

HANDREICHUNG FÜR LEHRKRÄFTE
10. SCHULSTUFE

Sprachliche Vielfalt im Deutsch- unterricht

Autor/innen
Eugen Unterberger
Cordula Pribyl-Resch
Andrea Ender
Irmtraud Kaiser

Unter Mitarbeit von
Barbara Hauser
Magdalena Schobersberger
Simone Kalchgruber

Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen und ausbauen (SpräViVe)

Diese Lehrmaterialien wurden im Rahmen eines vom Land Salzburg geförderten Projekts der Paris-Lodron-Universität Salzburg erstellt.

Dabei übernahm die Entwicklung der lehrplangestützten Inhalte ein Team aus Lehrkräften sowie Fachgermanistinnen und Fachgermanisten der Universität Salzburg;

Sie finden uns auch unter spravive.com

Das Werk und seine Teile unterliegen dem Urheberrechtsschutz. Jede Nutzung und Vervielfältigung bedarf der Einwilligung der Autorinnen und Autoren.

Grafische Gestaltung und Illustration: PunktFormStrich Kreativstudio, punktformstrich.at



Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer!

Sprachvarietäten: Eine Einzelsprache besteht aus unterschiedlichen Varietäten. Hierzu zählen die unterschiedlichen Dialekte, die Umgangssprache, Standarddeutsch, aber auch die Jugendsprache und Fachsprachen sind eigenständige Varietäten.

Wir freuen uns, dass Sie sich dazu entschlossen haben, unsere Materialien in Ihrem Unterricht einzusetzen. Zentrale Themen der fünf Module sind einerseits die innere Mehrsprachigkeit, die unterschiedliche Sprachformen innerhalb einer Sprache (z.B. Dialekte und Standardsprache) bezeichnet, und andererseits Einstellungen, die gesellschaftlich zu diesen Sprachvarietäten existieren. Die einzelnen Module ermöglichen Ihren Schülerinnen und Schülern, sich intensiv mit ihren eigenen Einstellungen zu Sprache und denen ihres Umfelds zu beschäftigen. Durch zahlreiche Aktivitäten und die Schaffung neuen Wissens sollen dabei Reflexionsprozesse angeregt werden, die stereotype Vorstellungen zu Sprecherinnen und Sprechern bestimmter Varietäten kritisch hinterfragen und damit einen bewussteren Umgang mit Sprache fördern. Die Module erfüllen zum einen zentrale Inhalte der Deutschlehrpläne und Bildungsstandards, zum anderen stellt die kritische Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen eine wichtige Grundlage für eine bewusste Teilhabe an der Gesellschaft dar.

Wir bedanken uns für Ihr Interesse und wünschen Ihnen viel Freude beim Unterrichten!

Das Forschungsteam der Universität und PH-Salzburg

Inhalt

I. EINFÜHRUNG.....	3
1. Warum braucht es Unterrichtsmodule zur inneren Mehrsprachigkeit und zu Spracheinstellungen?.....	3
2. Ziele des Unterrichtsprojekts.....	8
3. Modulinhalte.....	9
4. Lehrplanbezüge.....	11
II. HANDREICHUNGEN ZU DEN MODULEN	12
Modul 1 „Meine, deine, unsere Sprachen“	12
Modul 2 „Gemeinsam Dialekt erforschen“	20
Modul 3 „Altes Deutsch – neues Deutsch“	33
Modul 4 "Das sagt man (nicht)!?"	42
Modul 5 „Vorhang auf: Das haben wir gelernt!“	48
III. ANHANG.....	52
1. Abkürzungsverzeichnis.....	52
2. Kopiervorlagen.....	53
3. Literaturverzeichnis.....	64

I. EINFÜHRUNG

1. Warum braucht es Unterrichtsmodule zur inneren Mehrsprachigkeit und zu Spracheinstellungen?

Situative Variation:

Wechsel der Varietät (z.B. Dialekt/Standard) aufgrund der Situation

Soziale Variation:

Wechsel der Varietät aufgrund des (angenommenen) sozialen Standes des Gegenübers

Alemannischer Sprachraum:

Umfasst das alemannischsprachige Gebiet der Schweiz, Deutschlands und Österreichs (v.a. Vorarlberg)

Bairischer Sprachraum:

Umfasst Altbayern, Österreich ohne Vorarlberg und Südtirol.

Horizontale Variation:

Hier ist die sprachliche Variation zwischen den unterschiedlichen Regionen gemeint, die sich am besten in den Dialekten zeigt.

Vertikale Variation:

Variation innerhalb einer Region zwischen dem ansässigen Dialekt, einer regionalen Umgangssprache und der (regional gefärbten) Standardsprache.

Autochthone Bevölkerung:

Teil der Gesamtbevölkerung, die im Betrachtungsraum eingeboren ist.

Allochthone Bevölkerung:

Teil der Gesamtbevölkerung, die durch Migration in den Betrachtungsraum gekommen ist.

Signifikant/Signifikat

Wörter bestehen einerseits aus dem Konzept, das der Sprachbenutzer kognitiv gespeichert hat (=Signifikat) und dem Lautbild, das ausgesprochen wird (=Signifikant). So kann das Konzept 'Apfel' mit unterschiedlichen Signifikanten benannt werden (z.B. Apfel, Opfe, Apple, Manzana).

In unserer heutigen Gesellschaft gehört es zum Normalfall und zumeist zur täglichen Praxis, in einer Interaktionssituation die sprachlichen Handlungsmuster an das Gegenüber anzupassen. Je nach Kontext und Gesprächspartner/in kommt es zu situativer und sozialer Variation, einem Verhalten, das nicht auf den deutschsprachigen Raum beschränkt ist (vgl. Kaiser/Ender 2020, 237). Im bairischsprachigen Raum sind die Voraussetzungen für Sprachvariation günstig, vor allem, wenn man die Situation mit mittel- oder niederdeutschen Gebieten vergleicht.¹ Dies liegt vor allem an der noch lebendigen Dialektlandschaft des alemannischen und bairischsprachigen Raums² und der damit verbundenen recht kleinräumig strukturierten horizontalen Varietätenlandschaft. Da durch die Schulpflicht grundsätzlich jede/r in Österreich bzw. Bayern Geborene und Lebende mit der Standardsprache in Berührung kommt und diese auch erwirbt (bzw. erwerben sollte), eröffnet sich das Potential vertikaler Variation, also der Fähigkeit, sich sprachlich zwischen den Polen Dialekt und Standardsprache zu bewegen, was im bairischsprachigen Sprachraum nicht schlagartig (switching), sondern gleitend (shifting) geschieht und damit dem Sprachbenutzer bzw. der Sprachbenutzerin grundsätzlich ein Kontinuum innerhalb des vertikalen Variationsraums zur Verfügung stellt.

Diese beiden Variationsräume – horizontale und vertikale Variation – ergeben für sich schon ein recht vielfältiges Potential für den Gebrauch von Varietäten in Kommunikationssituationen im bairischsprachigen Raum und damit eine günstige Ausgangslage für das Erlernen mehrerer Varietäten, einen Umstand, den Wandruszka (1975) als innere Mehrsprachigkeit bezeichnet hat. Hinzu kommt noch die Situation der äußeren Mehrsprachigkeit, die für autochthon Deutschsprachige, aber im Speziellen für Sprecher/innen autochthoner Minderheitensprachen sowie allochthone Bevölkerungsgruppen eine Rolle spielt und noch einen weiteren Grad der Komplexität ins Spiel bringt. Die beiden letzteren Gruppen verwenden Deutsch für gewöhnlich nicht als (alleinige) Familiensprache und sind notgedrungen in ihrer Lebenswirklichkeit damit einer noch größeren Variation in ihren Kommunikationssituationen ausgesetzt, da sie ja zusätzlich zu ihren Herkunftssprachen auch der innersprachlichen Variation des Deutschen begegnen. Gleichzeitig erlernt jede Schülerin und jeder Schüler in Österreich und Bayern in der schulischen Ausbildung zumindest eine Fremdsprache, bei höherer schulischer Ausbildung jedoch zumeist zwei oder drei, somit ist auch der größte Teil der Bevölkerung – zumindest phasenweise – mit äußerer Mehrsprachigkeit in Kontakt. Dies alles ergibt ein recht heterogenes Bild des Ist-Zustands der alltäglichen Kommunikationssituationen im bairischsprachigen Raum.

Nun verhält es sich jedoch nicht so, dass die verwendeten Varietäten und auch Fremdsprachen von den Sprecher/innen als neutral-funktionale Sprachsysteme gesehen werden, die ausschließlich dafür da sind, einen kommunikativen Inhalt zu transportieren. Der Signifikant dient in der kommunikativen Praxis eben nicht nur dazu, den

¹ Für einen groben Überblick vgl. König 2011: 134.

² In dieser Arbeit liegt der Fokus auf den bairischsprachigen Gebieten.

Über das Alemannische kann daher keine Aussage getroffen werden.

Signifikaten zu übermitteln, sondern wird selbst zum Übermittler von Information über den Sprachbenutzer bzw. die Sprachbenutzerin. Unterschiedliche Einstellungen über in Österreich gesprochene Fremdsprachen (Wojnesitz 2009, speziell S. 189) und sprachlichen Varietäten (z.B. Moosmüller 1990, Soukup 2009, Bellamy 2012, Ender/Kasberger/Kaiser 2017, Fuchs/Elspaß 2019) zeigen, dass diese Art der Informationsübertragung stattfindet. Diese Funktion der Sprache, die Jakobson/Halle (1960) als "emotiv", Bühler (1999) als "ausdrucksseitig", Schulz von Thun (1981) als "selbstkundgebend" und in der neueren Forschung als "Sozio-Indexikalität" (z.B. Eckert 2008) bezeichnet wird, scheint ein wichtiger Indikator für die Zuweisung zu und der Teilnahme an einer sozialen Gruppe darzustellen.

Dass es sich dabei um keine moderne Entwicklung handeln kann, zeigt schon ein skizzenhafter Blick in die Vergangenheit. Man denke nur an die Situation im alten Rom, wo es einerseits die Sprachvarietät der antiken Klassiker gab, andererseits im Kontrast dazu „einfachere“ Varietäten als Volkssprachen existierten, die man zusammenfassend als "Vulgärlatein" bezeichnet. Diese Form der Abgrenzung der Kommunikation einer Ingroup von einer Outgroup und der damit einhergehenden Diskriminierung (im eigentlichen Wortsinn) dieser beiden Gruppen begegnet uns die gesamte Sprachgeschichte hindurch, sei es zwischen Latein und Varietäten des Deutschen³ im Mittelalter, sei es zwischen Französisch und einer Varietät des Deutschen, wie man es am Hof des Preußenkönigs Friedrich II. findet, oder, heutzutage, zwischen Varietäten des Deutschen und einer Vielzahl von Fremdsprachen mit unterschiedlichem Prestige.⁴

Eine Gemeinsamkeit der historischen Gegebenheiten mit der heutigen Situation könnte darin gesehen werden, dass eine Ingroup ausgemacht werden kann, die sich dadurch auszeichnet, dass sie über mehr "Kapitalvolumen" (Bourdieu 1982) verfügt. Jedoch sorgt speziell die Verfügbarkeit einer Kapitalsorte, des kulturellen Kapitals, dafür, dass die Mitglieder dieser Gruppe durch einen Ausbildungsprozess eine Fremdsprache (z.B. Latein, Französisch) bzw. Varietät (Standarddeutsch) erwerben können, die dann – neben anderen Funktionen wie der Darstellungsfunktion – als sozio-indexikalisches Zeichen zur Anwendung kommt. Die Outgroup verfügt dagegen nicht über diese Form des Kapitals und muss sich damit begnügen, mit ihrer „gemeinen“ bzw. „vulgären“ Kommunikationsform vorlieb zu nehmen, die durch die nun entstandene Diskriminierbarkeit gegenüber der Ingroup jedoch ebenfalls sozio-indexikalische Zeichenfunktion annimmt (dieser Prozess wird auch als Enregisterment bezeichnet; siehe z.B. Agha 2003).

Dies alles stellt noch nicht zwangsläufig ein Problem dar, man könnte hierin einen natürlichen Entwicklungsprozess sehen, der durch die fortschreitende Ausdifferenzierung der Arbeitsverhältnisse des Menschen im Zivilisationsprozess an einem Punkt der kulturellen Entwicklung unabdingbar wird. Tatsächlich aber lässt sich beobachten, dass die Diskriminierbarkeit unterschiedlicher sozialer Gruppen durch unterschiedliche Sprachverwendung häufig einhergeht mit der Pejorisierung der Varietät einer der beiden Gruppen, zumeist der Outgroup. So stellen z.B. Maitz/Elspaß (2011) fest, dass dialektal gefärbte Sprechweise zur schlechteren Beurteilung im schulischen und universitären Kontext führen kann und dass auch Stellen aus diesem Grund nicht vergeben werden. Grogger/Steinmayr/Winter (2019: 2) finden eine systematische Schlechterbezahlung von Dialektsprechenden in Deutschland, die Ähnlichkeiten mit dem "gender wage gap" aufweist (siehe zu diesem Thema auch Heblich/Lameli/Riener 2015 und Lameli et al. 2015). Beides ist eine klare Benachteiligung von Sprecher/inne/n, die keine "akzent-

Sozio-Indexikalität:

Die Sozio-Indexikalität von Varietäten bedeutet, dass Sprachvarietäten von den Sprecher/inne/n als Zeichen für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe benutzt werden.

Diskriminierung:

Die eigentliche Wortbedeutung ist 'Unterscheidung'.

Kapitalvolumen:

Bourdieu hat vier Arten von "Kapital" ausgemacht, über die eine Person verfügen kann und die über deren Sozialstatus entscheidet:

1. Soziales Kapital
2. Ökonomisches Kapital
3. Kulturelles Kapital
4. Symbolisches Kapital

Pejorisierung:

Abwertung

³ Etymologisch bedeutet das Wort deutsch 'Sprache des Volks' (Stedje 2007: 84).

⁴ Zum Begriff des Prestige siehe z.B. Haarmann 1990.

freie" deutsche Standardsprache beherrschen, und stellt überdies eine Verletzung des Artikels 14. der Europäischen Menschenrechtskonvention dar:

Der Genuss der in dieser Konvention anerkannten Rechte und Freiheiten [der vorhergehenden Artikel] ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der **Sprache**, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.

(<https://www.menschenrechtskonvention.eu/diskriminierungsverbot-9298/>; Hh. EU, abgerufen am 5.2.2020).

Dass die Beweglichkeit zwischen sozialen Schichten nur gering ausgeprägt ist (vgl. Appelt/Reiterer 2009) und ein potentieller Hindernisgrund für den Aufstieg weniger privilegierter Schichten die Varietätenverwendung darstellt, wurde schon in den 60er-Jahren diagnostiziert. Eine bedeutende theoretische Grundlage hierfür schuf Bernstein (1964) mit seiner "Defizithypothese". Bernstein attestierte einen Zusammenhang zwischen Sprachverwendung und sozialen Schichten. Die sprachlichen Codes der Unterschicht nannte er "restringiert", den der Mittelschicht "elaboriert" und zeigte dies an sprachlichen Beispielen. In weiterer Folge führte er die schlechteren schulischen Leistungen der Unterschicht auf die Verwendung des „restringierten Codes“ zurück. Diese These wurde in der Folge breit rezipiert, zum Teil auch scharf kritisiert, wie z.B. von Labov (1969), der der Defizithypothese die Differenzhypothese gegenüberstellte. Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich nun ausgelöst durch Bernsteins Thesen und befeuert durch die erstarkte Linke der 70er-Jahre eine soziolinguistische Debatte, die Aufstiegschancen der Unterschicht durch sprachliche Schulungsmaßnahmen zu erreichen versuchte. In dem als "Sprachbarrierendiskussion" bezeichneten Diskurs identifizierten bekannte Linguisten wie Ammon (1972) oder Besch (1975) dialektale Sprechweisen als Sprachbarriere und Hindernisgrund, um im schulischen Unterricht erfolgreich partizipieren und in Folge dessen in Berufsfelder der höheren Schichten „aufsteigen“ zu können. Die daraus gezogene logische Schlussfolgerung war die, die Sprachbarriere – also den Dialekt –, so gut es ging, aus dem Schulalltag zu verdrängen, um Kindern durch das Erlernen des "elaborierten Codes" die Bildungs- und späteren Berufschancen zu verbessern. Zu diesem Zweck wurde z.B. die Reihe "Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv" für verschiedene Sprachregionen des deutschsprachigen Raums herausgegeben.

Fast 50 Jahre später fällt es aus soziolinguistischer Perspektive nicht schwer, auf diese Bemühungen der frühen Soziolinguistik kritisch zurückzublicken. Zum einen trug diese Diskussion mit großer Wahrscheinlichkeit nicht unerheblich zum Dialektschwund bei, der auch heutzutage im Fortschreiten begriffen ist. Zum anderen kann man nicht davon ausgehen, dass die Maßnahmen überhaupt die angestrebten Wirkungen zeigten. Die soziale Schichtung zwischen Dialekt- und Standardsprecher/inne/n hat sich zwar in den letzten Jahrzehnten aufgeweicht, jedoch weist Berthele (2016: 9) darauf hin, dass der Grund dafür auch in einer anderen Sozialentwicklung gesehen werden kann: Den Platz der "Problemkinder", der sozial Hilfsbedürftigen, den die Dialektsprechenden in der Sprachbarrierendiskussion innehatten, füllen heutzutage die Migrant/inn/en aus, ausgelöst durch Einwanderungswellen, die in den 60er-Jahren ihren Ausgang nahmen. Dialektsprechende bekamen allein schon durch die Bildung einer neuen „Unterschicht“ neues Sozialprestige zugewiesen.

Eine weitere fragwürdige Konsequenz der Sprachbarrierendiskussion stellt die poten-

Soziolinguistik:

Forschungsrichtung, die sich mit dem Zusammenhang von Sprache und dem sozialen Raum auseinandersetzt.

tiell vermehrte Pejorisation und einhergehende Korrektur der Varietät(en) der prestigeärmeren Sprechergruppe im schulischen Kontext dar. Hier sind vor allem zwei Punkte herauszustellen: Einerseits kann die ständige Korrektur der eigenen Herkunftsvarietät dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler sich weniger am Unterricht beteiligen und in sich zurückziehen, was nachweislich die kognitive Entwicklung und Entfaltung behindert (Siegel 2006: 160). Andererseits kann die Korrektur der Kinder mit prestigeärmeren Varietät(en) zur Folge haben, dass sich bei diesen eine generelle Abwehrhaltung gegen das Schulsystem entwickelt (Siegel 2006: 169). Sie erleben ja tagtäglich, dass die Kinder, die die prestigehöhere Varietät sprechen, nicht korrigiert werden und allein damit schon bessere Bedingungen für Schulerfolge besitzen. Beides ist, gelinde gesagt, nicht ideal im Schulkontext, sicherlich nicht förderlich für die Lernmotivation und kann nicht als Erfüllung des Bildungsauftrags verstanden werden. Man könnte die zugrundeliegende lautere Gesinnung der Federführer der Sprachbarrierendiskussion mit den Konsequenzen dieser Handlungen als Paradebeispiel eines Mandevilleschen Paradoxons (Keller 2014) sehen.

