



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachbewusstsein – Entwicklung, Förderung und
Vermittlung“

verfasst von / submitted by

Barbara Buchberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Danksagung

Bedanken möchte ich mich in erster Linie bei meinem Betreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka, der mich zur Bearbeitung dieses Themas angeregt und mir während des Schreibprozesses viel Gestaltungsfreiraum gewährt hat.

Ein besonderer Dank gilt außerdem meiner Mutter, Veronika Buchberger, die mich im Laufe der vergangenen Jahre an ihrem umfassenden Wissen teilhaben ließ, mich in jeder Hinsicht unterstützt hat und somit einen erheblichen Teil zur Erreichung meiner Studien- und Lebensziele beigetragen hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen Schwiegereltern in spe, Anita und Ernst Trinkl, bedanken, die mir in diesem langen Prozess des Schreibens eine überaus große Hilfe waren. Und nicht zuletzt gilt ein großer Dank meinen zwei „Männern“, die mich in den letzten Monaten stets an das Licht am Ende des Tunnels erinnert haben.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und keine anderen Quellen als die angegebenen verwendet habe.

Linz, am 8. März 2018

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 Aufbau der Arbeit	1
1.2 Erläuterungen zu den Fachtermini	2
2. WAS IST SPRACHBEWUSSTSEIN?	6
2.1 Sprachbewusstsein vs. Sprachbewusstheit	7
2.2 Messung von Sprachbewusstsein	9
2.2.1 Kompetenzmodell nach Ossner	10
2.2.2 Kompetenzmodell DESI	11
3. ENTWICKLUNG VON SPRACHBEWUSSTSEIN	12
3.1 Der einfache Spracherwerbsprozess	12
3.1.1 Das Säuglingsalter	14
3.1.2 Die Herausbildung metasprachlicher Fähigkeiten im Kleinkindalter	16
3.1.3 Die Weiterentwicklung metasprachlicher Fähigkeiten mit dem Schuleintritt	18
3.2 Der mehrfache Spracherwerbsprozess und Sprachwechselphänomene	21
4. FÖRDERUNG VON SPRACHBEWUSSTSEIN	24
4.1 Barrierefreies Kommunizieren durch Sprachreflexion	24
4.1.1 Das Modell der Gesprächsfähigkeit nach Becker-Mrotzek	26
4.1.2 Das Schichtenmodell der Sprache nach Glinz	27
4.2 Herausforderungen mit sprachlicher Heterogenität im Kontext Schule	28
4.2.1 Sprachwandelphänomene	29
4.2.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit	31
4.2.3 Language Awareness	33
4.2.4 Bildungssprache Deutsch und Chancengleichheit	34
4.2.5 Varietätenvielfalt im Unterricht	39
4.2.5.1 Deutsch als plurizentrische Sprache	39
4.2.5.2 Lekte des Deutschen: Ein Klassifizierungsversuch	41
4.2.5.3 Gründe für varietätsreichen Deutschunterricht	50

5. VERMITTLUNG VON SPRACHBEWUSSTSEIN	53
5.1 Bildungsstandards – theoretisch betrachtet	53
5.1.1 Hauptfunktionen der Bildungsstandards	54
5.1.2 Das Kompetenzmodell	55
5.2 Anforderungen an den Deutschunterricht zur Festigung von Sprachbewusstsein	56
5.2.1 Sprachliche Variation	58
5.2.2 Sprachvergleiche	59
5.2.3 Die Haltung von LehrerInnen	60
5.2.4 Welche Unterrichtssprache ist angemessen?	62
6. RESÜMEE	66
7. LEHRBUCHANALYSE AUF BASIS DER BILDUNGSSTANDARDS FÜR DEN KOMPETENZBEREICH SPRACHBEWUSSTSEIN	68
7.1 Anmerkungen zu den Lehrbüchern	69
7.1.1 <i>Vielfach Deutsch 4 – Sprachbuch</i>	69
7.1.2 <i>Treffpunkt Deutsch 4 – Sprachbuch</i>	70
7.1.3 <i>Deutschstunde 4 – Das Sprachbuch</i>	71
7.2 Die Umsetzung in den Lehrbüchern im Vergleich	71
7.2.1 Text -und Satzstrukturen kennen und anwenden	72
7.2.1.1 Analyse zum Deskriptor 41	74
7.2.1.2 Analyse zum Deskriptor 42	78
7.2.1.3 Analyse zum Deskriptor 43	81
7.2.1.4 Analyse zum Deskriptor 44	85
7.2.2 Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	87
7.2.2.1 Analyse zum Deskriptor 45	89
7.2.2.2 Analyse zum Deskriptor 46	92
7.2.3 Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	93
7.2.3.1 Analyse zum Deskriptor 47	95
7.2.3.2 Analyse zum Deskriptor 48	99
7.2.3.3 Analyse zum Deskriptor 49	103
7.2.4 Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	107
7.2.4.1 Analyse zum Deskriptor 50	111
7.2.4.2 Analyse zum Deskriptor 51	116

7.2.4.3 Analyse zum Deskriptor 52	119
7.3 Fazit	121
8. LITERATURVERZEICHNIS	123
9. ABSTRACT	129

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit gehe ich der Frage nach, warum die Entwicklung, Förderung und Vermittlung von Sprachbewusstsein für die Beherrschung eines differenzierten Sprachgebrauchs essentiell ist. Es soll geklärt werden, wann sich Sprachbewusstsein erstmals entwickelt, warum es gefördert werden soll und wie eine Vermittlung zur Festigung von Sprachbewusstsein aussehen kann. Durch diese theoretische Aufarbeitung soll veranschaulicht werden, dass die Reflexion über die Vielfältigkeit von Sprache zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Aus sprachdidaktischer Sicht hat die menschliche Fähigkeit, Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen, eine wichtige Funktion: Sie trägt dazu bei, einen bewussten Zugang zum eigenen Sprachgebrauch zu haben, um Sprache flexibel und variabel in verschiedenen Situationen nutzen zu können.¹

