

Authentische Mehrsprachigkeit statt Sprachdefizit: sprachliche Variation als Komponente eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe

Nicole Eller-Wildfeuer, Alfred Wildfeuer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Eller-Wildfeuer, Nicole, and Alfred Wildfeuer. 2022. "Authentische Mehrsprachigkeit statt Sprachdefizit: sprachliche Variation als Komponente eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe." In *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*, edited by Christiane Fäcke and Sara Vali, 177–200. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19481>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Nicole Eller-Wildfeuer
(Universität Regensburg) &

Alfred Wildfeuer
(Universität Augsburg)

Authentische Mehrsprachigkeit statt Sprachdefizit – Sprachliche Variation als Komponente eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe

Zusammenfassung: Der Beitrag wird eingeleitet durch einen Einblick in das Mehrsprachigkeitsgefüge eines Individuums. Darauf aufbauend werden Konzepte der Mehrsprachigkeit besprochen, indem Ausprägungen der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit als auch weitere Dimensionen der Mehrsprachigkeit vorgestellt werden. Daraufhin wird der Weg von der Defizitorientierung hin zur Akzeptanz von Mehrsprachigkeit thematisiert, dieser Sachverhalt bildet generell einen wesentlichen Schwerpunkt des Beitrags. Zudem widmet sich der Beitrag dem Begriff der Sprachkompetenz und arbeitet entsprechende Teilkompetenzen und Dimensionen heraus. Der Blick wird auch auf Variantenwahl und Authentizität gerichtet. Zudem wird der Zusammenhang mit sprachlicher Identität fokussiert. Zentral soll die Entwicklung methodischer Vorschläge für die Umsetzung einer an einer authentischen Mehrsprachigkeit orientierten Didaktik sein. Hierbei werden neben sprachwissenschaftlichen Grundlagen auch Möglichkeiten für einen identitätsfördernden Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht vorgestellt.

Schlüsselwörter: innere Mehrsprachigkeit, äußere Mehrsprachigkeit, sprachliche Authentizität, Kompetenzorientierung

Abstract: In this paper, we will discuss aspects of an individual's multilingualism focusing on internal and external dimensions. We will also show how an initially negative perception of this phenomenon (cf. deficit hypothesis) developed into full acceptance and became more positively evaluated. In addition, we will assess the concept of language competence, related sub-competences and dimensions, as well as key concepts such as language variation and authenticity. Based on all these insights, we will present a list of guidelines and suggestions for the implementation of authentic multilingualism in the classroom, including an approach to identity building.

Keywords: internal multilingualism, external multilingualism, linguistic authenticity, competence orientation

1. „Polnisch (goldwert!) – Oberpfälzisch (Heimatdialekt)“: Ein Sprachenporträt

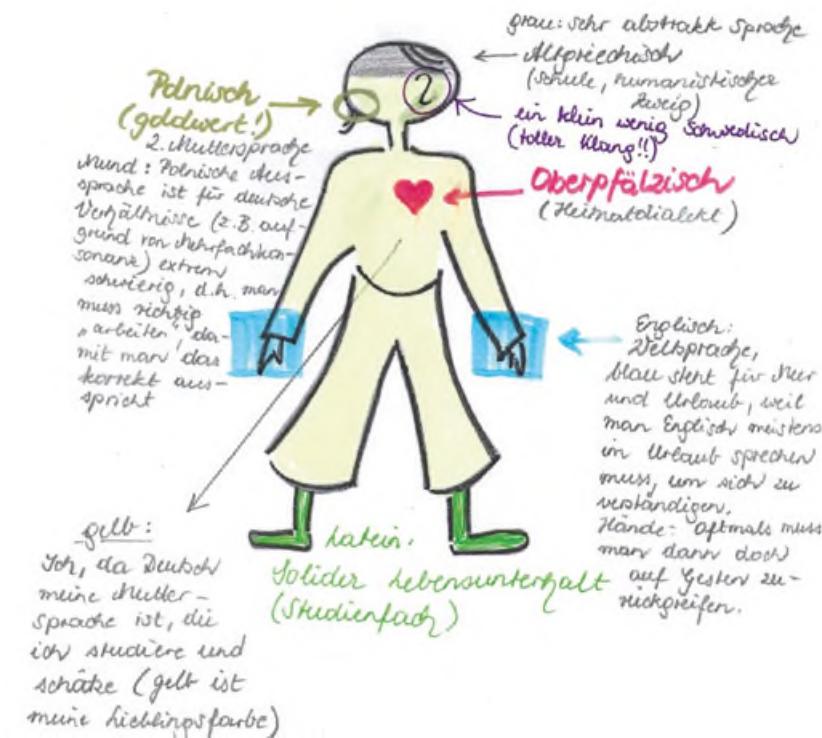


Abbildung 1: Sprachenporträt eines männlichen Studierenden (2014)

Als eine erste Annäherung an die Thematik und an die Vielschichtigkeit von Mehrsprachigkeit im Schul- und Hochschulkontext soll das abgedruckte Sprachenporträt (siehe hierzu Krumm / Jenkins 2001) eines Regensburger Studenten dienen (Abbildung 1). Sieht man sich dieses genauer an, so lässt sich eine mehrschichtige Multilingualität erkennen, die – sprachwissenschaftlich konzeptualisiert – sowohl die äußere als auch die innere Mehrsprachigkeit der Person darstellt. Im Bereich der äußeren Mehrsprachigkeit, dem Beherrschten mehrerer Standardsprachen (siehe hierzu die Anmerkungen in Kapitel 2), sind

bei der Person neben Deutsch und Polnisch noch Englisch, Latein, Altgriechisch und Schwedisch in unterschiedlichen Kompetenzausprägungen („ein klein wenig Schwedisch“) vorhanden. Die einzelnen Sprachen werden zudem unterschiedlich im eigenen Porträt verortet und im Original farblich unterschiedlich markiert (z.B. Polnisch in Gold, da „goldwert“ oder Altgriechisch in Grau, da „sehr abstrakte Sprache“), in Abhängigkeit der Bedeutung für die individuelle Sprachbiografie und Sprachidentität (siehe hierzu z.B. Franz 2019). Individuen gehören verschiedenen sozialen Gruppen an, die neben anderen Merkmalen (Kleidung, Ort, Habitus, Riten) auch sprachlich markiert werden (können). Gruppenidentitäten werden somit auch durch Sprachen- und Varietätenwahl mit konstruiert. Wir nehmen hier einen Identitätsbegriff an, der davon ausgeht, dass Varietäten unterschiedliche Teilidentitäten markieren können. In Übereinstimmung mit der prozessualen Wende in den Sozialwissenschaften wird Identität dabei als dynamisch und veränderbar verstanden. So können Teilidentitäten, wie z.B. Mitglied einer jugendlichen Peergroup oder einer sprachlichen Minderheit, über Sprach- und Varietätenwahl mitgestaltet und markiert werden (Kresić 2006). Beachtenswert ist daher, dass das vorliegende Sprachenporträt die Ebene der äußeren Mehrsprachigkeit erweitert bzw. verlässt und einen kleinen Ausschnitt der sprachlichen Variation des Deutschen integriert, indem es im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit ganz in die Mitte der Figur eine Varietät setzt, die mit „Oberpfälzisch“ bezeichnet wird (eine Varietät des Nordbairischen), und deren große individuelle Bedeutung sowohl durch Farbe (rot), Symbol (Herz), Position (in der Mitte des skizzierten Körpers) und sprachlicher Situierung („Heimatdialekt“) herausgestellt wird. Mehrsprachigkeit – so kann man als ein erstes Zwischenfazit ziehen – zeigt sich somit aus soziolinguistischer Perspektive multidimensional, indem sie innere und äußere Formen, individuelle Bedeutungen und unterschiedliche Kompetenzstufen in ihren Ausprägungen kennt. Das Sprachenporträt und andere sprachbiografische Methoden als Möglichkeiten, solche mehrsprachlichen Verästelungen und Sprach(teil-)identitäten zu visualisieren und für das Individuum auf eine (deutlichere) Bewusstseinsebene zu heben und zu Sprachreflexion und Sprachbewusstheit anzuregen, werden uns im methodischen Abschnitt erneut begegnen. Sprachenporträts sind im schulischen Sekundarbereich eine sinnvolle Möglichkeit, die eigene Sprachenverwendung und die Bedeutung individuell verfügbarer Sprachen und Varietäten zu visualisieren. Zunächst erfolgt jedoch eine konzise Auseinandersetzung mit Aspekten, Dimensionen und Wertungen von Mehrsprachigkeit und mit den damit verbundenen Ebenen der Sprachkompetenz.

