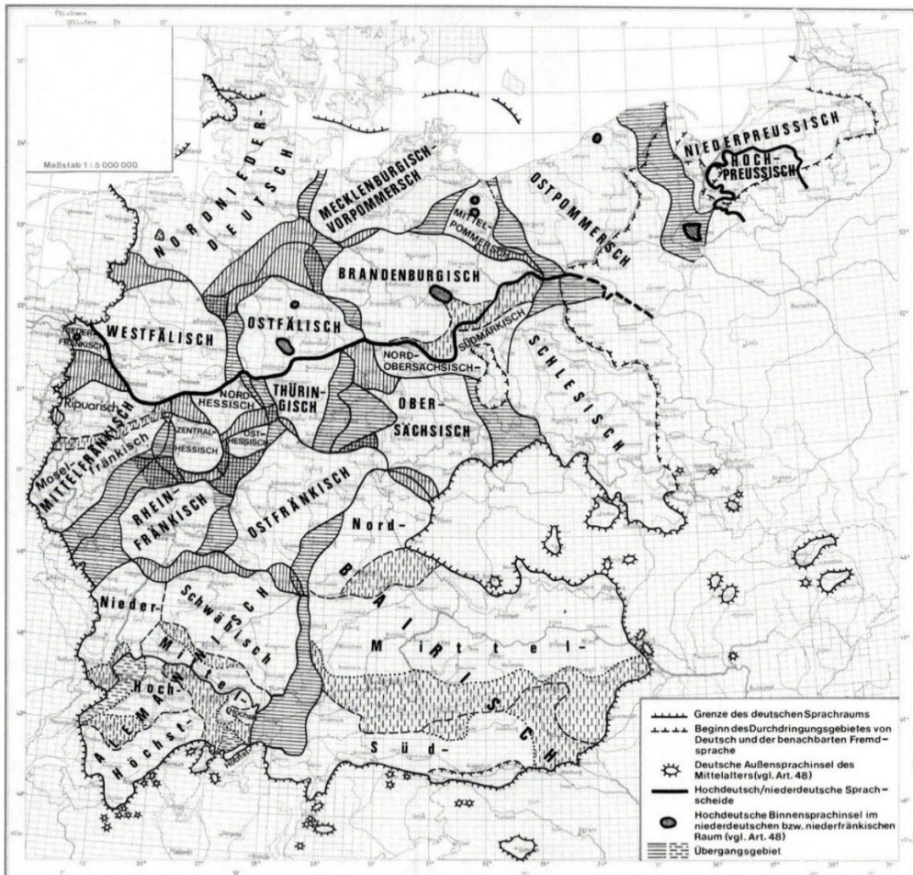
Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 werden zunächst einige Begrifflichkeiten der Varietätenlinguistik eingeführt und die diatopische Gliederung des deutschen Dialektkontinuums überblicksartig umrissen. Im Anschluss daran gehen wir auf die Lernziele des sprachvergleichenden Arbeitens im systemorientierten Grammatikunterricht ein. Basierend auf diesen Zielen werden im letzten Teil (Abschnitt 4) Perspektiven skizziert, wie Dialekte in den sprachvergleichenden Unterricht integriert werden können.

2 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund zu sprachlichen Varietäten (Fokus Dialekte)

Varietäten kann man definieren als „ein System (partiell) distinkter Sprachgebrauchsformen“ (Szmrecsanyi 2013: 262), die je nach Kontext variieren. Es gibt verschiedene Dimensionen außersprachlicher Variation: Man unterscheidet zwischen diatopischer (= regionaler), diachroner (= zeitlicher), diastratischer (= schichtbezogener) und diaphasischer (= situationsbezogener) Variation (vgl. z. B. Szmrecsanyi 2013: 262). Unter „sprachlicher Variation“ ist das Vorkommen von zwei oder mehr „funktional äquivalenten sprachlichen Ausdrucksformen“ (Szmrecsanyi 2013: 261) zu verstehen (man spricht dann von Varianten). Variation beobachtet man zwischen verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern, aber auch in der Sprache einzelner Personen oder in einem Text (vgl. Szmrecsanyi 2013: 261). Variation kann außersprachlich bedingt sein, sie kann aber auch durch sprachinterne Faktoren beeinflusst werden. Ein Beispiel für eine sprachinterne Steuerung von Variation ist der Ausdruck von Zugehörigkeit/Besitz mittels der Erweiterung einer Nominalphrase (Possessum) um ein Genitivattribut (Possessor) wie bei *Johannas Fahrrad* oder *die Solaranlage des Hauses*. Während bei *Johannas Fahrrad* der Possessor dem Possessum vorausgeht (möglich ist daneben auch *das Fahrrad Johannas*), ist die Abfolge bei *die Solaranlage des Hauses* in der Regel Possessum – Possessor, eine Abfolge **des Hauses Solaranlage* ist im modernen Gegenwartsdeutschen ungrammatisch. Entscheidend für die Abfolgeregelung ist hier die rein sprachintern motivierte Scheidung der Substantive in *Nomina propria* (Eigennamen von Menschen; ähnlich verhalten sich Länder- und Ortsnamen mit neutralem Genus), die als Possessor vorangestellt werden können (sogenannter „sächsischer Genitiv“), und *Nomina appellativa*, die auf das Possessum folgen (s. z. B. Fuß 2011: 26).

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf regional bedingte Variation und schauen uns die Dialekte des Deutschen näher an. Abbildung 1 zeigt die Aufteilung des deutschen Sprachgebiets nach Dialekten: Im Norden finden wir das Niederdeutsche, im Süden das Oberdeutsche und dazwischen liegt das Mitteldeutsche. Wenn Dialektologinnen und Dialektologen von Hochdeutsch sprechen, dann verstehen sie darunter das ober- und mitteldeutsche Dialektgebiet (und nicht Hochdeutsch im Sinne von Standarddeutsch). Das Oberdeutsche besteht aus zwei Dialektverbünden (die man auch noch

weiter unterteilen könnte), nämlich dem alemannischen und dem bairischen Sprachraum. Das Mitteldeutsche wiederum umfasst im Westen das Westmitteldeutsche (dazu gehört z. B. das Pfälzische oder Kölnische/Ripuarische), im Osten liegt das Ostmitteldeutsche, z. B. mit dem Obersächsischen und Thüringischen. Des Weiteren ist auf Abbildung 1 zu sehen, dass das deutsche Sprachgebiet sich nicht nur auf Deutschland erstreckt, sondern auch z. B. Österreich umfasst (hier wird fast überall eine bestimmte Form des Bairischen gesprochen) sowie Teile der Schweiz und von Frankreich (hier wird ein alemannischer Dialekt verwendet). Die Einteilung der deutschen Dialekte erfolgt aufgrund von Lautunterschieden (der Fachbegriff ist hier die zweite Lautverschiebung): Im Niederdeutschen sagt man *dat* anstatt *das* oder *Appel* für *Apfel*, im westmitteldeutschen und niederdeutschen Sprachraum spricht man von *Pund* anstatt von *Pfund*, im Ostmitteldeutschen heißt es sogar *Fund* anstatt *Pfund* (vgl. z. B. König 2019: 64).



Karte 47.4: Einteilung der deutschen Dialekte: Die Gliederung der deutschen Dialekte (in den ersten Jahrzehnten des 20. Jhs.)

Abbildung 1: Gliederung der deutschen Dialekte zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Wiesinger 1983: 831)

Nun schauen wir uns genauer die sprachlichen Strukturen von (beispielhaft) zwei bis drei Dialekten (v. a. oberdeutsche Dialekte und vereinzelt auch Niederdeutsch, stellvertretend für alle Dialekte) an und vergleichen sie mit dem Standarddeutschen. Wir konzentrieren uns dabei auf Phänomene bzw. grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind und die gleichzeitig im Grammatikunterricht der Standardsprache thematisiert werden. Diese Herangehensweise erlaubt es uns, Dialektstrukturen unmittelbar anschlussfähig an den schulischen Grammatikunterricht zu machen. Die Auseinandersetzung mit diesen dialektalen Strukturen ermöglicht somit eine Perspektive auf die Standardsprache, die ohne den Einbezug der Dialekte nicht in derselben Tiefe möglich wäre (vgl. hierzu die didaktischen Ziele des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs nach Rothstein 2023 in Kapitel 3.2.).

In oberdeutschen Dialekten tritt ein Phänomen auf, das als Präteritumsschwund bekannt ist: Das Präteritum fehlt (in manchen Regionen mit Ausnahme des Verbs *sein* und der Modalverben) und an seine Stelle (als Erzählzeit) tritt das Perfekt; Vorzeitigkeit wird also allein durch das Perfekt (vgl. König 2019: 163; Maiwald 2002: 91) und das doppelte Perfekt (des Typs *ich habe ihm geschrieben gehabt*; Rödel 2007) ausgedrückt. Ein Blick auf Sprachkarten offenbart dabei, dass die Anzahl der Verben, zu denen in oberdeutschen Dialekten ein Präteritum gebildet werden kann, von Norden nach Süden abnimmt (Fischer 2016, 2018); im Alemannischen der Schweiz sind schließlich nicht einmal von hochfrequenten Verben wie *sein* und den Modalverben Präteritumformen bildbar (s. z. B. Gallmann 2009: 53, 56). Auf funktionaler Ebene führt der Präteritumsschwund zur Ausbehnung einer aspektuellen Differenzierung, die im Standarddeutschen (noch) möglich ist. Nehmen wir als Beispiel folgenden standarddeutschen Satz: *Gestern regnete es*. Dieser Satz drückt eine abgeschlossene Handlung aus, die in der Vergangenheit liegt. Es besteht kein Bezug zur Gegenwart. Bei einem Satz wie *Gestern hat es noch geregnet und heute ist dagegen strahlender Sonnenschein* besteht ein Bezug zur Gegenwart: Die Sprecherin oder der Sprecher nimmt zum Sprechzeitpunkt Bezug auf ein Geschehen in der Gegenwart (heute herrscht Sonnenschein). Das Präteritum wird in der Duden-Grammatik als „das Grundtempus, wenn über wirkliche Ereignisse berichtet wird, die sich in der Vergangenheit des Sprechzeitpunktes befinden“ (Duden-Grammatik 2022: 2014, § 310) bezeichnet. Das im Perfekt bezeichnete Geschehen wird der Vergangenheit zugewiesen, der Gegenwartsbezug bleibt aber bestehen durch den Bezug zum Sprechzeitpunkt (vgl. Duden-Grammatik 2022: 215, § 312). Folgende Beispiele stammen aus dem Bairischen und Alemannischen, zwei oberdeutschen Dialekten, und werden kontrastiert mit der standarddeutschen Übersetzung:

1. Alemannisch (S Nöi Teschtamänt Züritüütsch 2011: Mt. 1,20)
da isch em im Traum en Ängel vo Gott erschine
 ‚da erschien ihm im Traum ein Engel von Gott‘
2. Bairisch (Maiwald 2002: 77)
do hob i amoi a Grundstück kauft in de 60er-Jahr
 ‚da habe ich mal ein Grundstück gekauft in den 60er-Jahren‘

Ein weiteres typisches Merkmal von oberdeutschen Dialekten sind Genusvarianten: In oberdeutschen Dialekten verwendet man *der Brezen/das Brezel* für standarddeutsch *die Brezel* oder *der Butter* für standarddeutsch *die Butter* (vgl. Elspaß & Möller 2003 ff.). Auch Artikelreduktionen oder Artikelzusammenfall sind aus den oberdeutschen Dialekten bekannt: Im Schwäbischen sagt man *a Maa, a Frau, a Haus*, d. h. derselbe Artikel wird für drei Genera verwendet: Standarddeutsch würde es *ein Mann, eine Frau, ein Haus* heißen, wir finden also zumindest zwei verschiedene Artikel (*ein* und *eine*) für drei Nomen mit unterschiedlichem Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum). In den alemannischen Dialekten ist zudem das Kasussystem anders organisiert: Während der Dativ erhalten ist, sind beispielsweise im Zürichdeutschen in der Nominalphrase Nominativ und Akkusativ zu einem Einheitskasus zusammengefallen (s. z. B. Gallmann 2009: 45–48), während sie im Standarddeutschen beim Maskulinum bekanntlich stets getrennt sind (*dervs. den Mann*):

3. Zürichdeutsch (Beispiele P. M.)

de Hund schlaaft

ich gsee de Hund

4. Standarddeutsch

der Hund schläft

ich sehe den Hund

Dahingegen bleiben Nominativ und Akkusativ im System der Personalpronomen im gleichen Ausmaß wie im Standarddeutschen geschieden (*du häsch miich gsee* ‚du hast mich gesehen‘, *ich ha diich gsee* ‚ich habe dich gesehen‘; s. z. B. Gallmann 2009: 49).

Auch aus dem Niederdeutschen ist Kasuszusammenfall beim Substantiv bekannt, doch erfasst er hier den Dativ und den Akkusativ:

5. Niederdeutsch (vgl. Höder 2011: 125)

hol den Mann was zu trinken

‚hol dem Mann etwas zu trinken‘

Der Kasuszusammenfall geht im Niederdeutschen weiter als im Alemannischen, weil hier Dativ und Akkusativ auch beim Pronomen der zweiten Person gleich lauten, nämlich *di* ‚dir, dich‘ (in manchen Regionen auch *dech* oder *dik*) (vgl. König 2019: 160):

6. Niederdeutsch (Thies 2018: o. S.)

a. *ik seh di*

‚ich sehe dich‘

b. *dat steiht di*

‚das steht dir‘

Wir sehen hier, dass ein sprachhistorisch vergleichbarer Prozess verschiedene Dialekte des Deutschen erfasst, ohne dass die konkreten Neuerungen (Reduktion des Kasussystems unter (partieller) Beseitigung des Akkusativs respektive Beseitigung des Dativs) in den beiden Räumen in unmittelbarem Zusammenhang zueinander stehen. Die Dialekte repräsentieren Zwischenformen auf einem Kontinuum der germani-

schen Sprachen, an dessen einen Ende die komplett kasuslosen Sprachen wie Englisch oder die niederländische und skandinavischen Standardsprache(n) stehen, am anderen das „kasuskonservierende“ Standarddeutsche oder Isländische.

Ein weiteres typisches Merkmal vieler deutscher Dialekte ist die TUN-Periphrase: Im Standarddeutschen ist diese nur in einem sehr spezifischen Kontext, der Topikalisation, möglich:

7. Standarddeutsch

Aufräumen tue ich immer als letztes.

In allen anderen Kontexten gilt sie dagegen als ungrammatisch. *Tun* kann hier nicht, wie in den Dialekten, als Hilfsverb verwendet werden:

8. Bairisch (Zehetner 1985: 151)

B Muadda duad koocha.

„Meine Mutter kocht.“

9. Alemannisch (Weber 1948: 249 f.)

Mer tüend grad z Morgen ässe.

„Wir frühstücken gerade.“

10. Niederdeutsch (Stellmacher 2000: 196 f.)

wenn Lüüd nah 'n Goddesdeenst nach Huus gahn doot, denn kümmt dat männigmal vör, dat se ok oever de Predigt spreken doot.

„wenn die Leute nach dem Gottesdienst nach Hause gehen, dann kommt es manchmal vor, dass sie auch über die Predigt sprechen.“

Ein Phänomen mit diatopisch weiter Verbreitung, schwerpunktmäßig im Süden des deutschen Sprachraums (s. z. B. Mösch 2019), ist die Existenz bzw. die Verwendung der Relativpartikel *wo* (mit dialektal unterschiedlichem Vokalismus), die anstelle des Relativpronomens der Standardsprache oder in Kombination mit diesem eintritt. In der Standardsprache können Substantive u. a. mit Nebensätzen näher beschrieben werden, die mit Relativpronomen an das Substantiv angeschlossen werden. Dabei wird die Form des Relativpronomens bekanntlich durch Genus und Numerus des Bezugsnomens und die Satzgliedfunktion des Pronomens im Nebensatz bestimmt (die mit Asterisk markierten Kontrastformen bezeichnen ungrammatische Sätze):

11. Standardsprache

a. *das ist der Tisch, den sie gekauft haben* (*das/die sie gekauft haben)

b. *das ist der Tisch, der mir so gut gefällt* (*den/dem mir so gut gefällt)

c. *das sind die Tische, die Hanna gekauft hat* (*den Hanna gekauft hat)

In vielen oberdeutschen Dialekten erscheinen solche Relativsätze oft durch die Relativpartikel *wo* bzw. deren dialektale Formen erweitert:

12. Bairisch⁴ (Pittner 2004: 366)

- a. *der Mann, der wo des gsogt hod*
 ‚der Mann, der das gesagt hat‘
- b. *de Leid, de wo vui Geid hobm*
 ‚die Leute, die viel Geld haben‘

Dieser Typus ist neben oberdeutschen Dialekten u. a. auch im Moselfränkischen und somit dem mitteldeutschen Raum bezeugt, vgl. Fleischer (2005: 176). Wo der Relativanschluss das Subjekt oder das Akkusativobjekt des Nebensatzes vertritt und im selben Kasus wie das Bezugsnomen steht respektive bei unterschiedlichem Kasus kein Unterschied zwischen Nominativ- und Akkusativrelativpronomen besteht, kann das Relativpronomen in vielen Regionen auch wegfallen, vgl. Pittner (2004: 367):

13. Franken, Bayern (Pittner, ebd.)

Na ja, na hat mer sich also e' Küchenbuffet und also Kleinigkeiten, wo halt reingepaßt ham, ham mer sich 'kauft.

Im Alemannischen der Schweiz ist der Typus ohne Relativpronomen eindeutig die dominierende Form des Relativanschlusses, der Typus *der Mann, der wo* wird nur ganz vereinzelt verwendet, vgl. Glaser & Bart (2022: 349–352), Bösiger (2026: 143–150). In Lehrwerken wird nur dieser Typus als dialektaler Relativanschluss akzeptiert, vgl. Beilstein-Schaukelberger (2015: 250–252), Egli-Wildi (2021: 64). Die zürichdeutschen Entsprechungen von (11) lauten daher (Übersetzung P. M.):

14. Zürichdeutsch

- a. *das isch de Tisch, wo si gchauft händ*
- b. *das isch de Tisch, wo mier so guet gfält*
- c. *das sind d Tisch, wo d Hanna gchauft hät*

Die Relativpartikel kann gleichermaßen verwendet werden, wenn das Bezugsnomen belebt ist, vgl. ebenfalls aus dem Zürichdeutschen (Beispiele P. M.):

15. Zürichdeutsch

- a. *das sind di Aagschtelte, wo mer geschter gsee händ*
 ‚das sind die Angestellten, die wir gestern gesehen haben‘
- b. *das isch di nett Leereri, wo sit letscht Jaar döt schaffet*
 ‚das ist die nette Lehrerin, die seit letztem Jahr dort arbeitet‘

Die Dialekte des ‚zürichdeutschen Typus‘ (ohne Relativpronomen) zeigen hier eine Übereinstimmung mit der norwegischen und schwedischen Standardsprache, die für

4 Pittner spricht an dieser Stelle nicht explizit von Bairisch, sondern lediglich von süddeutschen Varietäten. Aufgrund der Syntax und Phonologie ist allerdings klar, dass es sich hier um einen bairischen Dialekt handelt.

den Relativanschluss im Regelfall⁵ die invariable Relativpartikel *som* verwenden (für Bokmål (Norwegisch) s. Askedal et al. 2017: Kapitel 11.2.3; Strandskogen & Strandskogen 1986: 120; für das Schwedische s. Telemann et al. 1999: Band IV, 487, § 18; Hinchliffe & Holmes 2020: 78). Beispiele aus dem Norwegischen, Übersetzung von (11) und (15)):

16. Norwegisch

- a. *dette er bordet som de har kjøpt*
,das ist der Tisch, den sie gekauft haben‘
- b. *dette er bordene som Hanna har kjøpt*
,das sind die Tische, die Hanna gekauft hat‘
- c. *dette er de ansatte som vi så i går*
,das sind die Angestellten, die wir gestern gesehen haben‘
- d. *dette er den hyggelige læreren som har jobbet der siden i ffor*
,das ist die nette Lehrerin, die seit letztem Jahr dort arbeitet‘

Die Thematisierung des *wo*-Relativanschlusses scheint auch im Hinblick auf den Erwerb der Standardsprache gewinnbringend, da *wo* in gewissen grammatischen Kontexten auch im Standard zur Einleitung von Relativsätzen vorkommt (z. B. *das ist die Stadt, wo ich wohne*; [d]ie Beziehung ist dann ein ‚gut geöltes Verhältnis‘, *wo alles reibungslos klappt*, Beleg aus der Neuen Zürcher Zeitung vom 27. Mai 2016) und bei Sprecherinnen und Sprechern aufgrund der Existenz der dialektalen Typen von (12)–(15) oft Unsicherheit besteht, ob ein *wo*-Anschluss standardsprachlich möglich ist oder nicht, vgl. Mösch (2019: 37 f.). Laut Pittner (2007: 745) gilt relativisches *wo* als standardsprachlich, wo es „die Funktion eines lokalen oder temporalen Adverbials im Relativsatz vertritt.“ Wir werden in Kapitel 4 mit einem Anwendungsbeispiel für den Unterricht auf diese Thematik zurückkommen.