Nicht zuletzt kann man dieser Debatte anlasten, Mithilfe bei der Zementierung schon bestehender stereotyper Einstellungen gegenüber den Varietäten Dialekt und Standarddeutsch geleistet zu haben. Die Einschätzung der Sprachbenutzer/innen, dass Dialektsprechende gemütlich, humorvoll aber auch aggressiv, derb und ungebildet seien, und die Tatsache, dass Sprecher/innen des Standarddeutschen hingegen als höflich, intelligent aber auch arrogant gelten, haben sich in den letzten Jahren nicht wesentlich verändert (Moosmüller 1990, Soukup 2009, Bellamy 2012, Vergeiner/Buchner/Fuchs/Elspaß 2019). Welchen Beitrag zum Erwerb dieser Einstellungen die Schule spielt, zeigen Kasberger/Kaiser (2019) und Kaiser/Kasberger (angen.). Sie untersuchen im mittelbairischen Raum die Entwicklung der Einstellungen im Kindesalter und kommen zum Ergebnis, dass im Alter von 4-6 Jahren noch keine über die Familiarität hinausgehende Präferenz für eine Sprachvarietät existiert. Dies ändert sich mit dem Eintritt in die Volksschule, es entwickelt sich eine Präferenz für die Standardsprache, die gegen Ende der Volksschulzeit wieder abnimmt. Die Zeit der Primarstufenbildung scheint ausschlaggebend für den Erwerb diesbezüglicher Spracheinstellungen zu sein, da diese am Ende denen der Erwachsenen schon sehr ähneln. Die Rolle der schulischen Bildung scheint dafür essenziell zu sein. So kommen auch Kaiser/Kasberger (angen.: 33) zur Schlussfolgerung: "[T]he home seems to be gradually superseded by school as the most influential source of language attitudes".

Das Aufwachsen in einer Region mit lebendiger Dialektlandschaft scheint aber auch Vorteile zu haben. Die innere Mehrsprachigkeit, die in einer solchen Region unter anderem durch den Aufbau literaler Fähigkeiten im Schulkontext hergestellt wird, scheint sich günstig auf die Kognition der jeweiligen Sprachbenutzer/innen auszuwirken.

Allein schon die Ergebnisse des PISA-Test II zeigen, dass dialektal geprägte Regionen nicht schlechter, sondern tendenziell besser abschneiden als Regionen, in denen die Dialekte schon stark geschwunden sind (Dialekte in Bayern 2015: 104). Jedoch existieren auch Studien, die versucht haben, konkrete Vorteile dialektaler Sprecher/innen zu zeigen. Berthele (2008) zeigte in einer Versuchsanordnung, in der es darum ging, eine germanische Fremdsprache durch Fähigkeiten der inneren Mehrsprachigkeit zu erschließen, dass dialektsprechende Personen "höheres metasprachliches Bewusstsein" und vergrößerte "sprachspezifische Kontrolle" besitzen. Vangsnes/Söderlund/Bleckesaune (2017) fanden im norwegischen Kontext, in dem zwei standardsprachliche Schriftsysteme existieren, heraus, dass die Gruppe der Schüler/innen, die in beiden schriftsprachlichen Varietäten literalisiert sind, statistisch gesehen bessere Noten er-

Mandevillesches Paradoxon:
Individuell tugendhaftes Verhalten kann negative Effekte und lasterhaftes Verhalten positive Effekte für das Sozialsystem zeigen.

reicht als die monolektale Vergleichsgruppe. Antoniou et al. (2016) stellten bei ihrer Studie über bialektale zypriotische und standardsprechende Athener Schülerinnen und Schüler fest, dass bei ersterer Gruppe die Kontrolle der exekutiven Funktionen ausgeprägter ist als bei der monolektalen Vergleichsgruppe. Poarch/Vanhove/Berthele (2019) fanden hingegen diese Unterschiede nicht.

Auch wenn in diesem Forschungsfeld noch viele Fragen offenbleiben, erscheint es doch lohnend, innere Mehrsprachigkeit nicht als "Sprachbarriere", sondern vielmehr als Potential (Kaiser/Ender 2020) zu begreifen. Es mag zwar stimmen, dass Varietätengebrauch als sozio-indexikalisches Zeichen zur Anwendung kommt, die Konsequenz, eine der Varietäten zugunsten der prestigehöheren Varietät aufzugeben, muss jedoch aus diesem Verhalten nicht zwangsläufig abgeleitet werden. Dass es auch anders geht, zeigt Siegel (2006). Mit seinem "critical awareness approach" stellt er eine Möglichkeit vor, wie im schulischen Unterricht mit Varietätenvielfalt umgegangen werden kann, ohne Minderheitengruppen zu diskriminieren. Hauptsächlich geht es bei diesem Ansatz darum, die Spracheinstellungen über Varietäten im Unterricht zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Siegel (2006: 169f) beschreibt drei positive Effekte, die diese Unterrichtsform bietet: (1) Die Bewusstheit der Lehrer/innen zu den Sprachideologien, die die Varietäten begleiten, führt zu positiveren Einstellungen; (2) "ethnic pride" nimmt zu und (3) die Wahrnehmung, dass das Schulsystem nur die dominante Varietät und Gruppe fördert, nimmt ab. Die Bewusstheit über die Sprachideologien fördere auch die Individuen der dominanten Gruppe, da sie stereotype Einstellungen abbauen und die eigene Kultur dadurch besser verstehen können. Siegel belegt dieses Vorgehen auch durch erfolgreich durchgeführte Programme in den USA und Großbritannien (2006: 163ff).⁵

Die Idee des hier präsentierten Projektes ist nun, ein solches Programm im bairischsprachigen Grenzraum von Salzburg und Bayern durchzuführen, wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren, indem man Siegels Beispiel folgt, einen soziolinguistisch kritisch reflektierten Ansatz verfolgt und stereotype Einstellungen über Sprachvarietäten zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Dabei ist zum einen natürlich die Erhebung vor der Durchführung des Programms interessant, als besonders vielversprechend gilt jedoch die Erforschung der Wirkung eines solchen Programms auf die Spracheinstellungen der Schülerinnen und Schüler.

⁵ Siehe hierzu auch Bucholtz et al. (2014: 144f) und Snell (2013: 307f).

2. Ziele des Unterrichtsprojekts

Es scheint unabdingbar, das Bewusstsein für die sprachliche Variation zu fördern, um eine Grundlage für reflexives Sprachhandeln auszubilden. Dafür ist es notwendig, an die alltagssprachlichen und lokalen Gegebenheiten anzuknüpfen, was ein Ziel dieser Unterrichtsmaterialien darstellt. Im Fokus steht somit der Aufbau einer kritischen Bewusstheit im Rahmen von zehn Unterrichtsstunden. Die Unterrichtsmaterialien sind modulartig aufgebaut und gliedern sich in fünf Themen zu je zwei Unterrichtsstunden. Nähere Ausführungen dazu folgen im nächsten Kapitel.

Allen Modulen liegt das weitere Bestreben zugrunde, Spracheinstellungen bewusst zu machen und damit Diskriminierungstendenzen zu verringern. Dies soll die Lernqualität und Motivation der SuS aller sozialer Herkünfte fördern.

Fachliche/inhaltsorientierte Lernziele: Die SuS

- verstehen, reflektieren und wertschätzen sprachliche Vielfalt.
- erkunden ihr eigenes sprachliches Repertoire.
- erfahren, dass Sprachvariation eine Bereicherung sein und Wege öffnen kann.
- hinterfragen gängige gesellschaftliche sowie eigene Spracheinstellungen, Be- und Abwertungen.
- erfassen, dass die Vorstellung einer homogenen deutschen Sprache, wie sie Grammatiken und Lexika entstehen lassen, unzutreffend ist. Dies gilt in besonderer Weise für die gesprochene Sprache.
- erfassen, dass sprachliche Korrektheit und Angemessenheit keine absoluten Größen, sondern situations- und adressatenabhängig sind.

Pädagogisch-didaktische Lehrziele: Die SuS

- fühlen sich in ihrer sprachlichen Vielfalt wertgeschätzt. Dies kann zum Erreichen von Lernzielen und zu höherer Motivation beitragen.
- erkennen eine Anknüpfung an die eigene (sprachliche) Lebenswelt.
- erkennen die Sinnhaftigkeit und Relevanz der Lehrinhalte.

3. Modulinhalte

MODUL	INHALT DER UNTERRICHTSSTUNDE		DAUER IN MIN.
1	Einheit 1	Einleitung: Meine, deine, unsere Sprachen	5
		Wie mehrsprachig sind wir? Aufgabe 1: Wie mehrsprachig ist meine Klasse	15
		Was bringt Mehrsprachigkeit? Aufgabe 2: Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit Aufgabe 3	30
	Einheit 2	Wie spreche ich eigentlich wann und mit wem? Aufgabe 4	30
		Sprache schafft Identität Aufgabe 5	20
2	Einheit 3	Einleitung: Gemeinsam Dialekt erforschen	5
		Ein deutscher Sprachraum – und doch so unterschiedlich Aufgabe 1: Wia hoaßts do eigentlich, wo mia lebms? Aufgabe 2	25
		Dem Dialekt auf die Spur kommen Aufgabe 3	15
		Fragebuch Aufgabe 4 (Hausübung)	5 + 5
	Einheit 4	Dialekt hat Regeln Aufgabe 5	15
		Das Wissen über Dialekt anwenden Aufgabe 6 + 7	10
		Dialekt kann Sachen, die Standarddeutsch nicht kann Aufgabe 8	15
		Dem Dialekt auf die Spur gekommen Aufgabe 9	5

MODUL	INHALT DER UNTERRICHTSSTUNDE		DAUER IN MIN.
3	Einheit 5	Einleitung: Altes Deutsch – neues Deutsch	5
		Die indogermanische Sprachfamilie Aufgabe 1	10
		Die indogermanische Sprachfamilie Aufgabe 2: Ein Wort, viele Sprachen	10
		Die Entwicklung der deutschen Sprache Aufgabe 3	10
		Verstehest du mittelalterliches Deutsch? Aufgabe 4	15 + 10
	Einheit 6	Wo kommt Standarddeutsch her? Aufgabe 5	30
		Dialekt ist lebendig! Aufgabe 6	10
4	Einheit 7	Einleitung: Das sagt man (nicht)!?	5
		Wie darf/soll/muss ich schreiben? Aufgabe 1	10
		Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Was heißt das? Aufgabe 2 + 3 + 4	35
	Einheit 8	Jugendsprache Aufgabe 5	20
		Mythos oder Wahrheit? Aufgabe 6	30
5	Einheit 9	Einleitung: Vorhang auf: Das haben wir gelernt! + Vergleichen der Hausübung (Kreuzworträtsel)	10
		Kreatives Abschlussprojekt	40 + 10
	Einheit 10	Präsentation der Abschlussprojekte	40

4. Lehrplanbezüge

10. Schulstufe

Mittels der fünf Unterrichtsmodule werden die folgenden Bildungsaufgaben erfüllt:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren und sich der Sprache als Erkenntnismittel zu bedienen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln.

Zudem werden mehrere Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Mündliche Kompetenz gefördert:

- 3. Oberstufensemester: Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Redeumgebung zu erkennen, verantwortungsvoll mit ihren eigenen sprachlichen Äußerungen umzugehen und die sprachliche Herkunft von Gesprächsteilnehmer/innen zu berücksichtigen.
- 4. Oberstufensemester: Die Schülerinnen und Schüler lernen, auf die Angemessenheit ihres sprachlichen Ausdrucks zu achten, reflektieren ihre Strategien in Kommunikationsprozessen und etablieren einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihren eigenen Sprachäußerungen. Sie befassen sich zudem mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit.

II. HANDREICHUNGEN ZU DEN MODULEN

Modul 1 „Meine, deine, unsere Sprachen“

Beschreibung des Moduls

In diesem Modul stehen die individuelle Mehrsprachigkeit, der Sprachgebrauch und die (sprachliche) Identität der SuS im Zentrum.

Es wird davon ausgegangen, dass alle SuS „mehrsprachig“ sind, da sie zumindest unterschiedliche Varietäten der Erstsprache bzw. der Unterrichtssprache Deutsch (z.B. Hochdeutsch, Dialekte) verstehen können (= rezeptive innere Mehrsprachigkeit). Viele werden diese Varietäten auch noch aktiv verwenden (= produktive innere Mehrsprachigkeit), manche werden darüber hinaus mehrere Sprachen (= äußere Mehrsprachigkeit) zu ihrem Sprachenschatz zählen können.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Bewusstmachung, dass man in unterschiedlichen Situationen bzw. mit unterschiedlichen Personen unterschiedlich spricht: Dass Sprachgebrauch also von personen- und situationsbedingter Sprachvariation geprägt ist. Durch den Austausch mit anderen wird deutlich, dass Sprachvariation etwas „Normales“ im Sinne von „Alltäglichem“ ist.

Ein wesentlicher Schwerpunkt ist zudem die identitätsstiftende Funktion von Sprache, die in diesem Modul hervorgehoben und reflektiert wird.

Modulziele

Die Schülerinnen und Schüler

- lernen die Konzepte der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit sowie deren Vorteile kennen.
- kennen die Begriffe Standarddeutsch, Umgangssprache und Dialekt und beziehen sie auf ihre eigenen Sprachverwendung.
- begreifen Sprache als Bestandteil ihrer Identität.

Verlaufsplan

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 5 min	→ Der Einleitungstext zum Modul wird gemeinsam gelesen.	PL
Wie mehrsprachig sind wir? Aufgabe 1 15 min	<p>→ Das Orientierungswissen wird gemeinsam gelesen.</p> <p>→ Die LP stellt die Fragen zur Mehrsprachigkeit der Klasse und die SuS beantworten diese mit Aufstehen (=Ja) oder Hinsetzen bzw. Sitzenbleiben (=Nein) und diskutieren gegebenenfalls darüber.</p> <p>→ Die LP stellt zwischendurch einzelnen SuS Fragen, warum sie aufgestanden oder sitzengeblieben sind und welche Sprachen bzw. Sprachformen sie sprechen.</p> <p>→ Auf Basis der Fragen werden die Begriffe „äußere Mehrsprachigkeit“ und „innere Mehrsprachigkeit“ gemeinsam erarbeitet und definiert.</p> <p>→ Die SuS verschriftlichen das Gelernte in den Tabellen.</p>	PL PL PL PL EA
Was bringt Mehrsprachigkeit? Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit Aufgabe 2 20 min	<p>→ Die SuS überlegen und diskutieren im Plenum, welche Vorteile äußere Mehrsprachigkeit hat.</p> <p>→ Die LP fasst die Ergebnisse der Diskussion in Schlagworten zusammen und verschriftlicht sie in einer Mindmap an der Tafel.</p> <p>→ Die SuS tragen die Mindmap mit den Vorteilen in ihr Heft ein.</p> <p>→ Im nächsten Schritt sollen die SuS in der Mindmap-Mitte („Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit“) „und innerer“ ergänzen.</p> <p>→ Nun diskutieren die SuS, ob die Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit dieselben sind wie die der inneren.</p> <p>→ In einem weiteren Schritt fragt die LP noch nach potentiellen Nachteilen von Mehrsprachigkeit und die SuS diskutieren darüber.</p>	EA/ PL PL EA EA PL PL
Was bringt Mehrsprachigkeit? Aufgabe 3 10 min	→ Die SuS versuchen einen der beiden niederländischen Wikipedia-Einträge ihrer Wahl mündlich zu übersetzen. Sie können dafür auch die Übersetzungshilfe verwenden.	PA

PHASE	INHALT	SF
Wie spreche ich eigentlich wann und mit wem? Aufgabe 5 30 min	<p>→ Das Orientierungswissen zu Dialekt, Umgangssprache und Standarddeutsch wird gemeinsam gelesen.</p> <p>→ Die SuS füllen die Kreisgrafik anhand der Leitfragen aus.</p> <p>→ Die SuS vergleichen ihren ausgefüllten Kreis und überlegen, warum es zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sein mag.</p> <p>→ Die Ergebnisse werden besprochen.</p>	PL EA PA PL
Sprache schafft Identität Aufgabe 6 20 min	<p>→ Die SuS sehen sich den Comicstrip an und lesen die Einleitung zur Aufgabe.</p> <p>→ Die SuS markieren im Arbeitsauftrag, wie wichtig die angegebenen Bereiche für ihre Identität sind.</p> <p>→ Die SuS tauschen sich zu zweit über ihre Ergebnisse aus und diskutieren gemeinsam die Reflexionsfragen</p>	PL EA PA

Beschreibung der Unterrichtsinhalte & Aufgaben

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Wie mehrsprachig sind wir? Aufgabe 1	<i>Dauer</i> 15 min	<i>Phase(n)</i> Konfrontation, Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Kennen und Verstehen der Begriffe ,äußere Mehrsprachigkeit' und ,innere Mehrsprachigkeit'	<i>Sozialform</i> PL, EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Von innerer Mehrsprachigkeit kann man sprechen, wenn ein Sprecher/eine Sprecherin zumindest in zwei Varietäten einer Sprache (ein Dialekt und die Standardsprache; zwei Dialekte usw.) kommunizieren kann.

Äußere Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn eine Person Kompetenz in ihrer Muttersprache und zumindest einer weiteren Sprache besitzt.

Vgl. Wandruszka 1981

Methodisch-didaktische Hinweise

Wichtig: Bei dieser Aufgabe soll es keine Einschränkung beim Sprachenbegriff geben; es geht hier nicht um Perfektion und Korrektheit.

Zu Beginn wird die Einleitung zur Aufgabe gemeinsam gelesen.

1) Wer ist mehrsprachig?

Wer denkt, auf ihn/sie trifft dies zu, steht auf. Die LP kann hier gleich einzelne SuS fragen, warum sie sich mehrsprachig sehen und welche Sprachen sie sprechen.

Sollten manche SuS (berechtigterweise) hier bereits aufstehen, weil sie z.B. Dialekt und Hochdeutsch sprechen können und sich daher als mehrsprachig bezeichnen, so ist das in Ordnung.

Nun dürfen sich alle SuS wieder hinsetzen und die Lehrperson stellt die zweite Frage:

2) Wer kann einen Dialekt?

Wer denkt, auf ihn/sie trifft dies zu, steht auf. Auch hier kann die LP wieder nachfragen.

Nun dürfen sich alle SuS wieder hinsetzen und die LP stellt die dritte Frage:

3) Wer ist innerhalb des Deutschen (oder einer anderen Sprache) mehrsprachig?

Hier wird bewusst eine ähnliche Frage wie zuvor gestellt, denn selbst wenn die SuS einen Dialekt können (s. Frage 2), heißt das nicht, dass sie sich als mehrsprachig bezeichnen würden. Es kann auch sein, dass nicht allen SuS sofort klar ist, wie diese Frage gemeint ist. Wichtig ist es, ihnen hier dennoch etwas Zeit zu geben, darüber nachzudenken. Womöglich fallen ihnen hier nun Dialekte oder die Standardsprache ein. Sollten jedoch keine oder nur wenige SuS aufstehen und ihre Antwort erläutern, kann die LP folgende unterstützende Fragen verwenden:

- a. Ist Deutsch immer bei allen gleich? Denkt z.B. an Nachrichtensprecher/innen. Sprecht ihr anders als sie? Könnt ihr trotzdem so sprechen wie sie?
- b. Redet ihr mit euren Großeltern anders als im Freundeskreis oder in der Schule (im Unterricht/in der Pause)?