Dieses Zitat von Budde verdeutlicht, dass die metakommunikativen Kompetenzen von SchülerInnen verstärkt trainiert werden müssen. SchülerInnen sollen einerseits einen Einblick in die Vielfältigkeit von Sprache erhalten, andererseits müssen sie aber auch lernen, sich mit Sprache auf einer kritischen Ebene auseinanderzusetzen. Ziel ist es, dass sie die Fähigkeit erwerben, den Sprachgebrauch anderer kritisch zu hinterfragen, sie sollen aber auch selbst zu einer sprachlich adäquaten Ausdrucksweise gelangen. SchülerInnen müssen somit im Hinblick auf die verschiedensten Kommunikationssituationen sensibilisiert werden und lernen, mit ihrer Sprache und den dazugehörigen Varietäten bewusst umzugehen. Letztendlich geht es darum, Kindern und Jugendlichen beizubringen, dass Sprache an sich als eines der wesentlichsten Mittel der sozialen Interaktion anzusehen ist.²

1.1 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im theoretischen Teil soll durch die Unterteilung in drei große Kapitel (*3. Entwicklung von Sprachbewusstsein, 4. Förderung von Sprachbewusstsein und 5. Vermittlung von Sprachbewusstsein*) in möglichst übersichtlicher Form veranschaulicht werden, wann sich Sprachbewusstsein erstmals entwickelt, warum es in weiterer Folge gefördert werden soll und wie es schlussendlich am besten vermittelt werden kann. Inwiefern auf die Förderung und Vermittlung in der 8. Schulstufe Wert gelegt wird, soll im Anschluss daran im Analyse-Teil der Arbeit untersucht werden. Die Frage, die sich dabei

¹ Budde (2012), S. 53.

² Vgl. Clément (2000), S. 233.

stellt, lautet, ob und in welchem Ausmaß die Bildungsstandards des Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein* berücksichtigt werden.

Im Zuge des ersten Teils dieser Arbeit befasse ich mich also – ganz allgemein betrachtet – mit dem Ausbau reflexiver sprachlicher Handlungsfähigkeit, wobei stets die 8. Schulstufe der Sekundarstufe 1 im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Im zweiten Teil werden drei Lehrbücher für die Sekundarstufe 1 (8. Schulstufe) in einem ersten Schritt analysiert und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen, und zwar im Hinblick darauf, ob bzw. inwiefern die in den Bildungsstandards festgelegten Forderungen im Bereich *Sprachbewusstsein* Anwendung finden. Die Analyse erfolgt auf Basis der Fragen:

- Was ist in den Bildungsstandards konkret vorgegeben? (Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*, Sekundarstufe 1, 8. Schulstufe)
- Wird es bzw. wie wird es im Lehrbuch umgesetzt?

Antworten darauf sollen wiederum Antworten auf die folgenden beiden Fragen ermöglichen:

- Inwiefern wird Sprachbewusstsein in ausgewählten Lehrbüchern der Sekundarstufe 1, 8. Schulstufe vermittelt und gefördert?
- Wie hoch ist der Stellenwert des Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein* in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1, 8. Schulstufe im Hinblick auf die Vermittlung eines differenzierten Sprachgebrauchs?

1.2 Erläuterungen zu den Fachtermini

Es wird nun auf diverse Termini näher eingegangen, die in dieser Arbeit gehäuft vorkommen, sich teils schwer voneinander abgrenzen lassen und aus diesem Grund einer näheren Definition bedürfen.

Standardsprache:

Im Österreichischen Wörterbuch heißt es, die Standardsprache ist die „überregional geregelte, allgemein verbindliche Sprachform (zum Unterschied von Umgangssprache und Mundart), Hochsprache; Schriftsprache“.³ Die Standardsprache war ursprünglich, so Löffler, „für literarische Zwecke und für Gegenstände höherer Natur bestimmt“.⁴ Aktuell ist

³ Back (2007), S. 620.

⁴ Löffler (2016), S. 80.

Standardsprache aber als überregionales Regelwerk der Sprache zu verstehen, ergänzt der Germanist.⁵ Bartsch zeigt in ihrem Werk *Sprachnormen* auf, dass es die „einzige Möglichkeit einer großen Sprachgemeinschaft ist [...], eine Standardsprache zu haben, die als Lingua franca dient und an die sich alle Sprecher [...] in einem für die Verständlichkeit hinreichendem Maße anpassen.“⁶ Standardsprache kann jedenfalls als Leitvarietät angesehen werden, „die eine institutionalisierte Verbindlichkeit in Normfragen aufweist.“⁷

Varietät:

In der Sprachwissenschaft fasst man unter einer Varietät eine „besondere Ausprägung innerhalb einer größeren Sprachlandschaft“ auf.⁸ Präziser formuliert, versteht man unter einer Varietät „eine im Sprecherwissen verankerte Zusammenziehung von Variationsbündeln zu einer übergreifenden, in sich relativ geschlossenen Einheit“.⁹ Man verwendet „den Terminus ‚Varietät‘ [...] ganz allgemein zur Bezeichnung einer Erscheinungsform der Sprache“, erklärt Clément und weist darauf hin, dass diese Erscheinungsformen regional-, sozial- oder aber auch situationsbedingt sein können.¹⁰ Während es also einerseits nationale Varietäten wie zum Beispiel das österreichische Deutsch in Abgrenzung zum Schweizerdeutsch gibt, kann man andererseits auch von verschiedenen Varietäten innerhalb des österreichischen Deutsch sprechen. Nach Löffler kann man Varietäten als „gebündelte Textemplare ansehen, deren sprachliche Merkmale [...] von Redekonstellationstypen oder sozio-pragmatischen Bedingungen wie Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Situation, Milieu oder Funktion geprägt sind.“¹¹ Thun betont, der Begriff ‚Varietät‘ impliziert, dass es auch den Plural – nämlich Varietäten – geben muss, welche entweder untergeordnet, übergeordnet oder auch gleichrangig sein können.¹² Eine Varietät kann also als Teil einer Sprache definiert werden, welche eine größere Zahl an Varietäten umfasst.¹³

Lekt:

Lekt ist der Grundbegriff für verschiedene sprachliche Varietäten. So gibt es zum Beispiel Dialekte, Sozioklekte, Idiolekte, Mediolekte, usw. Aufgrund der großen Anzahl dieser sprachlichen Varietäten ist eine Systematisierung allerdings problematisch.¹⁴ In dieser Arbeit

⁵ Vgl. Löffler (2016), S. 102.