Ein letztes Beispiel eines grammatikalischen Unterschieds zwischen der Standardsprache und deutschen Dialekten ist die Verwendung des Artikels bei Substantivklassen, bei denen im Standard die Artikelsetzung entweder klaren stilistischen Restriktionen unterworfen ist oder die Verwendung gar zu ungrammatischen Sätzen führt. Die Rede ist erstens von der Verwendung des Definitartikels vor Eigennamen, wie beispielsweise *der Hans*, *die Chantal*.⁶ Während die Setzung des Artikels im Standard nur im Kontext konzeptioneller Mündlichkeit möglich ist (Strecker 2024), ist sie etwa in den allermeisten schweizerdeutschen Dialekten sowie in der süddeutschen Umgangssprache obligatorisch (Glaser & Bart 2022: 64)⁷ und der Artikel wird, so denn der Dialekt verschriftet wird, auch in der Schriftlichkeit gesetzt. Die Obligatorisierung hat zur Folge, dass in diesen Varietäten die Kasusmarkierung nicht nur unterliegend erfolgt

5 Hauptsächlich in konzeptionell schriftlichen Textsorten sind im Schwedischen auch mit dem Bezugsnamen kongruierende Relativpronomen bekannt (s. Telemann et al. 1999: Band IV, 490, § 20; Hinchliffe & Holmes 2020: 78); im Norwegischen sind sie in der Gegenwartssprache selbst in diesen Textsorten selten und gelten als veraltet (Strandskogen & Strandskogen 1986: 123).

6 In einigen Dialekten sind auch neutrale Artikel möglich, und zwar bei Frauennamen wie Männernamen, vgl. für Frauennamen z. B. Christen (1998), Elspaß & Möller (2003 ff., Artikelform, <http://www.atlasalltagssprache.de/artikelform>) und Nübling et al. (2013); für Männernamen Christen (1998) und Bucheli Berger (2006).

7 Mit Ausnahme der direkten Anrede und als Prädikativum von *heißen*, wo die Verwendung zu ungrammatischen Formen führen würde. Strecker (2024) macht im Übrigen darauf aufmerksam, dass Vornamen auch im mittel- und norddeutschen Raum mit Definitartikel auftreten können.

(*ich sehe Hans*AKKUSATIV, *ich gebe es Hans*DATIV), sondern auch overt (d. h. mit sicht- bzw. hörbarem Sprachmaterial) markiert wird (Zürichdeutsch *ich gseene de*AKKUSATIV *Hans* vs. *ich gib s em*DATIV *Hans*).

Zweitens sind beim Artikelsystem das Bairische in Deutschland, Österreich und Südtirol sowie angrenzender Regionen hervorzuheben, die im Vergleich mit dem Standarddeutschen eine weitere Neuerung aufweisen, nämlich den Indefinitartikel bei nicht zählbaren Substantiven, vgl. z. B. Kollmer (1999) und Strobel (2017): Während im Standarddeutschen v. a. bei nicht zählbaren Substantiven (Massennomina) wie *Mehl*, *Holz*, *Obst* etc., einigen Abstrakta (wie *Ruhe*), Wörtern aus den Bereichen Emotionen und Wahrnehmungen (wie *Mut*, *Angst*) ein Indefinitartikel nicht möglich ist (Ausnahmen bestehen bei Nominalphrasen mit adjektivischer Erweiterung, z. B. *eine trügerische Ruhe*, *ein bretonisches Mehl*, *ein teures Holz*; vgl. Heuer et al. 2021: 132, § 258; Dreyer & Schmitt 2012: 24 f.; Stocker 2012: 33 f.; Strecker 2018), ist er im Bairischen obligatorisch:

17. Mittelbairisch (Kollmer 1999: 23):

- a. *dou fai heit da muatan a wossa enadrong und a hoits*
,tu aber heute der Mutter (ein) Wasser und (ein) Holz hereintragen‘
- b. *na is a rou gwen midn wöldan*
,dann ist (eine) Ruhe gewesen mit den Wilderern‘

Nachdem in diesem Kapitel grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, im Mittelpunkt standen, soll im nächsten Kapitel der Sprachvergleich in den grammatikdidaktischen Diskurs eingeordnet und das konkrete Ziel des vorgeschlagenen Sprachvergleichs diskutiert werden. Es wird dafür argumentiert, dass das systemorientierte Arbeiten zu grammatischen Kategorien zum Aufbau von Wissen über das Sprachsystem führt.

3 Sprachvergleichendes Arbeiten im systemorientierten Grammatikunterricht

3.1 Allgemeine Grundlagen des sprachvergleichenden Arbeitens

Oomen-Welke (z. B. 2002, 2013, 2020a, 2020c) legte mit ihren Publikationen, so Rothstein im Vorwort des von ihm herausgegebenen Sammelbandes zum Thema „Sprachvergleich in der Schule“ (vgl. Rothstein 2011; inzwischen in dritter Auflage erschienen, vgl. Rothstein 2018), „das gegenwärtig detaillierteste, weil schulisch gut anwendbare, Konzept einer Vielsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht“ (Rothstein 2011: 3) vor. Durch das Vergleichen von Strukturen unterschiedlicher Sprachen (worunter auch Dialekte fallen) wird das Strukturverstehen gefördert und das Bewusstsein für verschiedene Sprachen und sprachspezifische Ausdrucksmöglichkeiten geschult (Oomen-Welke 2020b: 69 f.). Eng gekoppelt mit dem Sprachvergleich ist also die Sprachreflexion, die auch bekannt ist unter dem Begriff der Sprachbewusstheit oder des Sprachbewusstseins; in diesem Beitrag werden diese drei Termini synonym verwendet (vgl. ähnlich auch Peyer 2021: 30, Neuland 2021). Unter „Sprachbewusstheit“ wird die „Bereitschaft

und Fähigkeit [...], sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen & Funke 2006: 439) verstanden.⁸ Neben Oomen-Welke gibt es in jüngerer Zeit vermehrt Beiträge, die sich mit der metasprachlichen Tätigkeit des Sprachvergleichs bzw. mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dezidiert auseinandersetzen. Budde (2012) bezeichnet so „Über Sprache reflektieren“ als leitendes Prinzip im sprachheterogenen Unterricht und benennt vier didaktische Konsequenzen daraus. „Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren“ ist eine davon, und Sprachvergleiche können diesem didaktischen Ziel dienen (vgl. Budde 2012: 69). Dies geschieht, indem „Sprachstrukturen unterschiedlicher Sprachen der Lerngruppe“ (Budde 2012: 69) untersucht und verglichen werden. Dies hat zum Ziel, dass Lernende zu Sprachexpertinnen und -experten werden und dass sie Sprache in ihrer kulturellen Eingebundenheit betrachten. Mittels forschenden Lernens können sie die Familiensprache mit in die Schule bringen und mit anderen Sprachen (bzw. Dialekten) inklusive dem Standarddeutschen kontrastieren (analytisch sowie vergleichend; vgl. Budde 2012: 69). Konkrete Unterrichtsbeispiele für den Sprachvergleich finden sich, neben Budde (2012), bspw. auch in Mehlem (2011), Müller & Szczepaniak (2019), Richter-Vapaatalo (2017) und Rothstein (2011; 2023). Als Ziele und Funktionen eines sprachvergleichenden Zugangs nennen Müller & Szczepaniak (2019: 4), unter Bezugnahme auf Oomen-Welke (2017: 69 f.) und Rothstein (2018: 2), Strukturverstehen, Sprachsensibilität, Sprachbewusstheit und die intensivere Reflexion des Eigenen. Fremdsprachenlernen und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache profitieren besonders von kontrastiven Sprachvergleichen, da beim Sprachenlernen an vorhandene Wissensbestände angeknüpft wird (vgl. Müller & Szczepaniak 2019: 5). Aber auch für den Deutschunterricht selbst ist der Sprachvergleich von Nutzen, und insbesondere für das schulische Grammatiklernen (i. S. deklarativen Wissens) ist diese Methode „eine interessante und noch wenig genutzte Lernressource“ (Müller & Szczepaniak 2019: 5). Für griechische Varietäten konnte sogar nachgewiesen werden, dass ein Einbezug dialektaler Strukturen im Rahmen des Sprachvergleichs die Kompetenzen in der standardsprachlichen Textproduktion verbessert und dialektale Interferenzen im Standard damit vermindert werden (Yiakoumetti 2007). Dem Potenzial dieser Ressource geht Rothstein (2023) detailliert nach und untermauert Kontrastierung als didaktisches Verfahren im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht.

Im folgenden Abschnitt werden wir uns nun mit dem Nutzen sprachvergleichenden Arbeitens im schulischen Deutschunterricht vor dem Hintergrund grammatischer Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, befassen. Wir werden

8 Sich im Deutschunterricht reflektiert mit verschiedenen Dialekten auseinanderzusetzen, entspricht einer sprachsensiblen Deutschdidaktik, bei der Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit gefördert werden (vgl. Luchtenberg 2020: 157). Die Betrachtung und Reflexion von Dialekten im Deutschunterricht sensibilisiert für Sprachen und erweitert das Sprachdifferenzbewusstsein, indem Unterschiede hinsichtlich der Form und der Funktion von sprachlichen Phänomenen untersucht werden. Der Unterricht „gewinnt durch mehr Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum“ (Oomen-Welke 2020a: 182).

dafür argumentieren, dass systemorientiertes Arbeiten zu grammatischen Kategorien zum Aufbau von Wissen über das Sprachsystem führt und dies mit Rothstein (2023) sowie Bredel (2013) begründen.

3.2 Sprachvergleich im schulischen Grammatikunterricht: zum Nutzen von Dialekten im Deutschunterricht

Ziel eines deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs muss sein, dass dieser den Schülerinnen und Schülern dient und somit ein sprachliches Lernen ermöglicht, das ohne diesen Sprachvergleich so nicht möglich gewesen wäre (vgl. Rothstein 2023: 7).⁹ Wir argumentieren, dass die Arbeit mit grammatischen Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, die Schülerinnen und Schüler befähigt, ein differenzierendes Verständnis von bestimmten grammatischen Kategorien und deren Funktion zu erhalten. Durch Sprachbetrachtung von und Sprachreflexion¹⁰ über diatopische Variation erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sich scharfe Grenzen zwischen Varietäten nicht immer ziehen lassen und vielmehr ein Kontinuum zwischen Standard-Varietäten und Nicht-Standardvarietäten (z. B. diatopischen) besteht. Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich wird also – bezogen auf die Perspektive der Fachwissenschaftlerinnen – durch diesen Erkenntnisgewinn legitimiert (vgl. Rothstein 2023: 7).

Für den Sprachvergleich sprechen aber auch Argumente aus didaktischer Perspektive. Diese werden im Folgenden dargestellt: Die Arbeit mit Dialekten hat das Potenzial, Unauffälliges auffällig zu machen (vgl. Rödel 2023: 7–8): Grammatische Varianz bei bestimmten grammatischen Phänomenen wie Genusvariation, Variation bei Relativsätzen oder Variation beim Gebrauch von Tempus (s. dazu auch die Abschnitte 2 und 4) ist auffällig – Dialekte verhalten sich anders als die Standardsprache – und diese Auffälligkeit führt dazu, dass ein bestimmtes grammatisches Phänomen zur Reflexion über den Gegenstand bei Schülerinnen und Schülern führt. Bredel (2013: 23) spricht von Distanzierung als eine „notwendige Bedingung dafür [...], dass etwas ‚betrachtet‘ werden kann“ (Bredel 2013: 23). Darunter ist zu verstehen, dass eine Distanz zwischen dem Sprachbetrachter – also unseren Schülerinnen und Schülern – und dem „Instrument Sprache“ (Bredel 2013: 24) hergestellt wird (vgl. Bredel 2023: 24). Neben der Distanzierung als didaktisches Verfahren, sprachlich Unauffälliges sichtbar zu machen, gibt es zwei weitere Möglichkeiten, die Deautomatisierung und die Dekontextualisierung (vgl. Bredel 2013: 24–25; sowie Rothstein 2023: 8–10). Unter Deautomatisierung wird das Aufgeben der automatischen Sprachverwendung verstanden, d. h. das Sprachgefühl, das uns als Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern ermöglicht, ohne großes Nachdenken „korrektes“ Deutsch zu sprechen, soll damit unterbrochen werden (vgl. Bredel 2013: 24–25; Rothstein 2023: 8–9). Einher mit der Deautomatisierung geht die Dekontextualisierung: Sprachliche Phänomene werden aus ihrem Kontext gelöst und neu gruppiert (vgl. Bredel 2013: 24–25), z. B. nach bestimmten Merkmalen: Bei Relativsätzen würde man also das Relativpronomen herausnehmen und die verschiedenen Anschlüsse, die

9 Dies ist auch das erste didaktische Prinzip, das er benennt: „Nutzen: Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ermöglicht Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären.“ (Rothstein 2023: 35).

10 Zu den Begriffen Sprachbetrachtung und Sprachreflexion s. dieses Unterkapitel.

wir in den Standard- und Nicht-Standard-Varietäten des Deutschen finden, losgelöst von ihrem Kontext, als eigene Gruppe „Relativsatzmarker“ betrachten. Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung sind „notwendige Bedingungen der Sprachbetrachtung“ (Bredel 2013: 24). Rothstein fügt diesen drei Verfahren ein viertes Verfahren hinzu, denn er merkt an, dass es auch möglich sein sollte, in sprachlich unauffälligen Kontexten zum Nachdenken über Sprache anzuregen (vgl. Rothstein 2023: 10). Dieses Verfahren nennt er Kontrastierung: Dabei wird Sprache in ihren erwartbaren Kontexten verwendet (vgl. Rothstein 2023: 10). Die Kontrastierung geschieht mittels der metasprachlichen Tätigkeit des Sprachvergleichs: „Eine Gegenüberstellung von Sprachen bzw. von Varietäten kann ein Nachdenken über Sprache anregen, indem sie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich macht“ (Rothstein 2023: 11). Dabei propagiert Rothstein, die in der Deutschdidaktik teilweise synonym verwendeten Begriffe der Sprachbetrachtung und Sprachreflexion definitiv klar auseinanderzuhalten und schlägt vor, dass sie für verschiedene Arten der genannten metasprachlichen Tätigkeit stehen sollen: Während die Sprachbetrachtung ohne grammatische Fachbegriffe und Konzepte auskommt und z. B. auch mit Kindern im Vorschulalter möglich ist, wird bei sprachreflektierender Kontrastierung eben auf diese Termini und Konzepte zurückgegriffen (Rothstein 2023: 13 f.). Da mit der Verwendung der fachsprachlichen Termini „in der Regel eine linguistische Analyse einhergeht“ (Rothstein 2023: 14), die bei der Sprachbetrachtung fehlt, ist diese Unterscheidung kein Selbstzweck, sondern eine sinnvolle Ausdifferenzierung der metasprachlichen Kontrastierungsverfahren. Für höhere Jahrgänge, für die die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 4 gedacht sind, stehen sprachreflektierende Ansätze gegenüber sprachbetrachtenden im Vordergrund, zumal die Beispiele den Anschluss an den Grammatikunterricht des Standarddeutschen gewährleisten sollen (s. oben), in dem sprachliche Analysen und grammatische Termini naturgemäß eine wichtige Rolle spielen.

Für eine Didaktik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs arbeitet Rothstein sieben miteinander zusammenhängende Prinzipien aus. Wir möchten gerne auf eines davon an dieser Stelle exemplarisch eingehen und illustrieren es mit unseren selbst entwickelten Beispielen in Abschnitt 4.2. Das didaktische Prinzip der Deskriptivität besagt, dass Sprachen und Varietäten rein deskriptiv miteinander verglichen werden, durch „Dokumentation und Analyse“ (Rothstein 2023: 36). Es geht nicht um eine Bewertung verschiedener Sprachen und Varietäten, die Beschreibung und Analyse ist wertneutral (vgl. Rothstein 2023: 36). Dieses didaktische Prinzip findet sich bspw. in der Aufgabe zur Genusvariation, bei der die Schülerinnen und Schüler regional/dialektal bedingte Variation beim bestimmten Artikel kennenlernen. Auch das Beispiel zu den Relativsätzen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine wertneutrale, aber gleichzeitig realistischere Sichtweise auf das Diasystem des Deutschen, da hier die in vielen Köpfen dominierende Vorstellung einer scharfen Standard-Nicht-Standard-Dichotomie einem Kontinuum zwischen den verschiedenen Varietäten gegenübergestellt wird (s. dazu 4.2). Laut Rothstein (2013: 16) gibt es verschiedene Perspektiven auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich; eine davon ist die innersprachliche Perspektive auf Sprache, die „sich im Sinne des Diasystems nach Coseriu (1988) auf die diatopische (d. h. räumliche)

Ebene beziehen (z. B. Dialekte), auf die diastratische (soziale) Ebene (z. B. Kommunikation in verschiedenen Sprachen) oder auf die diaphasische Ebene (z. B. Stil, Situationsangemessenheit)“ (Rothstein 2023: 16) beziehen kann. Im Sinne der deskriptiven Linguistik sollte ein solcher Vergleich auch nicht zu einer Bewertung der Varietäten führen (welche ist „besser“, welche ist „schlechter“) (vgl. Rothstein 2013: 18); stattdessen zeigt er auf, dass Sprachen bzw. Varietäten unterschiedlich funktionieren und dass diese in strukturell-sprachlicher Hinsicht gleichwertig sind (vgl. Rothstein 2013: 18).

Ziel unseres deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs ist forschungsorientiertes und operatives Arbeiten in einem systemorientierten Unterricht, der dadurch weniger normativ mit starren Kategorien arbeitet. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler ein differenzierendes Verständnis von bestimmten grammatischen Kategorien und deren Funktion. Unter operativem Arbeiten verstehen wir mit Bredel (2013: 106) online ausgeführte metasprachliche Handlungen: Hierbei werden „primärsprachliche Sprachverarbeitungsprozesse“ (Bredel 2013: 106) aktiviert und diese werden „spezifischen, kontrollierten Manipulationen“ (Bredel 2013: 106) unterzogen. Typisch operativ metasprachliche Handlungen sind bspw. das Variieren (vgl. Bredel 2013: 106) – also genau das, was wir mit dem Einbezug von regionaler/dialektaler Variation bezwecken. Der Unterricht ist systemorientiert, entspricht jedoch nicht dem, was man unter dem traditionellen Grammatikunterricht versteht (vgl. dazu Bredel 2013: 227–228, die auch darauf hinweist, dass dieser Unterricht bis heute Realität hat, s. S. 227). Im traditionellen Grammatikunterricht geht es v. a. „um eine Zuordnung von sprachlichen Strukturen/Einheiten zu Bezeichnungen“ (Bredel 2013: 227). Schülerinnen und Schüler sollen die vom Lehrbuch definierten Begriffe identifizieren und klassifizieren (vgl. Bredel 2013: 227). Diese Form des Unterrichts thematisiert das Sprachsystem und ist weitestgehend präskriptiv (vgl. Bredel 2013: 227). Auch unsere Vorschläge thematisieren das Sprachsystem; durch die Arbeit mit grammatischer Varianz und einem kontrastierenden Verfahren steht jedoch das didaktische Prinzip der Deskriptivität im Mittelpunkt (s. dazu auch oben). Darüber hinaus ähneln die Arbeit mit Standard- und Nicht-Standard-Varietäten und der Vergleich dieser Varietäten in Bezug auf bestimmte grammatische Phänomene einem forschungsorientierten Zugang. Die kontrastive Linguistik interessiert sich so für Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen bzw. Varietäten: Kürschner (2008: 68) weist darauf hin, dass ein Vorteil der kontrastiven Linguistik sei, dass „einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen – gerade bei nah verwandten Sprachen“.

Basierend auf diesen Überlegungen werden nun in Abschnitt 4 Perspektiven vorgestellt, wie Dialekte in den sprachvergleichenden Unterricht integriert werden können. Zunächst werden fachliche Ziele, Lernziele sowie Arbeitsformen für Dialekte im Deutschunterricht skizziert (bezogen auf 4.1 und 4.2). Im Anschluss daran werden bereits bestehende Unterrichtsvorschläge aus Schulbüchern um die Dimension der Dialekte erweitert, thematisch geht es um syntaktische Strukturen (4.1). In einem zweiten Schritt wird dann exemplarisch an zwei ausgewählten Phänomenen (Genusvariation und Relativanschluss) jeweils ein kompletter Unterrichtsentwurf vorgestellt (4.2).

4 Dialekte im Deutschunterricht: Perspektiven

Die folgenden fachlichen Ziele, Lernziele sowie Arbeitsformen für Dialekte im Deutschunterricht stehen im Zentrum des nun folgenden Abschnitts.