2. Konzepte der Mehrsprachigkeit: Innere und äußere Mehrsprachigkeit und weitere Dimensionen der Mehrsprachigkeit

Seit den 1970er Jahren ist die Entstehung eines Konzepts der Beschreibung von Varietätenbezogener Mehrsprachigkeit erkennbar (Henne 1979: 306 ff.; siehe weiterführend Franz 2019: 227, Roche 2013: 186 ff. und Wildfeuer 2019), auch wenn sie erst mit deutlicher Verzögerung größere Verbreitung fand und dann vor allem mit Blick auf die Sprachteilkompetenzen Sprachbewusstheit und Sprachreflexion als Kompetenzziele in die Lehrpläne und Bildungsstandards aufgenommen wurde. Wildfeuer / Wild (2019: 14; Hervorhebungen im Original) definieren dieses Konzept, auch in Abgrenzung zu einer normsprachenbezogenen Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

Innere Mehrsprachigkeit bedeutet das Beherrschen von zwei oder mehreren Varietäten einer Sprache. Beispielsweise ist nach diesem Konzept jemand mehrsprachig, der neben der Standardsprache z.B. Niederdeutsch spricht. **Äußere Mehrsprachigkeit** bedeutet das Beherrschen verschiedener, eigenständiger Normsprachen. Beispielsweise ist nach diesem Konzept jemand mehrsprachig, der Deutsch und Tschechisch spricht.

Roche (2013) greift diese und weitere Bereiche der Mehrsprachigkeit auf und fasst sie folgendermaßen zusammen, gruppiert nach Dimensionen:

Tabelle 1: Dimensionen der Mehrsprachigkeit (Roche 2013: 187)

Dimensionen	Sprachbereiche
anthropologisch:	innere und äußere Mehrsprachigkeit
diatopisch:	groß- u. kleinräumige Dialekte; Regionalsprache, Nationalsprache, Kontakt- (Minderheiten-)Sprache, In-Sprache
diastratisch:	soziale Schichtsprache
diasituativ:	öffentliche/private Register, Ethnolekte, Sozolekte
diaphasisch (Zeit):	historische Entwicklung, Pidginentstehung
medial/modal:	schriftliche/mündliche Textsorten, Diglossien
ontogenetisch:	Spracherwerb, Aphasien
adaptiv:	kindgerechte Sprache ("Ammensprache, Motherese"), Xenolekte, Pidgins
pragmatisch:	Codewechsel, Diglossien, Ethnolekte
transkulturell:	Neologismen, Transkulturalität
didaktisch:	Lehrersprache, authentische Sprache im Unterricht

Mit allen diesen Dimensionen geht jeweils auch eine schulische Bedeutung einher, denn sie beinhaltet sowohl didaktische als auch kommunikativ-pragmatische Aspekte, wie z.B. Codeswitching und deren Bewertung und Akzeptanz

durch die Lehrkraft bei mehrsprachigen Schüler/innen, Xenolekte und andere adaptive und situationsangemessene Varietäten oder sprachgeschichtliche Aspekte, z.B. bei der Behandlung von Phraseologismen oder von Sprachwandel. Eine Auswahl dieser Dimensionen, deren Bewusstmachung und Reflexion im Sinne einer Sprachbewusstheit als auszubauendes Kompetenzziel werden bei den methodischen Vorschlägen zur Sekundarstufe aufgegriffen.

Anstatt hier eine neue Definition von Mehrsprachigkeit zu entwickeln, sollen an dieser Stelle die konträren Positionen von Bloomfield (1933: 55–56) und Edwards (2010: 234–235; Kursivsetzung im Original) gegenübergestellt werden, die ganz unterschiedliche Kompetenzniveaus beim Individuum voraussetzen, um eine „Etikettierung“ als Mehrsprachige/r zu rechtfertigen:

In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages. (Bloomfield 1933: 55–56)

Everyone is bilingual. That is, there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety. If, as an English speaker, you can say *c'est la vie* or *gracias* or *guten Tag* or *tovarisch* – or even if you only understand them – you clearly have some 'command' of a foreign tongue. Of course, this sort of competence does not lead many to think of bilingualism. (Edwards 2010: 234–235)

Innerhalb diesen beiden extremen Positionierungen hat sich in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik eine pragmatische Sichtweise durchgesetzt, die sich auf Konzepte stützt, die keine „native-like control“ als Bedingung für eine mehrsprachige Kompetenz voraussetzt, dennoch aber mehr einfordert als Edwards' „[e]veryone is bilingual“. Häufig wird in der Forschung und Didaktik daher eine funktionale Sicht auf Mehrsprachigkeit gewählt, die Oksaar (1980: 43) geprägt hat, indem für sie Mehrsprachigkeit „voraus[setzt], dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist“. Erweitert man diese um die Dimensionen der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit, dann hat man eine für die Erst- und Zweitsprachdidaktik und -methodik praktikable und dynamische Modellierung der individuellen Mehrsprachigkeit, die als Basis dienen soll für unsere späteren Vorschläge zur Unterrichtspraxis.

3. Von der Defizitorientierung zur Akzeptanz von Mehrsprachigkeit

Im Sinne einer Kompetenzorientierung stellt sich für einen auch an Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterricht zunächst allgemein die Frage nach möglichen

Kompetenzziehen, im engeren Sinne nach Sprachkompetenzen und ihre entsprechenden Teilkompetenzen. Grundlegend für aktuelle Kompetenzmodelle ist die Definition von Weinert (2001: 27), die für Kompetenzen von „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [ausgeht], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [...] nutzen zu können“. Diese Einteilung in kognitive Aspekte (Fähigkeiten, Fertigkeiten) und das Subjekt und die Umwelt betreffende Bedingungen (motivationale und soziale Fähigkeiten) aufgreifend, wird für die Sprachkompetenz eine Unterteilung angenommen, die aus drei Dimensionen besteht und jeweils verschiedene (Sprach-) Teilkompetenzen enthält (siehe hierzu vertiefend Wildfeuer / Wild 2019: 16–17). Als zentrale Dimension ist dabei die Kognitive Ebene anzunehmen, da sie die Basis für die anderen Dimensionen bildet. Sie steht daher in der folgenden Abbildung 2 im Zentrum der Kreise:

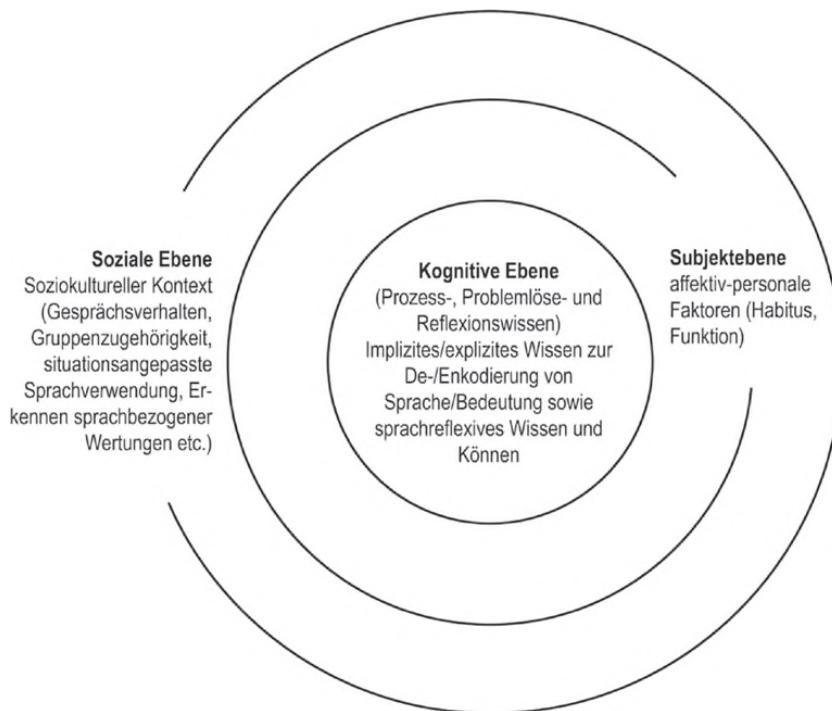


Abbildung 2: Dimensionen und Teilkompetenzen der Sprachkompetenz (Wildfeuer / Wild 2019: 17)

Für alle drei Dimensionen der Sprachkompetenz machen wir in Abschnitt 5 Vorschläge für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht der Sekundarstufe. Mit diesem Mehrebenenmodell der Sprachkompetenz ist eine Sichtweise verbunden, die innere und äußere Mehrsprachigkeit als positiv für alle Dimensionen der Sprachkompetenz annimmt. Für einzelne Teilbereiche ist dies inzwischen auch gut empirisch belegt, vor allem für die Kognitive Ebene (zu einem Überblick über die Vorteile von Mehrsprachigkeit siehe Riehl 2014: 55–61). Die Akzeptanz einer mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik hat sich somit deutlich zum Positiven entwickelt, sieht man sich im Kontrast die Aussage von Weisgerber (1966: 73; zitiert nach Franz / Wildfeuer (2021: 6)) an, der in der individuellen Mehrsprachigkeit ein Identitäts- und Sprachdefizit zu erkennen glaubte:

Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. [...] Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des mœurs Hand in Hand [...]. Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße an Geistes- schärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Drängens nach sprachlicher Vervollkommnung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt.

Aktuelle Forschungen belegen in deutlichem Kontrast zu Weisgerber (1966), dass Mehrsprachigkeit (sowohl innere als auch äußere) mit kognitiven, sozialen und subjektbezogenen Vorteilen verbunden ist (z.B. Stärkung kognitiver Fähigkeiten, Begünstigung des Lernens weiterer Sprachen, Kreativitätsförderung). Wegweisend und exemplarisch kann hier auf die Forschungen um Ellen Bialystok (siehe hierzu z.B. Bialystok et al. 2012) verwiesen werden.

4. Variantenwahl und Authentizität

Für die Kompetenzebenen in dem oben vorgestellten, dreiteiligen Modell ist neben der produktiven auch eine rezeptive Kompetenz mit zu berücksichtigen. Gehörte oder gelesene Sprache wird – neben der Dekodierung des Inhaltes – vom Individuum auf weiteren Ebenen verarbeitet und bewertet. Eine Bewertung kann z.B. danach erfolgen, inwiefern eine wahrgenommene sprachliche Äußerung (schriftlich oder mündlich) subjektiven Normvorstellungen und Authentizitätskonzepten entspricht. Dies betrifft in dem Modell zur Sprachkompetenz alle drei Teilbereiche (Abbildung 2). Auf der kognitiven Ebene erfolgt dies, indem sich eine Dekodierung auf sprachreflexives Können

stützt. Die damit verbundene Sprachbewusstheit, also die Fähigkeit und Fertigkeit, Sprache zu einem Reflexionsgegenstand zu machen,¹ kann z.B. sprachliche Äußerungen in einer Varietät als authentisch (= Teil der Varietät) oder nicht authentisch (= kein Teil der Varietät) bewerten. Auf der Subjektebene erfolgt eine Bewertung darüber, ob eine sprachliche Äußerung zum Habitus (den Vorlieben oder Gewohnheiten des oder der Sprachbenutzer/in) passt. Schließlich wird auf der sozialen Ebene bewertet, ob eine Äußerung situationsangepasst ist, ob z.B. ein regionaler Dialekt in einer konkreten, öffentlichen Situation als angemessen betrachtet wird oder ein Wechsel in eine andere Varietät, z.B. in die Standardsprache erwartet wird. Auch kann auf der sozialen Ebene eine Bewertung der sprachlichen Äußerung in Bezug auf eine Gruppensprachnorm erfolgen und somit inkludierende oder exkludierende Wirkung entfalten. Sprachliche Äußerungen werden also nicht nur auf einer Inhaltsebene dekodiert, sondern auch auf Basis von Normvorstellungen und Authentizitätsansprüchen kategorisiert. Diese Bewertungen basieren auf individuellen sprachlichen Teilkompetenzen und auch auf damit häufig verknüpften sprachlichen Ideologien, die als Bewertungsinstrumente Maßstäbe an Sprache und Varietäten ansetzen, die mit Attributen wie *rein, schön, unvermischt, wie früher* versehen werden können. Eine solche Ideologie der Homogenität von Sprachen (siehe Maitz / Elspaß 2013: 35 f.) neigt dazu, Variation in der Sprache und Sprachkontaktpheomene wie Codeswitching und Codemixing als eher negativ zu betrachten. Eine Homogenitätsideologie als soziolinguistisch nicht fundierter Glaubensgrundsatz ist auch in Bezug auf eine vermeintliche „Reinheit“ von Varietäten zu beobachten. Illustrieren lässt sich dies beispielhaft an der folgend abgedruckten, von uns anonymisierten und gekürzten E-Mail (Abbildung 3), die eine dialektale Äußerung im Bayerischen Rundfunk als nicht authentisch bewertet („sprachliche[r] Unfug“, „krampf(!)-haft, boarisch“) und den Radiomoderator dahingehend deutlich kritisiert:

1 Budde et al. (2012: 33) stellen hierzu prägnant heraus, dass „Sprachbewusstheit [...] eine wesentliche Voraussetzung für sprachreflexive Tätigkeiten dar[stellt], [...] jedoch zugleich auch das Ergebnis von Sprachreflexion [ist].“

Von: [...]
Gesendet: Dienstag, 21. Juli 2020 00:38
An: Studio, BR-Heimat
Betreff: Sprachlicher Unfug

Sehr geehrter Damen und Herren,

erlauben Sie mir auf einen sprachlichen Unfug hinzuweisen, der immer öfter - und gerade im Programm Bayern Heimat zu hören ist, zuletzt von Herrn Andreas Estner in der Abmoderation der Volksmusiksendung gegen 19.50 Uhr am Montag, den 20. Juli 2020:

Der Hörerschaft wurde noch "ein schöner Auf d'Nacht" gewünscht. Leider ist Herr Estner, der als Moderator durchaus sympathisch herüberkommt - nicht der Einzige, der sich dieser doch sehr neuen Redewendung, des substantivischen Adverbs "Auf d'Nacht" bedient, ich habe den Ausdruck schon von Herrn Martin Wieland und Frau Regina Wallner gehört, um nur einige zu nennen.