⁶ Bartsch (1985), S. 138.

⁷ Lüdtkke/Mattheier (2005), S. 15.

⁸ Back (2007), S. 708.

⁹ Lüdtkke/Mattheier (2005), S. 15.

¹⁰ Clément (2000), S. 234.

¹¹ Löffler (2016), S. 79.

¹² Vgl. Thun (2005), S. 109.

¹³ Vgl. Glück/Rödel (2016), S. 747.

¹⁴ Vgl. Glück/Rödel (2016), S. 395.

wird dennoch versucht, eine systematische Einteilung vorzunehmen (siehe Kapitel 4.2.5.2 *Lekte des Deutschen: Ein Klassifizierungsversuch*).

Stil:

Stil steht in engem Zusammenhang mit der individuellen Auswahl sprachlicher Mittel.¹⁵ Der Begriff umfasst mehrere Auffassungen, aber es gilt als allgemein anerkannte Regel, dass ein guter Stil gleichzusetzen ist mit einem guten sprachlichen Ausdruck.¹⁶ Die stilistische Bandbreite eines Individuums ist gleichzeitig auch eine Sammlung verschiedener Varianten. Und diese werden wiederum zu Registern zusammengefasst.¹⁷

Register:

Unter Register versteht man ein Repertoire, das situationsspezifisch verwendet wird und eine identitätsstiftende Funktion hat. Jeder Mensch begegnet im Laufe seines Lebens unterschiedlichen Registern und beherrscht im Normalfall auch mehrere verschiedene.¹⁸ Mit Register assoziiert man eine „für einen bestimmten Kommunikationsbereich (Institution) charakteristische Sprech- oder Schreibweise“¹⁹ und der Begriff wird „speziell zur Bezeichnung einer situationsbedingten Varietät“ gebraucht.²⁰ Die Begriffe ‚Register‘ und ‚Stil‘ werden häufig verwechselt, aber innerhalb der Informationsebene grenzen sie sich doch sehr deutlich voneinander ab: Während Register vor allem sprachgebrauchsbezogene Informationen liefern, vermitteln Stile in erster Linie Informationen über den oder die Sprecher, wie etwa Geschlecht, Alter, Herkunft. Darüber hinaus hat man festgestellt, dass Stile nicht so eng an soziale Normen gebunden sind wie Register. Die beiden Termini sind jedenfalls eng miteinander verschränkt. Vor allem verbindet sie, dass sie immer einen Eindruck darüber geben, wie das Image einer Person aussieht.²¹ Lehmann ergänzt, dass in der geschriebenen Sprache wesentlich stärker nach Registern und Stilen differenziert wird als das in der gesprochenen Sprache der Fall ist.²²

¹⁵ Vgl. Bußmann (2008), S. 684.

¹⁶ Back (2007), S. 628.

¹⁷ Vgl. Lüdtkke/Mattheier (2005), S. 20-21.

¹⁸ Vgl. Glück/Rödel (2016), S. 559.

¹⁹ Bußmann (2008), S. 577.

²⁰ Clément (2000), S. 234.

²¹ Vgl. Dittmar (1997), S. 212.

²² Vgl. Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varieteten.php>>.

Code:

Dieser Begriff lässt sich anhand zweier bekannter soziolinguistischer Hypothesen veranschaulichen. Die Rede ist von der sogenannten Defizithypothese nach Basil Bernstein und der Differenzhypothese nach William Labov: Bernstein war davon überzeugt, dass es zwei spezifische Sprechweisen gibt, und zwar zum einen den restringierten Code und zum anderen den elaborierten Code. Letzterer wird, so Bernsteins Theorie, von jener gesellschaftlichen Schicht gesprochen, die man als Mittelschicht bezeichnet und der dem Niveau jener Sprache entspricht, die auch in der Schule verwendet wird. Der restringierte Code hingegen wird von einer bildungsferneren Schicht gesprochen. Bernstein vertrat unter anderem die Ansicht, dass der restringierte Code durch den elaborierten Code ersetzt werden müsse.²³ Dem gegenüber steht William Labovs Differenzhypothese: Labov verweist „auf die jeweilige Funktionalität und Angemessenheit der unterschiedlichen Varianten im Rahmen ihres jeweiligen Erwerbs- und Verwendungskontextes“.²⁴ Er ging davon aus, dass sich die meisten SprecherInnen in einem sogenannten Varietätengefüge befinden, in dem Standard und Non-Standard vorkommen, wobei er den Non-Standard nicht mit dem restringierten Code in Verbindung bringt, sondern ihm nur eine andere Funktion zuweist. Letzten Endes kam Labov zu dem Schluss, dass Sprachunterricht kontrastiv sein muss, also beide Varietäten beinhalten sollte.²⁵ Vor allem für Bernsteins Theorie hagelte es heftige Kritik. Löffler schreibt hierzu, dass Bernstein ausschließlich auf die Verhältnisse in England Bezug nahm und lediglich zwischen der sogenannten ‚working class‘ und der ‚middle class‘ differenzierte. Diese gesellschaftliche Zweiteilung, die Bernstein hier vornahm, muss – wie man heute weiß – als zu oberflächlich angesehen werden. Nichtsdestotrotz haben sich die Begriffe ‚restringierter Code‘ und ‚elaborierter Code‘ im deutschen Sprachgebrauch durchgesetzt.²⁶

²³ Vgl. Sarter (2013), S. 83.