Fachliche Ziele:

- a) Kennenlernen von Strukturen anderer Dialekte im Vergleich mit dem Standarddeutschen
- b) Reflexion über die Unterrichtssprache im Vergleich mit den Dialekten im Sinne eines systemorientierten Grammatikunterrichts

Lernziele:

- a) Förderung analytischer Kompetenz in Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- b) Förderung der Sprach- und Kulturbewusstheit
- c) Neu-Perspektivierung von Inhalten des Grammatikunterrichts mithilfe des Sprachvergleichs.

Arbeitsformen:

- a) Anknüpfung an lebensweltliche Erfahrungen
- b) interessen- und erfahrungsgeleitetes Lernen
- c) distanzierendes und kontrastierendes Vorgehen

4.1 Skizzenhafte Erweiterung bestehender Vorschläge

Im Folgenden werden zwei Beispiele für die Thematisierung syntaktischer Strukturen in verschiedenen Sprachen in Deutschbüchern vorgestellt und das Potenzial, dabei Dialekte miteinzubeziehen, aufgezeigt. Eine Weiterführung bestehender Aufgaben ermöglicht Lehrkräften einen niederschweligen Zugang zu Dialekten und kann als Testfall in der Klasse dienen: Wie wird das Thema Dialekte von den Lernenden aufgenommen? Im Anschluss daran könnte die Lehrkraft auch Aufgaben, die sich ausschließlich mit Dialekten im Kontrast zur Standardsprache befassen, in der Klasse behandeln (s. 4.2).

Die folgenden Beispiele in 4.1 stammen aus Schulbüchern für die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 8).

Es zeigt sich, dass in Schulbüchern häufig die Satzstruktur des Englischen mit der des Deutschen verglichen wird, da Englisch als Fremdsprache unterrichtet wird und daher auch die Sätze, die verglichen werden, verstanden werden (Abbildung 2 links). Aber auch andere Sprachen werden hinzugezogen, um die Abfolge der Satzglieder sowie ihre Umstellung zu verdeutlichen (Abbildung 2 rechts). Die Stellung der Satzglieder im Satz wird auch im Hinblick auf ihre Umstellungsmöglichkeiten in anderen Sprachen kontrastiert, wie die beiden Beispiele in Abbildung 2 zeigen. Im Beispiel auf der linken Seite müssen Satzglieder bestimmt und ihre Stellung im Satz reflektiert werden, bevor die möglichen Satzstellungen analysiert werden. Hier wird also durch den Sprachvergleich syntaktisches Wissen reaktiviert. Das Beispiel auf der rechten Seite nutzt Fremdsprachenkenntnisse im Englischen, indem ins Deutsche übersetzt werden muss,

um anschließend Unterschiede in der Satzstellung zu beschreiben. In einer weiteren, hier nicht dargestellten Aufgabe (Hümmer-Fuhr 2016: 197) wird dazu aufgefordert, die Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, zu reflektieren, indem ein Satz in alle gesprochenen Familiensprachen übersetzt werden soll. Im Anschluss an die Analyse des Satzbaus können die Lernenden ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren und Beispiele aus ihren Familiensprachen einbringen. Eine Analyse von Satzstrukturen wie in den folgenden Beispielen vertieft die Kenntnisse der Satzstrukturen der Unterrichtssprache im Hinblick auf Satzgliedabfolge (18).



4. Übersetze die Zeitungsschnipsel ins Deutsche und schreibe die Sätze auf.
5. Was ist bei der Satzstellung im Deutschen anders?

Aussagesätze vergleichen

Die deutsche Übersetzung aller Sätze lautet: Thorben kauft einen Hut.

Deutsch:	Thorben kauft einen Hut.	Einen Hut kauft Thorben.
Englisch:	Thorben buys a hat.	A hat buys Thorben.
Türkisch:	Thorben şapka alıyor.	Şapka Thorben alıyor.
Französisch:	Thorben achète un chapeau.	Un chapeau achète Thorben.
Spanisch:	Thorben compra un sombrero.	Un sombrero compra Thorben.
Polnisch:	Thorben kupuje kapelusz.	Kapelusz kupuje Thorben.

- 2 a) Notiert die Aussagesätze links und markiert das Subjekt, Prädikat und Objekt farbige.
b) Beschreibt, an welcher Stelle des Satzes Subjekt, Prädikat und Objekt jeweils stehen. Vergleichen Sie den Satzbau und die Umstellmöglichkeiten der verschiedenen Sprachen.



Abbildung 2: Satzgliedstellung und Umstellung (Hümmer-Fuhr 2016: 197; Blatt et al. 2019: 202)

18. Wortstellung

- a. Bairisch: *Du wenn i waarad, ...*
 ,Wenn ich du wäre, ...‘
b. Bairisch: *der hod ned wolln sei Sau abstecha*
 ,der wollte seine Sau nicht abstecken‘
(Weiß 1998: 54)

Sprachen vergleichen

Bildet ein Sprachforscherteam und untersucht Folgendes: Passt das Klammernmodell auch auf andere Sprachen? Gibt es auch in anderen Sprachen eine Verbklammer? Wo stehen die Verben in anderen Sprachen?

a) Schreibt die folgenden deutschen Sätze in das Klammernmodell. Markiert die Verteilung der Verben.

Tom hat ein Buch gelesen. Tom kann am Montag ins Kino gehen.

b) Wählt eine Sprache aus und vergleicht den jeweiligen deutschen Satz mit dem entsprechenden Satz in der anderen Sprache. Überträgt dazu die wörtliche Übersetzung ins Klammernmodell. Achtet auf folgende Punkte:

- Wie viele Verben gibt es im Fremdsprachlichen Satz?
- Wo steht das Verb? Wo stehen die Verben?

Fastet eure Ergebnisse zusammen. Beantwortet die Sprachforscherfragen.

c) Tragt eure Ergebnisse den anderen Gruppen vor. Erläutert die Unterschiede zur deutschen Sprache mithilfe des Klammernmodells.

Französisch	wörtliche Übersetzung
Tom a lu un livre.	Tom hat gelesen ein Buch
Tom peut aller au cinéma, lundi.	Tom kann gehen in Kino, Montag.

Englisch	wörtliche Übersetzung
Tom has read a book.	Tom hat gelesen ein Buch
Tom can go to cinema on Monday.	Tom kann gehen ins Kino am Montag.

Türkisch	wörtliche Übersetzung
Tom bir kitap okudu.	Tom ein Buch hat gelesen.
Tom pazartesi sinemaya gidebilir.	Tom am Montag ins Kino gehen kann.

„ist“ zeigt die Vergangenheitstform an, „kann“ zeigt das Präsens an.

Passwort

Die Verbraucherzentrale warnt:

Bilinmeyen e-posta adreslerinden gelen ekle: açmak tehlikelidir.
Es ist gefährlich, Anhänge von unbekannten Mailabsendern zu öffnen.
It is dangerous to open attachments from unknown mail senders.
Il est dangereux d'ouvrir des pièces jointes dont l'expéditeur est inconnu.
È pericoloso aprire gli allegati di mittenti di posta sconosciuta.
Es peligroso abrir archivos adjuntos de remitentes desconocidos.
Otwieranie załączników od nieznanego nadawcy poczty jest niebezpieczne.
Het is gevaarlijk om bijlagen van onbekende afzenders te openen.

Geheimnummer

Phishing (von engl. „fishing“ = Angeln) beschreibt den Versuch, über gefälschte E-Mails oder SMS an persönliche Daten wie Passwörter, Kontodetails oder Kreditkartennummern zu gelangen.

- a) Erklärt, warum die Verbraucherzentrale diese Warnung ausspricht.
b) Nennt die Sprachen, die ihr erkennt. Könt ihr die Sätze in weitere Sprachen übersetzen?
- a) Vergleicht die Infinitivgruppen in den verschiedenen Sprachen. Nennt zum Beispiel Unterschiede in der Reihenfolge der Satzglieder.
b) Ein Spanier behauptet: „Die Deutschen möchten eben immer, dass man ihnen bis zum Ende zuhört.“ Erläutert diese Behauptung anhand der Satzgliedstellung in der Infinitivgruppe.

Abbildung 3: Satzstrukturen und Verbstellung (Guse & Gigl 2019: 263; Wagner & Mohr 2021: 306).

Die Stellung der verbalen Glieder rückt auch häufig in den Fokus von Sprachvergleichen, da die Verbkammer eine Besonderheit der deutschen Sprache darstellt. So soll in dem linken Beispiel von Abbildung 3 mithilfe eines Modells (Klammermann-Modell) herausgefunden werden, ob auch andere Sprachen eine Verbkammer haben. Auf diese Weise wird eine Besonderheit der deutschen Sprache ermittelt, ebenso wie über die Stellung und die Anzahl der Verben im Satz reflektiert wird. Das rechte Beispiel von Abbildung 3 lenkt den Fokus auf Infinitivstrukturen und hebt durch die Aufgabe den Verbalkomplex in der Verbletzstellung hervor: Darin soll die Behauptung, dass ‚die Deutschen eben immer möchten, dass man ihnen bis zum Ende zuhört‘, erläutert werden.

Für die Abfolge der Verben im Verbalkomplex¹¹ (19) bietet sich die Hinzunahme von dialektalen Beispielen an, da je nach Dialekt unterschiedliche Abfolgen in der rechten Verbkammer vorzufinden sind.

19. Verbalkomplex¹²

- a. Südfränkisch (Alemannisch, Übergangsgebiet zum Mitteldeutschen):
I ha ne höre lache
‚Ich habe ihn lachen hören‘
- b. Pfälzisch
Ich häbb grad misse dra denke
‚Ich habe daran denken müssen‘

Im Hinblick auf Infinitive können auch TUN-Periphrasen (20) und der *am*-Progressiv (21) betrachtet werden und dabei mit *do*-Konstruktionen sowie den Progressiv-Formen im Englischen und Niederländischen verglichen werden.

20. *tun*-Periphrasen

- a. Niederdeutsch:
wo se immer ehre Inköpe maken döön
‚wo sie immer ihre Einkäufe machen‘
- b. Niederdeutsch:
at se jeden Dag kommen deiht
‚dass sie jeden Tag kommt‘
- c. Alemannisch:
Ab und zuä duen i au läsä
‚Ab und zu lese ich auch‘
- d. Alemannisch:
Dä Vater duet sie tröschtä
‚Der Vater tröstet sie‘
(Weber 2015: 232, 234; Schwarz 2004: 151 f.)

¹¹ Zum Verbalkomplex im Bairischen und anderen Dialekten s. Schmid & Vogel (2004); Weiß (2008).

¹² Sind keine Quellen angegeben, stammen die Beispiele von Dialekt sprechenden.

21. *am*-Progressiv

- a. Kölsch:
ich ben dat jrad am opschrieve
,ich schreibe das gerade auf‘
- b. Kölsch:
et Marie is am möd wäde
,Marie wird müde‘
(Bhatt 1991: 18 f. zit. n. Bhatt & Schmidt 1993: 78)
- c. Englisch:
I am writing this down this very moment
- d. Niederländisch:
Jan is aan het wandelen op de hei
Jan ist am spazieren im Moor
,Jan spaziert (gerade) im Moor‘
(Broekhuis et al. 2015: 152)

Das Vorkommen vergleichbarer Strukturen im Standardenglischen und -niederländischen zeigt auf, dass Dialekte keine Abweichungen von Sprache sind, nur weil die deutsche Standardsprache diese Strukturen nicht aufweist.

Werden Sprachen hinsichtlich ihrer Tempora betrachtet, können Sprachen beleuchtet werden, die über gar keine Tempusmarkierung verfügen, wie das Vietnamesische, ebenso wie oberdeutsche Dialekte, in denen anders als im Standarddeutschen ein doppeltes Perfekt gebildet wird (vgl. Koch & Tran 2021: 17; Schaden 2007: 208). Im Deutschbuch *D Eins* (Gigl & Guse 2019) für die 6. Klasse findet sich im Anschluss an die Thematisierung der Bildung des Tempus im Deutschen folgende Aufgabe:

Gibt es in eurer Klasse Schülerinnen und Schüler, die andere Sprachen sprechen? Untersucht, wie in diesen Sprachen die Vergangenheitsformen gebildet werden, und vergleicht sie mit der deutschen Sprache. (Gigl & Guse 2019: 255)

Eine solche Aufgabenstellung kann auf Varietäten ausgeweitet werden, sodass die Kinder auch ihre Dialekte untersuchen und vergleichen können. Hier könnte der oberdeutsche Präteritumsschwund besprochen werden, der in Kapitel 2 vorgestellt wurde. Auch das Phänomen des Relativanschlusses in deutschen Dialekten im Vergleich mit dem Skandinavischen bietet sich für solche Vergleiche an, zumal wir im deutschen Sprachraum dazu zahlreiche verschiedene Lösungen finden, s. 4.2.

4.2 Beispielaufgaben zum Thema „Genusvariation“ und „Relativanschluss“

Die nachfolgenden Aufgaben richten sich, wie jene unter 4.1., an Lernende der Sekundarstufe I, und zwar hier an jene der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Die Lernenden sollen dialektale Strukturen im Vergleich mit dem Standarddeutschen kennenlernen und beschreiben (Lernziel). Wir konzentrieren uns auf Phänomene, die Themen aufgreifen, die auch für den schulischen Grammatikunterricht (der Standardsprache) relevant sind, die Genusvariation und den Relativanschluss.

Aufgabe 1: (z. B. zum Einstieg)

Lernziel: fachliche Ziele (a) und (b); didaktische Ziele (a) bis (d)

- Beschreibt die drei Abbildungen.
- Wie sagt ihr? Wie sagt man im Standarddeutschen?

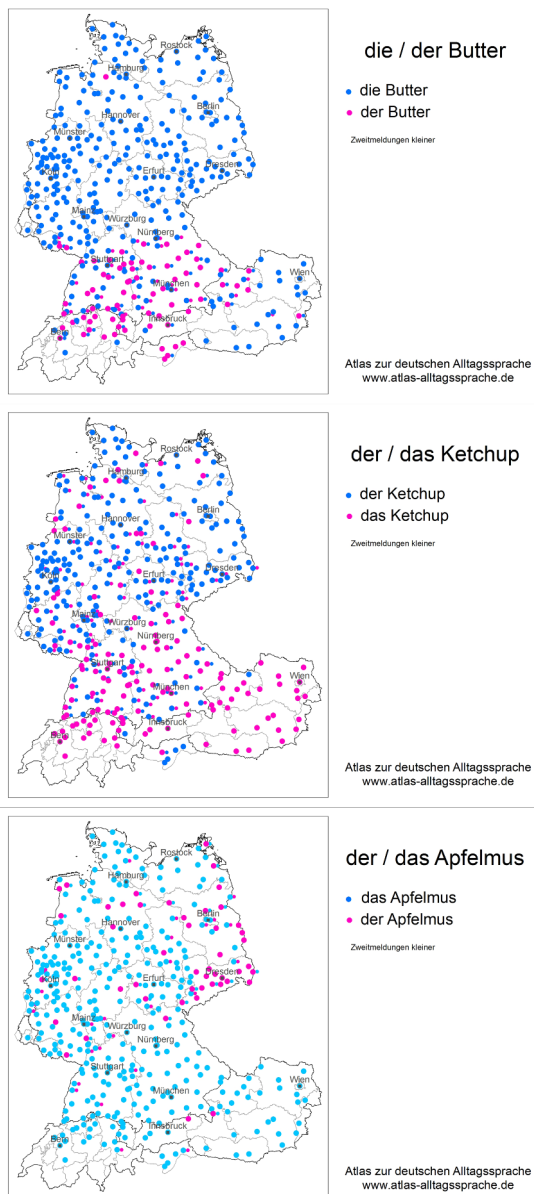


Abbildung 4-6: Genusvariation, nach *Atlas zur deutschen Alltagssprache*, Runde 5 (2006/2007; Elspaß & Möller 2003 ff.)

[Erwartungshorizont: regional/dialektal bedingte Variation bei der Verwendung des Artikels.]

- c) Fallen euch weitere Wörter ein, die Variation beim Genus zeigen?

Mögliche Antworten:

22. Genusvariation (vgl. Elspaß & Möller 2003 ff. für a–b; Nübling et al. 2013 für c–d)

- | | |
|--|--|
| a) Oberdeutsch: <i>der Brezen/das Brezel</i> | Standarddeutsch: <i>die Brezel</i> |
| b) Ostmitteldeutsch: <i>die Zehe</i> | Standarddeutsch: <i>der Zeh</i>
(<i>der große/kleine Zeh</i>) |
| d) Saarländisch: <i>'s/es/et Anna</i> | Standarddeutsch: <i>(die) Anna</i> |
| e) Rheinland: <i>das/dat Anna</i> | Standarddeutsch: <i>(die) Anna</i> |

Hinweis für die Lehrperson: In einer Klasse werden selten mehrere Dialekte gesprochen. Dennoch können auch weitere als die gesprochenen Dialekte hinzugezogen werden. Auch Variation, die sich nicht einem Dialekt zuordnen lässt, wie bei *der/die/das Nutella*, kann thematisiert werden. In diesem Zusammenhang bieten sich nicht zuletzt auch jüngere englische Lehnwörter wie *Laptop*, *Mail* oder *App* für kleine Forschungsprojekte an. Mit besonders motivierten Schülerinnen und Schülern kann eine Kleinsterhebung im persönlichen Umfeld, z. B. in der Familie und unter Freundinnen und Freunden, durchgeführt werden, bei der sich womöglich generationelle Unterschiede zutage fördern lassen. Diese Resultate können abgeglichen werden mit Daten von Google, wo Suchabfragen mit dem Strang „das (E-)Mail“ und „die (E-)Mail“ etc. bei manchen Lehnwörtern eine klare diatopische Scheidung dieser Variation offenbaren. Ein Einbezug der Resultate aus den Erhebungen von atlas-alltagssprache.de, wo die Genuszuweisung bei solchen Substantiven ebenfalls erhoben wurde,¹³ zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass schon mit einfachen Methoden Licht ins Dunkel der scheinbar unregelmäßigen Variation gebracht werden kann. Darüber hinaus wird ein erster Eindruck davon vermittelt, wie Variation in der Linguistik wissenschaftlich erhoben werden kann (vgl. dazu auch das didaktische Prinzip der Deskriptivität, auf das wir in Abschnitt 3 eingehen).

Aufgabe 2:

In Anlehnung an das Vorgehen von Förstner (dieser Band) schlagen wir vor, mit sprachstarken Schülerinnen und Schülern den Relativanschluss der Standardsprache mit demjenigen der Umgangssprache und der Dialekte zu vergleichen. Zu Beginn sollen sie standarddeutsche Beispiele lesen und diese hinsichtlich ihrer Akzeptabilität auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten. Mögliche Beispiele werden in (23) präsentiert:

23. a. *Er zieht nach Berlin, wo er studieren möchte.*
 b. *Das ist die Stadt, wo ich wohne.*
 c. *Das ist so ein Streit, wo alle nur verlieren können.*

¹³ <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-4/f24a-g/> (zuletzt überprüft am 23.9.2024).

- d. *eine Ehe, wo immer nur Krach ist* (aus Eisenberg 2004: 77)
- e. *ein Vorschlag, wo man nicht weiß, was aus ihm folgt* (aus Eisenberg 2004: 77)
- f. **Das sind die Tische, (die) wo ich gestern gekauft habe.*

Wo *wo* auf ein lokales Bezugsnomen (a. *Berlin*, b. *Stadt*) referiert respektive ein temporales Adverbial darstellt (das z. B. auf den Zeitabschnitt des Streits referiert, c.), liegt ein Relativadverb vor, das standardsprachlich als grammatisch gilt (vgl. Kapitel 2) und bei b.–e. eine Alternative für einen präpositional eingeleiteten Relativanschluss darstellt, vgl. Eisenberg (2020: 300–301; b. *die Stadt, in der ich wohne*; c. *Das ist so ein Streit, bei dem alle nur verlieren können*, ähnlich d.–e.). Nur wenn der Relativanschluss direkt von einem Bezugsnomen abhängt, das nicht lokal oder temporal interpretiert werden kann, muss in der Standardsprache ein Relativpronomen gesetzt werden, f. also mit dem Relativpronomen *die* (ohne etwaiges zusätzliches *wo*) konstruiert werden. Womöglich zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler auch einige der Beispiele, die gemäß dem in diesem Beitrag Gesagten als standardsprachlich gelten, eher tief bewerten. Dies eröffnet die Möglichkeit, im Plenum über Register und Varietäten der Standardsprache zu reflektieren. Eine solche Diskussion bietet Raum, die Vorstellung *einer* Standardsprache mit *einem* Gebrauchsstandard kritisch zu hinterfragen und zu relativieren.