Nun sollte den SuS deutlich werden, was mit innerer Mehrsprachigkeit gemeint ist. Vermutlich sind aber nun immer noch nicht alle SuS aufgestanden, da sich nicht jeder als (zumindest innersprachlich) mehrsprachig bezeichnen würde. Die abschließende Frage dürfte jedoch dazu führen, dass nun alle SuS aufstehen:

3) *Wer von euch versteht verschiedene Formen des Deutschen* (also z.B. Dialekt oder wie die Nachrichtensprecher/innen reden)? (→ innere Mehrsprachigkeit auf rezeptiver Ebene)

Nun dürfen sich die SuS wieder hinsetzen. Die Definitionen für die Begriffe „äußere Mehrsprachigkeit“ und „innere Mehrsprachigkeit“ werden auf Basis der vorhergehenden Unterrichtsphase gemeinsam im Plenum erarbeitet und dann in die dafür vorgesehene Tabelle eingetragen. Anschließend wird im Plenum verglichen.

Bei den unterschiedlichen Beispielen zur inneren Mehrsprachigkeit können, sofern den SuS bekannt, Dialekte auch benannt werden (z.B. Fränkisch, Schwäbisch, Wienerisch, ein türkischer Dialekt usw.). Beispiele aus der Klasse für die äußere Mehrsprachigkeit wären z.B.: Deutsch, Türkisch, Bosnisch, Englisch usw.

Lösungshinweise

Äußere Mehrsprachigkeit: Das Sprechen von mehr als einer Sprache

Innere Mehrsprachigkeit: Das Sprechen von mehr als einer Varietät/Sprachform innerhalb einer Sprache (z.B. ein Dialekt des Deutschen und die deutsche Standardsprache; ein Dialekt des Türkischen und die türkische Standardsprache; Jugendsprache und Standarddeutsch)

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Was bringt Mehrsprachigkeit? Aufgabe 2	<i>Dauer</i> 20 min	<i>Phase(n)</i> Information, Erarbeitung & Reflexion
<i>Ziel</i> Bewusstmachung der Vorteile von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit und Erkennen, dass diese weitestgehend einander entsprechen	<i>Sozialform</i> EA, PL	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Einige Vorteile von Mehrsprachigkeit:

- Verständigung: Die Möglichkeiten, sich mit anderen zu verständigen, steigen (gilt für innere und äußere Mehrsprachigkeit).
- Interkulturelle Kompetenz/Toleranz: Mehrsprachige Personen haben mehr Möglichkeiten, anderen Kulturen zu begegnen bzw. diese zu erfahren, was mitunter zu mehr Toleranz führen kann (gilt für innere und äußere Mehrsprachigkeit): „Da Sprache immer Wissen über eine Kultur transportiert und sie damit als Schlüssel zu fremden Kulturen angesehen wird, führt die Mehrsprachig-

keit, wenn sie von beiden Seiten kommt, auch zu einer vernetzenden Begegnung der Kulturen. Natürlich bedingen sich dabei Sprache und Identität gegenseitig.“ (Roche 2007: 90)

- Erschließungs- und Lernkompetenz: Durch Mehrsprachigkeit können neue Sprachen schneller erschlossen und erlernt werden (gilt für innere und äußere Mehrsprachigkeit): Dialekt-Standard-Sprecher können Elemente von anderen, verwandten Sprachen gut erkennen und daher Texte in diesen Sprachen besser verstehen (Berthele 2008: 93). Probanden, die mindestens einen Dialekt verstehen, lösen sämtliche Erschließungsaufgaben besser als diejenigen, die angeben, keinen Dialekt zu verstehen (Berthele 2008: 98).
- Bessere Aufmerksamkeitssteuerung: Wenn eine zweisprachige Person, die ihre Sprachen gut beherrscht, eine Sprache benutzt, ist immer auch die andere aktiv und verfügbar. Bilinguale müssen dabei nicht nur die grammatischen Formen und Bedeutungen der Wörter richtig auswählen, sondern zusätzlich noch die jeweilige Sprache. Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu steuern, wird dadurch gesteigert. Dies scheint sich auch positiv auf andere kognitive Aktivitäten auszuwirken (vgl. Bialystok 2009: 54). (Es ist wahrscheinlich, dass dies auch auf die innere Mehrsprachigkeit zutrifft; es gibt jedoch noch nicht genug Studien.)
- Medizinische Vorteile: Mehrere Studien haben bewiesen, dass Mehrsprachigkeit Alzheimer verhindern bzw. hinauszögern kann (gilt für äußere Mehrsprachigkeit, zur inneren Mehrsprachigkeit gibt es noch nicht genug Studien) (Bialystok/Craik/Freedman 2007).
- Arbeitsmarkt: Mehrsprachigkeit gilt am Arbeitsmarkt normalerweise als Vorteil (gilt jedenfalls für äußere Mehrsprachigkeit, in gewissen Fällen auch für innere Mehrsprachigkeit, dazu mehr in Modul 4, Aufgabe 6).

Eventuelle Nachteile von Mehrsprachigkeit, die potentiell von den SuS angemerkt werden:

- Die doppelte Halbsprachigkeit wird potentiell als Nachteil der Mehrsprachigkeit genannt. Dabei ist gemeint, dass man beim simultanen Erwerb zweier Sprachen keine der beiden in ausreichendem Niveau erwirbt. Dieser Mythos wird in Modul 4, Aufgabe 6, entkräftet. Die wichtigsten Punkte:
 - Natürlich ist Sprachkompetenz von der Qualität und Quantität der sprachlichen Auseinandersetzung abhängig, aber es gibt keine grundsätzliche Verwirrung oder Verlangsamung (Böttger 2016, 178ff.).
 - Bilinguale Kinder haben potentiell einen kleineren Wortschatz pro Einzelsprache als ihre monolingualen Pendanten (Klassert/Gagarina/Kauschke 2009) aber: „Wir können davon ausgehen, dass sich Kinder, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, problemlos in mehr als einer Sprache die Kernbereiche grammatischen Wissens aneignen können“ (Tracy 2008: 102).
 - Eine mehrsprachige Person ist natürlich nicht mehrere einsprachige Personen in einem Körper, aber es entsteht durch Mehrsprachigkeit auch ein Mehrwert (Sprachbewusstheit usw.) und vor allem auch die Möglichkeit, sich mehrere (soziale und kommunikative) Räume zu erschließen (Budde et al. 2011: 31).
- Die Verwendung einer Sprachvarietät bzw. Sprache kann von der eigenen Herkunftsgruppe abgelehnt werden. So werden in den USA lebende Mexikaner, die den amerikanischen Lebensstil und die englische Sprache annehmen, von ihrer Herkunftsgruppe als *vendidos* (Verräter) bezeichnet (Edwards 2013). Die Aufnahme in die neue Gruppe ist durch das Annehmen der neuen Sprache und Verhaltensweisen allerdings nicht gesichert. Beides kann zu persönlichen Konflikten führen.

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS erarbeiten mit der LP gemeinsam im Plenum die Vorteile der äußeren (!) Mehrsprachigkeit. Hier soll die Lehrkraft aber auch anmerken, dass sie über potentielle Nachteile (s. fachliche Hinweise) nachdenken und diese sammeln können. Die LP erstellt dazu eine Mindmap an der Tafel und es gibt ein gemeinsames Brainstorming über die Vorteile. Die SuS nennen alles, was ihnen einfällt. Um die

Stunde etwas aktiver zu gestalten, können die SuS ihre Einfälle selbst auf der Tafel verschriftlichen. Anhand des Erwartungshorizonts (s. fachliche Hinweise) sieht die LP, welche Vorteile noch fehlen, und ergänzt diese. Die SuS tragen die Mindmap in ihren Modulheftern ein.

Im nächsten Schritt geht es um die Vorteile von innerer Mehrsprachigkeit. Dazu ergänzen die SuS in der Mindmap-Mitte die Überschrift durch „und innerer“, sodass die neue Überschrift „Vorteile von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit“ lautet. Nun diskutieren die SuS, ob die Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit dieselben sind wie die der inneren. Die LP gibt auf Basis der fachlichen Hinweise die notwendigen Informationen. Den Abschluss dieser Aufgabe soll die von der LP dargelegte Erkenntnis bilden, dass alle Vorteile grundsätzlich für innere und äußere Mehrsprachigkeit gelten (s. dazu fachliche Hintergrundinformationen).

Lösungshinweise (s. auch fachliche Hinweise)

Vorteile von äußerer und innere Mehrsprachigkeit, die in der Mindmap stehen sollen:

- Verständigung
- Interkulturelle Kompetenz/Toleranz
- Erschließungs- und Lernkompetenz
- Bessere Aufmerksamkeitssteuerung
- Medizinische Vorteile
- Arbeitsmarkt

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Was bringt Mehrsprachigkeit? Aufgabe 3	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Erarbeitung
<i>Ziel</i> Bewusstmachung der Vorteile von Mehrsprachigkeit anhand der Erschließungskompetenz	<i>Sozialform</i> PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Vgl. Aufgabe 2

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS suchen sich in Partnerarbeit einen der zwei niederländischen Texte aus und übersetzen ihn mündlich. Es wird hier zum einen deutlich, dass man eine dem Deutschen verwandte Sprache einigermaßen verstehen kann und zum anderen soll sichtbar werden, dass man das Niederländische dank der Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen (z.B. Englisch) leichter erschließen kann. Nach der Partnerarbeit kann im Plenum über die Ergebnisse diskutiert werden.

Lösungshinweise

Maria Salomea (Marie) Sklodowska-Curie (Warschau, 7. November 1867 – Passy, 4. Juli 1934) war eine polnisch-französische Chemikerin und Physikerin. Sie war eine Pionierin auf dem Gebiet der Radioaktivität, erhielt zwei Nobelpreise und entdeckte die Elemente Polonium und Radium. In ihrem zweiten Heimatland Frankreich ist sie als Marie Curie bekannt und wird oft als Madame Curie be-

zeichnet. Dies ist auch der Titel ihrer Biografie, die von ihrer Tochter Ève geschrieben wurde.

Albert Einstein (Ulm, 14.März 1879 – Princeton (New Jersey) 18. April 1955) war ein deutsch-schweizerisch-amerikanischer Physiker jüdischer Abstammung. Er gilt neben Isaac Newton und James Clerk Maxwell als einer der wichtigsten Physiker der Geschichte. Er selbst bezeichnete Newton immer als einen viel wichtigeren Physiker als sich selbst, weil Newton, im Gegensatz zu Einstein, nicht nur theoretische sondern auch empirische Entdeckungen machte. Im Alltag ist der Name Einstein zum Synonym für große Intelligenz geworden.

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Wie spreche ich eigentlich wann und mit wem? Aufgabe 4	<i>Dauer</i> 30 min	<i>Phase(n)</i> Information & Reflexion
<i>Ziel</i> Kennenlernen und Differenzierung der Begriffe Standarddeutsch, Umgangssprache, Dialekt; Bewusstmachung der eigenen situationsbedingten Sprachvariation; Reflektieren des eigenen Sprachverhaltens	<i>Sozialform</i> PL, EA, PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Wir bedienen uns je nach Gesprächspartner/in und Situation unterschiedlicher Sprachformen bzw. (die äußere Mehrsprachigkeit betreffend) unterschiedlicher Sprachen. Ersteres „ist in Regionen, wo lokale Basisdialekte vital sind (wie z.B. in der Schweiz, in weiten Teilen Österreichs sowie in Teilen Deutschlands), offensichtlicher als in anderen; grundsätzlich aber ist ein gewisses ‚Sprachvariations-repertoire‘ in der Erstsprache für alle notwendig und damit Ziel des Deutschunterrichts.“

„Insgesamt ist die spätere kindliche und jugendliche Sprachentwicklung von zwei Anforderungen geprägt: Anpassung und Auseinanderentwicklung. Die Anforderung der Anpassung entsteht, da von Kindern und Jugendlichen verstärkt erwartet wird, mit ihren sprachlichen Äußerungen unter verschiedenen kommunikativen Rahmenbedingungen angemessen zu reagieren und damit etwa den Sprech-/Schreibkontext und die Interaktionspartner bzw. Interaktionspartnerinnen zu berücksichtigen. Auseinanderentwicklung ist auf individueller Ebene gefragt, um einen immer differenzierteren und heterogeneren Sprachgebrauch zu zeigen.“

„Die verwendete Sprache kann sich aufgrund der Situation (diaphasisch, etwa schulische Wissensvermittlung vs. Alltagsgespräch), der sozialen Eigenschaften der beteiligten Sprechenden (diastatisch: Peers vs. Personen außerhalb der eigenen sozialen Gruppe) und der räumlichen Zugehörigkeit (diatopisch: verschiedene regionale Varianten) unterscheiden. Ziel der schulischen Bildung ist es – oder sollte es sein –, (auch innere) Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen, zu nutzen und zu fördern.“

Wichtig ist es dabei, dass sich auch die SuS selbst ihres (inner)sprachlichen Variationsrepertoires bewusst werden.

Vgl. Kaiser/Ender (2020)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS lesen gemeinsam das Orientierungswissen zur Differenzierung der Begriffe Standarddeutsch, Umgangssprache und Dialekt.

Die SuS füllen ihren Sprachkreis nach den vorgegebenen Fragen aus und berücksichtigen dabei auch die Informationen aus dem vorangegangenen Orientierungswissen. Personen für den äußeren Kreis können z.B. sein: Hausärztin, Bäcker, Verkäufer, Nachbarin, Touristin, Busfahrer. Wenn es für die SuS schwierig ist, Personen für den äußeren Kreis zu finden, kann die LP hier die notwendigen Hilfestellungen geben. In die leeren weißen Kästchen „So spreche ich“ und „Spricht mit mir“ werden sowohl die Art und Weise zu sprechen (z.B. Dialekt) als auch die jeweilige Begrüßung eingetragen.

Die SuS vergleichen zu zweit ihre Kreise und überlegen, warum es ggf. Unterschiede gibt. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Zentral ist es, herauszuarbeiten, dass es einen personen- und situationsabhängigen Sprachgebrauch gibt, der natürlich und oft auch notwendig ist.

Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe Sprache schafft Identität Aufgabe 5	Dauer 20 min	Phase(n) Information, Reflexion
Ziel Erkennen und Reflektieren der identitätsstiftenden Funktion von Sprache	Sozialform EA, PA	Materialien/Medien Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Sprache stellt einen zentralen Aspekt der Identität des Menschen dar, daher ist auch eine positive Einstellung zu der Herkunftssprache der SuS von Seiten der LP hilfreich, um den Kindern die Freude am Lernen und am Schulsystem selbst nicht zu verderben.

Vgl. Edwards 2009

Methodisch-didaktische Hinweise

Der Comicstrip wird gemeinsam im Plenum gelesen. Im Anschluss überlegen die SuS in Einzelarbeit, wie wichtig die jeweiligen Bereiche und vor allem die Sprache(n) für ihre Identität sind, und markieren ihre Antworten entsprechend auf den jeweiligen Pfeilen. Danach tauschen sich die SuS in Partnerarbeit über ihre Ergebnisse aus und diskutieren darüber. Wenn Interesse besteht und noch Zeit übrig ist, kann diese Übung auch im Plenum besprochen werden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass diese Übung sehr individuell und persönlich ist und dass daher einige SuS vielleicht nicht darüber sprechen wollen.

Modul 2

„Gemeinsam Dialekt erforschen“

Beschreibung des Moduls

In diesem Modul beschäftigen sich die SuS mit dem lokalen Dialekt und sollen dabei erkennen, dass auch Dialekt ein regelhaftes Sprachsystem ist. Entgegen der oft geteilten Meinung, Dialekt sei „falsches“ oder „vereinfachtes“ Deutsch, entdecken die SuS nicht nur die Systemhaftigkeit hinter der regionalen Varietät, sondern lernen auch Beispiele kennen, in denen Dialekt produktiver oder ausdrucksstärker ist als Standarddeutsch, genauso wie es auch im Standarddeutschen grammatische Formen gibt, die die bairischen Dialekte nicht kennen (z.B. Genitiv). Zentral ist in diesem Modul daher die Beschäftigung mit einem Dialektfragebuch, ähnlich, wie es auch in der dialektologischen Forschung zum Einsatz kommt. Der Erkenntniszuwachs wird den SuS schließlich anhand eines einführenden und zum Abschluss erneut behandelten Concept Cartoons bewusst gemacht. Dieser dient dazu, sich mit der Kategorie der sprachlichen Korrektheit von Dialekt und Standarddeutsch auseinanderzusetzen, welche nach Abschluss dieses Moduls differenzierter betrachtet werden sollte.

Modulziele

Die Schülerinnen und Schüler

- lernen verschiedene Dialektgebiete des deutschsprachigen Raumes kennen.
- können zentrale Merkmale des lokalen Dialekts beschreiben.
- erkennen, dass Dialekt ein eigenständiges (und nicht „vereinfachtes“), regelhaftes Sprachsystem ist, und können beispielhafte Regeln für den lokalen Dialekt formulieren.
- wissen, dass der Dialekt als eigenes Sprachsystem nicht falsch ist.