²⁴ Sarter (2013), S. 83.

²⁵ Vgl. Bredel/Pieper (2015), S. 81.

²⁶ Vgl. Löffler (2016), S. 156-157.

2. Was ist Sprachbewusstsein?

Um den Begriff Sprachbewusstsein näher definieren zu können, muss zuerst geklärt werden, was das Wesen von Sprache ist. Glinz hat sich diesem Thema eingehend gewidmet. Er schreibt, dass das, was Sprache in der Lage ist zu tun, die „Schaffung von Kontakt und Verstehen zwischen den Menschen durch Aufbau eines überpersönlichen, vitalen und geistigen Ordnungssystems, durch Schaffung einer gemeinsamen seelisch-geistigen Welt“ ist.²⁷ „Sprache“, so der Sprachwissenschaftler, „ist also eine geistige Ordnung in einer Gemeinschaft, darauf beruhend, daß [sic!] geistige Inhalte [...] festgehalten werden durch Zuordnung charakteristischer Klanggestalten.“²⁸

Was versteht man nun aber konkret unter Sprachbewusstsein? Mit Sprachbewusstsein ist in erster Linie ein Leitbegriff der deutschen Sprachdidaktik gemeint, der sich in allen Bereichen dieser Didaktik wiederfindet, nämlich im Bereich *Schreiben*, im Bereich *Lesen* sowie im Bereich *Sprechen und Hören*.²⁹ Unter Sprachdidaktik im Allgemeinen versteht man „die Kunst und Wissenschaft, wie man Kindern und Erwachsenen beim Lernen einer neuen Sprachform oder Sprache [...] helfen kann“, erklärt Glinz.³⁰ Dabei stützt man sich auf sprachtheoretische, psychologische und pädagogische Grundlagen, wobei das übergeordnete Ziel ist, Sprachkompetenz mittels hoher Motivation, aber ohne unnötigen Aufwand zu erreichen.³¹ Bei der deutschen Sprachdidaktik im Speziellen handelt es sich um eine Wissenschaft, die einerseits die Prozesse der Aneignung der deutschen Sprache und andererseits die Vermittlung derselben erforscht.³²

Etwas präziser ausgedrückt, stellt Sprachbewusstsein sowohl die Voraussetzung als auch das Ergebnis von Sprachreflexion dar. Von Sprachreflexion ist dann die Rede, sobald über Zusammenhänge zwischen Denken, Sprechen und Tun eines Sprechers nachgedacht wird.³³ Man versteht darunter ein Handeln, das sich einerseits auf Sprache bezieht und in dem andererseits über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird. Diese metasprachliche Funktion, wie sie in den Reflexionsprozessen von Sprache zum Ausdruck kommt, stellt in Bezug auf den Deutschunterricht einen zentralen Aspekt dar.³⁴ Sie soll in diesem Kontext vor allem zur Entwicklung einer kommunikativ-verantwortungsvollen

²⁷ Glinz (1993), S. 145.

²⁸ Glinz (1993), S. 147.

²⁹ Vgl. Ossner (2008), S. 69.

³⁰ Glinz (2003), S. 17.

³¹ Vgl. Glinz (2003), S. 17.

³² Vgl. Glinz (2003), S. 22.

³³ Vgl. Budde (2012), S. 60f.

³⁴ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 31-33.

Handlungsfähigkeit beitragen.³⁵ Die Grundlage für die metasprachliche Funktion ist die Fähigkeit zur Sprachbetrachtung an sich. Was es dafür braucht bzw. was Schule vermitteln muss, ist ein explizites Wissen über Grammatik, Lexik und Syntax, aber auch das Wissen über Pragmatik und Variationslinguistik. Denn nur mit diesem Wissen kann über sprachliche Strukturen, Bedeutungen, sprachsystematische Fragen und Sprachkonventionen reflektiert werden.³⁶

Sprachbewusstsein hat aber auch mit sozialer und kultureller Identitätsfindung zu tun. Dabei gilt es zu beachten, dass Identität nichts Statisches ist, sondern vielmehr ein dynamischer Prozess eines Individuums, der ständig neu bearbeitet wird. Und in diesem Prozess der Identitätsfindung kann Sprache als Instrument bewusst eingesetzt werden.³⁷ Neuland führt hier die Reflexion von unterschiedlichen Sprachgebräuchen als Beispiel an, um zu verdeutlichen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein für Sprache und der eigenen Identitätsfindung gibt.³⁸

2.1 Sprachbewusstsein vs. Sprachbewusstheit

In der Fachliteratur ist nicht nur von Sprachbewusstsein, sondern immer wieder auch von Sprachbewusstheit die Rede. Und obwohl die beiden Begriffe nicht selten synonym verwendet werden, muss an dieser Stelle auf den teils doch sehr groben Bedeutungsunterschied eingegangen werden.

Spitta grenzt die Sprachbewusstheit vom Sprachbewusstsein sehr deutlich ab. Sie differenziert die beiden Begriffe wie folgt: Während Sprachbewusstheit ihres Erachtens als willkürlicherer und abstrakterer Prozess anzusehen ist, steht das Sprachbewusstsein in engerem Zusammenhang mit dem Sprachgefühl. Es drückt sich spontan aus, Sprachbewusstheit hingegen eher reflektierend. Im Zuge von Sprachbewusstheit werden Handlungen wissentlich und willkürlich gesteuert, wohingegen im Prozess des Sprachbewusstseins das Sprachsystem nicht bewusst reflektiert wird, es jedoch eng an Sprachkategorien geknüpft ist. Was die beiden Begriffe verbindet, ist die Tatsache, dass ihnen Sprachaufmerksamkeit zugrunde liegt. Diese Sprachaufmerksamkeit ist die

³⁵ Vgl. Budde (2012), S. 49.

³⁶ Vgl. Lütke (2014), S. 215.

³⁷ Vgl. Haarmann (2002), S. 90-91.