In einem nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Sätze in ihre deutsche Familiensprache übertragen und ggf. auch ihre Eltern und Großeltern um die familiensprachliche Entsprechung der standarddeutschen Varianten bitten. Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch sollen die Sätze in die in ihrem privaten Umfeld gesprochene Nicht-Standardvarietät des Deutschen übertragen. Im südlichen Sprachraum werden womöglich alle Sätze mit *wo* (resp. im Falle von (23 f.) ggf. mit einer Kombination aus *wo* und Relativpronomen) übersetzt. Diese dialektalen Formen können nun mit den Erkenntnissen aus der Umfrage zur Grammatikalität der standarddeutschen Sätze in (23) verglichen werden. Zu erwarten ist ein Kontinuum zwischen Varietäten mit maximaler *wo*-Vertretung (Basisdialekte) am einen Ende und minimaler *wo*-Verwendung (konzeptionell schriftliche Textsorten des Standarddeutschen mit hohem Formalitätsgrad) am anderen. Zwischen diesen Extremen dürften konzeptionell mündliche Textsorten des Standards liegen sowie – in den diaglossischen Sprachräumen Deutschlands und Österreichs – Varietäten zwischen Basisdialekt und Standardsprache. Das Phänomen des Relativanschlusses kann somit dazu dienen, nicht nur die Reflexion über grammatische Phänomene anzuregen, sondern den Schülerinnen und Schülern auch die *graduelle* Zunahme resp. Abnahme einer Variante (Relativpronomen vs. Relativpartikel) derselben grammatischen Funktion (Relativanschluss) zwischen verschiedenen Varietäten des Sprachsystems (i. S. v. Diasystem) vor Augen zu führen. Der in vielen Köpfen dominierende Vorstellung einer *scharfen* Standard-Nicht-Standard-Dichotomie wird so eine realistischere, differenzierendere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen gegenübergestellt.

5 Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden Beispiele für kontrastierendes Arbeiten mit sprachlichen Strukturen vorgestellt, die im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichts verortet sind, der Sprachbewusstheit schulen und Sprachreflexion fördern möchte. Vergleiche der Unterrichtssprache mit deutschen Dialekten unterstützen zum einen das Sprachstrukturverstehen, das jeder Grammatikunterricht zum Ziel hat, indem über grammatische Phänomene wie Kasus, Genus, Relativanschluss, Artikelsetzung und Satzstellung in der Zielsprache reflektiert werden muss. Zum anderen helfen Vergleiche zwischen verschiedenen Dialekten, etwas über Strukturen von Sprachen im Allgemeinen zu erfahren. Erkenntnisse, dass Dialekte auch Struktur haben und nach bestimmten Regeln funktionieren, die teilweise Parallelen in anderen europäischen Standardsprachen kennen, verhindern eine Höherstellung der Unterrichtssprache. Gleichzeitig wird durch den Vergleich mit dem Standarddeutschen auf Unterschiede im Register sensibilisiert, ein tiefergehendes Verständnis der standardsprachlichen Strukturen und des Diasystems der deutschen Sprachen ermöglicht, die ohne Rückgriff auf dialektale Strukturen nicht in dieser Tiefe möglich wären. Die Legitimierung von Sprachvergleichen in den curricularen Standards wurde erwähnt und Perspektiven auf sowie Beispiele für eine didaktische Umsetzung von Sprachvergleichen gegeben. Dabei wurden Deutschbücher zurate gezogen, da diese ein wichtiges Instrument für den Unterricht sind, an dem sich Lehrpersonen orientieren und auf das sie sich stützen. Sprachvergleiche aus den Deutschbüchern wurden um Beispiele aus den deutschen Dialekten erweitert. Zusätzlich wurden Beispielaufgaben zum Thema Genusvariation und Relativanschluss neu skizziert, da diese Phänomene besonders anschlussfähig an den Grammatikunterricht sind. Als Desiderat kann sowohl eine sprachreflektierende Lehrwerksdarstellung von Dialekten im Hinblick auf die Strukturanalyse als auch eine Implementation des notwendigen Wissens im Lehramtsstudium angesehen werden (vgl. Turgay 2022). Dazu zählt auch die Vermittlung des Mehrwerts der Auffassung, dass Dialekte Familiensprachen sind und als solche behandelt werden können.

Literatur

- Aldinger, S., Junker, L., Kuch, A., Schmidt, C., Waibel-Gassert, K. & Weinmann, M. (2022): *Praxis Sprache 5. Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. Braunschweig: Westermann.
- Andresen, H. & Funke, R. (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn: utb, 438–451.
- Askedal, J., Guttu, T., Hegge, P. E., Nyheim, I.-L., Sandved, A. O., Selberg, O. M. & Vinje, F.-E. (2017): *Norsk grammatikk. Bokmål (moderate former) / riksmål*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur & Kunnskapsforlaget.

- Beilstein-Schauvelberger, A. (2015): *Züritüütsch. Schweizerdeutsch. Ein Lehrmittel für Fremdsprachige*. Greifensee.
- Bhatt, C. (1991): *Die ‚Rheinische Verlaufsform‘: Eine Bereicherung der deutschen Sprache*. Universität Köln: Ms.
- Bhatt, C. & Schmidt, C. M. (1993): Die *am* + Infinitiv-Konstruktion im Kölnischen und im umgangssprachlichen Standarddeutschen als Aspekt-Phrasen. In: Abraham, W. & Bayer, J. (Hg.): *Dialektsyntax*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 71–98.
- Blatt, M., Henninger, H. & Zdrallek, A. (2020): *Deutsch kompetent 7*. Stuttgart: Klett.
- Bösiger, M. (2026): *Inter- und intraindividuelle Variation bei Relativa und Interrogativa im Schweizerdeutschen*. Stuttgart: Franz Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515140058>
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538389>
- Broekhuis, H., Corver, N. & Vos, R. (2015): *Syntax of Dutch. Verbs and Verb Phrases. Volume 1*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.3716019>
- Bucheli Berger, C. (2006): Syntaktische Raumbilder im Höchstalemannischen. In: Klausmann, H. (Hg.): *Raumstrukturen im Alemannischen. Beiträge der 15. Arbeitstagung zur Alemannischen Dialektologie, Schloss Hofen, Lochau (Vorarlberg) vom 19.–21.9.2005*. Graz & Feldkirch: Neugebauer, 91–96.
- Budde, M. (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press.
- Christen, H. (1998): *Die Mutti oder das Mutti, die Rita oder das Rita? Über Besonderheiten der Genuszuweisung bei Personen- und Verwandtschaftsnamen in schweizerdeutschen Dialekten*. In: Schnyder, A., Bartholemy-Teusch, C., Fleith, B. & Wetzel, R. (Hg.): *Ist mir getroumet mîn leben? Vom Träumen und vom Anderssein. Festschrift für Karl-Ernst Geith zum 65. Geburtstag*. Göppingen: Kümmerle, 267–281.
- Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell*. Ismaning: Hueber. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-19-957255-8>
- Duden-Grammatik (2022): *Duden. Die Grammatik*. Verfasst von Angelika Wöllstein mit der Dudenredaktion. 10., völlig neu verfasste Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Egli-Wildi, R. (2021): *Züritüütsch verstaa, Züritüütsch rede. Ein nicht allzu stacheliger Mundartlehrgang*. Zürich: Verein Züritüütsch & cube media.
- Eisenberg, P. (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Elspaß, S. & Möller, R. (2003 ff.): *Atlas zur deutschen Alltagssprache*. www.atlas-alltagssprache.de
- Fischer, H. (2016): Präteritum/Perfekt-Distribution. In: Fleischer, J., Lenz, A. N. & Weiß, H. (2017): *SyHD-atlas*. <https://syhd.info/apps/atlas/index.html#praeteritum-perfekt-distribution>
- Fischer, H. (2018): *Präteritumschwund im Deutschen. Dokumentation und Erklärung eines Verdrängungsprozesses*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563818>
- Fleischer, J. (2005): Relativsätze in den Dialekten des Deutschen: Vergleich und Typologie. *Linguistik online* 24, 3/05, 171–186. <https://doi.org/10.13092/lo.24.642>

- Förstner, J. (2026): Topologie im gymnasialen Unterricht neu betrachtet. Ein situativ-empirischer Ansatz zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax unter besonderer Berücksichtigung von (dialektalen) Varietäten. *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.
- Freywald, U. (2017): Syntaktische Besonderheiten des Berlinischen. Erste Annäherungen. In: Glawe, M., Hohenstein, L.-M., Sauermilch, S., Weber, K. & Wermer, H. (Hg.): *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. Hildesheim: Olms, 177–207.
- Fuß, E. (2011): Eigennamen und adnominaler Genitiv im Deutschen. *Linguistische Berichte* 225, 19–42. https://doi.org/10.46771/2366077500225_2
- Gallmann, H. (2009): *Zürichdeutsches Wörterbuch*. 2. Auflage. Zürich: NZZ Libro.
- Gigl, C. & Guse, K.-M. (2019) (Hg.): *D Eins 6. Deutsch*. Braunschweig: Westermann.
- Glaser, E. & Bart, G. (2022): *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz (SADS). Band 1: Einleitung und Kommentare*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: VS-Verlag, 107–127.
- Gogolin, I. & Neumann, I. (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6–13.
- Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule. Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 31–46.
- Guse, K.-M. & Gigl, C. (2019) (Hg.): *D Eins 5. Deutsch. Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.
- Heuer, W., Flückiger, M. & Gallmann, P. (2021): *Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre*. 33. Auflage. Zürich: NZZ Libro.
- Hinchcliffe, I. & Holmes, P. (2020): *Swedish. An Essential Grammar*. 3. Auflage. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315559131>
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2022): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Unter Mitarbeit von Christian Müller. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838559414>
- Höder, S. (2011): Niederdeutsch und Norddeutsch: ein Fall von Diasystematisierung. *Niederdeutsches Jahrbuch* 134, 113–136.
- Hümmer-Fuhr, M. u. a. (2016): *deutsch ideen 6*. Braunschweig: Schroedel.
- Jäger, A. (2021): Grammatikdidaktik im Kontext von Sprachwandel, sprachlicher Variation, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. In: Döring, S. & Elsner, D. (Hg.): *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, 107–120.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B. & Schlabach, J. (Hg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 209–229.

- KMK (Kultusministerkonferenz): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)* (i. d. F. vom 23.06.2022).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, C. & Tran, C. H. P. (2021): Sprachbeschreibung Vietnamesisch. *Pro DaZ*. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>
- Kolmer, A. (1999): *Zur MASS/COUNT-Distinktion im Bairischen: Artikel und Quantifizierung*. Universität zu Köln: Institut für Sprachwissenschaft.
- König, W. (2019): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. Unter Mitarbeit von Stephan Elspaß und Robert Möller. München: dtv.
- Krumm, H.-J. (2013): Identität und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, 119–128.
- Kürschner, S. (2008): *Deklinationsklassen-Wandel: Eine diachron-kontrastive Studie zur Entwicklung der Pluralallomorphie im Deutschen, Niederländischen, Schwedischen und Dänischen*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Lasch, A. (1928): *Berlinisch. Eine berlinische Sprachgeschichte*. Berlin: Hobbing.
- Leontiy, H. (2013): Einleitung: Renaissance der Sprachkontrastierung und ihr Nutzen für DaZ/DaF-Unterricht. In: Leontiy, H. (Hg.): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen*. Münster: LIT, 7–21.
- Löffler, C. (2011): Dialekt und Standardsprache – sprechen und schreiben. In: Knapp, W., Löffler, C., Osberg, C. & Singer, K. (Hg.): *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Stuttgart: Klett, 180–192.
- Luchtenberg, S. (2020): Language Awareness. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 150–162.
- Maiwald, C. (2002): *Das temporale System des Mittelbairischen. Synchrone Variation und diachroner Wandel*. Heidelberg: Winter.
- Mehlem, U. (2011): Grammatikreflexion in der Schule und Sprachvergleich – Möglichkeiten multimodaler interaktiver Erarbeitung. In: C. Noack & J. Ossner (Hg.): *Grammatikterminologie und Grammatikunterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 79, 113–139.
- Menzel, W. (2020) (Hg.): *Praxis Sprache* 7. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, W. (2022) (Hg.): *Praxis Sprache* 5. Braunschweig: Westermann.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugendliche, RLP (2005): *Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Deutsch*. Mainz.
- Ministerium für Bildung, RLP (2021): *Lehrplan Deutsch. Sekundarstufe I, Klassen 5–10*. Mainz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Düsseldorf.
- Mösch, M. (2019): *Der Mann, wo ich gesehen habe – das relative wo. Sprachreport* 35, 34–38.

- Moser, A.-M. (2024): Dialekte interdisziplinär: (fremd-)sprachlich-kontrastive, historische und geografische Zugänge. In: Hochstadt, C. & Schweigkofler Kuhn, A. (Hg.): *Dialekt in der Lehre. Sprachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 183–213.
- Moser, A.-M. (2025): Diglossie als Ressource in der Lehre. In: Oberholzer, S. & Adam-Graf, N. (Hg.): *Akten der 20. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie: Dialekt in Gesellschaft und Schule*. Stuttgart: Steiner, 245–260.
- Müller, A. & Szczepaniak, R. (2019) (Hg.): Sprachen vergleichen. Deutsch und andere Sprachen. *Praxis Deutsch* 278, 4–12.
- Neuland, E. (2006a): Sprachvarietäten – Fachsprachen – Sprachnormen. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Sieber-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, 52–69.
- Neuland, E. (2006b): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 9–27.
- Neuland, E. & Hochholzer, R. (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 175–190.
- Neuland, E. (2021): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited. *Ide* 3, 20–27.
- Neuland, E. & Corinna P. (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7>
- Nübling, D., Busley, S. & Drenda, J. (2013): *Dat Anna* und *s Eva* – Neutrale Frauenrufnamen in deutschen Dialekten und im Luxemburgischen zwischen pragmatischer und semantischer Genuszuweisung. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 80/2, 152–196. <https://doi.org/10.25162/zdl-2013-0006>
- Oomen-Welke, I. (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 25, 143–163.
- Oomen-Welke, I. (2013): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen. In: Rothstein, B. (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49–70.
- Oomen-Welke, I. (2020a): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 181–188. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_26
- Oomen-Welke, I. (2020b): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 69–84.
- Oomen-Welke, I. (2020c): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 617–632.
- Peyer, A. (2021): Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein. *Ide* 3, 28–37.
- Pittner, K. (2004): Wo in Relativsätzen – eine korpusbasierte Untersuchung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32, 357–375. <https://doi.org/10.1515/zfgl.2004.32.3.357>
- Pittner, K. (2007): Relativum. In: Hoffmann, L. (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 727–757.

- Richter-Vapaatalo, U. (2017): Deutsch und weiter! – Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 104–115.
- Rödel, M. (2007): *Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, B. (2011) (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Rothstein, B. (2023): *Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich. Reihe SLLD (E)*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>
- S Nöi Teschtamänt Züritüütsch (2011): *Das Neue Testament, übersetzt ins Zürichdeutsche von Emil Weber*. Zürich: Jordan-Verlag.
- Schaden, G. (2007): *La sémantique du „Parfait“. Étude des „temps composés“ dans un choix de langues germaniques et romanes*. Dissertation. Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.
- Schader, B. (2011): *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Scharfe, A. (2019) (Hg.): *Doppelklick 7*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid, T. & Vogel, R. (2004): Dialectal Variation in German 3-Verb Clusters. A Surface-Oriented Optimality Theoretic Account. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 7, 235–274. <https://doi.org/10.1023/B:JCOM.0000016639.53619.94>
- Schwarz, C. (2004): *Die tun-Periphrase im Deutschen*. Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Stocker, P. (2012): *A student grammar of German*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028783>
- Strandskogen, Å.-B. & Strandskogen, R. (1986): *Norwegian. An Essential Grammar*. London & New York: Routledge.
- Strecker, B. (2018): Minimale Nominalphrasen. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.): *Systematische Grammatik*. Grammatisches Informationssystem grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1473>
- Strecker, B. (2024): *Der Franz, der Beckenbauer oder ein Beckenbauer?* Artikelgebrauch bei Eigennamen. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.): *Grammatik in Fragen und Antworten*. Grammatisches Informationssystem grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/34>
- Strobel, T. (2017): Indefinitartikel bei Kontinuativa. In: Fleischer, J., Lenz, A. N. & Weiß, H.: *SyHD-atlas*. <https://www.syhd.info/apps/atlas/index.html#indefinitartikel-bei-kontinuativa>
- Szmrecsanyi, B. (2013): Variation und Wandel. In: Auer, P. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, 261–284. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_7
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999): *Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thies, H. (2018): *SASS Plattdeutsche Grammatik*. <https://sass-platt.de/plattdeutsche-grammatik/2-4-1-Personale-Pronomen-persoennliche-Fuerwoerter.html>
- Tophinke, D. (2019): Dialekt heute. In: *Praxis Deutsch* 275, 4–13.

- Turgay, K. (2022): Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist. *k:On* 6, 118–131.
- Wagener, A. & Mohr, D. (Hg.): *Deutschbuch 8. Gymnasium*. Berlin: Cornelsen.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, A. (1948): *Zürichdeutsche Grammatik und Wegweiser zur guten Mundart*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Weber, T. (2015): Zur TUN-Periphrase in niederdeutschen Dialekten. In: Elmentaler, M., Hundt, M. & Schmidt, J. E. (Hg.): *Deutsche Dialekte. Konzepte, Probleme, Handlungsfelder*. Stuttgart: Steiner, 227–246.
- Weiß, H. (1998): *Syntax des Bairischen*. Berlin: de Gruyter.
- Wiater, W. (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, W. (Hg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Ernst Vögel, 52–72.
- Wiese, H. (2022): Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit. *Der Deutschunterricht* 2022/4, 50–61.
- Wiese, H. & Freywald, U. (2017): „Könn’Se berlinern?“ – Dialektgrammatik im Deutschunterricht. In: Berner, E. (Hg.): *Region – Sprache – Literatur. Unterrichtsanregungen und Materialien für den Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 127–147.
- Wiesinger, P. (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, W., Knoop, U., Puschke, W. & Wiegand, H. E. (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 1.2), 807–900.
- Wildemann, A. (2013): Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: Hoodgarzadeh, M. & Wildemann, A. (Hg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag, 13–22.
- Yiakoumetti, A. (2007): Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education* 37.1, 51–66. <https://doi.org/10.1080/03057640601179046>

Syntaktische Variation als Ressource für den Grammatikunterricht

ULRIKE FREYWALD¹

Zusammenfassung

In diesem Beitrag diskutiere ich syntaktische Variationsphänomene, die dazu beitragen können, Schülerinnen und Schüler für grammatische Variation zu sensibilisieren, und die dabei anschlussfähig an übergeordnete, allgemeinere Themen des Grammatikunterrichts sind. Die ausgewählten Phänomene – Variation bei Perfektauxiliaren von Positionsverben, Hauptsatzwortstellung nach Subjunktionen und Auslassung von *sein* in Kopulasätzen – lassen sich alle dem unterrichtlichen Gegenstandsbereich der Satzklammer zuordnen. Sie verkörpern zugleich verschiedene variationelle Dimensionen, nämlich areale, konzeptionelle und soziale Variation. Übergeordnetes Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern Einsichten in grammatische Zusammenhänge zu ermöglichen, ihre Variantenkenntnis zu fördern und sie damit zu einem informierten Umgang mit Varianten und Zweifelsfällen zu befähigen.

1 Einleitung: Sichtweisen auf Variation²

Die Thematisierung sprachlicher Variation ist in sämtlichen Kontexten der Sprachvermittlung eine Notwendigkeit und zugleich eine Herausforderung. Dies betrifft sowohl die verschiedenen Arten von Variation – die regionale ebenso wie die soziale, die konzeptionelle und die diachrone Variation – als auch alle linguistischen Ebenen, von Lexik, Grammatik, Semantik und Pragmatik bis zur Graphematik bzw. Orthografie. Ein übergeordnetes Ziel der Beschäftigung mit Variation im Unterricht ist es, bei den Lernenden eine Sensitivität für Sprachen-, Varietäten- und Registervielfalt auszubilden und damit die *Language Awareness* zu stärken. Es geht also darum, sowohl ein Bewusstsein für das eigene sprachliche Repertoire zu entwickeln als auch für die Tatsache, dass auch alle anderen Sprecherinnen und Sprecher über ein ausdifferenziertes sprachliches Repertoire verfügen. Da diese Repertoires in der Regel ein breites Spektrum an

¹ Universität Münster

² Mein Dank gilt den beiden Herausgeber:innen, Ann-Marie Moser und Patrick Mächler, die auch die LiDi-Tagung „Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht“ 2023 in Zürich organisiert haben, auf die dieser Band zurückgeht, sowie den Teilnehmer:innen dieser Tagung für wertvolle Kommentare und Anmerkungen. Bedanken möchte ich mich außerdem sehr herzlich bei zwei anonymen Gutachter:innen für ihr hilfreiches Feedback. Verbliebene Unzulänglichkeiten gehen zu meinen Lasten.

Förderhinweis: Teile der hier vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem von der DFG geförderten Projekt A1 des Sonderforschungsbereichs „Limits of Variability in Language“ (SFB 1287; Projektnr. 317633480) (PIs des Teilprojekts: Ulrike Freywald, Heike Wiese).