Verlaufsplan

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 5 min	→ Der Einleitungstext zum Modul wird gemeinsam gelesen.	PL
<i>Ein deutscher Sprachraum – und doch so unterschiedlich</i> Aufgabe 1 10 min	→ Der Orientierungswissen wird laut vorgelesen, ebenso das „Schon-ge-wusst“-Kästchen. → Die SuS bearbeiten die Fragen zur Dialektübersichtskarte. → Die SuS tauschen sich über ihre Ergebnisse aus.	PL EA PA
<i>Ein deutscher Sprachraum – und doch so unterschiedlich</i> Aufgabe 2 15 min	→ Die SuS bilden Vierergruppen und lesen den Einleitungstext der Aufgabe. → Die SuS diskutieren die Fragen des erste Arbeitsauftrags. → Beim zweiten Arbeitsauftrag spielt die LP die 10 Audiobeispiele zwei-mal ab (spravive.com/downloads) und die SuS verschriftlichen die jeweilige Dialektversion auf einem Blockzettel. → Die SuS ordnen die Dialektverschriftungen auf der Übersichtskarte ein. → Die Einordnung auf der Übersichtskarte wird gemeinsam verglichen.	GA GA EA EA PL
<i>Dem Dialekt auf die Spur kommen</i> Aufgabe 3 15 min	→ Die SuS lesen im Plenum (oder allein) die Aussagen der fünf Sprechblasen. → Die SuS überlegen sich, welcher Aussage sie am ehesten zustimmen würden. → Die LP teilt jeder Sprechblasenaussage einen Platz in der Klasse zu (vgl. Kopiervorlagen im Anhang) und die SuS positionieren sich entsprechend im Raum. Die LP notiert, wie viele SuS sich wo positioniert haben. → Die SuS diskutieren in der Gruppe, warum sie sich für eine Aufgabe entschieden haben, und sammeln Argumente. → Anschließend berichten die einzelnen Gruppen einander von ihren Diskussionsergebnissen. Die unterschiedlichen Vorstellungen werden somit im Plenum zusammengetragen. Die LP moderiert die Diskussion.	PL/ EA EA EA GA PL
<i>Fragebuch</i> Aufgabe 4 5 min	→ Die LP erklärt den SuS, wie mit dem Fragebuch gearbeitet wird. (= Hausübung – mind. 1 Woche Zeit lassen)	FU

PHASE	INHALT	SF
Hausaufgaben- besprechung 5 min	→ Es wird kurz besprochen, wie es den SuS bei der Hausübung ergangen ist.	PL
<i>Dialekt hat Regeln</i> Aufgabe 5 15 min	→ Die Arbeitsaufträge werden im Plenum gelesen und ggf. von der LP erklärt. → Die SuS erarbeiten die Regeln auf Basis des Fragebuchs und suchen weitere Beispiele. → Die Ergebnisse werden im Anschluss verglichen.	PL EA PL
<i>Das Wissen über Dialekt anwenden</i> Aufgabe 6 Aufgabe 7 10 min	→ Die SuS erarbeiten den Arbeitsauftrag und wenden die selbst formulierten Regeln an. → Die SuS füllen den Lückentext von Aufgabe 7 aus. → Im Anschluss werden beide Aufgaben im Plenum kurz verglichen.	EA EA PL
<i>Dialekt kann Sachen, die Standarddeutsch nicht kann</i> Aufgabe 10 10 min	→ Der Arbeitsauftrag und die Sprechblasen werden im Plenum laut vorgelesen. → Die SuS übersetzen die Sätze der Sprechblasen auf Standarddeutsch. → In Partnerarbeit diskutieren die SuS die weiteren Arbeitsaufträge. → Die Ergebnisse aus der Diskussion werden im Plenum verglichen.	PL EA PA PL
<i>Dem Dialekt auf die Spur gekommen</i> Aufgabe 9 5 min	→ Die SuS überlegen, ob sie sich nun zu den Sprechblasenaussagen im Concept Cartoon anders positionieren würden als in der 3. Unterrichtsstunde. → Die SuS positionieren sich erneut im Raum (= optional) und machen ihre (neue) Position mit Klebepunkten oder Stiften sichtbar (= auf der Kopiervorlage aus Aufgabe 3). → Die Ergebnisse werden mit jenen aus der 3. Unterrichtsstunde verglichen und diskutiert. Abschließend werden die Fehlkonzepte aus dem Concept Cartoon noch einmal besprochen und korrigiert.	EA EA PL

Beschreibung der Unterrichtsinhalte & Aufgaben

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Ein deutscher Sprachraum – und doch so unterschiedlich Aufgabe 1	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Information, Erarbeitung & Reflexion
<i>Ziel</i> Zuordnung zum eigenen Dialektgebiet; Kennenlernen verschiedener Dialektgebiete; Bewusstmachen, dass die Grenzen von Dialektgebieten fließend sind	<i>Sozialform</i> PL, EA, PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft

Fachliche Hintergrundinformationen

Der deutsche Sprachraum ist sehr variationsreich. Auch innerhalb eines zusammenhängenden Dialektgebiets (in unserem Fall handelt es sich um das Bairische) können sich von einem Ort in den anderen bestimmte Wörter oder lautliche Phänomene ändern. Gleichzeitig lassen sich Phänomene feststellen, die sich über das ganze oder zumindest große Teile des Dialektgebietes ziehen.

Die Grenzen zwischen den Dialektgebieten sind aber meist nicht so scharf, wie sie auf der Karte eingezeichnet sind – es gibt Übergangsregionen sowie Phänomene, die nicht nur auf ein Gebiet beschränkt sind (vgl. die Begrüßungen bzw. die Mädchen-Karte in Aufgabe 2).

Benannt sind die Dialektgebiete meist nach den Stämmen oder Stammesgemeinschaften, die ehemals in den jeweiligen Gebieten siedelten. Fränkisch wird beispielsweise auf dem ehemaligen Siedlungsgebiet der Franken gesprochen. Bairisch bildet hier keine Ausnahme: Der Name stammt von den Bajuwaren ab, deren Siedlungsgebiet ziemlich mit dem heutigen Sprachraum übereinstimmt. Dabei handelt es sich um Altbayern, Österreich (ohne Vorarlberg) und Südtirol. Diese Stammesbezeichnung ist auch namensgebend für das heutige Bayern.

Vgl. Niebaum/Macha 2006

Vgl. Zehetner 1985

Methodisch-didaktische Hinweise

Zuerst werden das Orientierungswissen und das „Schon gewusst- Kästchen“ gemeinsam gelesen. Die SuS beschäftigen sich anschließend mit der Dialektkarte anhand der vorgegebenen Leitfragen. Selbst, wenn alle SuS aus dem bairischen Sprachraum kommen sollten, kann es Unterschiede in ihrem Sprachgebrauch geben, und das darf durchaus thematisiert werden. Dafür bietet es sich an, die am häufigsten verwendeten Grußformeln heranzuziehen. Es ist nämlich nicht jede Grußformel direkt einem einzigen Dialektgebiet zuzuordnen, da manche über Dialektgebiete hinweg gebräuchlich sind, andere hingegen nur in Teilen eines Dialektgebiets. Somit gibt es in den meisten Dialektgebieten mehr als eine Grußformel, die der Mehrheit der Bewohner/innen geläufig ist.

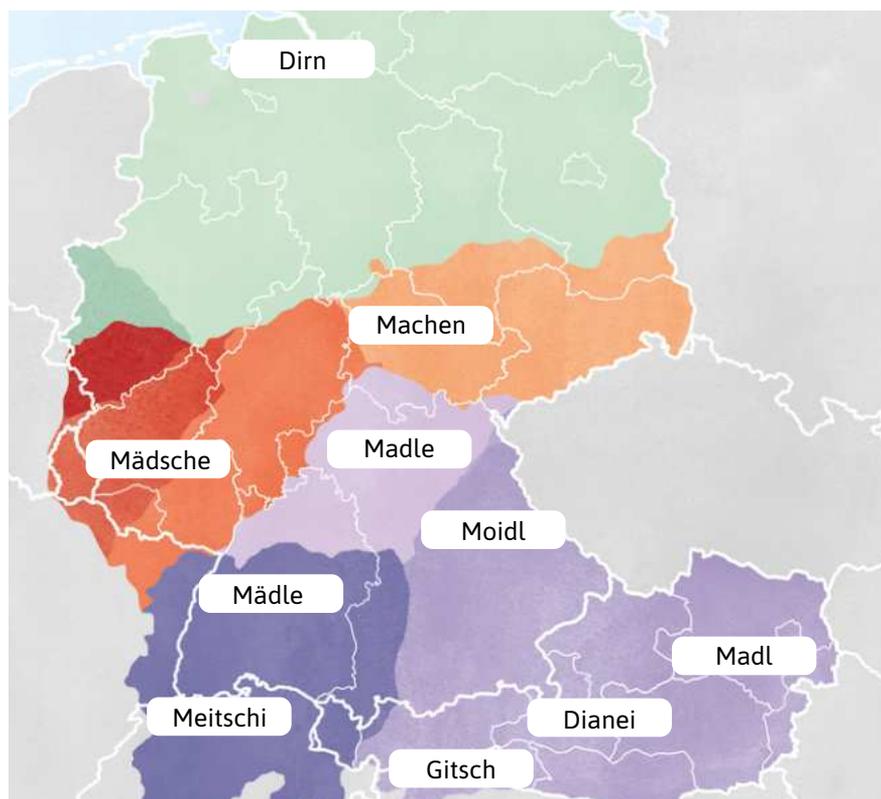
<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Ein deutscher Sprachraum – und doch so unterschiedlich Aufgabe 2	<i>Dauer</i> 15 min	<i>Phase(n)</i> Konfrontation, Erarbeitung & Reflexion
<i>Ziel</i> Zuordnung zum eigenen Dialektgebiet; Kennenlernen verschiedener Dialektgebiete; Bewusstmachen, dass die Grenzen von Dialektgebieten fließend sind	<i>Sozialform</i> GA, EA, PL	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft, Stift, Zettel

Fachliche Hintergrundinformationen
S. Aufgabe 1

Methodisch-didaktische Hinweise

In Aufgabe 2 beschäftigen sich die SuS nun in Gruppen mit der Dialektkarte zum Wort „Mädchen“ und sollen nach Ausdrücken suchen, die sie selbst verwenden bzw. kennen, sowie nach solchen, die ihnen unbekannt sind. Um Zeit zu sparen, bereitet die LP inzwischen die Audiobeispiele vor (spravive.com/downloads). Die LP spielt im weiteren Verlauf zweimal (wenn es die Zeit erlaubt) die 10 Hörbeispiele vor, in denen Dialekt Sprecher/innen aus verschiedenen Dialektgebieten den Satz „Als ich noch ein kleines Mädchen war, hatte ich öfter Schluckauf“ sprechen. Zuerst sollen die SuS die jeweilige Variante von „Mädchen“ so aufschreiben, wie sie sie hören, und in einem zweiten Schritt ordnen sie diese dem passenden Dialektgebiet auf der Dialektgebiet-Übersichtskarte zu. Abschließend wird das Schon-gewusst-Kästchen im Plenum gelesen und bei Interesse wird den SuS ein sprechender Dialektatlas gezeigt.

Lösungshinweise



<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Dem Dialekt auf die Spur kommen Aufgabe 3	<i>Dauer</i> 15 min	<i>Phase(n)</i> Reflexion
<i>Ziel</i> Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Vorstellungen zur Korrektheit von Dialekt und Standardsprache	<i>Sozialform</i> PL, EA, GA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft, Stift, Kopien mit Sprechblasen, Klebepunkte oder Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

In diesem Modul geht es vordergründig um die sogenannte Kategorie der Korrektheit. Denn gerade Dialekte werden häufig als „falsche“ – ergo „nicht korrekte“ – oder „unzulängliche“ Sprachformen kritisiert. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wird dies jedoch nicht unterstützt, da Dialekt als Sprachsystem nicht weniger korrekt als Standarddeutsch ist. Er folgt vielmehr eigenen – wenn auch nicht gesetzten – Normen, die auf sprachlichen Konventionen beruhen, sich also im Gebrauch herausgebildet und verfestigt haben (auch innerhalb des Dialektes gibt es „falsch“ und „richtig“). Einzig wenn die Einhaltung standardsprachlicher, gesetzter Normen – die es wohlgemerkt nur für die Schreibung, nicht das gesprochene Deutsch gibt – gefordert wird bzw. obligat ist (wie zumeist im Schulkontext) und deren Nichteinhaltung Sanktionen nach sich zieht (wie die Korrektur durch die LP) sind dialektale Formen, weil sie von dieser Norm abweichen, als fehlerhaft/nicht korrekt zu werten. An der Korrektheit des Sprachsystems Dialekt per se würde dies dennoch nichts ändern; nur der Sprachgebrauch in diesem spezifischen Kontext wäre demnach nicht korrekt.

Im gesprochenen Deutsch kann die Dialektverwendung folglich nie falsch sein. In solchen Situationen greift vielmehr die Kategorie der Angemessenheit, um die es in Modul 4 gehen wird. Für Angemessenheits-Normen gibt es im Gegensatz zu den Korrektheits- bzw. Richtigkeits-Normen keine sprachimmanenten Gründe, sondern nur soziale.

Vgl. Antos/Niehr/Spitzmüller 2019

Methodisch-didaktische Hinweise

Allgemeine Hinweise zum Concept Cartoon: Der CC umfasst fünf Aussagen, wovon drei (B, C, E) weit verbreitete Meinungen und Ansichten zu Dialekt und Hochdeutsch betreffen (sog. Prä- oder Fehlkonzepte), zwei (A, D) hingegen eher wissenschaftsorientiert sind. Wichtig ist, dass von der LP an dieser Stelle nicht darauf eingegangen wird, ob bzw. dass es richtige und falsche Aussagen gibt. Die SuS sollen möglichst unvoreingenommen urteilen und ihre eigene Vorstellung artikulieren. Erst am Ende des Moduls erfolgt die (eigenständige) „Auflösung“ der richtigen und falschen Aussagen. Die SuS lesen im Plenum die verschiedenen Aussagen im Concept Cartoon. Für die folgenden Arbeitsaufträge ist es wichtig, dass den SuS klar ist, was mit den einzelnen Aussagen gemeint ist. Offene Fragen und Verständnisprobleme werden vor der Bearbeitung des Arbeitsauftrags noch geklärt (Arbeitsauftrag 1). Sobald die Aussagen für alle SuS klar sind, haben sie kurz Zeit, sich zu überlegen, welcher Aussage sie am ehesten zustimmen würden. Die Lehrkraft verteilt die Aussagen mithilfe der Kopiervorlage im Klassenraum (z.B. in den vier Ecken und in der Mitte); die SuS positionieren sich entsprechend ihrer gewählten Aussage im Klassenraum (Arbeitsauftrag 2). Für die Positionierung bietet sich zusätzlich an, dass die SuS bei jener Sprechblase einen Klebepunkt anbringen oder mit einem Stift einen Punkt setzen, der sie am meisten zustimmen. Die LP kann die Verteilung der SuS zusätzlich notieren; außerdem sollen die Sprechblasen am Ende der Aufgabe eingesammelt und in der nächsten Moduleinheit wieder mitgebracht werden, um am Modulende einen Vergleich zwischen Anfangs- und Endverteilung der Klassenmeinungen zeigen zu können.

Durch die Positionierung bilden sich Gruppen, in denen die SuS diskutieren und begründen, warum sie sich für die jeweilige Aussage entschieden haben; diskutiert werden sollte darüber hinaus, was gegen ihre Meinung sprechen könnte (Arbeitsauftrag 3). Sollte ein/e Schüler/in allein eine Aussage gewählt haben, kann er/sie entweder diese allein vertreten, oder noch zu einer anderen Gruppe wechseln. Wenn eine Position leer bleibt, übernimmt dafür die Lehrkraft die Argumentation. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden dann im Plenum noch diskutiert und zusammengetragen (Arbeitsauftrag 4).

Wichtig: Die „Auflösung“ der richtigen und falschen Aussagen erfolgt erst am Ende des Moduls. Die Aufgaben 4 bis 8 sollen den SuS nun vielmehr dazu dienen, am Ende eigenständig auf Grundlage der gesammelten Erkenntnisse die wissenschaftsorientierten und fehlerhaften Konzepte ausmachen zu können.

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Fragebuch Aufgabe 4 (Hausübung)	<i>Dauer</i> 5 min (+ ca. 20 min Befragung als Hausaufgabe)	<i>Phase(n)</i> Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Wissen, wie bei einer dialektologischen Befragung vorgegangen wird (+ Durchführung der Befragung als Hausübung)	<i>Sozialform</i> FU, EA, PL	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft, Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Aufgabe 4 ist nach dialektologischen Befragungen konzipiert. Für jedes Phänomen werden mehrere Beispiele erhoben, um Regelmäßigkeit erkennen zu können. Normalerweise sind die Fragebücher viel umfassender gestaltet, beinhalten vielfach hunderte Begriffe, mit denen man den Dialekt eines Ortes in seiner Struktur weitestgehend abdecken kann.

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS erhalten eine Einführung darin, wie sie bei ihrer Hausübung die dialektologische Befragung durchführen sollen. Dafür werden die Hinweise im Modulheft gemeinsam durchgegangen. Mit den Ergebnissen der Befragung wird in einer möglichst zeitnahen Unterrichtseinheit weitergearbeitet. Die SuS sollten für die Befragung jedoch wenigstens eine Woche Zeit bekommen.

Für diese Befragung sind sechs Phänomene ausgewählt worden, die in einem großen Teil des bairischen Sprachraumes vorkommen (teilweise auch darüber hinaus) und nicht nur in Dialekten, sondern auch in der Umgangssprache verwendet werden. Somit sollten die SuS relativ eindeutige Ergebnisse erzielen können.

Wichtig ist, dass tatsächlich Dialektsprecher/innen, die aus der Region kommen, befragt werden. Sollten die SuS keine Dialektsprecher/innen in ihrem Umfeld kennen, können sie z.B. ihre MitSuS interviewen oder nach deren Eltern/Bekanntem fragen. Vielleicht kann aber auch die LP sich selbst oder andere Kolleg/inn/en vermitteln. Sollte das nicht möglich sein, können die betroffenen SuS auch zu zweit jemanden befragen.

Dialektolog/inn/en befragen normalerweise in ihrer/ihrem eigenen Umgangssprache/Dialekt, damit die Situation nicht künstlich wirkt, aber die Begriffe, die erfragt werden sollen, sagen sie stets auf Standarddeutsch. Vor der Befragung sollten die Dialektsprecher/innen darauf hingewiesen werden, dass sie tatsächlich so antworten sollen, wie sie es in ihrem Dialekt sagen würden. Es kann auch vorkommen, dass die Befragten nicht wissen, was von ihnen als Antwort erwartet wird, oder dass sie nicht das sagen,

was man eigentlich von ihnen wissen will (z.B. weil sie etwas falsch verstanden haben oder ihnen einzelne „frei“ stehende Wörter unnatürlich vorkommen). In diesem Fall dienen die Sätze, die in den Klammern unter den einzelnen zu erfragenden Begriffen stehen, zur Klärung dieser Unsicherheiten. Die ganzen Sätze müssen aber nicht erfragt werden, wenn die Befragten auch so alles beantworten können. Auf jeden Fall müssen die SuS nur jeweils das einzelne Wort verschriften. Bei der dialektologischen Verschriftlichung werden zwar normalerweise Lautschriften verwendet, aber für diese Übung reicht es, wenn die SuS die Ergebnisse so aufschreiben, wie sie diese gehört haben. Beispiele: „Mutter“ → muata; „lachen“ → lochn

Lösungshinweise

(1) gruas, (2) schuid, (3) mog, (4) voik, (5) gschwumma, (6) nocht, (7) geduid, (8) guat, (9) obnd, (10) bruada, (11) wiesn/wisn, (12) sunn, (13) hoiz, (14) brocht, (15) toschn, (16) griffn, (17) gnumma, (18) notn, (19) druckt

Anmerkung: Mit Variation in der Schreibung muss gerechnet werden

Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe Dialekt hat Regeln Aufgabe 5	Dauer 15 min	Phase(n) Erarbeitung
Ziel Erkennen, dass Dialekt ein eigenständiges, regelhaftes System ist	Sozialform PL, EA	Materialien/Medien Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Die sechs regelhaften Dialekt-Phänomene aus dem Fragebuch:

a-Verdumpfung: Das schriftsprachliche a wird in bairischen Gebieten und auch darüber hinaus häufig als ein o-haltiger Laut ausgesprochen (welches o genau verwendet wird, hängt von der Region ab). Es gibt allerdings Wörter, die dieses Phänomen teilweise (noch) nicht aufweisen:

→ Fremdwörter bzw. Wörter, die noch nicht so lange oder nicht so gut in der deutschen Sprache verankert sind (z.B. *Parlament*, *Gas*)

→ Wörter, bei denen das a Kern einer unbetonten Silbe ist (z.B. *Karotte*)

Weitere Beispiele: *rasten*, *Lage*, *tragen*, *Hand*...

l-Vokalisierung: In großen Teilen des bairischen Sprachraums wird das l als i ausgesprochen. Dies nennt man „l-Vokalisierung“. Eine l-Vokalisierung hängt allerdings von den Lauten ab, die dem l vorausgehen: Wenn ein Vokal vor dem l steht (*Holz*), wird es vokalisiert, wenn ein Konsonant davor zu finden ist (*blinken*), wird es wie im Standarddeutschen als l ausgesprochen. Ebenso als l ausgesprochen wird es am Wortanfang (*Licht*). Allerdings können sich die Vokale vor einem vokalisiertem l verändern oder mit dem vokalisiertem l verschmelzen und dadurch einen neuen Laut ergeben; so ist es beispielsweise in der Kombination el (z.B. in *helfen*) oft der Fall: Es kann als ö oder öi ausgesprochen werden. Auch bei il lässt sich das finden, z.B. *Bild* sprechen bairische Dialektsprecher/innen oft als *Büid* oder *Büid*, zuweilen auch als *Bid* aus.