³⁸ Vgl. Neuland (1994), S. 176.

Voraussetzung dafür, dass sich Bewusstheit und Bewusstsein überhaupt erst entwickeln können, so die Sprachdidaktikerin.³⁹

Auch Köhnen wagt in seiner *Einführung in die Deutschdidaktik* einen Definitionsversuch. Laut ihm ist mit Sprachbewusstsein ein eher implizites Wissen über Sprache gemeint und mit Sprachbewusstheit ein explizites und metasprachliches bzw. metakognitives Wissen hinsichtlich sprachlicher Sachverhalte. Was aber beide Begriffe gemeinsam haben, ist, dass sie als oberstes Ziel des Aufgabenbereichs Sprachreflexion gelten, fügt der Germanist hinzu.⁴⁰ Das heißt, beide Begriffe verbindet eine zentrale Aufgabe, nämlich „die analytische Arbeit an der Sprache [...] systematisch und metasprachlich zu reflektieren.“⁴¹

Koch versteht unter Sprachbewusstheit das Bewusstwerden auf Sprachliches, das durch metakommunikative Äußerungen zum Vorschein kommt sowie das Bewusstwerden des eigenen Sprachgebrauchs.⁴² Sie führt des Weiteren an, dass es sich bei beiden Begriffen um eine Auseinandersetzung mit Sprache auf einer Metaebene handelt, betont aber, dass Sprachbewusstheit mit Sprachförderung in engerem Zusammenhang steht, da „wachsende Sprachbewußtheit [sic!] kompetenteren Sprachgebrauch zur Folge hat.“⁴³ So assoziieren auch die beiden Sprachdidaktiker Andresen und Funke mit Sprachbewusstheit „die Bereitschaft und Fähigkeit [...] sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten.“⁴⁴

Für Klotz ermöglicht Sprachbewusstheit „ein waches und benennbares Begleiten des eigenen und fremden Sprachgebrauchs, [...] einen in Alternativen denkenden, auswählenden aktiven und passiven Sprachgebrauch, weil seine Basis ein systemisch orientiertes Wissen um die Sprache [...] selbst ist.“⁴⁵ Unter Sprachbewusstsein versteht Klotz hingegen „eine Aufmerksamkeit und Wachheit für Sprache in aktuellen Kommunikationssituationen“.⁴⁶ Damit meint er, dass sprachliches Wissen teils bewusst, teils unbewusst aktiviert wird, um Kommunikationssituationen jeglicher Art zu meistern. Dieses Bewusstsein ist, so Klotz, bereits in der frühen Kindheit beobachtbar, die Bewusstheit für Sprachliches dagegen wird erst durch den Unterricht entwickelt und gefördert und geht dann im besten Fall zu Sprachkompetenz über. Letzten Endes gilt für beide Begriffe das Gleiche:

³⁹ Vgl. Spitta <<http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>>.

⁴⁰ Vgl. Köhnen (2011), S. 121-122.

⁴¹ Köhnen (2011), S. 121.

⁴² Vgl. Koch (1989), S. 116.

⁴³ Koch (1989), S. 115.

⁴⁴ Andresen/Funke (2003), S. 439.

⁴⁵ Klotz (2014), S. 57.

⁴⁶ Klotz (2014), S. 59.

Sie werden im Hinblick auf einen integrativen Deutschunterricht verwendet und als unausweichliche Basis für die Auseinandersetzung mit Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen angesehen.⁴⁷

Für Neuland und Peschel sind mit Sprachbewusstheit u.a. das Korrigieren, Erfragen, Diskutieren und Reflektieren sprachlicher Phänomene gemeint, wobei sie davon überzeugt sind, dass das Sprachbewusstsein die Voraussetzung für alle Erscheinungsformen dieser Sprachbewusstheit bildet.⁴⁸

Oomen-Welke kommt zu dem Schluss, dass sich Bewusstheit von Bewusstsein abgrenzt, indem Erstere etwas detaillierter darüber Auskunft gibt, was unter dem Repertoire an sprachlichen Mitteln und ausgebildetem Stilempfinden – laut Oomen-Welke sind das die beiden Aspekte, die das Sprachbewusstsein ausmachen – zu verstehen ist. Bewusstheit, so die Germanistin, umfasst alle metasprachlichen Fähigkeiten, die an sprachlichen Operationen und Sprachreflexionen beobachtet werden können.⁴⁹

2.2 Messung von Sprachbewusstsein

Wenn es um die Messung von Sprachbewusstsein geht, wird es etwas problematisch, denn die Indikatoren für metasprachliche Fähigkeiten eines Individuums sind sehr breit gefächert und es ist fraglich, inwiefern sie überhaupt fassbar sind.⁵⁰ Will man herausfinden, ob oder inwieweit jemand über Sprachbewusstsein verfügt, ist dies fast ausschließlich durch seine sprachreflexiven Handlungen ersichtlich.⁵¹ Glinz stellt diesbezüglich fest: „Je wichtiger und zentraler ein Bereich der Sprachkompetenz ist, desto weniger ist er beobachtbar und meßbar [sic!]“. ⁵² Mittlerweile gibt es jedoch zwei Kompetenzmodelle, die seit der Einführung der Bildungsstandards stetig weiterentwickelt wurden und in Sprachreflexionsprozessen zur Analyse herangezogen werden können – die Rede ist vom Kompetenzmodell nach Jakob Ossner und der DESI-Studie.⁵³

⁴⁷ Vgl. Klotz (2014), S. 58-59.

⁴⁸ Vgl. Neuland/Peschel (2013), S. 126.

⁴⁹ Vgl. Oomen-Welke (2003), S. 453.

⁵⁰ Vgl. Gornik (1989), S. 40.

⁵¹ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 32-33.

⁵² Glinz (1993), S. 418.

⁵³ Vgl. Lütke (2014), S. 217.