Sprachen, Varietäten, Registern und Stilen umfassen und da sich dieses Spektrum von Sprecherin zu Sprecher unterscheidet, entsteht intra- und interindividuelle Variation, d. h. es kommt zu einem Nebeneinander sprachlicher Varianten, denen Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrkräfte im außer- wie im innerschulischen Alltag regelmäßig begegnen. Es sollte daher Bestandteil jedes sprachlichen Unterrichts sein, diese Variation zu thematisieren und zu reflektieren. Dies spiegelt sich in den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne für das Fach Deutsch wider. Sie umfassen für die Sekundarstufe II – die unterrichtliche Zielgruppe, die der vorliegende Beitrag in erster Linie adressiert – unter anderem die Auseinandersetzung mit „Strukturen und Funktionen verschiedener Sprachvarietäten“ sowie mit dem „Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit unter Berücksichtigung aktueller Veränderungen von Sprache“ (KLP NRW, Sek II Deutsch, 2023: 16).

In Vermittlungskontexten (und nicht nur dort) gibt es zugleich die Tendenz, sprachliche Variation vor allem mit Blick auf Situationen zu betrachten, in denen sie Auslöser von Problemen sein kann (selten wird sie als ein Quell der Faszination oder als spannendes Beobachtungsobjekt gesehen). In dieser Wahrnehmung erscheinen Varianten als zu bewältigende Zweifelsfälle, die den Sprachnutzerinnen und -nutzern die Bürde einer Entscheidung auferlegen, und zwar einer Entscheidung für die eine ‚richtige‘ Variante. Dies bietet zahlreiche Anlässe für die Selbst- oder Fremdzuschreibung von entweder unzureichender oder aber überlegener sprachlicher Kompetenz (woraus zudem nicht selten sozialer Distinktionsgewinn gezogen wird). Die eigentliche Kompetenz von Sprecherinnen und Sprechern sollte jedoch, wie Klein (2018: 19–25) herausarbeitet, vor allem in einer breiten Variantenkenntnis liegen, da diese „zu einem produktiven Umgang mit sprachlichen Zweifelsfällen“ befähigen kann: „Wer beispielsweise erfährt, dass die beiden Varianten eines Zweifelsfalls aus unterschiedlichen Sprachregionen stammen oder aber ältere bzw. neuere Sprachformen repräsentieren, besitzt für den eigenen Sprachgebrauch gute Anhaltspunkte, um sich für die eine oder die andere Variante eines Zweifelsfalls zu entscheiden“ (ebd.: 24). Die Bedingungen für das Auftreten bestimmter Varianten zu kennen, führt dann auch weg von der Vorstellung, dass nur eine Variante die richtige sein kann. Es ist vielmehr eine Frage des Kontexts, welche Variante die angemessene, also ‚richtige‘ ist. Durch das Wissen um Varianten und die Faktoren, die ihr Auftreten steuern, wird es Sprachnutzerinnen und -nutzern ermöglicht, kontextbezogen eine informierte Entscheidung zu treffen.

Der vorliegende Beitrag hat also zum einen zum Ziel, Vorschläge zu machen, wie bei Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein für die Existenz sprachlicher Variation und auch eine konkrete Variantenkenntnis (weiter)entwickelt werden kann. Zum anderen soll aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit sprachlichen – hier: syntaktischen – Varianten mit grundlegenden, nicht per se variationsbezogenen Themen des Grammatikunterrichts verbunden werden kann. Die drei ausgewählten exemplarischen Phänomene umfassen (i) die regionale Variation bei der Wahl des Perfektauxiliars mit Positionsverben in der Standardsprache, (ii) die hauptsächlich im Mündlichen anzutreffende Hauptsatzwortstellung nach subordinierenden Konjunktionen und (iii) die Auslassung von *sein* in Kopulasätzen in gesprochener Sprache auf einem multilingualen

urbanen Wochenmarkt. Alle drei Phänomene sind dem grammatischen Themenkomplex der Satzklammer zuzuordnen.

Die Beschäftigung mit Variation kann damit die Einsicht in die Strukturiertheit von Sprache unterstützen, und umgekehrt kann ein analytischer Zugang zu grammatischen Strukturen das Verständnis von Variation befördern. Ein weiterer, übergreifender Effekt kann der Abbau von Vorurteilen gegenüber Sprecherinnen und Sprechern sein, die andere Varietäten oder einzelne andere Varianten verwenden als man selbst. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Varietäten des Deutschen kann hier messbare Effekte in Form von veränderten Einstellungen gegenüber dialektalen und Standardvarietäten sowie ihren Sprecherinnen und Sprechern bewirken, und zwar in Form einer gesteigerten Wertschätzung gegenüber Dialekten bzw. Dialektsprecherinnen und -sprechern (vgl. Unterberger 2024 für den Salzburger Raum).

Die didaktischen Ziele des hier präsentierten Vorschlags zur Thematisierung syntaktischer Variation im Grammatikunterricht lassen sich somit wie folgt formulieren:

1. ein vertieftes Bewusstsein für grammatische Variation und eine breitere Kenntnis von konkreten Varianten schaffen; dies wird erreicht durch eine kontrastierende Sprachbetrachtung, die Einsichten in grammatische Strukturen und Zusammenhänge ermöglicht (vgl. detailliert Rothstein 2023, der die Anwendbarkeit der Kontrastierung auch innerhalb derselben Sprache bzw. innerhalb und zwischen Varietäten betont, ebd.: 49);
2. eine reflektierte, nicht-hierarchisierende Wertschätzung von Varietäten und Varianten sowie – damit korreliert – von deren Nutzerinnen und Nutzern erreichen; dieses Ziel ist dem genannten Verfahren der Kontrastierung inhärent (Rothstein 2023: 37–38);
3. ein fundiertes Verständnis (morpho-)syntaktischer Kategorien und Strukturen entwickeln, hier konkret verschiedener Typen der Satzklammer: Tempus-, Nebensatz- und Kopulaklammer; die drei besprochenen Variationsphänomene stehen damit nicht isoliert nebeneinander, sondern sind über den Konnex der Satzklammer aufeinander beziehbar, zudem wird die Klammer als Strukturprinzip deutscher Sätze verdeutlicht.

Die Potenziale für einen integrativen Grammatikunterricht ergeben sich aus dem fokussierten grammatischen Teilbereich sowie den berührten Dimensionen der Variation (diatopisch, diaphasisch und diastratisch). Tempusklammer und Perfektbildung sind z. B. anbindbar an die Thematisierung narrativer Strukturen in Rezeption und Produktion; sie können den in den Bildungsstandards im Fach Deutsch fürs Abitur (Kultusministerkonferenz 2012) verankerten Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Lesen“ zugeordnet werden. Die Nebensatzklammer und die typischerweise auf die mündliche Interaktion beschränkte Hauptsatzwortstellung nach Subjunktionen verweisen auf den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“; hier bestehen im Besonderen Anknüpfungspunkte zu den Bereichen Beurteilung der „situative[n] Angemessenheit konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit“, Adressatengemessenheit (KLP NRW, Sek II Deutsch, 2023: 16) und informelle Schriftlichkeit in digitalen Kom-

munikationsmedien. Die Kopulaklammer und konkret die Auslassung der Kopula *sein* in Sprachpraktiken auf einem multilingualen urbanen Wochenmarkt schließlich knüpft an Themen im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ an, z. B. das Analysieren von „Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit“ (Bildungsstandards, Kultusministerkonferenz 2012: 21).

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Das folgende Kapitel thematisiert die Perspektive, die Lehrkräfte auf sprachliche Variation haben, sowie die Frage, wie Variation in den Kernlehrplänen im Fach Deutsch (am Beispiel Nordrhein-Westfalens) und in Deutschlehrwerken verankert ist (Kap. 2). Im Anschluss daran werden die hier ausgewählten syntaktischen Variationsphänomene im Einzelnen besprochen und es wird ihre Anschlussfähigkeit an allgemeine, nicht-variationsbezogene Themen des Grammatikunterrichts aufgezeigt (Kap. 3). Den Beitrag beschließt ein Fazit mit einem Ausblick auf Modellierungen kontextabhängiger Variation, die auch Potenzial für eine Didaktisierung bieten (Kap. 4).

2 Sprachvariation aus der Sicht von Lehrkräften, Lehrplänen und Lehrwerken

Im Zusammenhang mit regional und sozial bedingter Variation ist trotz der wachsenden Einsicht, dass Dialekt- oder Soziolektkompetenz eine Bereicherung des individuellen sprachlichen Repertoires darstellt, nach wie vor in Lehrplänen und Lehrwerken sowie bei Lehrkräften und Personen im Lehramtsstudium und Lehramtsreferendariat ein Wertigkeitsgefälle zwischen der Standardsprache und Nicht-Standardvarietäten wie Dialekten, Regiolekten und Soziolekten festzustellen (Kasberger & Kaiser 2021: 146; Janle & Klausmann 2020: 112). Eine solche Einstellung wird als „Standardsprachenideologie“ bezeichnet (vgl. u. a. Lippi-Green 2012; Maitz & Elspaß 2013). Des Weiteren besteht unter (angehenden) Lehrkräften offenbar ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Eindeutigkeit, was die standardsprachlich ‚richtige‘ Variante angeht (im Sinne einer „Richtig-oder-Falsch-Ideologie“; vgl. Klein 2018: 28 f.). In einer Befragung von Referendarinnen und Referendaren (Janle & Klausmann 2020) wurde die explizit genannte Möglichkeit, mehrere (hier: lexikalische) Varianten als standardsprachlich einzuordnen, kaum genutzt (Janle & Klausmann 2020: 112). Die Richtig-oder-Falsch-Ideologie zeigt sich auch in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften zu ihrem Korrekturverhalten. Eine im Jahr 2015 in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Befragung von Gymnasiallehrkräften hat gezeigt, dass verschiedene vor Ort durchaus gebräuchliche und in Referenzgrammatiken als akzeptabel bzw. standardsprachlich ausgewiesene (hier: grammatische) Varianten als korrekturbedürftig, d. h. als nicht normgerecht ein-

gestuft werden und zu Punktabzug führen würden (Davies 2017).³ Diese Befunde sind in engem Zusammenhang mit der „Homogenitätsideologie“ zu sehen, die auf dem Glauben an eine einheitliche, also praktisch variantenfreie, überregionale Standardsprache beruht (Maitz & Elspaß 2013: 41–43).

Die Homogenitätsideologie ist ein Korrelat der oben schon genannten Standardsprachenideologie, also der Vorstellung von einer idealen, an der Schriftsprache orientierten Hochsprache, die allein verständnissichernd, sprachlich richtig und sozial am höchsten bewertet sei und daher allen anderen Varietäten einer Sprache vorzuziehen ist (vgl. u. a. Silverstein 1996; Lippi-Green 2012 sowie fürs Deutsche Maitz & Elspaß 2013; Maitz & Foldenauer 2015; Elspaß 2023). Die Standardsprachen- und die Homogenitätsideologie führen zu einer Abwertung von Nicht-Standardvarietäten, zum Ausblenden von Variation innerhalb der deutschen Standardsprache(n) und mithin zu einer generellen Vermeidung von Variation bzw. Varianten. Dabei kann Variation faszinierend sein und den Forschergeist von Schülerinnen und Schülern herausfordern (s. für Vorschläge hierzu z. B. Kaiser & Ender 2020 sowie Turgay, Moser & Mächler, in diesem Band).

Die Frage, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit sprachlicher Variation, Varietäten sowie innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in Lehrplänen und Lehrwerken für das Fach Deutsch einnimmt, ist bereits verschiedentlich untersucht worden, insbesondere mit Blick auf Dialekte und das Verhältnis von Dialekt(en) und Standardsprache (vgl. stellvertretend für viele weitere z. B. Glantschnig 2011: 224; Maitz 2015; Kaiser & Ender 2020: 249; Janle & Klausmann 2020: 87–98; Moser 2025; Elspaß, Papaioannou-Rusch & Buchner, in diesem Band). Übereinstimmendes Ergebnis dieser Studien ist, dass in Lehrplänen, Bildungsstandards und Lehrwerken eine gewisse Spannung bzw. zuweilen eine deutliche Diskrepanz sichtbar wird zwischen der Wertschätzung sprachlicher Vielfalt und einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber Varietäten und Variation einerseits und einer der Standardsprachenideologie verhafteten Umsetzung variations- bzw. varietätenbezogener Themen in Schulbüchern andererseits (vgl. u. a. Maitz 2015; Maitz & Foldenauer 2015; Janle & Klausmann 2020: 87–98). Vielsagend ist hier z. B. die Formulierung in den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen, dass Schülerinnen und Schüler „an Beispielen sprachliche Abweichungen von der Standardsprache erläutern“ können sollen (Kompetenzerwartung im KLP NRW, Sek I Deutsch, 2022). Nicht-Standardvarietäten, insbesondere Dialekte, werden oft relativ einseitig als Kommunikationsbarrieren dargestellt, indem Verständnisschwierigkeiten oder Missverständnisse in den Vordergrund gerückt werden. Maitz (2015), der Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I im Bundesland Bayern analysiert

3 Die Daten dieser Studie wurden per Fragebogen mit jeweils 50 Lehrkräften in der Schweiz, Luxemburg und Deutschland erhoben. Nach einigen Fragen zur örtlichen Sprachsituation und zur persönlichen Nutzung von Grammatiken und Nachschlagewerken wurden im letzten Teil des Fragebogens „den Lehrenden 27 Konstruktionen vorgelegt, damit sie deren grammatische Richtigkeit bzw. deren Akzeptabilität in spezifischen Kontexten oder Textsorten einschätzen konnten. Bei diesen Konstruktionen ging es nicht nur darum, festzustellen, ob nationale Varianten aus anderen Staaten akzeptiert wurden, sondern auch darum, inwiefern dialektale bzw. regionale Einflüsse akzeptiert wurden“ (Davies 2017: 134 f.). Das Spektrum für die Einschätzung umfasste die drei Optionen „generell verbesserungswürdig“ (Korrektur nötig, negativer Einfluss auf die Note), „völlig akzeptabel“ und „akzeptabel in bestimmten geschriebenen Textsorten“ (negativer Einfluss auf die Note möglich) (Davies 2017: 143).

hat, spricht hier von einer Dysfunktionalisierung des Dialekts. Davon zeugt auch die häufig anzutreffende Beschränkung auf Textsorten, die nicht der Alltagskommunikation angehören. Es handelt sich dabei „in den allermeisten Fällen um Dialektgedichte, Witze/Comics, Märchen oder Lieder, die dann von den Schülern ins Standarddeutsche übersetzt werden sollen“ (Maitz 2015: 213). Die von Maitz (2015) und auch von Janle & Klausmann (2020) festgestellte „Komisierung“ lässt darauf schließen, dass Dialekten der Status als nicht ganz ernst zu nehmende Sprechweisen zugeschrieben wird, die der Standardsprache in kommunikativ-funktionaler wie normativer Hinsicht untergeordnet sind. Diese oftmals zwiespältige Sicht auf Nicht-Standardvarietäten findet sich in Schulbüchern nicht nur in Bezug auf Dialekte. Maitz (2015) und Maitz & Foldenauer (2015) stellen in ihren Lehrwerksanalysen fest, dass auch von Jugendsprache, Kiezdeutsch und informeller Umgangssprache das Bild von Sprechweisen mit untergeordnetem Status vermittelt wird. So sind Übersetzungsaufgaben zum Teil mit der Aufforderung verbunden, sprachliche „Fehler“ oder Mängel zu finden (z. B. für Kiezdeutsch, SMS-Kommunikation und vermeintlich fehlerhafte Konstruktionen in der Umgangssprache, u. a. das Perfektauxiliar *sein* beim Verb *sitzen*; vgl. Maitz 2015: 218–221).

Im positiven Kontrast dazu stehen Analyseaufgaben, in denen verschiedene Sprachpraktiken bzw. Register wertfrei und nicht hierarchisierend gegenübergestellt werden und von den Schülerinnen und Schülern verglichen werden sollen, ohne dass es um eine Fehlersuche, Umformulierung oder Übersetzung geht, wie in dem in Rothstein (2023: 35) diskutierten Fallbeispiel aus *Praxis Sprache & Literatur* 8. Hier wird von einer Schülerin derselbe Inhalt, nämlich die Verletzung ihrer Katze, einmal einem gleichaltrigen Freund im Wartezimmer der Tierarztpraxis und einmal der Tierärztin im Behandlungszimmer berichtet. Dabei verwendet die Schülerin mit ihrem Freund informelle Umgangssprache und gegenüber der Tierärztin ein formelles standardnahes Register. Die beiden Register mit ihren sprachlichen Merkmalen stehen gleichberechtigt nebeneinander, und es wird deutlich, dass sie in der jeweiligen Situation die einzig angemessene Wahl darstellen (vgl. detailliert Rothstein 2023: 35–37).

Im folgenden Kapitel werden nun drei syntaktische Variationsphänomene vorgestellt, die eine Auseinandersetzung mit Variation ermöglichen, die (a) an kerngrammatische Themen des Deutschunterrichts anschließt, die (b) zu einer Ausweitung der Variantenkenntnis (und damit zu einem informierten und souveränen Umgang mit Zweifelsfällen) beiträgt und die (c) ohne eine Einordnung als Abweichung von einer gedachten einheitlichen und allein normgerechten Sprechweise auskommt.

3 Syntaktische Variationsphänomene im Unterricht

3.1 Einführung

Die Variationsphänomene, die in den folgenden Abschnitten besprochen werden, lassen sich alle dem unterrichtlichen Themenbereich der Satztopologie und hier insbesondere dem Thema Satzklammer(typen) zuordnen. Mit dem ersten Phänomen, der Variation bei der Wahl der Auxiliare *haben* und *sein* im Perfekt von Positionsverben (*liegen*, *stehen*,

sitzen usw.), ist die Tempusklammer angesprochen. Das zweite Phänomen, Hauptsatzwortstellung nach subordinierenden Konjunktionen wie *weil*, *obwohl* und *während*, lässt sich an das Thema Nebensatzklammer anschließen. Drittens schließlich wird mit dem Phänomen der Auslassung von *sein* in Prädikativkonstruktionen auf die Kopulaklammer Bezug genommen. Mit diesen drei Phänomenen sind zugleich auch verschiedene Arten der Variation abgedeckt. Die unterschiedliche Auxiliarwahl bei der Perfektbildung von Positionsverben steht für areale Variation. Hinsichtlich der Wahl von *haben* und *sein* besteht hier in der Standardsprache ein ausgeprägter Nord-/Süd-Unterschied. Die Hauptsatzwortstellung nach subordinierenden Konjunktionen repräsentiert konzeptionell bedingte Variation, denn dieses syntaktische Muster ist typisch für die gesprochene Sprache und kommt geschrieben nur in konzeptionell mündlicher Schriftlichkeit vor. Ein Beispiel für sozial bedingte Variation stellt die Kopula-Auslassung in Prädikativsätzen dar. In bestimmten sozial definierten Situationen, nämlich in Verkaufsinteraktionen auf einem multilingualen Wochenmarkt in Berlin-Neukölln, kann die Kopula *sein* unrealisiert bleiben, wenn gewisse semantische Bedingungen erfüllt sind.

Zur Veranschaulichung der satzsyntaktischen Zusammenhänge wird im Folgenden auf das topologische Stellungsfeldermodell zurückgegriffen. Es hat sich nicht nur als Instrument für die unterrichtliche Darstellung und Vermittlung der deutschen Satzstruktur bewährt (vgl. etwa Christ 2015; Froemel 2020; Förstner, in diesem Band), sondern auch als Mittel für die kontrastierende Sprachbetrachtung (z. B. Wöllstein & Zepter 2015; Froemel 2020: 198–206), was wir uns hier für die Kontrastierung von Varietäten bzw. Registern des Deutschen zunutze machen. Für die drei in diesem Kapitel diskutierten Variationsphänomene ist das topologische Modell darüber hinaus auch deshalb gut geeignet, weil die Satzklammer zentraler Kern dieses Modells ist. Es besteht also eine unmittelbare Anschlussfähigkeit, ferner auch an nicht variationsbezogene Bereiche des Grammatikunterrichts. Das topologische Modell wird hier auch deshalb gewählt, weil es in einer einheitlichen Visualisierung die systematische Darstellung standardsprachlicher und nicht standardsprachlicher Strukturvarianten ermöglicht. Dadurch lassen sich die verschiedenen Strukturoptionen direkt und anschaulich aufeinander beziehen. Zudem laufen Strukturen von Nicht-Standardvarietäten nicht Gefahr, als regellos oder abweichend (und damit als potenziell inkorrekt) wahrgenommen zu werden. Vielmehr wird unmittelbar deutlich, dass auch sie systematisch und regelhaft sind. Das Anwendungspotenzial des topologischen Modells insbesondere für die Thematisierung nicht standardsprachlicher bzw. nicht schriftsprachlicher syntaktischer Strukturen im Deutschunterricht zeigt auch Förstner (in diesem Band) auf.