Weitere Beispiele: *Wald*, *holen*, *kalt*, *rollen*...

Monophthongierung: Die Wörter *gut*, *Bruder* und *Gruß* wurden im Mittelhochdeutschen nicht mit *u*, sondern mit einem Diphthong (= heute *au*, *ei*, *eu* in der Schriftsprache), nämlich *uo*, ausgesprochen (z.B. mhd. *bruoder*). Das ist in den bairischen Dialekten (und auch darüber hinaus, z.B. im Alemannischen) noch erhalten, würde aber heute eher mit *ua* geschrieben werden. Nicht jedes Mal, wenn ein *u* in der Standardsprache vorkommt, wird deshalb der Diphthong verwendet, weil das *u* nicht immer auf das mittelhochdeutsche *uo*, sondern auf ein mhd. *u*, zurückzuführen ist, z.B. bei *Buckel* oder *Bund*.

Weitere Beispiele: Hut, Kuh, muss, Buch...

Mittelhochdeutsches u: In den bairischen Dialekten hat sich bei den Wörtern *Sonne*, *genommen* und *geschwommen* die mittelhochdeutsche Form gehalten – so wird heute noch, wie damals, *sun(n)e*, *gnumma* und *gschwumma* gesagt. Dieses Phänomen bezieht sich streng genommen nur auf das mittelhochdeutsche *u* vor Nasalen (*m*, *n*, *ng*); für diese Aufgabe sind jedoch auch etwaige andere dialektale Beispiele zulässig (z.B. trocken – drucka; dort – durt).

Weitere Beispiele: geronnen, gewonnen, genommen, donnern...

Partizip-II-Formen: Bei diesen Partizip-II-Formen wird in den bairischen Dialekten das *ge-* nicht ausgesprochen. Dies ist bei Wörtern der Fall, deren Infinitiv mit einem Plosivlaut beginnt: *b*, *d*, *g*, *p*, *t* oder *k* (das gilt auch für *q* und *z*, weil sie ausgesprochen mit *k* und *t* beginnen). Folgen dem *ge-* andere Laute, wie bei *geschwommen*, bleibt das *g-* erhalten, das *-e-* fällt aber weg.

Weitere Beispiele: gebunden, getankt, gekitzelt, getrieben...

Weibliche Substantive mit der Endung -e: Weibliche Substantive, die auf *-e* enden, werden in den bairischen Dialekten meist mit einem *-n* am Wortende ausgesprochen. Dabei handelt es sich um historische Formen, die schon in mittelhochdeutscher Zeit zu beobachten waren und sich erhalten haben. Die Annahme, das *e* würde sich einfach zu einem *n* entwickeln, ist zwar aus linguistischer Sicht nicht ganz korrekt, weil das *n* historisch erhalten bleibt und das *e* entfällt, aber die Regel "e wird zu n" ist dennoch richtig.

Weitere Beispiele: Dose, Hose, Laute, Harfe, Rutsche, Kutsche...

Weitere Phänomene, die bei den Wörtern im Fragebuch vorkommen (können):

- Verschlusslaute (*b*, *d*, *g*, *p*, *t*, *k*) am Anfang eines Wortes werden meist recht ähnlich ausgesprochen (zwischen *b* und *p* ist nicht wirklich ein Unterschied feststellbar; dem liegt eine historische Entwicklung zugrunde).
- Verschlusslaute am Ende eines Wortes werden meist „hart“ ausgesprochen (*b* → *p*, *d* → *t*, *g* → *k*). Man spricht von der sog. Auslautverhärtung (dies geschieht auch in der gesprochenen Standardsprache).
- *-er* am Ende eines Wortes wird meist als *a* ausgesprochen (dies geschieht auch in der gesprochenen Standardsprache).
- *-e* am Ende eines Wortes wird meist getilgt (das gibt es auch in der gesprochenen Standardsprache, z.B. ich sag).
- Bei gegriffen könnte es vorkommen, dass am Ende ein *-fm* verschriftlicht wird. Dieses *m* entsteht durch einen Lautprozess, bei dem sich das *n* an das *f* angleicht.

Vgl. Zehetner 1985

Methodisch-didaktische Hinweise

Anhand der Fragebuchergebnisse und Leitfragen sollen die SuS regelmäßig erkennbare Unterschiede zwischen den standarddeutschen und dialektalen Formen der erfragten Wörter herausarbeiten und die insgesamt sechs Regeln in Form von kurzen Sätzen formulieren. Darüber hinaus sollen

mindestens drei weitere Beispiele genannt werden, bei denen die Regel im Dialekt angewendet wird (ob diese im Dialekt oder im Standard verschriftlicht werden, ist den SuS selbst überlassen). Die LP unterstützt die SuS bei Bedarf. Es kann außerdem sein, dass die SuS hier mehr als sechs Phänomene finden (s. weitere Phänomene bei den fachlichen Hinweisen). Jedoch gibt es nur für die betreffenden sechs regelhaften Phänomene mindestens drei Beispiele im Fragebuch.

Lösungshinweise

Regel zu mog, nocht, obnd: standardsprachliches a wird als o ausgesprochen; z.B. gebracht, rasten, tragen, Hand

Regel zu schuid, voik, geduid: standardsprachliches l wird als i gesprochen (nach u, o und a), z.B. Wald, holen, kalt, rollen

Regel zu gruas, guat, bruada: standardsprachliches u wird als ua ausgesprochen, z.B. Hut, Kuh, muss, Buch

Regel zu gschwumma, sunn, gnumma: standardsprachliches o wird als u ausgesprochen (vor Nasallauten), z.B. geronnen, gewonnen, donnern, Sommer

Regel zu brocht, druckt, griffr: standardsprachliches ge- Beim Partizip II wird vor p, t, k und b, d, g weggelassen, z.B. gebunden, getankt, gekitzelt, getrieben

Regel zu wiesn/wisn, taschn, notn: standardsprachliches –e wird zu –n (nur bei weiblichen Substantiven), z.B. Hose, Harfe, Rutsche, Kutsche

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i>	<i>Dauer</i>	<i>Phase(n)</i>
Das Wissen über Dialekt anwenden Aufgabe 6	5 min	Erarbeitung & Konsolidierung
<i>Ziel</i> Indem die zuvor erarbeiteten Dialektregeln angewendet und damit erneut sichtbar gemacht werden, soll wiederum gezeigt werden, dass auch Dialekt „Regeln“ folgt und nichts „Falsches“ ist	<i>Sozialform</i> EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

S. Aufgabe 5

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS wenden die zuvor erarbeiteten Regeln nun auf Fantasiewörter an bzw. ordnen sie die Wörter den Regeln zu, was zeigen soll, dass die Regeln auch unabhängig von bekannten Wörtern funktionieren. Dialekt ist ein eigenständiges, regelhaftes System, dessen Regeln auch klar benannt werden können. Auch, wenn die SuS die Nonsense-Wörter individuell unterschiedlich aussprechen mögen, so geht es in dieser Aufgabe konkret um die Aussprache nach den in Aufgabe 5 erarbeiteten Regeln und entsprechend gilt hier auch nur das als „richtig“ gelöst. Abgesehen davon kann und darf es dennoch zu Variationen in der Schreibung kommen.

Lösungshinweise

Regel a zu o: Schrocht, Goiz, Koschn

Regel l zu i: Goiz, fuidene, Soik

Regel u zu ua: Pruaß, suate

Regel o zu u: drunna, grumma

Regel ge-Wegfall: drunna

Regel -e zu -n: Koschn, Frintn

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Das Wissen über Dialekt anwenden Aufgabe 7	<i>Dauer</i> 5 min	<i>Phase(n)</i> Erarbeitung & Konsolidierung
<i>Ziel</i> Das erarbeitete und angewendete Wissen aus Aufgabe 5 und 6 (→ Der Dialekt ist ein regelhaftes Sprachsystem) wird gefestigt	<i>Sozialform</i> EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

-

Methodisch-didaktische Hinweise

Zur Wiederholung des Gelernten füllen die SuS den zusammenfassenden Lückentext mit den vorgegebenen Wörtern aus.

Lösungshinweise

Dialekt, Merkmale, Bairischen, o, l, Vokalen, Verben, Partizip II, ge-, regelmäßig, Regeln

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Dialekt kann Sachen, die Standarddeutsch nicht kann Aufgabe 8	<i>Dauer</i> 15 min	<i>Phase(n)</i> Erarbeitung & Konsolidierung
<i>Ziel</i> Aufzeigen, dass Dialekt keine reduzierte Form des (Standard-)Deutschen ist, sondern in manchen Fällen sogar mehr grammatische Möglichkeiten bietet als das Standarddeutsche	<i>Sozialform</i> PL, EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Das *da-*, das an Verben angehängt wird, drückt in diesem Fall die Möglichkeit, etwas zu tun, aus. „I dalies des net.“ hieße beispielsweise „Ich kann das nicht lesen.“ oder „Ich bin nicht im Stande, das zu lesen.“ Das ist im Bairischen ein weit verbreitetes Mittel, das prinzipiell an alle Verben angehängt werden kann (sofern es inhaltlich Sinn ergibt).

In vielen Sprachen der Welt gibt es abgesehen vom Zeitsystem auch ein Aspektsystem (mit dem beispielsweise beschrieben werden kann, ob eine Handlung bereits abgeschlossen ist oder nicht). Dies ist im Deutschen mit einigen Ausnahmen normalerweise nicht der Fall. Eine dieser Ausnahmen ist in dieser Übung gezeigt: Mit der Kombination von werden, also „wead“, und einem Verb, an das „-ad“ gehängt wird, wird der „inchoative Aspekt“ dargestellt, das heißt, dass eine länger andauernde Handlung gerade beginnt.

Vgl. Schmeller 1872

Vgl. Metzler Lexikon Sprache 2016

Methodisch-didaktische Hinweise

Anhand der dialektalen Sätze in den Sprechblasen erarbeiten die SuS Beispiele, die aufzeigen, dass Dialekt in manchen Fällen ausgebauter ist als Standarddeutsch. Das heißt, dass Dialekt für gewisse Inhalte ein breiteres sprachliches Repertoire bietet, so wie auch manchmal Standarddeutsch ausgebauter ist.

Sollten die SuS die Beispielsätze nicht verstehen, kann die LP Hilfestellungen anbieten. Die SuS analysieren die Beispielsätze in Bezug auf die Bildung der dialektalen Formen und die Unterschiede zu den standardsprachlichen Versionen. Außerdem sollen die SuS überlegen, ob ihnen noch andere Sätze mit solchen Phänomenen einfallen.

Lösungshinweise

1

- A) Ich kann das nicht ziehen.
- B) Kannst du das (auf)essen?
- C) Schau, es fängt an/beginnt zu regnen.
- D) Ich fange schon an zu schlafen./Ich schlafe gleich ein.
- E) Das Wasser fängt an/beginnt zu kochen.

3

da + finites Verb: etwas können

Form von werden + Verbstamm + ad: anfangen etwas zu tun

4

Ea daliest des ned; I damoch des ned; Des dabremst ned; Des dastehta nia.

Da Hong wead gehad; S'Feier wead brennad; Es wead scho glierad; I wea spinnad.

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Dem Dialekt auf die Spur gekommen Aufgabe 9	<i>Dauer</i> 5 min	<i>Phase(n)</i> Reflexion & Konsolidierung
<i>Ziel</i> Reflektieren der eigenen Meinung zu Dialekt und Standardsprache auf Basis der gelernten Inhalte	<i>Sozialform</i> EA, PL	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft

Fachliche Hintergrundinformationen

-

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS beurteilen nun erneut die Aussagen im Concept Cartoon, allerdings können sie dabei nun auf ihr erarbeitetes Wissen zurückgreifen. Sie positionieren sich dieses Mal erneut physisch im Raum bei den vorab verteilten Kopien mit den Sprechblasen (ggf. auch wieder im Heft). Die Positionierung kann aber auch nur durch die Markierung mit Klebepunkten oder Stiften auf den Kopien erfolgen, falls eine physische Aufstellung im Raum ein soziales Problem darstellt (da die SuS das Gefühl haben könnten, sie würden sich bloßstellen, weil sie die zutreffenden Aussagen ja eigentlich schon kennen müssten, sich aber vielleicht immer noch unsicher sind).

Die LP stellt die neuen Ergebnisse den „alten“ gegenüber und im Plenum wird darüber diskutiert. Abschließend werden problematische Aussagen bzw. „Prä-“ und „Fehlkonzepte“ aus dem Concept Cartoon noch einmal aufgegriffen und besprochen. Die SuS können abschließend richtige und falsche Aussagen im Modulheft entsprechend markieren.

Modul 3

„Altes Deutsch – neues Deutsch“

Beschreibung des Moduls

Als Einstieg dient ein Überblick über die indogermanischen Sprachen, wodurch die Verwandtschaft der deutschen mit anderen Sprachen aufgezeigt wird. Anhand realer Sprachbeispiele wird sichtbar, dass auch heute noch die gemeinsamen Wurzeln erkennbar sind. Der Umstand, dass Sprachfamilien über den ganzen Globus vernetzt sind, soll auch dazu beitragen, national begründete Bewertungsschemata zu hinterfragen und den Blick weniger auf Grenzen und Unterschiede als auf das Gemeinsame in den verschiedenen Sprachen zu lenken. Im Weiteren geht es jedoch nicht nur um geographische Vernetzung, sondern auch um die zeitliche Komponente und um den Begriff „Hochdeutsch“. Die SuS lernen historische Sprachstufen des Deutschen kennen und beschäftigen sich mit einem mittelhochdeutschen Text, den sie auf Dialekt und Standarddeutsch übersetzen. Damit wird nicht nur gezeigt, dass Sprachwandel etwas Natürliches und Kontinuierliches ist, sondern auch, dass dialektale Formen älter sind als das Standarddeutsche und somit auch keine „degenerierte“ oder „reduzierte“ Form des Standarddeutschen darstellen. Daran anknüpfend werden gesellschaftliche Ereignisse und Prozesse vermittelt, die zur Ausbildung unserer heutigen Standardsprache geführt haben. So wird der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch bzw. Sprachentwicklung und sozialer Funktion verdeutlicht. Abschließend wird gezeigt, dass Dialekt, wie jede lebende Sprache, etwas Dynamisches und Produktives ist, was anhand von Anglizismen selbst von den Schülerinnen und Schülern ausprobiert wird. Damit soll der Ansicht, dass Dialekt etwas „Veraltetes“ ist, entgegengewirkt werden.

Modulziele

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen die historische und globale Verbindung zwischen der deutschen und anderen indogermanischen Sprachen.
- können den Begriff „Hochdeutsch“ erklären.
- wissen, dass der bairische Dialekt alte Wurzeln hat und auch ein produktives Sprachsystem ist.
- lernen, dass die Standardsprache eine vergleichsweise junge Sprachform ist, die konstruiert wurde.
- erkennen, dass Wandel und Variation in der Sprache etwas Natürliches sind.

Verlaufsplan

5. Stunde

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 5 min	→ Der Einleitungstext zum Modul wird gemeinsam gelesen.	PL
<i>Die indo-germanische Sprachfamilie</i> Aufgabe 1 10 min	→ Die Einleitung zur Aufgabe und das Schon-gewusst-Kästchen werden gemeinsam gelesen. → Die SuS erledigen die Arbeitsaufträge. → Die Ergebnisse werden kurz besprochen.	PL PA PL
<i>Die indo-germanische Sprachfamilie</i> Aufgabe 2 10 min	→ Vorbereitung: Die LP verteilt die deutschen Wörter auf den Tischen im Klassenraum. → Die LP teilt die Wortkärtchen (s. Kopiervorlage) an die SuS aus. → Die SuS suchen für ihr Wort die passende Übersetzung im Raum. → Gruppenbildung → Die SuS vergleichen in der Gruppe ihre Wörter und ordnen sie auf der Übersichtskarte von Aufgabe 1 ein. → Die LP hilft ggf. nach.	EA GA
<i>Die Entwicklung der deutschen Sprache</i> Aufgabe 3 10 min	→ Das Orientierungswissen wird gemeinsam im Plenum gelesen. → Die Arbeitsaufträge werden von den SuS erledigt. → Es wird diskutiert, welche Veränderungen die SuS festgestellt haben.	PL PA PL
<i>Verstehst du mittelalterliches Deutsch? (I)</i> Aufgabe 4 15 min	→ Der Arbeitsauftrag wird gemeinsam gelesen. → Die SuS hören das mittelhochdeutsche Gedicht zwei Mal an (spravive.com/downloads). → Die SuS übersetzen das Gedicht auf Hochdeutsch und in den Dialekt und erledigen die Arbeitsaufträge.	PL PL PA

6. Stunde

PHASE	INHALT	SF
<i>Verstehst du mittelalterliches Deutsch? (II)</i> Aufgabe 4 10 min	→ 2-3 Gruppen stellen ihre Übersetzungen und Überlegungen zu den Arbeitsaufträgen vor. → Es wird über die Übersetzungen und Arbeitsaufträge diskutiert.	PL PL
<i>Wo kommt Standarddeutsch her?</i> Aufgabe 5 30 min	→ Der Einleitung und die Arbeitsaufträge werden gemeinsam gelesen. → Die LP spielt das Video zwei Mal ab (spravive.com/downloads) und die SuS ergänzen die Mindmap. → Die Mindmap wird im Anschluss verglichen. Bei Bedarf kann die LP eine Mindmap an der Tafel erstellen.	PL EA PL
<i>Dialekt ist lebendig!</i> Aufgabe 6 10 min	→ Das Orientierungswissen wird gemeinsam gelesen. → Die SuS erledigen die Arbeitsaufträge. → Die SuS vergleichen die Ergebnisse in Partnerarbeit. → Zum Abschluss der Stunde kann im Plenum noch über die Dialektmerkmale gesprochen werden, die die SuS beobachtet haben.	PL EA PA PL

Beschreibung der Unterrichtsinhalte & Aufgaben

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Die indogermanische Sprachfamilie Aufgabe 1	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Die globale und demnach auch historische Verwandtschaft zwischen Deutsch und anderen Sprachen kennen	<i>Sozialform</i> PL, EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Die deutsche Sprache ist mit vielen europäischen Sprachen verwandt. Aber nicht nur über Europa, sondern auch bis Indien erstrecken sich die Verwandtschaftsverhältnisse der sogenannten indogermanischen Sprachfamilie. Der Name bezieht sich dabei auf den geografischen Raum. Wenn man sich das ursprüngliche Verbreitungsgebiet dieser Familie ansieht, handelt es sich bei der westlichsten Sprache um das in Island gesprochene Isländisch, das zu den germanischen Sprachen zählt, und bei den östlichsten um in Indien gesprochene indoarische Sprachen, wie Hindi oder Bengali. Dabei findet man innerhalb der indogermanischen Sprachfamilie selbst wiederum Sprachgruppen. In Europa sind dabei die romanische, germanische und slawische Sprachgruppe diejenigen mit dem größten Verbreitungsgebiet. Zusätzlich bilden auch das Griechische und Armenische eigene Zweige des Indogermanischen. Im Osten existiert die indoiranische Sprachgruppe mit den westlichen iranischen und den östlichen schon genannten indoarischen Sprachen.