2.2.1 Kompetenzmodell nach Ossner

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich Sprachreflexion auf alle Arten sprachlicher Erscheinungen bezieht. Im Zuge von Sprachreflexionsprozessen kommt es zur Herausbildung verschiedenster Kompetenzen. Der deutsche Sprachwissenschaftler Jakob Ossner stellt in seinem Kompetenzmodell vier Kernkompetenzen vor, die im Folgenden erläutert werden.

- Deklaratives Wissen über Sprache: Darunter fällt sowohl Wissen über Orthographie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik als auch Wissen über Sprachvarietäten und Sprachtheorien. Es entsteht durch Faktenlernen. (z. B.: Kenntnis von grammatischen Definitionen, Textsortenmerkmalen oder Rechtschreibregeln)
- Metakognitives Reflexionsvermögen: Hier steht Sprachrichtigkeit und Sprachkritik im Vordergrund. Es zeichnet sich durch die Kenntnis von Lehr- und Lernstrategien aus und entsteht durch Reflexion. (z. B.: Reflexion über orthographische Richtigkeit)
- Problemlösende Sprachproduktion: Darunter fällt das Wissen zu grammatischen Erscheinungen oder aber auch zu Textinterpretationen. (z. B.: Anwendung von operationalen Methoden)
- Prozedurales Wissen: Dieses Wissen zeigt sich im automatisierten Sprachgebrauch. (z. B.: Wortformen können beim Überarbeiten eines Textes rasch abgerufen werden.)⁵⁴

Das Wesentliche an diesem analytischen Modell ist, dass das Wissen, das Können sowie das Bewusstsein innerhalb des Modells gewichtet werden müssen. Allerdings muss es als heuristisches Modell angesehen werden, welches zwar hilft, zu strukturieren, jedoch keine Antworten zu dem gesamten Spektrum an aufgeworfenen Fragen zu Sprachreflexionsprozessen liefert.⁵⁵

Köhnen ergänzt das Modell um zwei Aspekte: Er meint, dass SchülerInnen auch in ästhetisch-kreativer Hinsicht sensibilisiert werden müssen. Darunter versteht er eine Sensibilisierung in Bezug auf Sprachrezeption und -produktion. Und nicht zuletzt sollen Kinder und Jugendliche eine interessierte Grundhaltung gegenüber sprachlichen Phänomenen im generellen Sinn entwickeln. Sie sollen also einerseits Wert auf die eigene sprachlich-kulturelle Bildung legen und andererseits auch Interesse an einer sozialen Anschlusskommunikation zeigen.⁵⁶

⁵⁴ Vgl. Lütke (2014), S. 218.

⁵⁵ Vgl. Ossner (2008), S. 44-47.

⁵⁶ Vgl. Köhnen (2011), S. 123.

2.2.2 Kompetenzmodell DESI

Die Abkürzung DESI steht für ‚Deutsch Englisch Schülerleistungen International‘. Es handelt sich um ein Projekt, das verschiedene Aspekte in den Fächern Deutsch und Englisch analysiert, wobei die Bereiche kommunikative Kompetenz, aktive Sprachbeherrschung und Hörverstehen im Fokus der Analyse stehen. DESI dient in erster Linie dazu, die produktiven Fertigkeiten von SchülerInnen, wie etwa Lesen und Schreiben, systematisch zu erfassen und das Sprachbewusstsein mittels bestimmter Tests zu messen – die Messung des prozeduralen Wissens steht dabei im Vordergrund.⁵⁷ Empirisch geprüfte Aufgabenformate stellen die Grundlage dieses Modells dar. Vorrangig geht es um die Analyse der Kompetenzen zu Semantik, Syntax und Morphologie. Darüber hinaus wird aber auch untersucht, wie man zur Fähigkeit gelangt, sich über sprachliche Phänomene auf einer Metaebene zu äußern.⁵⁸ Es werden drei Kompetenzniveaus unterschieden, wobei das Sprachbewusstsein immer als metasprachliches Wissen verstanden werden muss. Sie lauten:

- Unbewusst vorhandene Fähigkeiten im Werkzeuggebrauch der Sprache
- Implizite/s Sprachbewusstheit/-sein, welche/s das eigene Sprachhandeln begleitet
- Explizite/s Sprachbewusstheit/-sein, welche/s mit grammatischen Begrifflichkeiten funktional umgeht⁵⁹

Wie schon zuvor erwähnt, ist eine Messung – gerade, wenn es um die metasprachliche Ebene geht – etwas schwierig. Das liegt an der Tatsache, dass die Konzepte zu Sprachbewusstsein, oder genereller formuliert, zu Sprachwissen, noch nicht vollständig ausgefeilt sind. Als Orientierungshilfe sind sie aber auf jeden Fall dienlich, vor allem wenn es um die Strukturierung und Gliederung von Teilkompetenzen in der sprachlichen Reflexion geht.⁶⁰

⁵⁷ Vgl. Schröder/Harsch <http://www.the-english-academy.de/wp-content/uploads/2016/08/DESI-Sprachpraktische_Kompetenzen.pdf>.

⁵⁸ Vgl. Lütke (2014), S. 218.

⁵⁹ Vgl. Budde/Riegler (2012), S. 139.

⁶⁰ Vgl. Lütke (2014) S. 218-219.

3. Entwicklung von Sprachbewusstsein

Um nun etwas tiefer in die Thematik rund um Sprachreflexion einzutauchen, wird es in diesem Kapitel darum gehen, wie und wann sich Sprachbewusstsein entwickelt. Neben dem Spracherwerbsprozess wird hierzu auch der Schriftspracherwerb genauer unter die Lupe genommen, wobei der Schwerpunkt der Analyse auf der Herausbildung des metasprachlichen Bewusstseins liegt.