Den Ausdruck "Auf d'Nacht" als substantivisch im Sinne von "der Abend" zu verwenden ist sowohl vom bairischen Sprachgefühl als auch von der Sprachtradition her völlig unmöglich. Dieser Ausdruck stammt vermutlich aus dem 21. (!) Jahrhundert und wurde wohl erfunden, um besonders "boarisch", "urig" und volkstümlich zu wirken.

Ich selbst bin inzwischen 60 Jahre alt und seit meiner frühesten Kindheit tief im bairischen Dialekt verwurzelt, bei uns zu Hause hat man nie "nach der Schrift" geredet.

Aber den Ausdruck "der(!) Auf d'Nacht" im Sinne von "der Abend" gab es in den ersten 50 Jahren meines Lebens einfach nicht.

[...]

Ich würde mir wünschen, wenn die Moderatoren (m/w/d) des BR künftig nicht jeden Unsinn nachplappern, den sie irgendwann gehört haben, nur um krampf(!)-haft "boarisch" zu wirken, sondern auch darüber nachdenken, ob sie nicht einen "Krampf" daherreden.

In diesem Sinne;
"Nix für ungut!"

Freundliche Grüße
[...]

Abbildung 3: E-Mail an den Bayerischen Rundfunk

Ähnliche Belege und Diskurse finden sich zahlreich in sozialen Medien, aber auch in der gedruckten Presse (zu weiteren Beispielen siehe Franz / Wildfeuer 2021). In unterrichtspraktischer Sicht können sie zur Diskussion von Themen wie situationsangemessene Sprachverwendung, (vermeintliche) Authentizität und sprachliche Homogenitätsvorstellungen anregen. Der Unterrichtsvorschlag in Kapitel 5.3 befasst sich daher mit der Bewusstmachung von sprachlichen Ideologien, während es in 5.1 um die Visualisierung individueller Mehrsprachigkeiten und in 5.2 um eine situationsangemessene Varietätenverwendung geht. Eine

Möglichkeit, eine konkrete varietätenbezogene Sprachkompetenzen mit Hilfe einer App zu entwickeln, wird in 5.4 vorgestellt. Alle vier Vorschläge greifen somit die vorausgehenden soziolinguistischen und sprachdidaktischen Überlegungen auf und führen sie in die Unterrichtspraxis über.

5. Vorschläge für methodische Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht der Sekundarstufe I und II

Bevor methodische Umsetzungsmöglichkeiten zur Integration von innerer Mehrsprachigkeit und Authentizität in den Unterricht der Sekundarstufe skizziert werden, erfolgt zunächst ein Blick in ausgewählte Bildungsstandards für die Sekundarstufe. In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004: 7) ist beispielsweise Folgendes vermerkt:

In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung.

Der zitierte Passus hebt sehr deutlich die in Klassenzimmern existierende sprachliche Diversität als Normalfall hervor und erkennt die Vorteile der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern an, indem auf „vertiefte[.] Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“ verwiesen wird.

In der Fachpräambel der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 14) wird als einer der drei domänenspezifischen Kompetenzbereiche „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ angegeben. Der Kompetenzbereich wird im Folgenden näher spezifiziert und in diverse Niveaustufen differenziert. Zum grundlegenden Niveau gehört, dass Schülerinnen und Schüler „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“ (KMK 2012: 20) und „Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren“ (KMK 2012: 21). Auch in diesen Bildungsstandards wird die zu behandelnde Thematik ganz deutlich in den Fokus gerückt.

5.1 Sprachenportrait, europäisches Sprachenportfolio und Entwicklung einer Sprachen-Timeline

Um im schulischen Kontext adäquat in die Thematik einzusteigen, empfiehlt es sich für die Lehrperson im Vorfeld zunächst, sich einen Überblick zu verschaffen, welche Sprachen von den Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer überhaupt gesprochen werden. Hierzu stehen unterschiedliche Optionen zur

Verfügung, die unserer Erfahrung nach sowohl für Sekundarstufe I als auch für Sekundarstufe II geeignet sind.

Eine Möglichkeit ist das eingangs bereits vorgestellte Anfertigen von so genannten Sprachenporträts (siehe hierzu Krumm / Jenkins 2001), indem die Schülerinnen und Schüler in einer ihnen zur Verfügung gestellten Silhouette eines menschlichen Körpers die von ihnen verwendeten Sprachen in der Figur lokalisieren und artikulieren bzw. argumentieren, weshalb sie die jeweilige Sprache an der entsprechenden Stelle verorten. Diese Methodik eignet sich für die komplette Sekundarstufe. Im Vorfeld kann den Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung und Verdeutlichung auch ein Sprachenporträt gezeigt werden. Hierfür kann Abbildung 1 als *role model* verwendet werden, zudem lassen sich entsprechende Vorlagen problemlos im Internet finden.

Darüber hinaus bietet sich auch der Einsatz des *Europäischen Portfolios der Sprachen*² an, welches neben einem Grundportfolio für die Grundschule auch ein Aufbauportfolio³ für die Verwendung an Schulen der Sekundarstufe I zur Verfügung stellt (und ebenfalls eine Handreichung für Lehrkräfte). Das Aufbauportfolio besteht aus drei Komponenten: Sprachenbiografie, Dossier und Sprachenpass. Unerlässlich ist vor dem Einsatz des Portfolios der Hinweis der Lehrperson, dass die beherrschten Varietäten den gleichen Stellenwert besitzen wie beispielsweise Fremdsprachen und deshalb unbedingt Eingang in die individuelle Sprachenbiographie finden sollen. Dass die Angaben in der Sprachenbiographie auf den subjektiven Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler beruhen, darf nicht weiter stören.

Eine dritte Möglichkeit, die an die Sprachenbiografie des Aufbauportfolios anknüpft und die sich besonders für den Einsatz in der Sekundarstufe eignet, ist die Erstellung einer individuellen Sprachen-Timeline: Eine chronologische Angabe, wann der Schüler/die Schülerin welche Sprachen erworben hat.

Folgende Leitfragen können zur Orientierung dienen:

- Welche Sprachen/Varietäten beherrsche ich?
- Wann habe ich diese erworben?
- Mit wem spreche ich die Sprachen/Varietäten?
- Wie gut beherrsche ich die jeweiligen Sprachen/Varietäten?

Nachdem die Lehrperson einen Überblick über die relevanten Sprachen/Varietäten erhalten hat, bieten sich unterschiedliche methodische Zugänge und

2 Online: <http://www.sprachenportfolio.de/> [01.11.2021].

3 Online: <http://www.sprachenportfolio.de/downloads1.html> [01.11.2021].

Möglichkeiten, die im Folgenden nach exemplarischen Komplexen geordnet erläutert werden.

5.2 Analyse des Sprachgebrauchs in sozialen Medien

Heii bisch dorhuam hosch luscht a runde lafn zu gian? (:

Hei bist du daheim hast du lust eine runde laufen zu gehen? (Huber / Schwarz 2017: 13)

Das Zitat stammt aus dem SMS-Korpus von Huber / Schwarz (2017), welches sie im mehrsprachigen Raum Südtirols erhoben haben, in dem sowohl die Formen der inneren als auch der äußeren Mehrsprachigkeit Bestandteil des sprachlichen Repertoires der teilnehmenden Personen sind. Beleg (1) kann als Einstieg dienen in die Verwendung von Varietäten in den sozialen Medien. Die SMS-Kommunikation ist zwar bereits durch andere Messenger-Dienste wie WhatsApp, Telegram oder Signal abgelöst worden (siehe Huber / Schwarz 2017: 3), was die Schnelllebigkeit der sozialen Medien verdeutlicht, allerdings weisen die jeweils verwendeten Sprachformen durchaus Parallelen auf. Das SMS-Zitat kann als Einstieg verwendet werden, um den Sprachgebrauch in den sozialen Medien zu untersuchen, dabei können ebenso die individuellen Chatverläufe der Schülerinnen und Schüler in den Fokus gerückt werden und als Untersuchungsgegenstand dienen.