Vgl. Metzler Lexikon Sprache 2016

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS setzen sich anhand der Sprachkarte und der zugehörigen Arbeitsaufträge mit der indogermanischen Sprachfamilie, deren Sprachgruppen und dabei vor allem mit der germanischen Sprachgruppe auseinander. Die SuS erkennen die Verwandtschaft der deutschen mit anderen Sprachen und es wird deutlich, wie vernetzt die Sprachfamilien global betrachtet sind. Die SuS erfahren, in welchen Ländern Deutsch gesprochen wird, und lernen die drei großen Sprachgruppen des Indogermanischen und ihre zugehörigen Sprachen kennen.

Lösungshinweise

1. Deutschland, Österreich, Schweiz, Italien, Liechtenstein, Belgien, Luxemburg
2. Dänisch, Englisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch – Germanische Sprachen
3. Romanische Sprachen: Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch
Slawische Sprachen: Bosnisch, Bulgarisch, Kroatisch, Mazedonisch, Montenegrinisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Sorbisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ukrainisch, Weißrussisch

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Die indogermanische Sprachfamilie Aufgabe 2	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Konfrontation , Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Bewusstmachen der Verwandtschaft indogermanischer Sprachen anhand von Wörtern, an denen man diese Verwandtschaft erkennen kann	<i>Sozialform</i> EA, GA	<i>Materialien/Medien</i> Wortgleichungskärtchen, Zettel mit deutschen Lösungswörtern & Modul- heft

Fachliche Hintergrundinformationen
S. Aufgabe 1

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Zettel mit den deutschen Übersetzungen der Wortgleichungen werden vorab von der LP im Klassenraum verteilt (s. Kopiervorlage im Anhang). Die Wortkärtchen werden vermischt und in der Klasse ausgeteilt. Auf den einzelnen Wortkärtchen ist jeweils ein Wort in einer indogermanischen Sprache abgedruckt – die entsprechende Sprache ist auf dem Kärtchen angegeben. Die SuS müssen nun die deutsche Übersetzung des Wortes im Klassenraum suchen und sich in den somit entstehenden Gruppen zusammenfinden. In diesen Gruppen werden dann die Wörter miteinander verglichen und die SuS suchen Gemeinsamkeiten zwischen den Wörtern. Im Anschluss ordnen die SuS die Wörter den Regionen auf der Sprachenkarte von Aufgabe 1 zu. Hier muss die LP bei den Sprachen, die den SuS weniger vertraut sind, ggf. nachhelfen:

Hindi (Indien); Persisch (Iran); Kurmandschi/Kurdisch (Türkei, Syrien, Armenien, Irak, Iran)

Lösungshinweise

Die Wörter gehören wie folgt zusammen:

1. **drei:** *tria* (Griechisch) – *three* (Englisch) – *tri* (Russisch) – *trys* (Litauisch)
2. **zwei:** *do* (Hindi) - *do* (Persisch) - *dwa* (Polnisch) – *dos* (Spanisch)
3. **Bruder:** *barādar* (Persisch) – *bira* (Kurdisch/Kurmandschi) – *bror* (Norwegisch) – *broer* (Niederländisch)
4. **Mutter:** *maan* (Hindi) – *mādar* (Persisch) – *matka* (Tschechisch) – *máthair* (Irish)
5. **neu:** *navām* (Punjabi) – *nû* (Kurdisch/Kurmandschi) – *nový* (Tschechisch) – *nuovo* (Italienisch)
6. **Tochter:** *doxtar* (Persisch) – *dotter* (Schwedisch) – *tütar* (Estnisch) – *dustr* (Armenisch)
7. **Neffe:** *neveu* (Französisch) – *nai* (Walisisch) – *nevø* (Dänisch) – *nećak* (Kroatisch)
8. **Salz:** *sol* (Kroatisch) – *sel* (Französisch) – *salt* (Isländisch) – *salann* (Irish)

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Die Entwicklung der deutschen Sprache Aufgabe 3	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Bewusstmachen, dass Deutsch nicht einheitlich und stetem Wandel unterlegen ist	<i>Sozialform</i> PL, PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Das deutsche Sprachgebiet gliedert sich in einen hochdeutschen und einen niederdeutschen Sprachraum. Diese Zweiteilung liegt in der sogenannten zweiten oder hochdeutschen Lautverschiebung begründet. Vom 5. bis ins 9. Jh. trennte sich durch bestimmte regelhafte Lautwandelprozesse im Konsonantismus (betrifft p, t, k/b, d, g) das (Alt)Hochdeutsche vom Niederdeutschen bzw. von den übrigen altgermanischen Varietäten. Dies ist auch der Grund, warum das Niederdeutsche und z.B. das Englische viele Parallelen im Konsonantismus aufweisen. Einige Lautveränderungen sind nun angeführt:

nach Vokalen

- p > f (Niederdeutsch ‚slapen‘ – Hochdeutsch ‚schlafen‘)
- t > s (Englisch ‚eat‘ > Hochdeutsch ‚essen‘)
- k > h (Niederdeutsch ‚ik‘ > Hochdeutsch ‚ich‘)

in anderen Lautumgebungen

- p > pf (Niederdeutsch ‚Appel‘ > Hochdeutsch ‚Apfel‘)
- t > z (Englisch ‚tooth‘ > Hochdeutsch ‚Zahn‘)

Warum aber betrachten wir die Entwicklung der deutschen Sprache in erster Linie aus der hochdeutschen Perspektive? Das Althochdeutsche ist die älteste schriftlich überlieferte Vorform der Sprache, die man als ‚deutsch‘ bezeichnet. Überhaupt stammen die meisten literarischen Zeugnisse des Mittelalters aus dem südlichen Bereich des deutschen Sprachraums, also aus dem hochdeutschen Sprachraum, der in dieser Zeit das kulturelle Zentrum der deutschsprachigen Literatur darstellte. Nicht zuletzt hat sich dort mit der Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache ab ca. 1500 auch die Standardsprache entwickelt, die in weiterer Folge im gesamten deutschen Sprachgebiet Verbreitung fand.

Vgl. dtv-Atlas Deutsche Sprache 2019

Methodisch-didaktische Hinweise

In diesem Inhaltsabschnitt wendet sich nun der Blick von einer globalen Perspektive auf Sprachen hin zur Entwicklung des Deutschen als Einzelsprache. Hier kommt zusätzlich zur zeitlichen Dimension die geografische Komponente hinzu. Im Orientierungswissen zu dieser Thematik lernen die SuS die historischen Sprachstufen des Deutschen und den Ursprung des Wortes Hochdeutsch kennen. Eine Reliefkarte, die das Hochdeutsche vom Niederdeutschen abgrenzt, veranschaulicht diese Informationen. In Arbeitsauftrag 1 setzen sich die SuS mit der Sprachkarte auseinander und übertragen niederdeutsche Wörter ins Hochdeutsche und umgekehrt. Dabei sollen sie beobachten, was sich jeweils verändert. Der Unterschied zwischen Hochdeutsch und Niederdeutsch zeigt den SuS, dass Deutsch nicht überall gleich bzw. einheitlich ist. Im nächsten Schritt (Arbeitsauftrag 2) übertragen die SuS die übersetzten Wörter ins Englische und sollen ihre Beobachtungen dabei wieder vergleichen und reflektieren. Bei der Übersetzung ins Englische sollen die Ähnlichkeiten

zwischen dem Niederdeutschen und dem Englischen und somit sprachliche Verwandtschaften sichtbar werden (beachte: einzig bei Niederdt. *ik* und Engl. *I* funktioniert dieser Vergleich nicht). Die Ergebnisse werden schließlich im Plenum verglichen und diskutiert.

Lösungshinweise

3.1 Water – Wasser, helpen – helfen, Pund – Pfund, maken – machen

dat – das, slapen – schlafen, appel – Apfel, ik – ich

3.2 water, help, pound, make; this, sleep, apple, I

Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe Verstehst du mittelalterliches Deutsch? Aufgabe 4	Dauer 15 + 10 min	Phase(n) Information & Erarbeitung
Ziel Zeigen, dass Dialekt etwas „Altes“ ist, das auch dem Wandel unterliegt, und somit keine reduzierte Form des Standarddeutschen sein kann, das erst später entstanden ist	Sozialform PL, PA	Materialien/Medien Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Bei der mittelhochdeutschen Sprache handelt es sich um eine historische Sprachstufe des Deutschen, die im Mittelalter eine Blütezeit als Literatursprache erlebte. Dabei handelt es sich bei der mittelhochdeutschen Sprache nicht einfach „nur“ um geschriebenen Dialekt. Auch damals schon scheint es in der Verschriftung der Texte Bemühungen gegeben zu haben, regional beschränkte dialektale Merkmale zu vermeiden, um für großräumigere Verständlichkeit zu sorgen. Nichtsdestotrotz finden sich in mittelhochdeutschen Texten Merkmale, die auch heute noch im Bairischen zu finden sind. Auf diese und andere wichtige Phänomene aus dem Gedicht wird nun näher eingegangen.

diu: Der weibliche Singular-Artikel *diu* (gesprochen als *dü*) wird zum Neuhochdeutschen hin zu *die*

sune: Zum Neuhochdeutschen hin werden Wörter, bei denen ein *u* vor einem Nasal (*n, m, ng*-Laut) steht, zu *o*. Im bairischen Dialektraum bleibt dieses *u* erhalten (vgl. Modul 2, Aufgabe 7). → auch bei: *sumer, kunde*

disem: Im Mittelhochdeutschen wurden Silben, die auf einem Vokal enden (in diesem Fall *di*), kurz gesprochen. Zum Neuhochdeutschen hin werden diese Fälle gedehnt und auch mit langem *i* (*ie*) geschrieben. → auch bei: **wisen, diz**

tac: Im deutschen Sprachraum existiert im Gesprochenen das Phänomen der „Auslautverhärtung“. Dieses besagt, dass die Verschlusslaute *b, d, g* im Auslaut (= am Wortende) als *p, t, k* ausgesprochen werden. Im Mittelhochdeutschen wird dies (hier mit *c*) verschriftlicht, in der neuhochdeutschen Schriftsprache hat man dies zurückgenommen. → auch bei: **gewant, lac, lant, sanc, klanc**

bluomen: Im Neuhochdeutschen hat sich das *uo* zu einem *u* entwickelt (vgl. **truogen**). Im Bairischen bleibt normalerweise der Zwiellaut erhalten und wird als *ua* ausgesprochen (vgl. **guoten, bruoder**). In diesem Fall wurde im Bairischen allerdings der Umlaut von *uo*, nämlich *üe*, gebildet, der vor einem Nasal als *ea* ausgesprochen wird (vgl. *bleame* im Bairischen). → auch bei: **grüenem**

bunt: Dass man ein Adjektiv bei der Flexion (grob gesagt: der Endung) an das Substantiv anpasst (hier wäre es standardsprachlich „buntes“), war im Mittelhochdeutschen in bestimmten Fällen noch nicht üblich. → auch bei: **diz**

loube: Im Neuhochdeutschen wird das *ou* als *au* ausgesprochen (vgl. **zouber**) – im Bairischen allerdings manchmal als *a*.

vreuden: Im Mittelhochdeutschen wird (im Anlaut) für das *f* häufig *v* geschrieben. Auch heute noch spricht man *f* und *v* häufig gleich aus. → auch bei: **vinden, vür**

was: Das *s* hat sich hin zum Neuhochdeutschen zu einem *r* gewandelt.

diz: Das im Mittelhochdeutschen verwendete *z* wird als *s* ausgesprochen, wenn es am Wortende steht.

ûf: Das Dach (^) über dem *u* signalisiert, dass es lang ausgesprochen wird. → auch bei: **bî, dâ, vogelîn, mînem**

Dieses lange *û* wird sowohl im Neuhochdeutschen als auch im bairischen Dialekt zu *au*.

wisen: Im Mittelhochdeutschen besitzt eine Gruppe von Substantiven mit weiblichem Genus die Endung *n*, die sich in den bairischen Dialekten erhalten hat (vgl. Modul 2/Fragebuch). → auch bei: **linden**

bî: Das lange *î* wird sowohl im Neuhochdeutschen als auch im bairischen Dialekt zu *ai*. → auch bei: **vogelîn, mînem**

vogelîn: Der Umlaut, der bei dem heutigen *Vöglein* verwendet wird, hat im Mittelhochdeutschen noch nicht existiert. Das *e* wurde getilgt.

in: Viele einsilbige Wörter werden im Mittelhochdeutschen kurz, im Neuhochdeutschen aber lang gesprochen.

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS beschäftigen sich in Partnerarbeit mit einem mittelhochdeutschen Gedicht, das sie zuerst zwei Mal anhören (spravive.com/downloads) und dann in den bairischen Dialekt und auf Standarddeutsch übersetzen. Für einige Phänomene können sich die in Modul 2 erarbeiteten Dialekt-Regeln als hilfreich erweisen (Arbeitsauftrag 1).

In Arbeitsauftrag 2 setzen sich die SuS mit ihrer Dialektübersetzung auseinander. Sie vergleichen ihre Übersetzungen mit den in Modul 2 erarbeiteten Dialektregeln und notieren, welche Merkmale des Bairischen es schon im Mittelhochdeutschen gegeben hat. (s. auch „fachliche Hintergrundinformationen“). Die SuS können bei diesen Arbeitsaufträgen von der Lehrkraft unterstützt werden.

Damit wird aufgezeigt, dass Sprachwandel etwas Natürliches und Kontinuierliches ist, dass dialektale Formen sehr alt sein und somit auch keine „degenerierte“ oder „reduzierte“ Form des Standarddeutschen darstellen können.

Am Ende dieser oder zu Beginn der darauffolgenden Stunde bietet es sich an, dass zwei bis drei Gruppen ihre Lösungsvorschläge präsentieren. Im Anschluss wird dann auf mögliche Unterschiede in der Übersetzung eingegangen. Bei Bedarf werden noch die Ergebnisse aus Arbeitsauftrag 2 verglichen.

Lösungshinweise

1.

Neuhochdeutsch

Die Sonne lachte an diesem Tag
die Blumen trugen buntes Gewand
in grünem Laub lag der Zauber
voll Freude war dieses Land!
Auf der Wiese bei der Linde
da sang im Sommer ein Vöglein
solch guten Klang konnte ich finden
bei meinem Bruder, es sang für ihn

Bairischer Dialekt

De Sunn hot glocht an dem Tog
de Bleamen hobm a bunts Gwond trong
im greanen Laub is da Zaub a gleng
des Lont woa voi/voller Freid!
Auf da Wiesn bei da Lindn
do hot im Summa a Vogei gsunga
soich an guadn Klong hob i finden kenna
bei mein Bruada, es hot fûa eam gsunga
(Anmerkung: Bei der dialektalen Schreibung
muss mit Variation gerechnet werden.)

2.

o (vor Nasal) wird als *u* ausgesprochen, feminine Substantive enden auf *-n*, Neuhochdeutsch *u* ist im Mittelhochdeutschen und im Bairischen ein Zwiellaut (Diphthong)

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Wo kommt Standarddeutsch her? Aufgabe 5	<i>Dauer</i> 30 min	<i>Phase(n)</i> Information, Erarbeitung & Konsolidierung
<i>Ziel</i> Gründe für die Entstehung des Standarddeutschen sowie wichtige Entwicklungsschritte kennenlernen; erkennen, dass Standarddeutsch viel jünger als Dialekt ist	<i>Sozialform</i> PL, EA	<i>Materialien/Medien</i> PC/Abspielgerät, Beamer (wenn vorhanden), Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Fachliche Informationen können der Interview-Aufnahme entnommen werden.
(spravive.com/downloads/)

Methodisch-didaktische Hinweise

Anknüpfend an die vorherige Aufgabe werden wichtige gesellschaftliche Ereignisse und Prozesse, die zur Ausbildung unserer heutigen Schrift- bzw. Standardsprache geführt haben, in Form eines Interviews vermittelt. Der Einleitungstext und Arbeitsauftrag 1 werden im Plenum gelesen. Danach startet das Video. Nach dem ersten Abspielen des Videos ergänzen die SuS die Mindmap auf Basis der gehörten Informationen. Im Anschluss wird das Video, falls nötig, ein zweites Mal abgespielt und danach können die SuS bei Bedarf die Mindmap noch vervollständigen. In Arbeitsauftrag 2 vergleichen die SuS im Plenum ihre Ergebnisse und ergänzen sie gegebenenfalls. Begriffe, die für die SuS nicht klar waren, werden von der LP erklärt.

Lösungshinweise

Gab es schon immer Standarddeutsch?

Nein, es hat sich erst vor 500 Jahren entwickelt (Deutsch gibt es seit etwa 1000 Jahren).

Warum hat sich Standarddeutsch entwickelt?

Zur überregionalen Verständlichkeit.

Was waren die zentralen historischen Ereignisse?

Erfindung des Buchdrucks, Erfindung des Papiers, Luthers Bibelübersetzung

Was zeichnet Standarddeutsch aus?

Es gibt beim Schreiben richtig und falsch (im Gegensatz zum Schreiben im Dialekt); auch möglich: überregionale Verständlichkeit

Warum ist Standarddeutsch heute wichtig?

Weil sich Menschen über weitere Strecken verständigen können; für formale Anlässe

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Dialekt ist lebendig! Aufgabe 6	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Information & Erarbeitung
<i>Ziel</i> Aufzeigen, dass Dialekt eine lebendige und produktive Sprachform ist	<i>Sozialform</i> PL, EA, PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Eine lebendige Sprache ist ständig im Wandel, da sich das Sprachsystem der Lebensweise der Sprecher/innen anpasst. Sehr gut kann man dies am Wortschatz beobachten, der aus anderen Sprachen entlehnt wird, oder sich durch Wortbildungsprozesse weiterentwickelt. Dies kann man, wie in den Unterrichtsmaterialien gezeigt wird, heutzutage gut an Anglizismen erkennen, die aufgrund des hohen Prestiges des englischsprachigen Kulturraums und wegen der aus dem amerikanischen Raum stammenden Informationstechnologien in den deutschsprachigen Wortschatz einwandern. Eine Sprache integriert Fremdwörter aber nicht nur im Wortschatz, sondern passt sie mit der Zeit in die lautliche und grammatische Struktur ein. Da die bairischen Dialekte eben diese Integrationsprozesse zeigen, kann man sie als lebendige und sich weiterentwickelnde Sprachen (bzw. Sprachformen) klassifizieren.

Vgl. Wegera/Waldenberger/Lemke 2012

Methodisch-didaktische Hinweise

Das Orientierungswissen wird gemeinsam im Plenum gelesen. Im Anschluss erledigen die SuS in Einzelarbeit Arbeitsauftrag 1 und tragen ihre Ergebnisse in der Tabelle ein. Eine gewisse Variation stellt kein Problem dar, denn es geht in dieser Aufgabe darum, wie sie selbst die Wörter aussprechen würden, und weniger um eine strikte Anwendung der Dialektregeln aus Modul 2. Es gibt hier folglich kein „richtig/falsch“; vielmehr hängen die Ergebnisse davon ab, wie gut der jeweilige Anglizismus in den Dialekt integriert ist (Stichwort „Dialekt ist lebendig“).

In Arbeitsauftrag 2 vergleichen sie ihre Ergebnisse zu zweit und überlegen, welche Dialektmerkmale aus dem Fragebuch (→ Modul 2) sie bei den Wörtern aus der Tabelle wiedererkennen können. In Arbeitsauftrag 3 schließlich sollen die SuS überlegen, ob ihnen noch weitere Anglizismen einfallen, die sie dialektal aussprechen.