Ich orientiere mich im Folgenden am „uniformen Grundmodell“ (Wöllstein 2014), das für alle Satztypen gleichermaßen fünf Felder vorsieht, nämlich Vorfeld, klammeröffnende Position (linke Klammer), Mittelfeld, klammerschließende Position (rechte Klammer) und Nachfeld, s. Abbildung 1.⁴

4 Für eine eingehende Diskussion und Argumentation für Differenzmodelle, die für verschiedene Stellungstypen von unterschiedlichen topologischen Strukturen ausgehen, vgl. u. a. Reis (1985), Höhle (1986), Pafel (2011: 52–75), Wöllstein (2014: 21 f.), Gallmann (2015), d'Avis & Geilfuß-Wolfgang (2018) sowie Froemel (2020).

Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>Der Satz</i>	<i>wird</i>	<i>in Felder</i>	<i>unterteilt.</i>	–
–	<i>Unterteilt</i>	<i>den Satz in Felder!</i>	–	–
–	<i>ob</i>	<i>der Satz in Felder unterteilt</i>	<i>wird</i>	–

Abbildung 1: Das uniforme Grundmodell der Topologischen Stellungsfelder

Damit kann schlüssig erfasst werden, dass Sätze im Deutschen grundsätzlich über zwei Verbpositionen verfügen, die zusammen die Satzklammer bilden. Je nach Füllung der Verbpositionen ergeben sich die durch die Position des Finitums definierten Formtypen Verberst-/Verbzweit- und Verbletztsatz sowie bei Abwesenheit eines finiten Verbs infinite Satzstrukturen. In konjunkional eingeleiteten Nebensätzen ist das klammeröffnende Element eine Subjunktion. Außerdem wird unmittelbar ersichtlich, dass sich die Satztypen voneinander herleiten und auf eine Basisabfolge zurückführen lassen. Am linken und rechten Rand ist das uniforme Grundmodell verschiedentlich um zusätzliche Positionen erweitert worden, um auch Einheiten, die dem Vorfeld vorangehen bzw. dem Nachfeld folgen, erfassen und in ihren Abfolgemustern darstellen zu können (z. B. Interjektionen, Anredeformen, Nachträge und nach links oder rechts herausgestellte Phrasen). Zu diesen Erweiterungen zählt auch ein eigenes Feld für koordinierende und für parordinierende bzw. parataktische Konjunktionen („KOORD“ bzw. „PARORD“ bei Höhle 1986).

KOORD/ PARORD	Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
–	<i>Die Kinder</i>	<i>schreiben</i>	<i>den Satz</i>	<i>ab</i>	–
<i>und</i>	<i>dann</i>	<i>teilen</i>	<i>sie ihn in Felder</i>	<i>ein.</i>	–

Abbildung 2: Erweitertes Grundmodell der Topologischen Stellungsfelder

Mit diesem Rüstzeug werde ich nun die drei genannten syntaktischen Variationsphänomene im Einzelnen besprechen.

3.2 Perfektauxiliare: *gegessen haben* oder *gegessen sein*

Die Verteilung der Perfekthilfsverben *haben* und *sein* ist im Deutschen durch die Syntax und Semantik des Vollverbs (und durch den Äußerungskontext) bestimmt. Das Auxiliar *sein* tritt nur bei intransitiven Verben auf und hier typischerweise bei Verben, die einen End- bzw. Zielzustand fokussieren (telische Verben). Dies geht häufig mit einer resultativen Interpretation einher (vgl. Gillmann 2016). Hierzu zählen insbesondere Verben, die eine Zustandsveränderung ausdrücken, wie z. B. *verdunsten* oder *gerinnen*, und Verben, die einen Ortswechsel bezeichnen, z. B. *verschwinden*, *ankommen* oder *entweichen*. Einen weiteren zentralen Bereich des *sein*-Perfekts bilden intransitive Bewegungsverben (z. B. *rennen*, *schleichen*, *fliegen*). Der weitaus größte Teil der Verben bildet

das Perfekt jedoch mit *haben*. Das sind insbesondere die transitiven Verben, wie z. B. *beobachten*. In klar transitiven Sätzen ist das *haben*-Auxiliar im Perfekt obligatorisch (was sogar für Bewegungsverben gilt, sobald sie transitiv verwendet werden, z. B. *Sie hat eine Cessna geflogen.*) (vgl. wiederum Gillmann 2016). Zugleich ist das *haben*-Perfekt am stärksten generalisiert. Es hat sich in seiner Funktion des „unmarkierten Vergangenheitsbezugs“ auf andere, neue Kontexte ausgebreitet und schließt auch eine ganze Reihe intransitiver Verben ein, vor allem solche, die keine Orts- oder Zustandsveränderung ausdrücken, wie *lachen* oder *schlafen* (Gillmann 2016: 312).

Angesichts dieser Verteilung mag es erstaunlich erscheinen, dass eine kleine Gruppe von Verben, nämlich Positionsverben wie *sitzen*, *stehen*, *liegen*, Variation bezüglich der Wahl des Perfektauxiliars zeigt, ohne dass damit ein semantischer oder syntaktischer Unterschied einhergehen würde, vgl. die Beispiele aus verschiedenen Zeitungstexten in (1):

1. a) *In meinem ehemaligen Beruf **bin** ich viel gegessen – entweder im Auto oder am Schreibtisch.* (Landshuter Zeitung, 27.01.2024)
- b) *Sie **hatte** damals mit einer Freundin an der Theke gegessen.* (Neue Osnabrücker Zeitung, 28.03.2024)
- c) *Vereinzelt **sind** Busse im Stau gestanden und etwas später dran gewesen, sagt Probst.* (Südkurier, 09.01.2024)
- d) *Fasst man den Kompost an, denkt man, er **habe** in einem Backofen gelegen.* (Kie-ler Nachrichten, 18.03.2024)

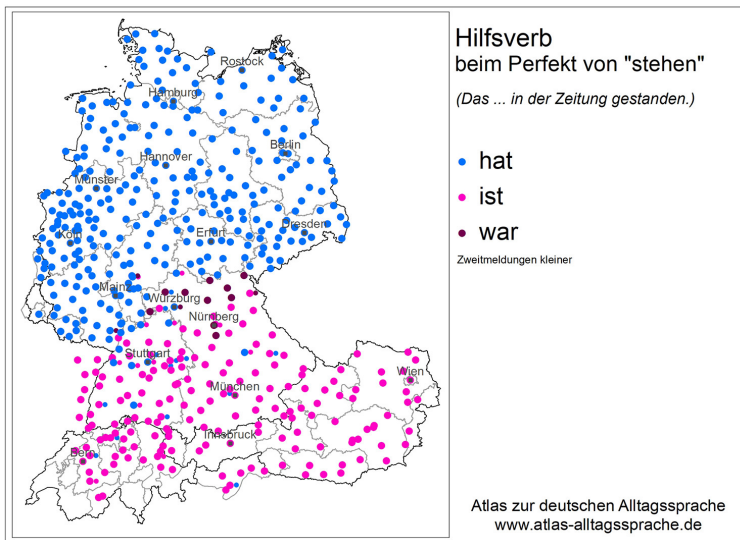


Abbildung 3: Areale Verteilung der Perfektauxiliare *haben* und *sein* beim Verb *stehen* im Atlas zur deutschen Alltagssprache, <https://www.atlas-alltagssprache.de/hilfsverb/> (abgerufen 8. August 2024)

Diese Variation ist geografisch beschreibbar: Im Norden und in der Mitte des deutschen Sprachgebiets wird ganz überwiegend *haben* verwendet (*sie haben im Park geses-*

sen), im Süden dagegen *sein* (sie sind im Park *gessen*). Einen Eindruck von dieser Verteilung gibt die Karte aus dem „Atlas zur deutschen Alltagssprache“ (Elspaß & Möller 2003 ff.) in Abbildung 3. Hierfür wurden Sprecherinnen und Sprecher in einer Fragebogenaufgabe gebeten, das Perfektauxiliar in dem Satz „Das ... in der Zeitung gestanden“ zu ergänzen, so wie es am eigenen Wohnort üblicherweise verwendet wird.

Diese Verteilung von *haben*- und *sein*-Varianten im Perfekt von Positionsverben ist nicht auf Dialekte oder regionale Umgangssprachen beschränkt, sondern findet sich sehr ähnlich auch in standardsprachlicher Verwendung, z. B. in Zeitungstexten. Im Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ (Dürscheid & Elspaß 2015) wurden 1,7 Mio. redaktionelle Zeitungsartikel aus 68 regionalen Tageszeitungen (600 Mio. Wortformen) ausgewertet. Die Karte in Abbildung 4 gibt die areale Verteilung der Partizipialformen von *liegen*, *sitzen*, *stehen*, *enden*, *fahren* und *wechseln* mit den Auxiliaren *haben* bzw. *sein* wieder.

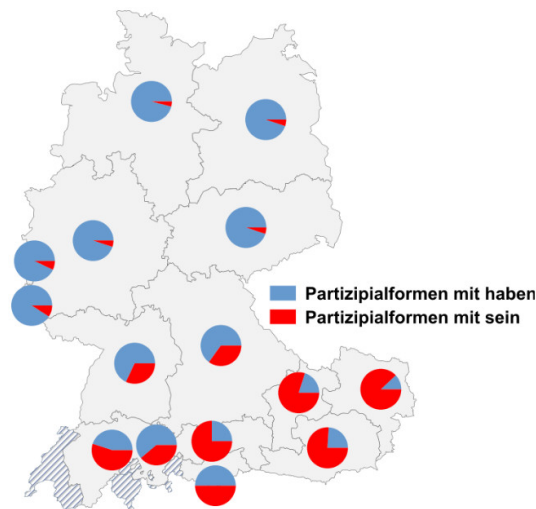


Abbildung 4: Bildung des Perfekts in Zeitungstexten; Variantengrammatik des Standarddeutschen, http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Bildung_des_Perfekts (abgerufen 8. August 2024)

Es ist zu erkennen, dass die Perfektformen mit *sein* nach Süden hin zunehmen und in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz überwiegen, es sind jedoch in sämtlichen Gebieten auch Belege für das Auxiliar *haben* zu finden. Das Bild wird noch prägnanter, wenn man die Vorkommen der Perfektformen von Positionsverben weiter semantisch klassifiziert, wie es Gillmann & Werth (2026) getan haben. Sie können zeigen, dass die Präferenz für das Perfektauxiliar *haben* zunimmt, je abstrakter die Bedeutung des betreffenden Belegs ist. Da konzeptionell schriftliche Register generell eine Tendenz zu abstrakten Ausdrucksweisen haben, könnte dies eine Erklärung für das vergleichsweise hohe Vorkommen von *haben*-Perfektformen im sonst eigentlich *sein*-affinen Süden des deutschsprachigen Gebiets sein (vgl. Gillmann & Werth 2026).

Die heutigen regionalen Unterschiede in der Wahl von *haben* bzw. *sein* für das Perfekt von Positionsverben (bei Bedeutungsgleichheit) sind nicht neu, sondern historisch gewachsen. Wie Gillmann & Werth (2024) anhand einer Auswertung der historischen Referenzkorpora Mittelhochdeutsch, Mittelniederdeutsch/Niederrheinisch und Frühneuhochdeutsch zeigen, besteht bereits im Zeitraum vom 11. bis 17. Jh. „ein Nord-Süd-Gefälle, das den gegenwärtigen Hilfsverbpräferenzen der Positionsverben ähnelt. Während im Niederdeutschen und Mitteldeutschen die Umschreibung mit *haben* überwiegt, wird in den obd. [= oberdeutschen] Texten *sein* präferiert“ (Gillmann & Werth 2024: 212).

Diese Variation bezüglich der Auxiliarwahl stellt damit ein instruktives Beispiel für das Nebeneinander von Varianten dar, die aus synchroner Sicht keine funktionalen Unterschiede aufweisen (auch wenn diachron gesehen funktionale bzw. semantische Wandelprozesse sowie regional unterschiedliche Grammatikalisierungspfade zu der heutigen Variationssituation beigetragen haben; vgl. Gillmann 2016). Die Verwendung von *haben* oder *sein* bei Positionsverben ist vielmehr an den geografischen Kontext gebunden. Es handelt sich um ein Beispiel für diatopische Variation. Die Entscheidung für die eine oder die andere Variante hängt folglich davon ab, ob sich die Sprecherin oder der Sprecher in einer nord-/mitteldeutschen oder in einer süddeutschen Varietät bewegt. Im Süden bzw. in der Interaktion mit süddeutsch geprägten Gesprächsteilnehmern ist die Variante *gesehen haben* gleichermaßen unangemessen, wie es die Variante *gesehen sein* im Norden wäre. – Ein Vorschlag für ein konkretes Unterrichtsmodell zur arealen Variation bei der Auxiliarselektion findet sich in Konitzer & Freywald (2024).

Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>Die Kinder</i>	<i>haben</i>	<i>ein riesiges Containerschiff</i>	<i>beobachtet.</i>	–
<i>Danach</i>	<i>sind</i>	<i>sie durch die Dünen</i>	<i>gerannt.</i>	–
<i>Die Wasser- tropfen</i>	<i>sind</i>	<i>schnell</i>	<i>verdunstet.</i>	–
<i>Am Abend</i>	<i>sind / haben</i>	<i>die Kinder noch eine Weile im warmen Sand</i>	<i>gelegen.</i>	–

Abbildung 5: Die Tempusklammer und Auxiliarwahl bei der Perfektbildung

Die Entdeckung der Variation bei Perfekthilfsverben von Positionsverben (und die damit einhergehende Erweiterung der Variantenkenntnis) lässt sich im Unterricht gut in den allgemeineren Themenbereich der Verbalklammer – bzw. konkreter: der Tempusklammer – integrieren. Anhand der Beispiele für die Auxiliarvarianten (wie z. B. in Abbildung 5) lassen sich generelle Prinzipien der periphrastischen Tempusformen und des Klammerprinzips in der deutschen Satzsyntax bewusst machen (Müller & Tothinke 2015: 68; Metzger 2017). Mit der Bildungsweise aus einer finiten Form der Hilfsverben *haben* oder *sein* plus Partizip II geht eine Arbeitsteilung zwischen Finitum und Partizip einher: Das finite Verb kodiert lediglich grammatische Informationen, das Partizip liefert den lexikalischen Gehalt. Die beiden verbalen Bestandteile befinden sich in Distanzstellung, was ja gerade die Satzklammer konstituiert. Die Distanz kann null sein

(wenn das Mittelfeld leer ist), sie kann aber, wenn mehrere Phrasen im Mittelfeld zwischen den beiden verbalen Elementen stehen, auch sehr groß sein, da das Mittelfeld zahlenmäßig nicht beschränkt ist.

Eine spielerische Fortführung könnte darin bestehen, selbst (vielleicht witzige oder absurde) Sätze zu konstruieren und dabei das Mittelfeld so weit wie möglich zu dehnen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler in einen Wettbewerb um das umfangreichste Mittelfeld treten oder reihum einem Satz so lange weitere Mittelfeldkonstituenten hinzufügen, bis die Fantasie erschöpft ist.

3.3 Konjunktionen: *weil* mit Neben- oder Hauptsatzwortstellung

Ein Variationsphänomen, das auch außerhalb der Linguistik viel Aufmerksamkeit auf sich zog und zieht, sind Satzstrukturen, die durch eine Subjunktion eingeleitet sind, aber nicht als Nebensatz fortgeführt werden, sondern als Hauptsatz. Prominentes Beispiel hierfür sind *weil*-Sätze, wie in (2a). *weil* ist aber nicht die einzige Subjunktion, die diese Eigenschaft aufweist. Die hauptsatzverknüpfende Funktion lässt sich ebenso bei *obwohl* und *während* beobachten, vgl. (2b,c).⁵

2. a) *ne das stimmt so sicher nicht, also weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen.* (Günthner 1993: 37)
- b) *Ich bin unheimlich voll, obwohl den Berliner eß ich noch.* (Gaumann 1983: 229)
- c) *Für Theater interessier ich mich schon, also da geh ich öfters mal hin und auch ins Kino, während Kunstausstellungen hab ich mir eigentlich selten angeguckt.* (Freywald 2018: 310)

Diese Strukturen stehen stark in der Kritik linguistischer Laien und sind normativ diskriminiert, was wohl daran liegt, dass die durch die Subjunktion eingeleiteten Teilsätze zunächst wie inkorrekte Nebensätze aussehen. Die eigentliche Frage sollte jedoch weniger auf Korrektheit zielen, sondern darauf, ob es überhaupt Nebensätze sind. Wie vielfach gezeigt wurde, unterscheiden sich die Sätze in (2) funktional und auch syntaktisch von ihren Gegenstücken mit Nebensatzwortstellung.⁶ Dies wird deutlich, wenn man versucht, sie zu Nebensätzen mit Verbletzstellung umzuformen. Das klappt oft nicht bzw. nicht, ohne dass sich die Bedeutung ändert und weitere Umstellungen nötig sind. In (2a) erhält man eine ganz andere Aussage, wenn der *weil*-Satz Nebensatzform hat, vgl. (3a); Ähnliches passiert in (2b) bei der Verknüpfung mit *obwohl*, s. (3b). Am kleinsten ist der Bedeutungsunterschied zwischen Haupt- und Nebensatzform bei *während*, vgl. (2c) gegenüber (3c):

3. a) *ne das stimmt so sicher nicht, weil man es ja wissenschaftlich untersuchen kann.*
- b) *Ich bin unheimlich voll, obwohl ich den Berliner noch eß.*
- c) *Für Theater interessier ich mich schon, also da geh ich öfters mal hin und auch ins Kino, während ich mir Kunstausstellungen eigentlich selten angeguckt hab.*

5 Weitere Subjunktionen, die ebenfalls in diese Reihe gehören, sind *wobei*, *wogegen* und Varianten von *obwohl* und *während*, nämlich *obschon*, *obzwar*, *obgleich*, *währenddessen* und *währenddem* (s. hierzu Freywald 2018).

6 Vgl. stellvertretend für die umfangreiche Literatur Günthner (1993, 1999, 2002), Antomo & Steinbach (2010), Reis (2013), Freywald (2018).

Die Nebensatzvariante in (3a) liefert eine Begründung dafür, weshalb „das so sicher nicht stimmt“. Dies war in der ursprünglichen Aussage so aber nicht intendiert. Vielmehr wird in (2a) durch den *weil*-Satz eine Begründung dafür gegeben, warum die Sprecherin die Behauptung aufstellt, dass das so sicher nicht stimmt. In (2b) relativiert die Sprecherin mit dem *obwohl*-Satz ihre vorige Aussage, dass sie unheimlich voll sei (eigentlich wohl zu voll, um noch einen Berliner essen zu können), indem sie ankündigt, doch noch einen Berliner zu essen. Diese nachträgliche Relativierung oder Korrektur geht in (3b), wo der *obwohl*-Satz Nebensatzform hat, verloren. In (3b) entsteht vielmehr der Eindruck, dass es unerwartet ist, dass man sich trotz des Essens eines Berliners unheimlich voll fühlt. Die Bedeutung der Verknüpfung durch *während* ist in (2c) und (3c), d. h. sowohl mit Hauptsatz- als auch mit Nebensatzform, sehr ähnlich, nämlich kontrastiv. Allerdings besitzt der hauptsatzförmige *während*-Satz in (2c) größeres pragmatisches Gewicht und es ist durch die Verbzweitstruktur leichter möglich, kontrastive volle Nominalphrasen an die Satzspitze, also direkt hinter *während*, zu stellen.

Für alle drei Konnektoren lässt sich sagen, dass bei hauptsatzförmigem Anschluss eine Verknüpfung auf Ebene der Sprechakte stattfindet: In (2a) wird ein Sprechakt begründet, in (2b) wird ein Sprechakt relativiert, in (2c) werden Sprechakte miteinander kontrastiert. Syntaktische Effekte dieses Umstands zeigen sich darin, dass ein Hauptsatz nach *weil*, *obwohl* usw. keineswegs immer Verbzweitform haben muss. Es können vielmehr sämtliche Formtypen potenziell selbstständiger Sätze und ganz verschiedene Sprechakttypen auftreten (Günthner 1993, 1999; Reis 2013; Freywald 2018), dies ist in (4) illustriert. Eine Ausnahme bildet *während*, das als Hauptsatzkonnektor tatsächlich nur Verbzweitsätze verknüpfen kann (zur Sonderrolle von hauptsatzverknüpfendem *während* s. Freywald 2018).