Bevor die Sprachverwendung in Chatverläufen betrachtet wird, ist es unabdingbar, das Nähe-Distanz-Kontinuum von Koch / Oesterreicher (1994) zu thematisieren:

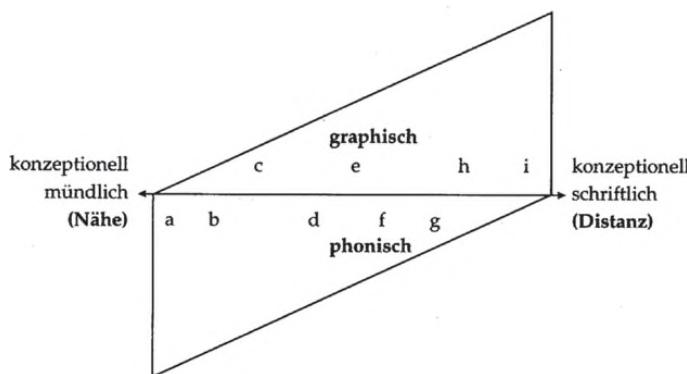


Abbildung 4: Nähe-Distanz-Kontinuum (Koch/Oesterreicher 1994: 588:
 a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief,
 d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsinterview, f = Predigt, g = wissenschaftlicher
 Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext)

Das Nähe-Distanz-Kontinuum operiert mit den Polen Sprache der Nähe (konzeptionell mündlich) und Sprache der Distanz (konzeptionell schriftlich) und der Dichotomie graphische/phonische Realisierung des jeweiligen Sprachaktes. Zwischen den beschriebenen Polen existiert ein Kontinuum, welches anhand der Beispiele a bis i verdeutlicht wird. Dürscheid (2016: 362) bemängelt, dass „in dieser Grafik die Auflistung der für die verschiedenen Äußerungsformen charakteristischen Kommunikationsbedingungen [fehlt], die im Text über Parameter wie Privatheit bzw. Öffentlichkeit, Vertrautheit bzw. Fremdheit, Dialogizität bzw. Monologizität beschrieben werden.“ Zudem unterbleibt in der Grafik (Abbildung 4) die Erläuterung von entsprechenden Strategien der Versprachlichung (siehe Dürscheid 2016: 362, mit Verweis auf Koch / Oesterreicher 1990: 11).

Im Rahmen einer Sprachbetrachtung im Unterricht soll folgende exemplarische Auflistung sprachlicher Parameter als Orientierungs- und Analysehilfe dienen (die gelisteten Vorschläge gehen über die eigentliche Thematik der Analyse von Formen innerer Mehrsprachigkeit hinaus):

Tabelle 2: Sprache der Nähe und der Distanz

Sprache der Nähe	Sprache der Distanz
<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von Varietäten (Dialekt, Jugendsprache) • Unvollständigkeit von Sätzen (Ellipsen) • Integration von Bildern, Videos, Links • Verzicht auf Interpunktionszeichen • Verzicht auf Groß- und Kleinschreibung • Einsatz von Emojis (z.B. alleiniger Einsatz von Emojis als Antwort/Reaktion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebrauch der Standardsprache • Grammatische Wohlgeformtheit der Sätze • Grammatikalische Korrektheit • Verwendung von Interpunktionszeichen • Achten auf Groß- und Kleinschreibung

Anhand des Nähe-Distanz-Kontinuums nach Koch/Oesterreicher (1994) soll ebenfalls erarbeitet werden, dass, je nach verwendeter Textsorte, unterschiedliche sprachliche Normen Gültigkeit haben. So ist es in der Messenger-Kommunikation mit befreundeten Personen durchaus erlaubt, mit den Erwartungen an eine sprachliche und grammatische Korrektheit von Äußerungen oder Texten zu brechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach eine sogenannte Registerkompetenz und eine „kritische Sprachbewusstheit“ (*critical language awareness, CLA* (Davies 2018: 177)) erwerben und prinzipiell ein sensibles Bewusstsein dafür, in welchen Textsorten welche sprachlichen Normen Gültigkeit haben.

Zum sich gegenseitig bedingenden Verhältnis von Norm und Textsorte macht Eroms folgende Aussage, die für die vorliegende Thematik wertvoll ist:

Das ‚System‘ ist die Vereinigung der Menge der Möglichkeiten [einer Sprache]. Die Norm schneidet aus dem System für bestimmte Zwecke, in bestimmten Situationen gewisse Möglichkeiten heraus [...]. Es gibt regionale, altersspezifische, funktionale, textsortenspezifische Normen, die einzuhalten sind, wenn man sich an die von der Sprechergemeinschaft getroffene Wahl halten will. (Eroms 2014: 36)

Unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen können im Unterrichtskontext folgende exemplarische Leitfragen von Relevanz sein:

- Welche Varietäten werden in welchen Kontexten verwendet (Dialekte, Jugendsprachen, Ethnolekte usw.)
- Welche Funktion hat die Verwendung der jeweiligen Varietäten?
- Erachtest Du es als sinnvoll, Varietäten zu verwenden (Begründung der Meinung)?

5.3 Einbettung aktueller Medienberichte

Die Verfestigung der im vorherigen Punkt erwähnten *CLA* (*critical language awareness*, Davies 2018: 177) soll in diesem Kapitel fortgeführt werden. Regelmäßig finden sich in renommierten (Online-) Medien Berichte wie:

- „Wer spricht das reinste Hochdeutsch?“ (SPON)⁴
- „Sprich hochdeutsch, Kind!“ (FAZ)⁵
- „Wenn das R wieder rollt“. (SZ)⁶

Diese exemplarische Auswahl an Artikeln, die die sprachliche Variation in Deutschland thematisieren bzw. diese überwiegend als problembehaftet darstellen, finden sich häufig und lassen sich daher optimal mit aktuellem Bezug in das Unterrichtsgeschehen integrieren.

Bevor eine wissenschaftliche Einordnung der Inhalte (die sich an die Lehrkräfte richtet) vorgenommen und Optionen für den Unterricht eröffnet werden,

4 Online: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/technik/linguistik-in-hannover-wird-angeblich-das-korrekteste-deutsch-gesprochen-a-3d9351d7-eea2-47ce-8380-11a774329656> [01.11.2021].