Lösungshinweise

checken – gecheckt – checkt
 chillen – gechillt – chillt/chüt
 liken – geliket - glikt
 stylen – gestylt – gstylt
 cheaten – gecheatet – cheat(et)

Modul 4

„Das sagt man (nicht)!?“

Beschreibung des Moduls

Zentral ist in diesem Modul die Beschäftigung mit der Kategorie der Angemessenheit, die gedanklich oft in starker Nähe zur Frage nach der „Korrektheit“ einer Aussage steht, die bereits in Modul 2 behandelt wurde und somit einen guten Anknüpfungspunkt bildet.

Ausgehend von eigenen Überlegungen und in weiterer Folge auf Basis von zwei Textbeispielen – einem Chatverlauf zwischen Freunden sowie einem diesem gegenübergestellten Schulbuchtext – erfolgt eine Annäherung an die Kategorie der Angemessenheit einer Sprachverwendung. Denn je nach Kontext (Situation, Ort, Gesprächspartner usw.) kann die eine Sprachform (z.B. Dialekte, Umgangssprachen, Standardsprachen) angemessener sein als eine andere. Dazu gibt es keine absolute Norm.

Auf Basis der beiden Textbeispiele erarbeiten die SuS darüber hinaus Merkmale der „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“. Diese Konzepte stehen ebenso in Zusammenhang mit Angemessenheit, da sie dabei helfen können, die Angebrachtheit einer Sprachform in unterschiedlichen Situationen zu evaluieren. Der Chatverlauf wird erneut herangezogen, um über die Funktionen von Jugendsprache nachzudenken.

Einen abschließenden Schwerpunkt bildet die Auseinandersetzung mit bzw. Widerlegung von Sprachmythen, die in unserer Gesellschaft weit verbreitet sind und deren Hinterfragen helfen kann, stereotypen Einstellungen entgegenzuwirken.

Modulziele

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Merkmale und Unterschiede der Sprache der Nähe und Sprache der Distanz.
- wissen, dass ihre Art zu sprechen und zu schreiben vor allem eine Frage der Angemessenheit ist.
- sind sich der Funktionen von Jugendsprache bewusst.
- kennen gängige Sprachmythen und können zu diesen Stellung nehmen.

Verlaufsplan

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 5 min	→ Der Einleitungstext zum Modul wird gemeinsam gelesen.	PL
Wie darf/ soll/muss ich schreiben? Aufgabe 1 10 min	→ Der Arbeitsauftrag wird laut vorgelesen. → Die SuS diskutieren die Aufgabe kurz zu zweit und füllen dann die Tabelle aus.	PL PA
Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Was heißt das? Aufgabe 2 10 min	→ Die SuS lesen den Schulbuchtext und den Chat und vergleichen die beiden Texte miteinander. → Die SuS diskutieren über die sprachlichen Auffälligkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Texten.	PA PL
Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Was heißt das? Aufgabe 3 10 min	→ Die SuS ordnen die Adjektivpaare in der Tabelle der Sprache der Nähe bzw. der Sprache der Distanz zu. → Die Ergebnisse werden verglichen. → Das Orientierungswissen wird gemeinsam gelesen.	EA PL PL
Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Was heißt das? Aufgabe 4 15 min	→ Die SuS überlegen sich drei Situationen und drei Textsorten und ordnen diese im Nähe-Distanz-Modell ein. → Die SuS diskutieren die Fragen des zweiten Arbeitsauftrags. → Die einzelnen Gruppen begründen ihre Eintragungen im Modell und berichten von ihrer Gruppendiskussion. Es können auch noch die Begriffe Nähe und Distanz diskutiert werden.	GA GA PL

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 5 min	→ Die Diskussionsergebnisse der letzten Stunde werden kurz aufgegriffen.	PL
Jugendsprache Aufgabe 5 15 min	→ Die SuS bearbeiten die Arbeitsaufträge 1 und 2 auf Basis des Chats. → In Arbeitsauftrag 3 vergleichen die SuS in Vierergruppen ihre Ergebnisse aus den Arbeitsaufträgen 1 und 2 und bearbeiten die Leitfragen.	EA GA
Mythos oder Wahrheit Aufgabe 6 30 min	→ Die SuS diskutieren ihre Meinungen zu den jeweiligen Mythen in der Gruppe und kreuzen ihre eigene Meinung im Kästchen „vorher“ an. → Die Gruppen diskutieren untereinander die Mythen und präsentieren ihre Diskussionsergebnisse. → Die LP präsentiert als Auflösung die Ergebnisse mithilfe der Powerpoint-Präsentation (spravive.com/downloads/) und diskutiert darüber mit den SuS. → Die SuS markieren erneut das entsprechende Kästchen („nachher“).	GA GA PL FU/ PL EA

Beschreibung der Unterrichtsinhalte & Aufgaben

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Wie darf/soll/muss ich schreiben? Aufgabe 1	<i>Dauer</i> 10 min	<i>Phase(n)</i> Konfrontation, Reflexion
<i>Ziel</i> Konzept der „Angemessenheit“ in Abgrenzung zur „Korrektheit“ erfahren	<i>Sozialform</i> PL, PA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Sprachliche Angemessenheit ist nicht mit sprachlicher Korrektheit gleichzusetzen. Es handelt sich dabei um keine absoluten Größen, da sie situations- und adressatenabhängig sind (→ s. auch Handreichung/Modul 2/Aufgabe 3).

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS überlegen sich in Partnerarbeit u.a. Situationen, in denen es angemessen ist, auf Dialekt zu schreiben. Die LP kann die SuS bei Bedarf darauf hinweisen, dass es hier um die Angemessenheit geht, also um die Fragen der Tabellenüberschrift: „Wann *darf* ich Dialekt schreiben, wann *muss* ich Hochdeutsch schreiben.“ Es gibt sehr wohl Textsorten (Dialekt-Gedicht; Textnachrichten an Freunde usw.), die auch im Dialekt angemessen und deshalb nicht falsch sind.

Lösungshinweise

Do darf i Dialekt schreim... Nachrichten an Freunde/Familie, Überschriften, Werbung,...
Da muss ich Hochdeutsch schreiben... Schultexte, formelle Briefe,...

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> „Sprache der Nähe“, „Sprache der Distanz“ – Was heißt das? Aufgabe 2, Aufgabe 3 und Aufgabe 4	<i>Dauer</i> 35 min	<i>Phase(n)</i> Information, Erarbeitung, Reflexion
<i>Ziel</i> Bewusstmachen der Unterschiede zwischen „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“; Reflexion über die Angemessenheit der eigenen Sprachverwendung	<i>Sozialform</i> EA, PL, GA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Da nicht immer einfach zwischen geschriebener und gesprochener Sprache unterschieden werden kann, wurde das Nähe-Distanz-Modell entwickelt. Es beruht darauf, dass gesprochene Sprache manchmal wie aufgeschrieben wirkt, während geschriebene Sprache zuweilen sehr mündlich scheint. Aus diesem Grund wird in dem Modell unterschieden zwischen dem Medium, also ob Sprache wirklich gesprochen oder geschrieben ist, und der Konzeption von Sprache, ob die Sprache also unabhängig ihrer medialen Anlage eher gesprochen oder eher geschrieben wirkt. Bei Ersterem treffen auf sie die Merkmale der „Sprache der Nähe“ zu (Einfachheit, Privatheit, Vertrautheit usw.), bei Zweiterem jene der „Sprache der Distanz“ (Distanziertheit, Planung, Komplexität usw.). So ist eine Predigt z.B. konzeptionell eher schriftlich (= Sprache der Distanz), obwohl sie gesprochen wird;

eine Textnachricht an eine enge Freundin hingegen konzeptionell eher mündlich (= Sprache der Nähe), obwohl sie geschrieben ist.

Der Raum zwischen dem Nähe- und dem Distanzsprachlichen Pol kann als Kontinuum beschrieben werden: So können sich Texte und Sprech-Situationen auf der Skala zwischen „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“ bewegen, je nachdem, wie viele Eigenschaften des einen oder anderen Pols ausgemacht werden können bzw. wie stark diese Eigenschaften vertreten sind.

Vgl. Koch/Österreicher 1985

Methodisch-didaktische Hinweise

Aufgabe 2: Die SuS lesen und vergleichen die beiden Texte in Partnerarbeit. Sie diskutieren sprachliche Auffälligkeiten und Unterschiede und tragen die Ergebnisse ihrer Diskussionen dann im Plenum zusammen. Hier können die Ergebnisse an der Tafel mitnotiert werden. Diese Diskussion greift bereits auf die nächste Aufgabe vor; es kann sein, dass einige Begriffe aus Aufgabe 3 hier bereits genannt werden.

Aufgabe 3: Die SuS ordnen die Gegensatzpaare jeweils der Sprache der Nähe bzw. der Sprache der Distanz in der Tabelle zu. Diese Einordnung kann im Plenum verglichen werden. Danach wird das Orientierungswissen gemeinsam im Plenum gelesen; es bildet den Abschluss dieser Aufgabe und ist wichtig für die Bewältigung von Aufgabe 4.

Aufgabe 4:

Die SuS überlegen sich drei Sprech-Situationen und drei Textsorten und ordnen diese im Nähe-Distanz-Modell ein. Die Tabelle aus Aufgabe 3 kann bei der Einordnung als Hilfestellung dienen. Anschließend diskutieren die SuS darüber, welche Sprachform sie in diesen Situationen verwenden würden und warum. Nicht immer, v.a. wenn Situationen eher im Kontinuum zwischen Nähe- und Distanzsprache eingeordnet werden, mag die Entscheidung hier eindeutig zu treffen sein.

Lösungshinweise

Aufgabe 2:

Der Schulbuchtext unterscheidet sich vom Chatverlauf vor allem durch die in der Tabelle (s. Aufgabe 3) angeführten Unterschiede. Die Sprache im Chat ist z.B. weniger komplex – es gibt weniger Nebensätze, kürzere Sätze usw. In der Schreibung orientiert sich der Schulbuchtext an der geläufigen Orthographie, im Chatverlauf werden die Wörter ungefähr so geschrieben, wie sie ausgesprochen werden, d.h. im Dialekt. Außerdem gibt es im Chatverlauf Abkürzungen von Wörtern, die im Schulbuchtext nicht zu finden sind. Auffällig ist zudem die Verwendung von jugendsprachlichen Wörtern und Anglizismen (s. unten, Aufgabe 5).

Aufgabe 3:

Textnachricht „Sprache der Nähe“

dialogisch (= wie ein Gespräch)
mehr Emotionen
Kommunikationspartner⁶ sind sich vertraut
privat
spontan
einfacher Satzbau

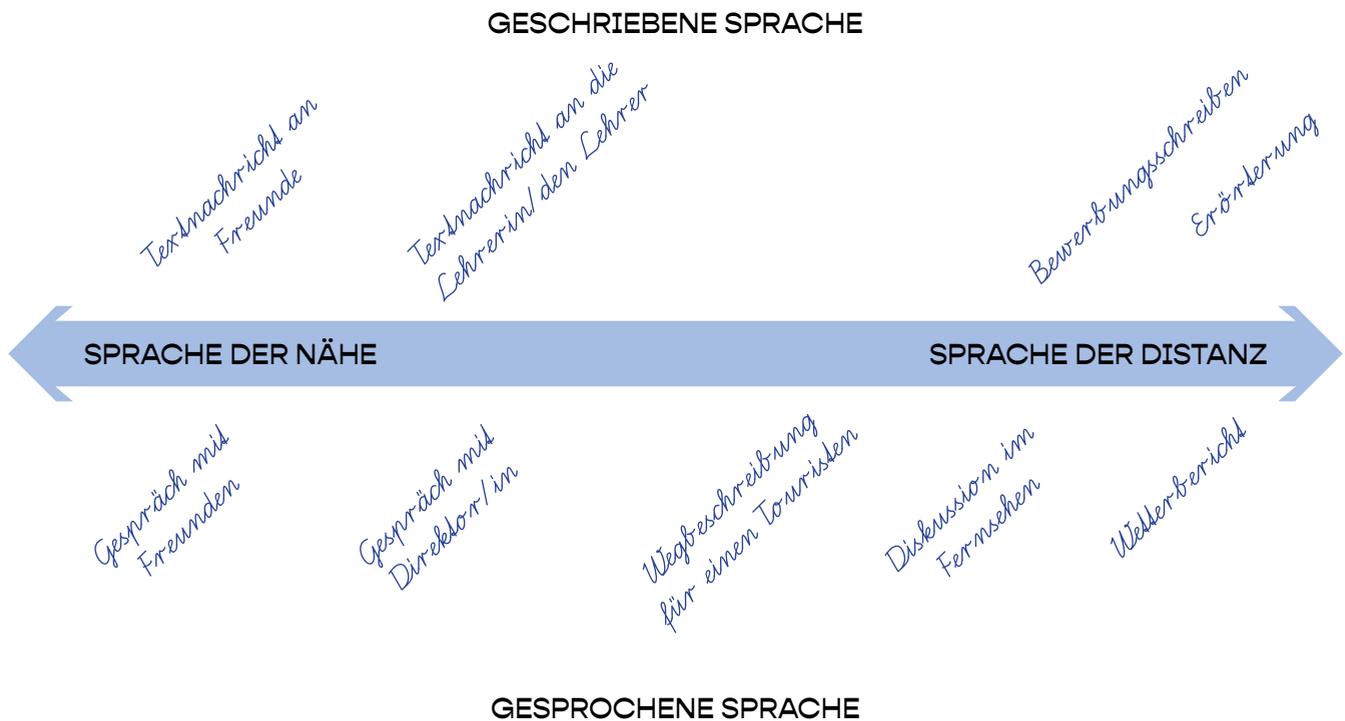
Schulbuchtext „Sprache der Distanz“

monologisch (= eine Person spricht oder schreibt)
wenig Emotionen
Kommunikationspartner sind sich fremd
öffentlich
geplant
komplexer Satzbau

⁶Anm. der Verfasser/innen: Damit ist der Adressat/die Adressatin gemeint. Es muss sich hierbei also nicht um eine/n direkte/n Gesprächspartner/in handeln, sondern kann sich bspw. auch auf Leser/innen oder Hörer/innen beziehen.

Aufgabe 4:

Nähe-Distanz-Modell (Hier ist lediglich ein Lösungsvorschlag angeführt. Die Einordnung kann mitunter individuell unterschiedlich ausfallen.)



Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe	Dauer	Phase(n)
Jugendsprache Aufgabe 5	15 min	Erarbeitung, Reflexion
Ziel Auseinandersetzung mit den Funktionen von Jugendsprache; Reflexion des eigenen Gebrauchs jugendsprachlicher Ausdrücke	Sozialform PA, GA	Materialien/Medien Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Die jugendsprachlichen Begriffe im Text lauten wie folgt:

Hi: Begrüßung (wie „Hallo“)

pic: Kurzwort für engl. picture: Bild/Foto

nice: von engl. nice: nett; viel verwendeter Begriff, um etwas zu bezeichnen, was der/dem Sprecher/in gefällt

lol: Abkürzung von engl. laughing out loud: laut auflachen; verwendet, um zu zeigen, dass man etwas lustig findet (allerdings nicht unbedingt, dass man tatsächlich gelacht hat)

krass: bedeutet etwas wie „extrem“ oder „besonders (gut/auffällig...)“

oida: dialektales „Alter“, hat nichts mit einem alten Menschen zu tun, sondern kann sowohl als Füllwort als auch als Emotionsträger verwendet werden

checken: etwas begreifen oder kapiieren - aus dem Englischen übernommen, die Bedeutung wurde aber verändert

thx: Abkürzung von engl. thanks: Danke

btw: Abkürzung von engl. by the way: übrigens

gönn dir: jugendsprachlich verwendete Phrase, um anzuzeigen, dass es sich jemand gut gehen lassen soll

Die „eine“ Jugendsprache gibt es nicht. Jugendliche verwenden mehr oder weniger verbreitete Wörter und Phrasen, um sich selbst zu einer Gruppe von Jugendlichen zu bekennen, dazuzugehören, und sich von anderen (d.h. Erwachsenen oder anderen Jugendgruppen) abzugrenzen.

Vgl. Neuland 2018

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS suchen und markieren die im Chatverlauf aus Aufgabe 2 vorkommenden jugendsprachlichen Ausdrücke und überlegen, ob sie diese verwenden (würden). Danach notieren sie einige jugendsprachliche Ausdrücke, die sie selbst nutzen. Nun diskutieren sie zu viert, wann sie die jugendsprachlichen Ausdrücke verwenden und mit wem (nicht). Umgekehrt sollen sie auch besprechen, wie es auf sie wirken würde, wenn Erwachsene (z.B. die LP oder Eltern) dieselben jugendsprachlichen Ausdrücke nutzen würden. Dies leitet über zu der Frage nach der Funktion von Jugendsprache: Die SuS sollen reflektieren, warum sie die jugendsprachlichen Ausdrücke gebrauchen.

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Mythos oder Wahrheit Aufgabe 6	<i>Dauer</i> 30 min	<i>Phase(n)</i> Konfrontation, Reflexion, Information
<i>Ziel</i> Reflexion und ggf. Widerlegung von sprachlichen Mythen sowie Aufklärung dieser	<i>Sozialform</i> GA, PL, FU, EA	<i>Materialien/Medien</i> PC, Beamer (wenn vorhanden), PowerPoint-Präsentation, Modulheft & Stift

Fachliche Hintergrundinformationen

Vgl. PowerPoint-Präsentation (spravive.com/downloads)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS bilden Gruppen und lesen die sprachlichen Mythen. Es können dieselben Gruppen wie in Aufgabe 5 sein. Innerhalb der Gruppen diskutieren sie über die jeweiligen Aussagen, bilden sich eine eigene Meinung dazu und notieren diese in den dafür vorgesehenen Kästchen bei „vorher“. Dann präsentieren die Gruppen ihre Diskussionsergebnisse im Plenum. Im Anschluss zeigt die Lehrkraft den SuS die richtigen Antworten mithilfe einer PowerPoint-Präsentation. Die SuS notieren die richtigen Ergebnisse unter „nachher“ und sehen, ob ihre Einschätzung richtig war. Daumen nach oben bedeutet „richtig“, Daumen nach unten „falsch“, der waagrechte Daumen steht für „teilweise richtig bzw. kann teilweise entkräftet werden“.

Lösungshinweise

(nachher)

Aussage 1: entkräftet

Aussage 2: entkräftet

Aussage 3: teilweise entkräftet

Aussage 4: entkräftet

Aussage 5: entkräftet

Modul 5

„Vorhang auf: Das haben wir gelernt!“

Beschreibung des Moduls

Dieses Modul dient als Abschluss des Unterrichtsprojekts. Das Kreuzworträtsel erinnert an die zentralsten Inhalte der einzelnen Module und bildet den Einstieg für den abschließenden Arbeitsauftrag: die Erstellung eines kreativen, abrundenden Beitrags. Zu jedem Modul werden von verschiedenen Gruppen die wichtigsten Themen erarbeitet und in der letzten Unterrichtseinheit präsentiert.

Modulziele

Die Schülerinnen und Schüler

- wiederholen die wichtigsten Informationen der einzelnen Module.
- setzen sich im Zuge der kreativen Abschlussaufgabe mit den Inhalten der Module erneut auseinander.