4. a) *Freudig überrascht hat mich heute der Sport-Informations-Dienst, der Matthias Scherz schon in die Nationalelf geschrieben hat. **Obwohl**, ob der da auch so gut spielt?* (Freywald 2016: 331)
- b) *der fährt täglich (-) **obwohl** fährt der eigentlich auch am Sonntag?* (Günthner 1999: 425)
- c) *Wir sind an den Bodensee gefahren, **weil** warum in die Ferne schweifen?* (Reis 2013: 224)
- d) *ich rauche, seit ich 13 bin, hat sich irgendwann auch krass gesteigert und dann mit 15, oder so, wieder weniger, **weil** hallo? 5 € für den Scheiß! Das konnt ich mir nicht leisten.* (Freywald 2016: 331)

Die Belege in (4) zeigen, dass sich die einleitende Konjunktion nicht auf die Stellung des finiten Verbs auswirkt, wie dies in einem Nebensatz eigentlich zu erwarten wäre. Die Schlussfolgerung kann daher nur sein, dass es sich nicht um Nebensätze handelt und dass die Konjunktionen auch nicht wie im Nebensatz die klammeröffnende Position besetzen (Reis 2013). Die hauptsatzverknüpfenden Konjunktionen müssen vielmehr vor dem gesamten Satz, also noch vor dem Vorfeld, positioniert sein, wo sie als parataktische Konjunktionen zwei potenziell unabhängige Äußerungen miteinander verbinden (Höhle 1986; Wöllstein 2014; Freywald 2018). Hierfür steht in einem erwei-

terten topologischen Modell die PARORD-Position zur Verfügung. In Abbildung 6 sind ein subordinierter *weil*-Verbletzt-Nebensatz und ein parataktischer *weil*-Verbzweitsatz gegenübergestellt:

5. *Sie waren während der Talkshow nie um eine Antwort verlegen, ...*

PARORD	Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
–	–	<i>weil</i>	<i>sie sich gut darauf</i>	<i>vorbereitet</i>	–
<i>weil</i>	<i>sie</i>	<i>hatten</i>	<i>sich gut darauf</i>	<i>vorbereitet.</i>	–

Abbildung 6: Subordinierendes *weil* und parataktisches *weil* im Feldermodell

Abbildung 7 gibt die topologische Gliederung des *während*-Gefüges in (2c) wieder:

PARORD	Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
–	<i>Für Theater</i>	<i>interessier</i>	<i>ich mich schon [...],</i>		–
<i>während</i>	<i>Kunst- ausstell.</i>	<i>hab</i>	<i>ich mir eigentlich selten</i>	<i>angeguckt.</i>	–

Abbildung 7: Topologie parataktischer *während*-Verknüpfungen

Die Verknüpfung von Sätzen, die andere Formtypen als Verbzweit aufweisen, z. B. (4a–c), lässt sich nun problemlos darstellen:

PARORD	Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>obwohl</i>	–	<i>ob</i>	<i>der da auch so gut</i>	<i>spielt?</i>	–
<i>obwohl</i>	–	<i>fährt</i>	<i>der eigentlich auch am Sonntag?</i>	–	–
<i>weil</i>	<i>warum</i>	–	<i>in die Ferne</i>	<i>schweifen?</i>	–

Abbildung 8: Sätze verschiedener Formtypen nach parataktischen Konjunktionen

Konjunktionen wie *weil*, *obwohl*, *während* u. a. haben also zwei Verwendungsweisen: zum einen als subordinierende Konjunktionen (die Verbletztstellung auslösen) und zum anderen als parataktische Konjunktionen (die nicht mit der Verbstellung des folgenden Satzes interagieren). Es ist also nicht eine Variante richtig und die andere falsch. Vielmehr ist die Entscheidung für den subordinierenden oder den parataktischen Vertreter durch die Pragmatik des verknüpften Satzes und die Semantik der Relation zwischen den beiden verbundenen Sätzen bedingt – und durch den medialen bzw. konzeptionellen Cha-

rakter der Äußerungen. Die parataktischen Vorkommen von *weil*, *obwohl*, *während* usw. treten typischerweise in gesprochener Sprache auf, sie sind ein Phänomen der Mündlichkeit. In geschriebenen Texten sind sie nur dann zu finden, wenn es sich um verschriftlichte gesprochene Sprache oder um konzeptionell mündliche Schriftlichkeit handelt, also um relativ spontan produzierte, informelle, nächsprachliche Texte (vgl. Koch & Oesterreicher 1985). Es handelt sich hier also um ein Beispiel für konzeptionelle Variation. Das Auftreten bzw. Nicht-Auftreten von parataktischen Konjunktionen ist davon abhängig, ob ein (mündlicher oder schriftlicher) Text konzeptionell mündlich gestaltet ist.

Die Beschäftigung mit konzeptioneller Variation am Beispiel von parataktischen Konjunktionen kann im Grammatikunterricht in den größeren Kontext des Themas Satzklammer und Satzstruktur in Haupt- und Nebensätzen eingebettet werden. Eine zentrale Rolle spielen hier die Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder und die unterschiedlichen Formtypen von Sätzen (wie sie in Abbildung 6 und Abbildung 8 dargestellt sind) sowie die Möglichkeiten, Satzgefüge und Koordinationsstrukturen im Feldermodell darzustellen (s. hierzu auch Christ 2015). Es bietet sich an dieser Stelle außerdem an, die Bedeutung der klammeröffnenden Position für die Satzstruktur und die Satztypmarkierung zu besprechen. Die Diskussion zu ‚*weil* + Hauptsatz‘ ist insbesondere dazu geeignet, sich die komplementäre Verteilung von vorangestelltem Finitum und subordinierender Konjunktion bewusst zu machen. Sie ist unmittelbar relevant für die in den Abbildungen 6–8 aufgeführten Abfolgen.

3.4 Kopula-Auslassung: *sein* oder nicht *sein*

Beim Einkaufen auf dem „Maybachufer-Markt“, einem Wochenmarkt im Stadtteil Neukölln in Berlin, kann man am Obststand, am Kaffeestand und am Stand, der Kleidung verkauft, Äußerungen wie die in (6) hören ...

6. a) *Weintrauben hier lecker*
 b) *das ist spezielle Kaffee aus der Türkei*
 c) *Material sehr schön*
 d) *oğlum, meine Füße kalt*⁷

... und am Brotstand gegenüber erhält man folgende Auskünfte:

7. a) *das ist frische Blätterteig*
 b) *das ist Sesamring mit Käsefüllung*
 c) *nur diese mit Käse gefüllt*
 d) *das ist türkische Baklava*

Es handelt sich bei allen Äußerungen um Sätze, in denen das Prädikat kein verbales Element ist, sondern eine Adjektiv- oder Nominalphrase, seltener auch eine Präpositional- oder Adverbphrase (Prädikativ). Im Deutschen werden Subjekt und Prädikativ durch ein Kopulaverb miteinander verbunden, z. B. durch *sein*. In den Verkaufsgesprä-

⁷ Die Anredeform türk. *oğlum* ‚mein Sohn‘ wird (wie auch zahlreiche weitere nominale Anredeformen aus dem Türkischen) in Verkaufsinteraktionen auf dem Maybachufer-Markt auch in deutschsprachigen Äußerungen verwendet, vgl. hierzu im Detail Duman Çakır & Freywald (im Druck).

chen auf dem Maybachufer-Markt besteht jedoch offensichtlich Variation hinsichtlich der Realisierung der Kopula. Während die Kopula *sein* in anderen Varietäten und Registern des Deutschen bis auf wenige Ausnahmen, wie z. B. Zeitungsüberschriften (Reich 2017), obligatorisch ist, kann sie im Register des Markts unrealisiert bleiben, wie in (6a, c, d) und (7c). Sie fehlt aber nicht immer, sondern wird in manchen Äußerungen auch gesetzt, wie in (6b) und (7a, b, d).

Die Beispiele in (6) und (7) stammen aus 82 Stunden Video-/Audio-Aufnahmen von Verkaufsgesprächen an vier Marktständen auf dem Maybachufer-Markt, die 2017 im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Grenzen sprachlicher Variabilität in sprachlich hochdiversen Kontexten erstellt worden sind.⁸ Aus den Aufnahmen wurden per Hand 117 Kopulasätze extrahiert (ohne Anspruch auf Vollständigkeit, da die Aufnahmen nicht vollständig transkribiert vorliegen). Wenn man eine solche größere Menge der auf dem Markt geäußerten Kopulasätze nach semantischen Aspekten ordnet, zeigt sich, dass die Auslassung der Kopula nicht einfach unsystematisch erfolgt. Es wird vielmehr ein Muster erkennbar, das mit allgemeinen, einzelsprachenunabhängigen semantischen Eigenschaften von Kopulasätzen korreliert. Sprachenübergreifend lassen sich verschiedene semantische Typen von Kopulasätzen unterscheiden. Diese Unterscheidung beruht auf der jeweiligen semantischen Beziehung zwischen dem Subjekt und der Prädikativphrase. In Weiterentwicklung der frühen Taxonomie von Higgins (1973/1979) nimmt Mikkelsen (2005: 130, 2019) die folgenden Kategorien an (meine Übertragung ins Deutsche, UF):⁹

1. Prädzierende Kopulasätze: *Anna ist Ärztin.*
2. Spezifizierende Kopulasätze: *Die Gewinnerin ist Anna.*
Das ist Anna.
3. Äquative Kopulasätze: *Sie ist Anna.*
Diese Frau ist Anna.

Prädzierende und spezifizierende Kopulasätze unterscheiden sich darin, ob etwas über die durch das Subjekt bezeichnete Entität ausgesagt wird. Im ersten, prädzierenden Fall ist lediglich das Subjekt referentiell, es referiert auf eine Person oder eine andere Entität, die bestimmte Merkmale besitzt, u. a. das Merkmal, das im Prädikativ ausgedrückt ist. Im zweiten, spezifizierenden Fall ist umgekehrt nur die Prädikativ-NP referentiell. Sie drückt aus, wer oder was jemand/etwas ist (im Beispiel oben also: wer die Gewinnerin ist), es wird dabei aber nichts über diese Person (also über die Gewinnerin) oder diese Entität ausgesagt (vgl. Mikkelsen 2019: 256). – Kurz: „In prädzierenden Sätzen wird einem Individuum eine Eigenschaft zugeschrieben, in spezifizierenden wird für eine Eigenschaft der Träger dieser Eigenschaft spezifiziert“ (Matić 2007: 22). Äquative Kopulasätze wiederum drücken aus, dass der Referent des Subjekts und der Referent des Prädikativs identisch sind (Subjekt und Prädikativ sind beide referen-

8 Es handelt sich hierbei um das von 2017 bis 2021 durchgeführte und von der DFG geförderte Projekt A1 „Integration of linguistic resources in highly diverse urban settings: Stretching the limits of variability“ (Leitung: Ulrike Freywald und Heike Wiese) am Sonderforschungsbereich „Limits of Variability in Language“ (SFB 1287; Projektnummer 317633480).

9 Die Bezeichnungen der Kategorien sind äquivalent zu der in der englischsprachigen Literatur verwendeten Terminologie: *predicational copular clauses*, *specificational copular clauses* und *equative copular clauses*.

tiell). Viel zitierte Beispiele hierfür sind Sätze wie *Der Morgenstern ist der Abendstern* oder *Cicero ist Tullius*. Es wird die Information vermittelt, dass beide Bezeichnungen bzw. Eigennamen, *Morgenstern* und *Abendstern* bzw. *Cicero* und *Tullius*, auf denselben Himmelskörper bzw. dieselbe Person referieren, was in den Bereich des metalinguistischen Gebrauchs verweist (Mikkelsen 2019: 253 f.).

Die 117 Kopulasätze in den Verkaufsinteraktionen auf dem Wochenmarkt gehören alle entweder zum prädizierenden oder zum spezifizierenden Typ (äquivalente Kopulasätze wurden bei der Durchsicht der Aufnahmen nicht gefunden). Interessant ist nun die Verteilung der kopulalosen und kopulahaltigen Sätze auf diese beiden semantischen Typen, vgl. Tabelle 1:

Tabelle 1: Anteile der Kopula-Auslassung in Verkaufsgesprächen auf einem multilingualen Wochenmarkt

	mit Kopula	ohne Kopula	Beispiel
prädizierende Kopulasätze (n = 91)	30 %	70 %	<i>die Material sehr schön meine Füße kalt</i>
spezifizierende Kopulasätze (n = 26)	96 %	4 %	<i>das ist frische Blätterteig das ist Sesamring mit Käsefüllung</i>

Die Zahlen in Tabelle 1 zeigen, dass die prädizierenden Kopulasätze die Domäne der Kopula-Auslassung sind. Von 91 prädizierenden Sätzen sind gut zwei Drittel (70 %) ohne Kopula konstruiert. Bei den 26 spezifizierenden Kopulasätzen liegt der Anteil kopulaloser Konstruktionen dagegen nur bei 4 %. Dies deutet darauf hin, dass nur prädizierende Kopulasätze die Auslassung von *sein* erlauben. In spezifizierenden Kopulasätzen scheint sie dagegen so gut wie ausgeschlossen zu sein. Es handelt sich bei den Sätzen ohne Kopula also nicht einfach um zufällige Fehler. Die Kopula-Auslassung folgt vielmehr einem systematischen semantischen Muster, nämlich der Unterscheidung von prädizierenden und spezifizierenden Kopulasätzen.

Dieses Muster ist durch Beobachtungen in anderen Sprachen gut motiviert. Über einzelsprachlich ist es keine Seltenheit, dass der semantische Unterschied zwischen prädizierenden und spezifizierenden Kopulasätzen auch formal markiert wird, wie z. B. durch Auslassung bzw. Nicht-Auslassung der Kopula. Hengeveld (1992) bringt in einer typologischen Studie zu Prädikativkonstruktionen zahlreiche Beispiele für Sprachen, in denen die Weglassbarkeit des Kopulaverbs vom semantischen Typ des Kopulasatzes abhängt. Auch im Englischen kann die Kopula *be* unter bestimmten Bedingungen in subordinierten Sätzen fehlen, z. B. *I consider the winner (to be) a good runner*, allerdings nur, wenn es sich um prädizierende Sätze handelt. In spezifizierenden subordinierten Sätzen darf *to be* dagegen nicht fehlen; daher ist die Klammer im Beispiel mit einem Stern versehen: *I consider the winner *(to be) Mary* (Rothstein 1995). Die wenigen Kontexte, in denen die Kopula im Standarddeutschen unrealisiert bleiben kann, wie z. B. Zeitungsüberschriften, weisen in eine ähnliche Richtung: Kopulalose Sätze in Überschriften haben den Analysen von Reich (2017: 191) zufolge immer eine prädizierende Lesart, z. B. *Schweinsteiger fit für Portugal* oder *Frankreich plötzlich Geheimfavorit* (Reich 2017: 186, 190).

Die Auslassung der Kopula in Sätzen wie in (6) und (7) scheint nach allem, was wir bisher darüber wissen, auf Situationen wie die auf dem Wochenmarkt beschränkt zu sein. Das Deutsche zählt ja, wie schon gesagt, nicht zu den Sprachen, in denen Kopula-Verben generell unrealisiert bleiben können oder müssen. Eine Antwort auf die Frage, weshalb in den Marktinteraktionen systematisch ein Muster auftritt, das in anderen Kommunikationssituationen nicht möglich ist, könnte in der Spezifik des sprachlichen Settings auf dem Wochenmarkt liegen. Der Markt ist, wie oben schon gesagt, ein Ort, an dem Menschen mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Repertoires aufeinandertreffen. Sowohl die Verkäuferinnen und Verkäufer an den Marktständen als auch die Marktbesucherinnen und -besucher aus der unmittelbaren Nachbarschaft oder anderen Vierteln Berlins sowie viele internationale Touristinnen und Touristen bringen zahlreiche andere Sprachen neben Deutsch und Englisch mit. Der Markt befindet sich in einem Stadtviertel mit hoher sprachlicher Diversität (Ende des Jahres 2023 hatten 50,3 % der Bevölkerung Migrationshintergrund, vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2024), und besonders der Maybachufer-Markt genießt gerade aufgrund dieser Vielfalt eine hohe Popularität. In Kurzinterviews, die wir mit Verkäufern und Marktbesucherinnen durchgeführt haben, wurden 45 Erstsprachen und 18 Zweitsprachen berichtet. Auf dem Markt finden kontinuierlich implizite oder explizite sprachliche Aushandlungsprozesse statt, was sich z. B. in der Wahl der Sprache(n), der Anredeformen, des mono- oder multilingualen Kommunikationsmodus und im Codeswitching zeigt (vgl. u. a. Yüksel & Duman 2021; Duman Çakır 2023; Wiese 2023: 24–28; Duman Çakır & Freywald, im Druck). Auch die Verkäuferinnen und Verkäufer an den Marktständen, an denen wir unsere Aufnahmen gemacht haben, haben verschiedene sprachliche Hintergründe, nämlich Türkisch und Arabisch als Erst- oder Herkunftssprachen.

Die sprachliche Situation auf diesem Markt ist somit durch intensiven Sprachkontakt und durch eine große sprachliche Dynamik geprägt, was die Herausbildung von sprachlichen Mustern befördern kann, die im Deutschen sonst so nicht (oder lediglich nicht so oft) vorkommen. Man kann dann vermuten, dass es sich um grammatische Muster und sprachliche Praktiken handelt, die an die spezifische Marktsituation gebunden sind und von den Sprecherinnen und Sprechern, die an dieser Situation teilhaben, geteilt werden (Wiese 2020: 266 f. spricht hier von „market jargon“). Wie die Beispiele zur Auslassung der Kopula gezeigt haben, sind solche innovativen grammatischen Muster dabei völlig systematisch und durch übergeordnete, einzelsprachenunabhängige Faktoren motiviert (Beispiele für weitere solcher Phänomene finden sich in Schumann, Duman, Freywald & Yüksel 2021 sowie in Wiese 2023: 54–57). Es handelt sich beim Phänomen der Kopula-Auslassung daher um ein Beispiel für sozial determinierte Variation. Die Variante ‚kopulaloser prädizierender Kopulasatz‘ ist an bestimmte Sprechergruppen bzw. an eine spezifische, durch bestimmte soziale Praktiken definierte kommunikative Situation gebunden.

Die unterrichtliche Diskussion von Beispielen für sprachliche Variation im Kontext von (urbaner) Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt kann hier anknüpfen, und sie kann einen Anlass bilden, um einen weiteren Satzklammertyp zu besprechen: die Kopulaklammer. Die Analyse von Kopulasätzen wirft ein topologisches Zuordnungsproblem

auf. Da die prädikative Adjektiv- oder Nominalphrase zusammen mit dem Kopulaverb das Prädikat bildet, könnte man dafür argumentieren, dass sie in der klammerschließenden Position zu verorten ist. Dafür spricht auch, dass eine ganz ähnliche Aufteilung von grammatischer und lexikalischer Information auf das semantisch praktisch leere Kopulaverb und das Prädikativ stattfindet, wie es auch bei periphrastischen Tempusformen für Auxiliar und Vollverb der Fall ist (Kap. 3.2 oben). Dagegen spricht, dass die klammerschließende Position für Verben reserviert ist und daher keine nicht-verbalen Elemente – und generell keine Phrasen – enthalten sollte (Wöllstein 2014: 37 im Anschluss an Höhle 1986). Im Allgemeinen werden Prädikative daher im Mittelfeld verortet, wie in Abbildung 9 (so z. B. in Wöllstein 2014 und Gallmann 2015), wenngleich sie sich aufgrund der genannten Merkmale und ihrer Präferenz für den rechten Rand des Mittelfelds in einer „Übergangszone zur rechten Satzklammer“ (Gallmann 2015: 27) befinden.

Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>Die Schuhe</i>	<i>sind</i>	<i>seit gestern kaputt.</i>	–	–
<i>Das Buch</i>	<i>ist</i>	<i>ein Geburtstagsgeschenk von meiner Oma.</i>	–	–

Abbildung 9: Topologie von Kopulasätzen: Verortung von Prädikativen im Mittelfeld

Dieses Charakteristikum einer „Übergangszone“ stellt Granzow-Emden (2019: 71) so dar, dass die prädikative Phrase vom Mittelfeld in die klammerschließende Position hineinreicht (Abbildung 10), was das Problem zwar gut illustriert, allerdings aus syntaxtheoretischer Sicht keine befriedigende Lösung sein kann:

Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>Die Schuhe</i>	<i>sind</i>	<i>seit gestern</i>	<i>kaputt.</i>	–
<i>Das Buch</i>	<i>ist</i>	<i>ein Geburtstagsgeschenk von meiner Oma.</i>		–

Abbildung 10: Topologie von Kopulasätzen: Verortung von Prädikativen am Übergang zur klammerschließenden Position nach Granzow-Emden (2019: 71)

Im Kontext der Kopulaklammer lassen sich nun auch Kopulasätze, wie sie auf einem urbanen, multilingualen Wochenmarkt zu hören sind, thematisieren. Per Varietäten- bzw. Registervergleich ermitteln die Schülerinnen und Schüler Unterschiede in der Kopula-Realisierung und identifizieren kopulahaltige und kopulalose Varianten. Sie formulieren angeleitet anhand semantischer Unterschiede Hypothesen, in welchen Fällen

die Kopula *sein* in der „Marktsprache“ fehlen kann und wann sie gesetzt wird. Im Feldermodell wird anschaulich, dass die Kopula-Auslassung dazu führt, dass die klammeröffnende Position leer bleibt.