3.1 Der einfache Spracherwerbsprozess

Grundsätzlich versteht man unter dem Spracherwerbsprozess das Erlernen der Erstsprache, und zwar in Interaktion mit den primären Bezugspersonen.⁶¹ Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass es sich beim Spracherwerb um einen längeren Prozess handelt – Glinz spricht sogar von einem lebenslangen Prozess. So schreibt er etwa, dass man im Laufe seines Lebens immer wieder neue Akte des Spracherwerbs vollziehen muss, und dass das, was an sprachlichen Mitteln bereitsteht, stets verändert oder erweitert wird. Und er betont, dass dieser lebenslange Prozess für alle Menschen gilt – unabhängig vom Beruf oder der sozialen Schicht.⁶²

An den Spracherwerb ist die Voraussetzung geknüpft, dass es zur Bildung eines ‚Ichs‘ kommt, welches lernen muss, mit anderen zu interagieren. Der Spracherwerb stellt schließlich die Bedingung für die Kompetenz dar, andere zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen.⁶³ Und wenn der Mensch Sprache erwirbt, ist er bald auch in der Lage, über Sprache zu sprechen:

Er kann Sprache selbst explizit zum Gegenstand der Betrachtung machen. Er kann nachdenken über ihre Inhalte und Strukturen, er kann sich Urteile bilden. Er kann nachdenken über ihr Verstehen, ihren Gebrauch, über die damit zusammenhängenden Vorstellungen und Wahrnehmungen von Welt. Er kann über seine eigene Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen nachdenken und Bewertungen vornehmen.⁶⁴

Der Mensch wird mit dem Erwerb der Sprache also auch dazu befähigt, reflexiv zu agieren.⁶⁵ An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich beim Spracherwerbsprozess um einen individuellen Prozess handelt. Das heißt, sowohl der Weg

⁶¹ Vgl. Galliker (2013), S. 274.

⁶² Vgl. Glinz (1993), S. 376.

⁶³ Vgl. Glinz (1993), S. 375.

⁶⁴ Budde (2012), S. 49.

⁶⁵ Vgl. Budde (2012), S. 49.

als auch die Geschwindigkeit der Sprachentwicklung können von Mensch zu Mensch ganz unterschiedlich ausfallen.⁶⁶

Die Grundvoraussetzung für Sprache ist prinzipiell von der physischen Entwicklung, genauer gesagt, von der Anatomie des Stimmtrakts, abhängig. Der Spracherwerb steht jedoch auch in engem Zusammenhang mit der geistigen Entwicklung eines Menschen: Bevor man in der Lage ist, Dinge zu benennen, muss man sie zuerst erfassen.⁶⁷ Demzufolge geht das Verstehen von Sprache dem Produzieren von Sprache voraus, und zwar oft sogar um Jahre.⁶⁸ Laut dem deutschen Psychotherapeuten Mark Galliker basiert der Spracherwerb auf dem kulturhistorischen Ansatz. Diesem liegt die kommunikative Funktion von Sprache in Interaktion mit anderen zugrunde.⁶⁹ Ein Kind tritt aber schon lange, bevor es zu sprechen beginnt, in Kommunikation mit seinen Bezugspersonen. Galliker schreibt diesbezüglich: „Das Kind lebt bereits in einer Welt von impliziten Bedeutungen, einer sinnvollen Umwelt, bestehend aus vielen Bedeutungen, die es mit dem Beginn des Sprechens zu explizieren beginnt.“⁷⁰

Laut Glinz gibt es vier Aspekte, die den Erwerb von Sprache begünstigen:

- Der Wunsch nach Kommunikation: Die Voraussetzung für den Spracherwerb stellt der Kontakt mit anderen dar. Von Geburt an sucht der Mensch Kontakt und will Kommunikation mit anderen herstellen. Neben Schreien, dem Ausstrecken von Armen und Beinen und Greifbewegungen kommen nach und nach Spiele mit anderen Menschen oder auch mit Gegenständen hinzu. Die ersten sozialen Erfahrungen werden gemacht, indem man auf diese Weise kommuniziert. Man lernt so, sich anderen mitzuteilen.
- Der Wunsch, neue Erfahrungen zu machen: Personen und Gegenstände wollen identifiziert und Prozesse wiederholt werden. Identifizieren meint in diesem Zusammenhang, dass man Gegenstände und Personen als dauernd/bleibend erkennt. Wenn Prozesse wiederholt werden wollen, heißt das, dass durch bestimmte Signale ein bestimmter Prozess abermals hervorgerufen werden möchte. Das geschieht mittels sprachlichen Mitteln, entweder mit einem Gesprächspartner oder in Form eines Selbstgesprächs.
- Der Wunsch, Geschichten erzählt zu bekommen: Das bedeutet nichts anderes, als Abläufe nacherleben zu wollen. Das Konsumieren ausgewählter Fernsehsendungen,

⁶⁶ Vgl. Butzkamm (2004), S. 294.

⁶⁷ Vgl. Butzkamm (2004), S. 13.

⁶⁸ Vgl. Glinz (1993), S. 384.

⁶⁹ Vgl. Galliker (2013), S. 83.

⁷⁰ Galliker (2013), S. 53.

Theater- und Kinobesuche sowie das Blättern in Bilderbüchern stellen jeweils eine Möglichkeit zu dieser speziellen Förderung von Sprache dar.

- Der Wunsch nach Eigenaktivität: Durch eigenes Lesen wird man unabhängiger, denn man ist nicht mehr darauf angewiesen, etwas vorgelesen zu bekommen. Früher oder später möchte man sein eigenes sprachliches Produkt herstellen und auch mittels sprachlichen Mitteln Umformungen vornehmen.⁷¹

Wie der Verlauf des Spracherwerbs im Konkreten aussieht und wann sich Sprachbewusstsein erstmals entwickelt, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit in den folgenden drei Phasen abgehandelt:

- Das Säuglingsalter (0-1 Jahr)
- Das Kleinkindalter (2-5 Jahre)
- Der Erwerb der Schriftsprache mit dem Schuleintritt (ab 6 Jahren)