5 Online: <https://blogs.faz.net/schlaflos/2020/11/20/sprich-hochdeutsch-kind-5929/> [01.11.2021].

6 Online: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/sprache-dialekt-sprechtraining-1.5097392> [01.11.2021].

ein kurzer Blick in den Fachlehrplan Deutsch des Gymnasiums in Bayern (11. / 12. Klasse: Lernbereich 4, Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren). Dort heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- untersuchen und reflektieren ausgewählte Probleme der Gegenwartssprache, indem sie sich z.B. mit der Vielfalt von Sprachvarietäten, Sprachwandel, aktuellen Entwicklungstendenzen des Deutschen und dem Einfluss digitaler Medien auseinandersetzen. Sie nutzen die Kenntnis sprachphilosophischer Positionen (z.B. Sprachkrise der Moderne) zur differenzierten Auseinandersetzung mit sprachkritischen Fragestellungen (z.B. Möglichkeiten und Grenzen der kognitiven Funktion von Sprache).
- untersuchen und reflektieren auf der Basis kommunikationstheoretischer Grundlagen das Gelingen bzw. Misserfolg von Kommunikation.⁷

Die im Fachlehrplan verwendete Formulierung „Probleme der Gegenwartssprache [...] mit der Vielfalt von Sprachvarietäten“ spiegelt die klassischen Ideologien und Mythen wider, die überwiegend im laienlinguistischen Kontext mit der deutschen Standardsprache verzaubert sind. Diese Ideologien sind nach Maitz / Elspaß (2013: 35) „als normative Glaubensaussagen über Sprache [zu] charakterisieren, und stellen als solche tradierte Bestandteile kulturellen Wissens dar.“

Als kulturspezifische sprachliche Norm- und Wertvorstellungen prägen sie unser Sprachdenken, dadurch zwangsläufig auch unser Sprachverhalten, und durch ihren sprachverhaltenssteuernden Effekt können sie letztlich auch Sprachwandelprozesse in Gang setzen oder laufende Sprachwandelprozesse beeinflussen. (Maitz / Elspaß 2013: 35)

Die gängigsten Ideologien, die sowohl im zitierten Fachlehrplan des Gymnasiums als auch in den Medienberichten zum Tragen kommen, indem sprachliche Diversität als Problem dargestellt wird, sind die Standardsprachenideologie (auch als Standardideologie oder Standardismus bezeichnet) und die Homogenitätsideologie (der sogenannte Homogenismus) (siehe Maitz / Elspaß 2013: 35). Basierend auf Maitz / Elspaß (2013: 35) liegt der Standardsprachenideologie die Annahme zugrunde, „dass die Standardsprache eine besondere Bedeutung hat: Sie sei das unerlässliche Mittel der Bildung, die wichtigste Varietät der Sprache, der Maßstab der Sprachrichtigkeit“

⁷ Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/deutsch> [01.11.2021].

und die Grundbedingung des gesellschaftlichen Fortschritts.“ Laut Maitz / Elspaß (2013: 36) umfasst die Homogenitätsideologie hingegen „die Überzeugung, dass die sprachliche Vielfalt ein negatives/abnormales/gefährliches Phänomen darstellt, sodass die sprachliche Einheit zu Lasten der Variabilität gefördert werden soll.“

Wie bereits erörtert, sind diese beiden Ideologien fest in den Vorstellungen und Köpfen vieler verankert und führen in der Konsequenz zu negativer bzw. problematischer Berichterstattung und zu Aussagen, wie sie sich exemplarisch im Fachlehrplan für das Gymnasium finden lassen. Oben angeführte Berichte in den Medien können zum Anlass genommen werden, um die beiden Ideologien im Schulunterricht zu thematisieren und die Jugendlichen dafür zu sensibilisieren, dass sprachliche Diversität (Variation innerhalb einer Sprache oder auch eines Sprachsystems) der Normalfall ist und keineswegs etwas Ungewöhnliches oder Defizitäres darstellt. Um die sprachliche Diversität anschaulich zu verdeutlichen (und um vor allem die Homogenitätsideologie zu widerlegen), bietet sich die Arbeit mit dem *Ada* (Atlas zur deutschen Alltagssprache)⁸ an. Der *Ada* ist ein Projekt, welches anhand von Online-Umfragen die sprachliche Variation innerhalb der deutschen Alltagssprache im gesamten deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol, Luxemburg, Lichtenstein, Ostbelgien) erhebt und die regionale Verbreitung der Varianten anhand von Sprachkarten visualisiert.

Nachfolgende Abbildung illustriert die unterschiedlichen Realisierungen für *Großmutter*, die im deutschsprachigen Raum verwendet werden:

8 Online: <https://www.atlas-alltagssprache.de/> [01.11.2021].

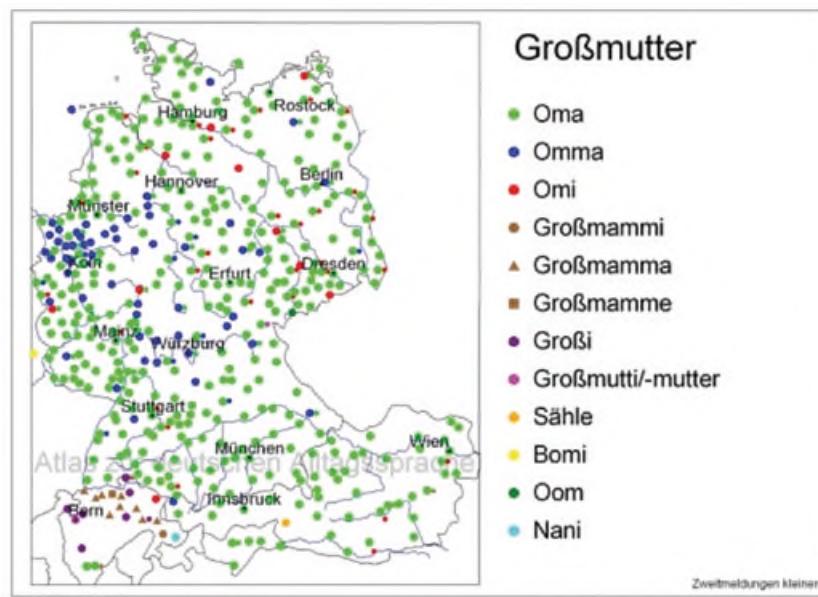


Abbildung 5: Sprachkarte *Großmutter*. Online: <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-1/f02a-b/> [01.11.2021].

Die Sprachkarte (Abbildung 5) veranschaulicht eindrucksvoll die vielen Realisierungen, die für das Lexem *Großmutter* existieren: Angefangen mit *Oma*, *Omi* oder *Omma* im nördlichen Raum des deutschsprachigen Gebiets bis hin zu *Bomi* im westlichen und *Nani* im südlichen Gebiet. Die Jugendlichen können anhand derartiger Beispiele aus der tatsächlichen Sprachrealität nachvollziehen, dass die Homogenitätsideologie nicht zutreffen kann und sie festigen dadurch ihre kritische Sprachbewusstheit, die, wie Davies (2018) ausführt, Jugendliche zu kritischer Sprachreflexion befähigt:

Eine kritische Sprachbewusstheit kann den Menschen [...] helfen zu erkennen, dass es doch möglich ist, sprachliche Konventionen zu hinterfragen, und dass einiges, was als *common sense* und unumstritten und deshalb als nicht anfechtbar ausgegeben wird, doch zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung werden kann. (Davies 2018: 193)

Neben der Homogenitätsideologie kommt in den erwähnten Medienberichten („Wer spricht das reinste Hochdeutsch?“ und „Sprich hochdeutsch, Kind!“) bereits in der Headline die Standardsprachenideologie zum Ausdruck, die,

wie erläutert, der Standardsprache absolute Vorrangstellung und Priorität einräumt, jedoch die Tatsache ignoriert, dass die Standardsprache lediglich als eine Varietät neben vielen anderen Varietäten im Dialekt-Standard-Kontinuum des deutschen Sprachsystems zu charakterisieren ist. Mit der Standardsprachenideologie verbunden, treten sehr häufig in laienlinguistischen Bewertungen Attribuierungen wie „reines“, „schönes“, „richtiges“ und „falsches“ Deutsch auf. Rössler (2019: 401) führt dazu aus, dass „alle Sprecher [...] über solche Sprachrichtigkeitsvorstellungen und -erwartungen [verfügen], die sie im Laufe ihrer sprachlichen Sozialisation erwerben“. Diese Sprachrichtigkeitsvorstellungen und -erwartungen korrelieren mit dem Standarddeutschen als wichtigster Bezugsgröße (siehe Rössler 2019: 406).