Vorfeld	klammer- öffnende Position	Mittelfeld	klammer- schließende Position	Nachfeld
<i>Weintrauben</i>	–	<i>hier lecker.</i>	–	–
<i>Meine Füße</i>	–	<i>kalt.</i>	–	–
<i>Das</i>	<i>ist</i>	<i>Sesamring mit Käsefüllung.</i>	–	–
<i>Das</i>	<i>ist</i>	<i>spezielle Kaffee aus der Türkei.</i>	–	–

Abbildung 11: Topologie von Kopulasätzen mit und ohne Kopula-Auslassung

Denkbar wäre hier natürlich auch, dass die Schülerinnen und Schüler anschließend in ihrer eigenen oder einer nahe gelegenen Stadt selbst einen Wochenmarkt in einem multiethnischen Viertel besuchen und Beispiele für Kopulasätze sammeln, die dann im Unterricht gemeinsam analysiert werden.

4 Ausblick und Schluss

Die in diesem Beitrag diskutierten Beispiele syntaktischer Variation haben deutlich gemacht, dass die Existenz von Varianten (zuallermeist) durch inner- und/oder außersprachliche kontextuelle Faktoren gesteuert und dadurch erklärbar ist. Innersprachliche Zusammenhänge können die Systematizität von Variation erhellen, z. B. das Wirken semantischer Kategorien bei der Auxiliarwahl im Perfekt oder bei der Weglassbarkeit des Kopulaverbs bzw. syntaktische und pragmatische Unterschiede im Fall der *weil*-Sätze. Welche Variante von wem wann gewählt wird, kann zudem durch außersprachliche Faktoren bestimmt sein, wie z. B. die Sprachregion, die konzeptionelle Gestaltung (konzeptionell schriftlich/mündlich) oder die soziale Gruppe bzw. den sozialen Ort. Die Kontextabhängigkeit von Varianten ist ein wesentliches Merkmal, das auch in didaktischen Konzeptionen Berücksichtigung finden sollte.

Als abschließenden Ausblick möchte ich deshalb im Folgenden Möglichkeiten für eine Anbindung an zwei linguistische Modelle aufzeigen, die Variation erfassen und modellieren. Ich werde dies lediglich an lexikalischen Beispielen illustrieren, da diese eine weniger komplexe Darstellung erfordern als Beispiele aus der Syntax. Es soll hier lediglich das Grundprinzip veranschaulicht werden, nicht die Modellierung bestimmter syntaktischer Strukturen. Der Übertrag auf eine unterrichtliche Umsetzung ist denkbar und lohnend, kann hier aber nicht näher ausgeführt werden. Beide Modelle modellieren Variation und die Kontextgebundenheit von Varianten als Teil der Bedeutung eines Lexems oder einer Konstruktion. Dies wird mithilfe eines Sprachen- bzw. Situationsindex erzielt. Je nach zugrunde liegender Sprachtheorie ist die Information, zu welcher Sprache bzw. zu welcher kommunikativen Situation eine Variante gehört,

Teil des Lexikoneintrags dieses sprachlichen Ausdrucks oder – in der Konstruktionsgrammatik – Teil der Konstruktionsbedeutung.

Im Rahmen der von ihm entwickelten diasystematischen Konstruktionsgrammatik führt Höder (2014) hierfür einen Context-Constraint C ein, der die Verwendung einer Konstruktion auf bestimmte kommunikative Situationen beschränkt. Höder illustriert dies an Sprechergemeinschaften, die bilingual sind und Hoch- und Niederdeutsch sprechen. Die Entscheidung, welche der ihr zur Verfügung stehenden Sprachen verwendet wird, trifft eine Sprecherin in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation:

[...] language-specificity can be modelled as being part of the meaning of a construction. In multilingual communities, particular languages are typically associated with certain pragmatic functions or domains (by social convention).

(Höder 2014: 143)

Die theoretische Annahme ist, dass es in der Grammatik dieser Sprecherinnen und Sprecher übergeordnete abstrakte, d. h. stärker schematisierte Konstruktionen gibt, die nicht auf nur eine Sprache festgelegt sind, sondern in einem ‚Überlappungsbereich‘ zweier Sprachsysteme liegen, also von beiden geteilt werden (sog. Diakonstruktionen). In der konkreten Füllung dieser vollständig oder teilweise abstrakten Diakonstruktionen erfolgt eine sprachspezifische Differenzierung, die zu zwei formverschiedenen, jeweils sprachspezifischen Varianten führt (sog. Idiokonstruktionen). Es ergibt sich ein diasystematisches Netzwerk, in dem die konkreten Idiokonstruktionen über Vererbungsbeziehungen mit der übergeordneten, zu beiden Sprachen gehörigen Diakonstruktion verbunden sind. Für die lexikalischen Varianten *Mädchen*/*Deern* postuliert Höder (2019) das folgende diasystematische Netzwerk (die Kontextbeschränkung C ist für Hochdeutsch (Hd) bzw. Niederdeutsch (Nd) spezifiziert):

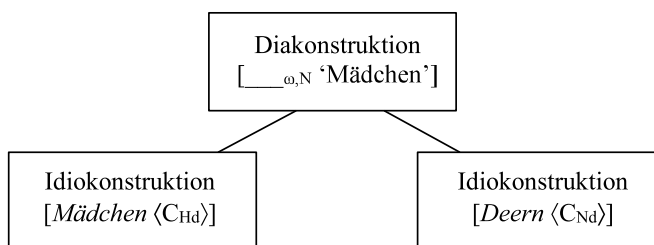


Abbildung 12: Diasystematisches Netzwerk für *Mädchen*/*Deern* (nach Höder 2019: 16)

Die Vorstellung eines diasystematischen Netzwerks für mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher kann auch auf Varietäten und Register angewendet werden, wie es z. B. in Peterson (2016) vorgeschlagen und ausformuliert wird. Für unsere Beispiele kann dies bedeuten, dass eine Sprecherin sowohl über das „Marktregister“ verfügt als auch über andere Varietäten des Deutschen. Die Realisierung der Kopula wäre in der übergeordneten Diakonstruktion für präzisierende Kopulasätze nicht obligatorisch vorgesehen.

Die Idiokonstruktion mit der Kontextbeschränkung „Markt“ entspräche dann der Variante ohne Kopula, die Idiokonstruktion ohne spezifische Kontextbeschränkung (= alle anderen Kontexte) entspräche der Variante mit obligatorischer Kopula.

Auf Basis der Annahme, dass es sich bei Sprachen um soziale Konstrukte handelt, modelliert Wiese (2023) die situationsbezogene Abhängigkeit von sprachlichen Ausdrücken als Teil der lexikalischen Eigenschaften dieser Ausdrücke. Der Lexikoneintrag enthält einen Index (ganz ähnlich dem Situations- oder Kontextindex bei Höder), der auf eine bestimmte Kommunikationssituation („com-sit“) verweist (Wiese 2023: 10–19). Im Beispiel in Abbildung 13 ist dies auf der linken Seite das Wort *chicken* als Element der Menge sprachlicher Ausdrücke, die mit dem sozialen Konstrukt der Sprache „Englisch“ assoziiert sind (dafür steht das Kürzel „E“), also mit Situationen, in denen Englisch gesprochen wird. Rechts befindet sich der Lexikoneintrag für *Chicken* als Fremdwort im Deutschen. Hier ist die Bedeutung auf die sogenannte Grinder-Interpretation verengt (Kürzel GR), d. h. *Chicken* kann im Gegensatz zum Englischen nur als Bezeichnung für eine Substanz verstanden werden (als „mass noun“), und seine Verwendung ist im Deutschen auf die com-sit ‚einfache Gastronomie‘, also auf Kommunikationssituationen in einfachen Restaurants, Imbissen usw., beschränkt: COM-SIT $\in$ *diner*^D. Der Index „D“ steht für „Deutsch“. Die Verbindung zu *chicken*^E drückt aus, dass *Chicken* derzeit im Deutschen noch als ein Fremdwort erkennbar ist, das aus dem Englischen stammt.

PHON: /'tʃɪkɪn/ SYN: N_{count} SEM: CHICKEN COM-SIT $\in$ E } <i>chicken</i>^E

Abbildung 13: Lexikoneintrag für *chicken/Chicken* im Englischen und Deutschen (Wiese 2023: 13, 17)

Das didaktische Potenzial steckt bei diesen Modellierungen in der Kontextbeschränkung. Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit syntaktischen (und anderen) Varianten im Unterricht sollte sein, dass diese Varianten an bestimmte Kontexte – regionaler, medial-konzeptioneller und/oder sozialer Art – gebunden und in ihrem Auftreten dadurch bestimmt sind. Die Varianten können also mental oder in entsprechendem Unterrichtsmaterial auch in bildlicher oder gegenständlicher Form mit einem Kontext- bzw. Situationslabel versehen werden. Es wird dann auch sofort evident und ggf. visuell wahrnehmbar, dass die Existenz von Varianten nicht grundsätzlich ein Problem darstellt und dass es Anhaltspunkte gibt, an denen man sich bei der Verwendung von Varianten orientieren kann.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2024): *Statistischer Bericht A I 5 – hj 223. Einwohnerregisterstatistik Berlin, 31. Dezember 2023. Bestand – Grunddaten*. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- Antomo, M. & Steinbach, M. (2010): Desintegration und Interpretation: Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 29, 1–37. <https://doi.org/10.1515/zfsw.2010.001>
- Christ, R. (2015): Schon im Vorfeld wurd's besinnlich – das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10. In: Wöllstein, A. (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 37–75.
- d'Avis, F. & Geilfuß-Wolfgang, J. (2018): Topologische Felder in Grammatiktheorie und Grammatikographie – Topologische Modelle und leere Stellen. In: Fuß, E. & Wöllstein, A. (Hg.): *Grammatiktheorie und Grammatikographie*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 121–138.
- Davies, W. V. (2017): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Davies, W. V. et al. (Hg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 123–146.
- Duman Çakır, İ. (2023): Negotiation of resources in everyday activities of a multilingual Berlin street market: a linguistic ethnography approach. *Multilingua* 42, 395–420. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0065>
- Duman Çakır, İ. & Freywald, U. (im Druck): *Schöne Pyjama für Sie, Ab! Forms of address in language contact: Usage patterns and pragmatics of address at a linguistically highly diverse street market in Berlin*. In: Kretzenbacher, H. L., Dürscheid, C. & Simon, H. J. (Hg.): „You can say you to me.“ *Address in German*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Dürscheid, C. & Elspaß, S. (2015): Variantengrammatik des Standarddeutschen. In: Kehrlein, R., Lameli, A. & Rabanus, S. (Hg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: De Gruyter, 563–584. <https://doi.org/10.1515/9783110363449-024>
- Elspaß, S. (2023): Das Variationsspektrum des Deutschen. In: Freywald, U., Wiese, H., Boas, H. C., Brizić, K., Dammel, A. & Elspaß, S.: *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung*. Berlin: Metzler, 13–70. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04921-6_2
- Elspaß, S. & Möller, R. (2003): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. www.atlas-alltagssprache.de
- Elspaß, S., Papaioannou-Rusch, Y. & Buchner, E. (2026): Perceptions, attitudes and actual usage in the context of internal and external multilingualism at schools in Austria. *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.

- Förstner, J. (2026): Topologie im gymnasialen Unterricht neu betrachtet. Ein situativ-empirischer Ansatz zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax unter besonderer Berücksichtigung von (dialektalen) Varietäten. *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.
- Freywald, U. (2016): „V2-Nebensätze“ – ein eigener Satztyp? In: Finkbeiner, R. & Meibauer, J. (Hg.): *Satztypen und Konstruktionen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 326–372. <https://doi.org/10.1515/9783110423112-011>
- Freywald, U. (2018): *Parataktische Konjunktionen. Zur Syntax und Pragmatik der Satzverknüpfung im Deutschen – am Beispiel von obwohl, wobei, während und wogegen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Froemel, S. (2020): *Topologie als Brücke zwischen Linguistik und Schulgrammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gallmann, P. (2015): Das topologische Modell: Basisartikel. In: Wöllstein, A. (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–36.
- Gaumann, U. (1983): „Weil die machen jetzt bald zu.“ *Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle.
- Gillmann, M. (2016): *Perfektkonstruktionen mit „haben“ und „sein“*. Eine Korpusuntersuchung im Althochdeutschen, Altsächsischen und Neuhochdeutschen. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110492170>
- Gillmann, M. & Werth, A. (2024): Hybrider Status des sein-Perfekts zwischen stativ-resultativer und perfektischer Lesart. Eine Auswertung von Positionsverben in historischen Referenzkorpora des Deutschen. In: Elmentaler, M. & Rabanus, S. (Hg.): *Korpusanalytische Studien zur historischen Dialektologie*. Hildesheim: Olms, 181–219. <https://doi.org/10.5771/0072-1492-2024-2-181>
- Gillmann, M. & Werth, A. (2026): Variantengrammatik revisited. Semantik und Hilfsverbvariation bei Positionsverben im geschriebenen Standarddeutschen. In: Elspaß, S., Fleischer, J. & Hartinger, M. (Hg.): *Dialekte im sozialen Raum: Formen – Verwendungen – Bedeutungen. Akten des 7. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner, 157–180.
- Glantschnig, M. (2011): Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.): *Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 223–243. <https://doi.org/10.1515/9783110263183.223>
- Granzow-Emden, M. (2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 3. Aufl. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Günthner, S. (1993): „weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen“. Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in *weil*-Sätzen. *Linguistische Berichte* 143, 37–59.
- Günthner, S. (1999): Entwickelt sich der Konzessivkonjektor *obwohl* zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch. *Linguistische Berichte* 180, 409–446.
- Günthner, S. (2000): *wobei* (.) *es hat alles immer zwei seiten*. Zur Verwendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch. *Deutsche Sprache* 28, 313–341. <https://doi.org/10.30965/25890859-031-01-90000006>

- Hengeveld, K. (1992): *Non-verbal Predication: Theory, Typology, Diachrony*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Höder, S. (2014): Constructing diasystems. Grammatical organisation in bilingual groups. In: Åfarli, T. A. & Mæhlum, B. (Hg.): *The Sociolinguistics of Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 137–152.
- Höder, S. (2019): Mehrsprachige Äußerungen aus dem Blickwinkel der Diasystematischen Konstruktionsgrammatik: eine Annäherung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 94, 27–50.
- Höhle, T. (1986): Der Begriff „Mittelfeld“. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Weiss, W., Wiegand, H. E. & Reis, M. (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik? – Wortschatz und Wörterbuch – Grammatische oder pragmatische Rede?* Tübingen: Niemeyer, 329–340.
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kaiser, I. & Ender, A. (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, M. (Hg.): *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 237–272.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021): Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen. *Sprache im Beruf* 4, 141–165. <https://doi.org/10.25162/sprib-2021-0007>
- Klein, W. P. (2018): *Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110495317>
- KLP NRW, Sek I Deutsch (2022): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- KLP NRW, Sek II Deutsch (2023): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Konitzer, S. & Freywald, U. (2024): Varietäten und ihre Grammatik. Sprachliche Variation entdecken und grammatische Strukturen untersuchen. In: Geist, B. & Turgay, K. (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Themenheft 81, *Deutsch* 5–10, 34–43.
- Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der KMK vom 18.10.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Lippi-Green, R. (2012): *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. 2. Aufl. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Maitz, P. (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 82, 206–227.

- Maitz, P. & Elspaß, S. (2013): Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘. In: Hagemann, J., Klein, W. P. & Staffeldt, S. (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, 34–48.
- Maitz, P. & Foldenauer, M. (2015): Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Kiesendahl, J. & Ott, C. (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R unipress, 217–234. <https://doi.org/10.14220/9783737005159.217>
- Matić, D. (2007): Spezifikation und Kongruenz: Die Syntax der Kopulasätze im Ungarischen und Englischen. In: Geist, L. & Rothstein, B. (Hg.): *Kopulaverben und Kopulasätze. Intersprachliche und intrasprachliche Aspekte*. Tübingen: Niemeyer, 21–45. <https://doi.org/10.1515/9783110938838.21>
- Metzger, S. (2017): *Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Mikkelsen, L. (2005): *Copular Clauses: Specification, Predication and Equation*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Mikkelsen, L. (2019): Copular clauses. In: Portner, P., Maienborn, C. & von Heusinger, K. (Hg.): *Semantics. Sentence and Information Structure*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 250–280. <https://doi.org/10.1515/9783110589863-007>
- Moser, A.-M. (2025): Dialekte interdisziplinär. (fremd-)sprachlich-kontrastive, historische und geographische Zugänge. In: Hochstadt, C. & Schweigkofler Kuhn, A. (Hg.): *Dialekt in der Lehre. Sprachdidaktische und varietätenlinguistische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 183–213.
- Müller, A. & Tophinke, D. (2015): Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In: Mesch, B. & Rothstein, B. (Hg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin, Boston: De Gruyter, 45–77. <https://doi.org/10.1515/9783110376630-03>
- Pafel, J. (2011): *Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00467-3>
- Peterson, J. (2016): Multilingualism, multilectalism and register variation in linguistic theory – extending the diasystematic approach. In: Fleischhauer, J., Latrouite, A. & Osswald, R. (Hg.): *Explorations of the Syntax-Semantics Interface*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press, 109–148. <https://doi.org/10.1515/9783110720297-005>
- Reich, I. (2017): On the omission of articles and copulae in German newspaper headlines. *Linguistic Variation* 17, 186–204. <https://doi.org/10.1075/lv.14017.rei>
- Reis, M. (1985): Satzeinleitende Strukturen im Deutschen. Über COMP, Haupt- und Nebensätze, *w*-Bewegung und die Doppelkopfanalyse. In: Abraham, W. (Hg.): *Erklärende Syntax des Deutschen*. Tübingen: Narr, 271–311.
- Rothstein, B. (2023): *Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich. Kontrastierung als didaktisches Verfahren*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>
- Rothstein, S. (2005): Small clauses and copula constructions. In: Cardinaletti, A. & Guasti, M. T. (Hg.): *Small Clauses*. San Diego, CA: Academic Press, 27–48.

- Schumann, K., Duman, İ, Freywald, U. & Yüksel, S. (2021): *Language contact at the market – patterns and routines in multilingual encounters at an urban street market in Berlin*. Poster bei der „RUEG Conference – Dynamics of Language Contact“, Berlin, 21.–23. Februar 2021. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/en/institut-en/professuren-en/rueg/19-poster-schumann.pdf>
- Silverstein, M. (1996): Monoglot „Standard“ in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, D. & Macaulay, R. (Hg.): *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Boulder: Westview Press, 284–306.
- Turgay, K., Moser, A.-M. & Mächler, P. (2026): Sprachstrukturen vergleichen: Sprachliche Vielfalt im sprachreflexiven Unterricht nutzen. *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.
- Unterberger, E. (2024): *Wertschätzung sprachlicher Variation. Eine Untersuchung zur Veränderbarkeit von Spracheinstellungen im Deutschunterricht*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/9783763977581>
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018): Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Bildung des Perfekts. http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Bildung_des_Perfekts
- Wiese, H. (2015): „This migrants’ babble is not a German dialect!“. The interaction of standard language ideology and ‚us‘/‚them‘ dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. *Language in Society* 44, 341–368. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000226>
- Wiese, H. (2018): Die Konstruktion sozialer Gruppen: Fallbeispiel Kiezdeutsch. In: Neuland, E. & Schlobinski, P. (Hg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 331–351. <https://doi.org/10.1515/9783110296136-017>
- Wiese, H. (2020): Contact in the city. In: Hickey, R. (Hg.): *The Handbook of Language Contact*. 2. Aufl. New York: Wiley, 261–279. <https://doi.org/10.1002/9781119485094.ch13>
- Wiese, H. (2023): *Grammatical Systems without Language Borders. Lessons from Free-Range Language*. Berlin: Language Science Press.
- Wöllstein, A. (2014): *Topologisches Satzmodell*. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Wöllstein, A. & Zepter, A. (2015): Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen? In: Wöllstein, A. (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 239–266. https://doi.org/10.46771/2366077500241_4
- Yüksel, S. & Duman, İ. (2021): Codeswitching auf einem hochdiversen urbanen Wochenmarkt: Kommerz, Kommunikation und Identität. *Linguistik online* 110, 157–192. <https://doi.org/10.13092/lo.110.8143>

Sprachliche Variation ist kein Randphänomen, sondern konstitutiv für Sprache – und eine bislang unterschätzte Ressource für den Sprachunterricht. Der Sammelband bündelt aktuelle linguistische Forschung und erschließt Variation systematisch als didaktisches Potenzial für Schule und Sprachausbildung. In theoretischen und empirischen Beiträgen zeigen die Autorinnen und Autoren, wie inner- und intersprachliche Variation, Dialekte, Register, Mehrsprachigkeit und grammatische Alternativen produktiv in Lehr- und Lernprozesse integriert werden können. Analysen von Schulbüchern, konkrete Unterrichtsbeispiele, Perspektiven der Lehramtsausbildung sowie grammatikdidaktische Konzepte verbinden linguistische Erkenntnisse mit pädagogischer Praxis. So entsteht ein fundierter Beitrag zu einer pädagogischen Linguistik, die sprachliche Vielfalt als Chance begreift. Die Publikation richtet sich an Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker, Linguistinnen und Linguisten, Lehrkräfte aller Schulstufen sowie an Akteurinnen und Akteure in der Aus- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation

wbv



ISBN: 978-3-7639-7936-3

wbv.de