Verlaufsplan

PHASE	INHALT	SF
Hausaufgabe Kreuzworträtsel	→ In einer vorhergehenden Unterrichtseinheit wird das Kreuzworträtsel als Hausaufgabe aufgegeben.	
Einstieg 10 min	→ Der Einleitungstext zum Modul wird gemeinsam gelesen. → Die LP erläutert, dass das kreative Abschlussprojekt (in digitaler Form) eingereicht werden kann und dass die gelungensten Beiträge im Rahmen eines Gewinnspiels prämiert werden. → Das Lösungswort des Kreuzworträtsels und ggf. einzelne Antworten werden verglichen.	PL FU PL
Kreatives Abschlussprojekt 40 min	→ Die SuS gehen in Gruppen (3-5) zusammen und wählen ein Modul aus. → In diesen Gruppen erfüllen sie dann das kreative Abschlussprojekt. Falls sie mehr Zeit brauchen, müssen sie einen Teil zu Hause erledigen.	GA GA

PHASE	INHALT	SF
Einstieg 10 min	→ Wenn es sich ausgeht, haben die SuS zu Beginn dieser Stunde noch Zeit, ihre Präsentation zu üben.	GA
Präsentationen 40 min	→ Die einzelnen Gruppen stellen ihre Präsentationen vor.	GA/ PL

Beschreibung der Unterrichtsinhalte & Aufgaben

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Kreuzworträtsel (Hausaufgabe)	<i>Dauer</i> 15 min	<i>Phase(n)</i> Reflexion, Konsolidierung
<i>Ziel</i> Vertiefung der gelernten Inhalte	<i>Sozialform</i> EA	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft

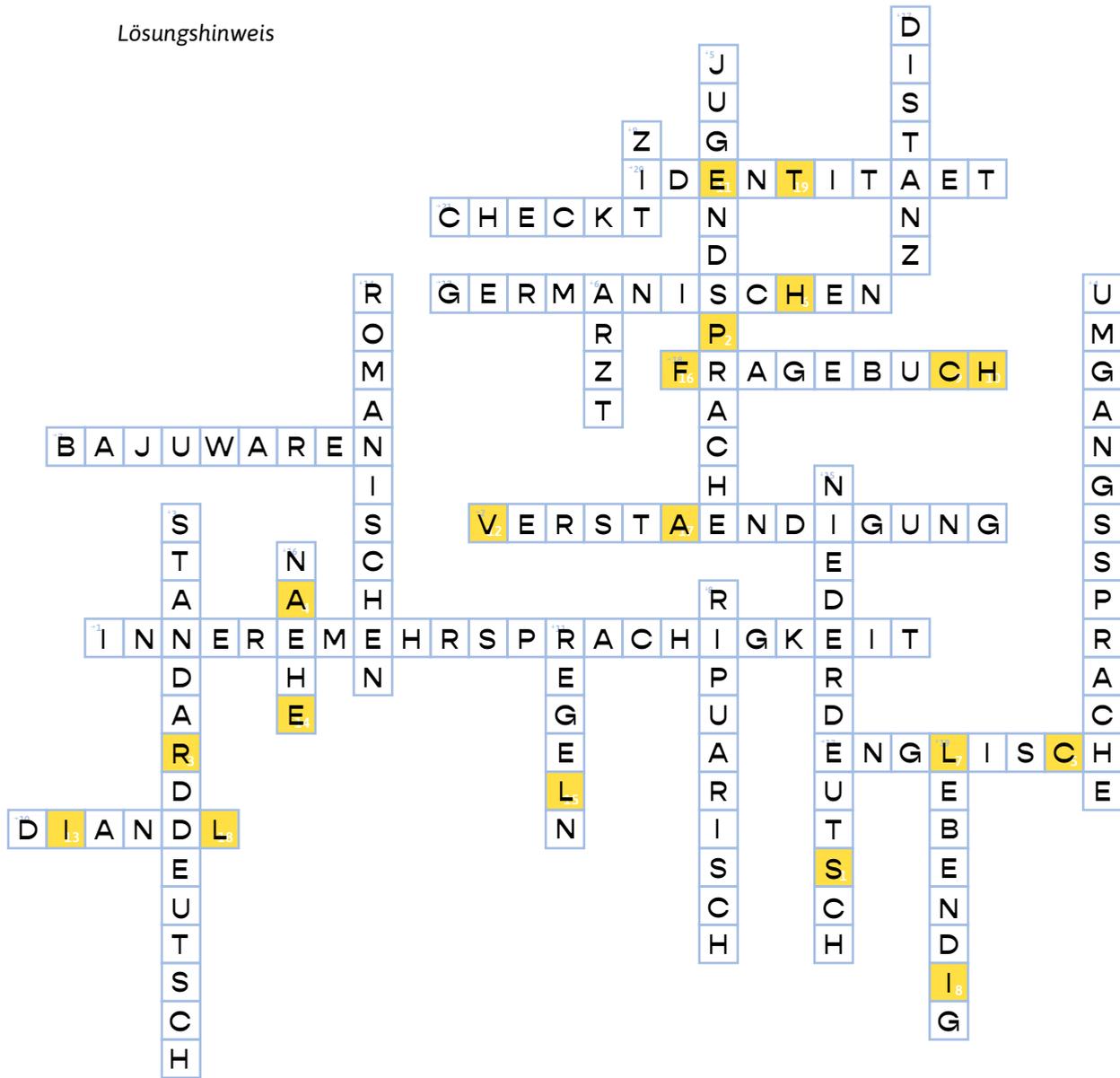
Fachliche Hintergrundinformationen

-

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS erledigen das Kreuzworträtsel als Hausaufgabe. Wenn nötig, können sie das Modulheft als Hilfestellung verwenden, sie sollen aber zuerst selbst über die Fragen nachdenken.

Lösungshinweis



SPRACHLICHE VIELFALT

Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe Kreatives Abschlussprojekt	Dauer ca. 40 min	Phase(n) Erarbeitung, Reflexion Konsolidierung
Ziel Kreative Auseinandersetzung und Vertiefung der gelernten Inhalte	Sozialform GA	Materialien/Medien Modulheft

Fachliche Hintergrundinformationen

-

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS gehen in Gruppen zusammen und entscheiden sich für ein Modul. Bei der Modulwahl können sie frei nach ihren Interessen entscheiden, es soll aber jedes Modul in der Klasse mindestens

einmal vertreten sein. Auch methodisch können die SuS frei entscheiden und ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Es geht vor allem darum, dass die SuS den Inhalt eines Moduls kreativ darstellen und präsentieren. Es reicht, wenn eine Präsentation maximal 5 Minuten dauert, dann gehen sich die Präsentationen zeitlich gut in einer Stunde aus. Für den Fall, dass sie keine Ideen haben, sind einige Vorschläge zu den Modulen im Heft aufgelistet. Die SuS sollen hier so viel Zeit wie möglich bekommen, um an ihrer kreativen Abschlussaufgabe zu arbeiten. Wenn sie im Regelunterricht nicht fertig werden, sollen sie sie zu Hause fertigstellen.

<i>Inhaltsabschnitt/Nr. der Aufgabe</i> Präsentationen	<i>Dauer</i> ca. 40 min	<i>Phase(n)</i> Konsolidierung, Reflexion
<i>Ziel</i> Präsentation des Abschlussprojekts und Vertiefung der gelernten Inhalte	<i>Sozialform</i> GA, PL	<i>Materialien/Medien</i> Modulheft, ev. Kamera

Fachliche Hintergrundinformationen

-

Methodisch-didaktische Hinweise

Die SuS präsentieren nacheinander ihre kreativen Abschlussprojekte. Falls einzelne Gruppen beim Abschlussgewinnspiel mitmachen möchten, müssen sie ihr kreatives Abschlussprojekt in irgendeiner Form festhalten (z.B. filmen, aufnehmen, Fotos), in welcher Form bleibt ihnen überlassen. Die LP findet auf der Website spravive.com entsprechende Kontaktdaten für die Einsendung der Beiträge.

III. ANHANG

1. Abkürzungsverzeichnis

EA Einzelarbeit

FU Frontalunterricht

GA Gruppenarbeit

LP Lehrperson

PA Partnerarbeit

PL Plenum

s. siehe

SF Sozialform

SuS Schülerinnen und Schüler

vgl. vergleiche

2. Kopiervorlagen

Sprechblasenaussagen zum Concept Cartoon (Modul 2)

A) In der Schule muss ich natürlich schon Hochdeutsch schreiben. Der Dialekt als Form der deutschen Sprache ist deswegen aber nicht falsch.

Durchgang 1

Durchgang 2

B) Hochdeutsch ist das richtige Deutsch. Beim Dialekt werden die Wörter umgeändert. Also werden sie eigentlich falsch ausgesprochen.

Durchgang 1

Durchgang 2

C) Beim Dialekt ist es eigentlich egal, wie man die Wörter ausspricht. Da gibt es keine Regeln, an die man sich hält, so wie beim Hochdeutschen.

Durchgang 1

Durchgang 2

D) Die Regeln, wie man Hochdeutsch schreibt, sind in Wörterbüchern festgehalten und vorgegeben. Trotzdem hat auch der Dialekt Regeln, an die ich mich halte.

Durchgang 1

Durchgang 2

E) Dialekt ist eine einfachere Form von Deutsch. Hochdeutsch dagegen ist ausgefeilter. Da kann man sich genauer ausdrücken als im Dialekt.

Durchgang 1

Durchgang 2

drei

zwei

Bruder

Mutter

neu

Tochter

Neffe

Salz

tria Griechisch	three Englisch	tri Russisch	trys Litauisch
do Hindi	do Persisch	dwa Polnisch	dos Spanisch
barādar Persisch	birā Kurmandschi/ Kurdisch	bror Norwegisch	broer Niederländisch
maan Hindi	mādar Persisch	matka Tschechisch	máthair Irish

navām Punjabi	nû Kurmandschî/ Kurdisch	nový Tschechisch	nuovo Italienisch
doxtar Persisch	dotter Schwedisch	tütar Estnisch	dustr Armenisch
neveu Französisch	nai Walisisch	nevø Dänisch	nećak Kroatisch
sol Kroatisch	sel Französisch	salt Isländisch	salann Irisch

3. Literaturverzeichnis

- Agha, Asif (2003): The social life of cultural value. In: *Language & Communication* 23, 231–273.
- Ammon, Ulrich (1972): Dialekt als sprachliche Barriere. In: *Muttersprache* 82/4, 224–237.
- Antoniou, Kyriakos et al. (2016): The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. In: *Cognition* 149, 18–30.
- Antos, Gerd/Niehr, Thomas/Spitzmüller, Jürgen (Hgg.) (2019): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (=Handbücher Sprachwissen, 10).
- Appelt, Erna/Reiterer, Albert F. (2009): Wer heiratet wen? Bildungshomogamie und soziale Mobilität in Österreich. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 34/1, 45–64.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin/New York: Walter de Gruyter (=de Gruyter Studienbuch).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2019): *MundART WERTvoll. Lebendige Dialekte an bayerischen Schulen*. Handreichung.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2015): *Dialekte in Bayern*. Handreichung für den Unterricht. Mit 2 DVDs.
- Bellamy, John (2012): *Language Attitudes in England and Austria. A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna*. Stuttgart: Steiner (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte, 151).
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. In: *American anthropologist* 66/6, 55–69.
- Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: *Sociolinguistica* 22, 87–107.
- Berthele, Raphael (2016): Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85/3, 1–14.
- Besch, Werner (1975): Dialekt als Barriere bei der Erlernung der Standardsprache. In: Hugo Moser (Hg.): *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann (=Sprache der Gegenwart, 36), 150–165.
- Bialystok, Ellen (2001): Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169–181.
- Bialystok, Ellen/Craik, Fergus I.M./Freedman, Morris (2007): Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. In: *Neuropsychologia* 45, 459–464.

Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In: Ingrid Gogolin / Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–67.

Böttger, Heiner (2016): Hirngerecht Sprachen lehren und lernen. In: Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Julius Klinkhardt/UTB.

Bourdieu, Pierre F. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buchberger, Wolfgang/Eigler, Nikolaus/Kühberger, Christoph (2019): Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

Bücherl, Rainald (1994): Dialekt als Chance. In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart [u. a.]: Klett, 68–77.

Bucholtz, Mary et al. (2014): Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. In: Language and Linguistics Compass 8/4, 144–157.

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag (=Akademie Studienbücher Sprachwissenschaft).

Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart [u.a.]: Fischer (=UTB für Wissenschaft, 1159).

de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: Jutta Ransmayr/Andrea Moser-Pacher/Ilona Elisabeth Fink (Hg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik (=Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38/3), 9–19.

Dudenredaktion (o. J.): "toll" auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/184032/revision/184068> (zuletzt aufgerufen am 18.10.2020).

Eckert, Penelope. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics* 12, 453–476.

Edwards, John R. (2009): *Language Diversity in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters Limited.

Edwards, John (2013): *Sociolinguistics. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Elspaß, Stephan (2005): Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (=Reihe Germanistische Linguistik, 263).
Ender, Andrea/Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraud (2017): Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33/1, 97–110.

Elspaß, Stephan/Möller, Robert (2003ff): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Open-Access-Publikation. URL: <http://www.atlas-alltagssprache.de>

Europäische Menschenrechtskonvention (2000): Diskriminierungsverbot, unter: <https://www.menschenrechtskonvention.eu/diskriminierungsverbot-9298/> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2020).

Fuchs, Eva N./Elsaß, Stephan (2019): Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil 1, unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/download/pdf/4375948?originalFilename=true> (zuletzt aufgerufen am 10.2.2020).

Grogger, Jeff/Steinmayr, Andreas/Winter, Joachim (2019): The wage penalty of regional accents. Discussion Paper, No. 184, Ludwig-Maximilians-Universität München und Humboldt-Universität zu Berlin, Collaborative Research Center Transregio 190 – Rationality and Competition, München, Berlin.

Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hgg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
Haarmann, Harald (1990): Sprache und Prestige. Sprachtheoretische Parameter zur Formalisierung einer zentralen Beziehung. In: Zeitschrift für romanische Philologie 106/1–2, 11–26.

Heblich, Stephan/Lameli, Alfred/Riener, Gerhard (2015): The effect of perceived regional accents on individual economic behavior: A lab experiment on linguistic performance, cognitive ratings and economic decisions. In: PloS one 10/2, unter: https://www.researchgate.net/publication/272169784_The_Effect_of_Perceived_Regional_Accents_on_Individual_Economic_Behavior_A_Lab_Experiment_on_Linguistic_Performance_Cognitive_Ratings_and_Economic_Decisions, (zuletzt aufgerufen am 19.10.2020).

Jakobson, Roman O./Halle, Morris (1960): Grundlagen der Sprache. Berlin: Akademie Verlag.

Kaiser, Irmtraud/Ender, Andrea (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Miriam Langlotz (Hg.): Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 237–271.

Kaiser, Irmtraud/Kasberger, Gudrun (angen.): Children's sociolinguistic preferences: the acquisition of language attitudes within the Austrian standard-dialect-continuum. In: Jean-Pierre Chevrot/ Rozenn Gautier/Anna Ghimenton/Aurélié Nardy (Hg.): Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan. Amsterdam: John Benjamins.

Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraud (2019): "I red normal" - eine Untersuchung der varietätenspezifischen Sprachbewusstheit und -bewertung von österreichischen Kindern. In: Lars Bülow/Ann K. Fischer/Kristina Herbert (Hg.): Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 319–340.

Katerbow, Matthias (2012): Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen (Wittlich/Eifel). Marburg: Dissertation.

Klassert, Annegret/Gagarina, Natalia/Kauschke, Christina (2009): Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: Judith Heide et al. (Hgg.): Spektrum Pathologiestik 2. Schwerpunktthema: Ein Kopf – Zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 113–119.

Keller, Rudi (2014): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen/Basel: Francke.

Kluge, Friedrich/Seebold, Elmar (2012): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/Boston: De Gruyter.

Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.

König, Werner/Elsaß, Stephan/Möller, Robert (¹⁹2019): dtv-Atlas Deutsche Sprache. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Labov, William (1969): The Study of Nonstandard English. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.

Lameli, Alfred/Volker Nitsch/Jens Südekum/Nikolaus Wolf (2015): Same Same But Different: Dialects and Trade. German Economic Review 16, 290–306.

Maitz, Péter/Elsaß, Stephan (2011): „Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht!“ Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: Der Deutschunterricht 6, 7–17.

Moosmüller, Sylvia (1990): Einschätzung von Sprachvarietäten in Österreich. In: International Journal of the Sociology of Language 83, 105–120.

N.N. (o.J.): Albert Einstein. In: Wikipedia, unter: https://nl.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein (zuletzt aufgerufen am 19.10.2020).

N.N. (o.J.): Marie Curie. In: Wikipedia, unter: https://nl.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie (zuletzt aufgerufen am 19.10.2020).

Neuland, Eva (²2018): Jugendsprache. Tübingen: A. Francke Verlag (=UTB, 2397).

Niebaum, Hermann/Jürgen Macha (2006): Einführung in die Dialektologie des Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (=Germanistische Arbeitshefte, 37).

Poarch, Gregory J./Vanhove, Jan/Berthele, Raphael (2019): The effect of bidialectalism on executive function. In: International Journal of Bilingualism 23/2, 612–628.

Roche, Jörg (2007): Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration. In: Eva Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang (=Sprache – Kommunikation – Kultur, 4), 79–92.

Schiewe, Jürgen (2007): Angemessenheit, Prägnanz, Variation. Anmerkungen zum guten Deutsch aus sprachkritischer Sicht. In: Armin Burkhardt (Hg.): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Mannheim [u. a.]: Duden, 369–380.

Schmeller, Johann Andreas (1872): Bayerisches Wörterbuch. München: Oldenbourg.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

- Siegel, Jeff (2006): Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. In: *Linguistics and Education* 17, 157–174.
- Snell, Julia. (2013). Dialect, interaction and class positioning at school: From deficit to difference to repertoire. In: *Language and Education* 27, 110–28.
- Soukup, Barbara (2009): Dialect use as interaction strategy: a sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Wien: Braumüller.
- Stedje, Astrid (2007): *Deutsche Sprache gestern und heute*. Paderborn: Fink (=UTB, 1499).
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Narr.
- Vangsnæs, Øystein A./Söderlund, Göran B. W./Bleckesaune, Morten (2017): The effect of bidialectal literacy on school achievement. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/3, 346–361.
- Vergeiner, Philip C. /Buchner, Elisabeth/Fuchs, Eva/ Elspaß, Stephan (2019): Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 86/3, 284–330.
- Wandruszka, Mario (1975): *Mehrsprachigkeit: Öffentlicher Vortrag*.
- Wandruszka, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Wegera, Klaus-Peter/Waldenberger, Sandra/Lemke, Ilka (2012): *Deutsch diachron: eine Einführung in den Sprachwandel des Deutschen*. Erich Schmidt (=ESV basics; Grundlagen der Germanistik, 52).
- Wiesinger, Peter (1992): Zur Interaktion von Dialekt und Standardsprache in Österreich. In: J. A. van Leuvensteijn/J. B. Berns (Hgg.): *Dialect and Standard Language in the English, Dutch, German and Norwegian Language Areas. Seventeen Studies in English or German* (=Verhandelingen der Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Afd. Letterkunde; Nieuwe reeks, deel 150). Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, 290–311.
- Wiesinger, Peter (2010): *Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation*. In: Hans-Jürgen Krümm et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1). Berlin: de Gruyter, 360–372.
- Wojnesitz, Alexandra (2009): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Universität Wien: Dissertation.
- Zehetner, Ludwig (1985): *Das bairische Dialektbuch*. München: C.H.Beck.