Eine Sprachbewertung kann aber niemals isoliert erfolgen, sondern bedarf immer einer Rückkoppelung an das soziale Setting, in dem eine sprachliche Äußerung getätigkt wird:

Für die Bewertung einer Variante, einer Varietät oder einer Sprache ist es demzufolge unerlässlich, sie immer im jeweiligen sozialen Setting, in welchem sie von den beteiligten Akteuren verwendet wird, zu verorten. Abhängig von den beteiligten Akteuren und ihren Einstellungen zur jeweiligen Varianten-, Varietäten- oder Sprachwahl im sozialen Setting differiert die Bewertung der jeweiligen kommunikativen Praxis. Was für eine soziale Gruppe gutes Deutsch ist, beurteilt eine andere soziale Gruppe als schlechtes Deutsch, weil sich ihre Bewertungsmaßstäbe und der diskursive Rahmen, in welchem sie sich bewegen, voneinander unterscheiden. (Rössler 2019: 406)

Nicht zu unterschätzen sind zudem die oftmals negativen Auswirkungen, die die beschriebenen Ideologien auf das Identitätsbewusstsein eines Menschen und generell auf den Zusammenhang von Sprache und Identität haben können. Einer regionalen Sprachverwendung kommt die Aufgabe eines „identitätsstiftende[n] Faktor[s] [zu], der Auskunft über die regionale und soziale Herkunft der Sprechenden gibt und verwendet werden kann, um Solidarität mit anderen Menschen aus demselben Ort/von derselben sozialen Gruppe zu zeigen [...]“ (Davies 2018: 180). Um die Thematik „sprachliche Ideologien und deren Auswirkungen auf den Komplex Sprache und Identität“ im Schulkontext zusammenfassend zu behandeln, bietet sich ein 2015 in der Zeitschrift MUH von Lena Maria Held erschienener Beitrag mit dem Titel „Dialekt? Oder liaba ned?“ an. Der Beitrag beleuchtet den Alltag von „Sprachchamäleons“ (Held 2015: 72) mit innerer Mehrsprachigkeit, die je nach Kontext entscheiden müssen, wann welches sprachliche Register zu ziehen ist.

Bei der Analyse des Textes können folgende Fragen Berücksichtigung finden:

- Wieso spricht die Autorin von „Sprachchamäleons“? Was ist darunter zu verstehen?
- Welche Sprachideologien kommen in dem Text vor?
- Welchen Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Authentizität siehst du/sehen Sie in dem Text gegeben?

5.4 Einsatz von Apps

Eine weitere, lebensweltnahe methodische Möglichkeit zur Integration der Thematik im Schulunterricht ist der Einsatz bzw. die Thematisierung von Apps, die Varietäten fokussieren. Exemplarisch sollen die sich eröffnenden Optionen an der App *Welcome to Bavaria*⁹ skizziert werden. Die App¹⁰ wurde federführend von der Universität Marburg entwickelt und versteht sich als „bayerische Sprachführer-App“, die Aufnahmen von bairischen Lexemen und Phraseologismen offeriert (mit Übersetzungen ins Arabische, Englische und Tschechische) und sowohl über einen Lern- als auch einen Abfragemodus verfügt (Fischer 2020). Die App ist in unterschiedliche Kategorien wie Gruß- und Höflichkeitsformen, im Alltag, Wegbeschreibung, unter Freunden usw. untergliedert, die je über mehrere prototypische Repräsentationen verfügen.

An einem Beispiel aus der Kategorie Sprichwörter und Redensarten wird kurz exemplifiziert, wie die App aufgebaut ist: Das bekannte und charakteristische bairische Sprichwort *Des is a gmahde Wiesn* wird in der Kombination mit der standarddeutschen Übersetzung „Das ist ein Selbstläufer. Das regelt sich von selbst.“ dargestellt. Zudem kann man den Phraseologismus ins Arabische, Englische oder Tschechische übertragen lassen und die Beispiele sind ebenfalls akustisch verfügbar. Darüber hinaus wird ein Informationsbutton mit der wörtlichen Übertragung angeboten, die für unser Beispiel „Das ist eine gemähte Wiese“ lautet.

Mithilfe der Sprachbeispiele können die Jugendlichen nachvollziehen, dass es sich bei der bairischen und bei der standarddeutschen Varietät um zwei autarke Sprachsysteme handelt. Sie verstehen zudem, dass Personen, die Bairisch und die Standardsprache beherrschen, über innere Mehrsprachigkeit verfügen, da diese fähig sind, je nach Situation und Interaktionspartner bzw. -partnerin zwischen den unterschiedlichen Varietäten zu switchen.

9 Online: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/dsa/einrichtung/personen/wissenschaftler/fischer/app-welcome-to-bavaria> [01.11.2021].

10 Die App kann über den Google Play Store heruntergeladen werden und ist zudem über Facebook, Instagram und Twitter verfügbar.

Untermauert wird diese Tatsache durch die Grafik (Abbildung 6) von Renn / König (2009: 20), die die sprachlichen Verhältnisse in Deutschland darstellt. Prinzipiell ist zwischen den Basisdialekten/Grundmundarten (A), den regionalen Umgangssprachen (B) und der Standardsprache/Hochsprache/Schriftsprache (C) zu differenzieren. Wie die Pfeile in der Abbildung zeigen, kann eine im Süden Deutschlands sprachlich sozialisierte Person normalerweise zwischen den Ausprägungen (A), (B) und (C) wechseln. Sie bewegt sich sozusagen sprachlich innerhalb dieses Kontinuums. Im Norden Deutschlands ist dies nicht so einfach möglich, da die Basisdialekte und die Standardsprache/Hochsprache typologisch zu verschiedenen Sprachen gehören. In der Grafik wird dies durch einen Bruch zwischen (A) im linken und (B) und (C) im rechten Teil illustriert.

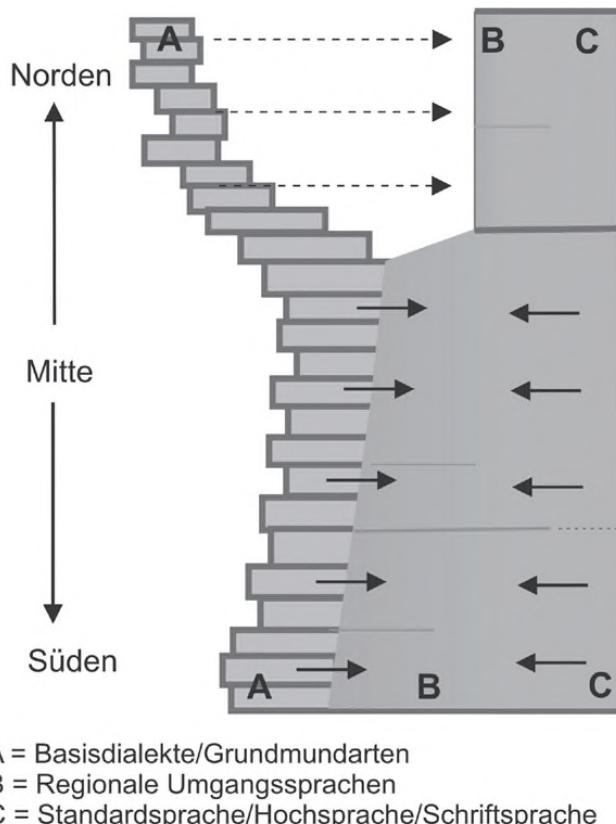


Abbildung 6: Das sprachliche Kontinuum in Deutschland (Renn / König 2009: 20)

Einen interessanten Ansatz, der im Kontext der inneren Mehrsprachigkeit ebenfalls Anlass zur Diskussion bietet, liefert Davies (2018: 183), indem sie ausführt, dass „normalerweise davon ausgegangen [wird], dass die Standardsprache auch zum Repertoire der DialektsprecherInnen gehört bzw. gehören soll; umgekehrt wird selten vorgeschlagen, dass Menschen, die nur Hochdeutsch sprechen, ihr Repertoire dadurch erweitern sollten, dass sie einen Dialekt lernen sollten. [...]“

Dieses Zitat von Davies bringt pointiert zum Ausdruck, dass bisweilen nach wie vor eine defizitorientierte Sichtweise hinsichtlich des Dialektsprechens vorliegt. Ein vollständiges sprachliches Repertoire muss die Standardsprache beinhalten. Eine Person hingegen, die keine Varietät aktiv beherrscht, verfügt über keine „Lücke“ in ihrem sprachlichen System (Davies 2018: 183). Eine derartige Sichtweise ist wiederum geprägt von der Standardsprachenideologie.

In der Schule wie in der Gesellschaft allgemein wird davon ausgegangen – manchmal nur implizit – dass die Beherrschung der Standardsprache zur Grundlage des kommunikativen Erfolgs gehört und dass ein Repertoire ohne Standardsprache ein unvollständiges ist. Deshalb gehört die Vermittlung einer „richtigen“ bzw. „korrekten“ Standardsprache immer noch zu den wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts, auch wenn Konzepte wie „situationsgerecht“ bzw. „-angemessen“ inzwischen auch ihren festen Platz in den Curricula haben [...] (Davies 2018: 190).

Zum Schluss dieses Kapitels einige Fragen für den Schulunterricht im Fach Deutsch (ab etwa der 9. Jahrgangsstufe):

- Begründe anhand selbstgewählter Sprachbeispiele aus der App, warum Bairische als eigenständige Sprache neben der Standardsprache zu betrachten ist?
- Begründe, warum ein Mensch, der eine Varietät (z.B. Bairisch, Schwäbisch, Hessisch) und die Standardsprache beherrscht, mehrsprachig ist.

6. Fazit

Ziel des Beitrags ist es, die Vorteile einer authentischen Mehrsprachigkeit generell und der inneren Mehrsprachigkeit im Besonderen herauszuarbeiten. Sprachliche Diversität stellt den Normalfall jeder natürlichen Sprache dar und ist als solche anzuerkennen und wertzuschätzen. Daher soll im Rahmen der Sprachsozialisation von Kindern und Jugendlichen schon sehr früh ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass ein Beharren auf sprachlichen Ideologien, wie zum Beispiel der Standardsprachen- oder der Homogenitätsideologie, negative Auswirkungen auf sprachliche Diversität haben kann. Die

methodischen Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht sind als exemplarische Anregungen zu verstehen, um den Schülerinnen und Schülern das Konzept einer authentischen Mehrsprachigkeit zu veranschaulichen.

Literatur

AdA = Elspaß, Stephan / Möller, Robert (2003ff.). *Atlas zur deutschen Alltags-sprache (AdA)*. Open-Access-Publikation: <https://www.atlas-alltagssprache.de/> [01.11.2021].

Bialystok, Ellen / Craik, Fergus I. M. / Luk, Gigi (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16/4, 240–250.

Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Budde, Monika / Riegler, Susanne / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012). *Sprach-didaktik*. 2. Aufl. Berlin: Akademie.

Davies, Winifred V. (2018). Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness“. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hrsg.). *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin / Boston: de Gruyter, 177–196.

Dürscheid, Christa (2016). Nähe, Distanz und neue Medien. In: Feilke, Helmut / Hennig, Mathilde (Hrsg.). *Zur Karriere von 'Nähe und Distanz': Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin / Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 306), 357–385.

Edwards, John (2010). *Language Diversity in the Classroom*. Bristol u.a.: Multi-lingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism).

Eroms, Hans-Werner (2014). *Stil und Stilistik*. 2., neu bearb. u. erweit. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Europäisches Portfolio der Sprachen (o. J.). *Aufbauportfolio*. Herausgegeben von den Ländern Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen als Ergebnis des BLK-Verbundprojekts „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“. Online: <http://www.sprachenportfolio.de/downloads1.html> [01.11.2021].

Fischer, Hanna (Hrsg.) (2020). „Welcome to Bavaria“ – Ein digitaler Sprachführer für das Bayerische. Bearbeitet von Benedikt Batton, Lester Brühler, Christian Ferstl, Lea Fischbach, Hanna Fischer, Hannah Greß, Milena Gropp, Peter Kaspar, Andrea Königsmarková, Clara Mikhail, Jeffrey Pheiff, Anh-Thy Truong, Qi Yu. Mit Unterstützung durch Christoph Bockisch und Peter Kaspar. Marburg. Version 1.0, 25.03.2020.

Franz, Sebastian (2019). Mehrsprachigkeit fördern und sprachliche Identität konstruieren. In: Wild, Johannes / Wildfeuer, Alfred (Hrsg.). *Sprachendi-daktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Tübingen: Narr, 225–250.

Franz, Sebastian / Wildfeuer, Alfred (2021). Mehrsprachigkeit – Identität – Authentizität. Zentrale Forschungsbereiche. In: Wildfeuer, Alfred / Franz, Sebastian (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit – Identität – Authentizität*. Themenheft der Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Stuttgart: Steiner, 3–20.

Held, Lena Maria (2015). Dialekt? Oder liaba ned? *MUH* 18, 72–74.

Henne, Helmut (1979). Fachidiome: Über die eigene Zeit, studiert an der Sprache. In: Mentrup, Wolfgang (Hrsg.). *Fachsprachen und Gemeinsprache: Jahrbuch 1978 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 302–316.

Huber, Judith / Schwarz, Christian (2017). *SMS-Kommunikation im mehrsprachigen Raum: Schriftsprachliche Variation deutschsprachiger SMS-Nutzer/-innen in Südtirol*. Online: <https://www.mediensprache.net/networkx/networkx-76.pdf> [01.11.2021]

KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online: <http://www.kmk.org> [01.11.2021].

KMK = Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [01.11.2021].

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1990). *Gesprochene Sprache in der România: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 587–604.

Kresić, Marijana (2006). *Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: iudicium.

Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva.

Maitz, Péter / Elspaß, Stephan (2013). Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘. In: Klein, Wolf Peter / Hagemann, Jörg / Staffeldt, Sven (Hrsg.). *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, 35–48.

Oksaar, Els (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter Hans (Hrsg.). *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Beiheft 32 der Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Wiesbaden: Steiner, 43–52.

Renn, Manfred / König, Werner (2009). *Kleiner Bayerischer Sprachatlas*. München: dtv.

Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.

Rössler, Paul (2019). Gutes Deutsch, schlechtes Deutsch: Sprachrichtigkeit und Normen als metasprachliches Thema. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin / Boston: de Gruyter, 400–423.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim / Basel: Beltz, 17–33.

Weisgerber, Leo (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirken-des Wort* 16/2, 73–89.

Wildfeuer, Alfred (2019). Autochthone Mehrsprachigkeiten – Dialekte. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 561–564.

Wildfeuer, Alfred / Wild, Johannes (2019). Eine Annäherung an den Begriff der Sprachkompetenz. In: Wild, Johannes / Wildfeuer, Alfred (Hrsg.). *Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik*. Tübingen: Narr, 9–26.