3.1.1 Das Säuglingsalter

Das Abenteuer Sprache beginnt eigentlich schon drei Monate vor der Geburt, da ein Baby bereits im Mutterleib – etwa ab dem sechsten Monat – die Fähigkeit erlangt, zu hören. Über das Mitschwingen des Skeletts, aber auch über die Flüssigkeitsleitung des Fruchtwassers ist es dem Ungeborenen möglich, Stimmen zu hören. Vor allem die Stimme der Mutter wird eingepreßt, wobei das Ungeborene nicht in der Lage ist, spezifische Wortinhalte zu erschließen. Durch die Stimme werden aber sehr wohl Gefühlszustände übertragen, wie etwa Ärger, Anspannung, Ruhe oder Sanftmut. Untersuchungen mit Neugeborenen haben gezeigt, dass Ungeborene Stimme und Sprache der Mutter und sogar bestimmte Texte, welche ihm die Mutter während der Schwangerschaft vorgelesen hat, abspeichert. Daraus kann man schließen, dass sich das Gedächtnis bereits vor der Geburt bildet. Und dieses ist wiederum die Basis für das Lernen – vor allem für das Lernen von Sprache. Daraus folgt: Sprache bahnt sich bereits im Mutterleib an.⁷²

Der Säugling verfügt über fünf angeborene Lautsignale. Es handelt sich dabei um Vorstufen der Sprachentwicklung. Sie gehen auf den Verhaltensbiologen Bernhard Hassenstein zurück:

⁷¹ Vgl. Glinz (1993), S. 386-387.

⁷² Vgl. Butzkamm (2004), S. 5-8.

- Kontaktlaut: Der Säugling äußert diesen Laut meist nach dem Aufwachen. Man geht davon aus, dass er so viel bedeutet wie: „Ist jemand hier?“
- Unmutslaut: Dieser Laut besteht aus mehreren kurzen Einzellaute, die einen Hinweis auf ein Unbehaglichkeitsgefühl geben sollen. Die Intention hinter diesem Laut ist ein Appell um Hilfe an die primären Bezugspersonen.
- Schlaflaut: Dieser Laut wird im Schlaf geäußert. Er signalisiert Zufriedenheit und geht meist mit einem Wechsel der Schlafposition einher.
- Trinklaut: Diesen Laut hört man vor allem während des Stillens. Er signalisiert der Mutter, dass sie ihre Position möglichst beibehalten soll.
- Wohligkeitslaut: Hierbei handelt es sich um einen reinen Ton. Er signalisiert, dass sich der Säugling wohl und geborgen fühlt.⁷³

Wie bereits zuvor erwähnt, bedarf es gewisser körperlicher Voraussetzungen, damit sich die Stimme und in weiterer Folge die Sprache entwickeln können. Ab dem dritten Lebensmonat senkt sich der Kehlkopf des Säuglings und es werden nach und nach jene Hohlräume geschaffen, die für die Bildung von Vokalen und Konsonanten notwendig sind. Der Rachenraum sowie die Mundhöhle vergrößern sich und gegen Ende des ersten Lebensjahres – mit dem Aufkommen der ersten Zähne – ist es erstmals möglich, sich sprachlich differenziert zu artikulieren.⁷⁴ In diesem Zusammenhang ist die folgende Erkenntnis von Bedeutung: Man hat herausgefunden, dass jene Säuglinge, mit denen die primären Bezugspersonen viel sprechen, im Erwachsenenalter einen höheren IQ aufweisen als jene, mit denen die Bezugspersonen wenig sprechen.⁷⁵ Das Erlernen von Sprache passiert im Säuglingsalter jedoch häufig auch im Monolog. Kurz vor dem Einschlafen und gleich nach dem Aufwachen haben Säuglinge große Freude daran, ihre Stimme zu üben. Diese Einschlaf- und Aufwachmonologe erreichen mit etwa sechs Lebensmonaten ihren Höhepunkt, manchmal reichen sie aber sogar bis ins zweite Lebensjahr hinein. Ab dem achten Lebensmonat beginnen Säuglinge mit den ersten Plappermonologen. Neben der Melodie werden nun auch die Lautkontraste der Erstsprache eingepreßt. Zwischen dem fünften und 15. Lebensmonat treten wortähnliche Gebilde, sogenannte Protowörter, auf, die zwar wie Wörter klingen, deren Bedeutung aber noch unklar ist.⁷⁶ Im Alter von einem Jahr können Kinder im Normalfall schon Sätze von Erwachsenen nachahmen. Die Sätze werden aber nur stark vereinfacht wiedergegeben, und zwar indem sie auf bestimmte Inhaltswörter reduziert werden. Bemerkenswert ist, dass Säuglinge Sätze schon verstehen können, bevor

⁷³ Vgl. Butzkamm: (2004), S. 56-57.

⁷⁴ Vgl. Butzkamm (2004), S. 57.

⁷⁵ Vgl. Galliker (2013), S. 74.

⁷⁶ Vgl. Butzkamm (2004), S. 58-60.

sie diese selbst produzieren.⁷⁷ Es soll an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden, dass vor dem Produzieren sprachlicher Mittel das Verstehen sprachlicher Mittel kommt.

Die meisten Babys äußern also mit etwa einem Jahr ihre ersten Wörter, wobei es zu beachten gilt, dass viele Wörter stellvertretend für eine ganze Situation stehen können. So kann das Wort ‚aua‘ einerseits auf den Ausdruck von Schmerz, andererseits aber auch auf die Bezeichnung für einen Gegenstand, wie etwa Schere oder Nadel, hinweisen. Hinzu kommt, dass in dieser Phase ein Großteil der Wörter häufig in einem erweiterten Bedeutungskontext verwendet wird. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn das Wort ‚Ball‘ für alle Gegenstände, die rund sind, eingesetzt wird.⁷⁸

Das Wesentliche ist jedenfalls die Tatsache, dass Kinder, noch bevor sie fähig sind, ihr erstes Wort zu äußern, lernen, was der Sinn und Zweck von Sprache ist, nämlich einen Teil des eigenen Bewusstseins in ein fremdes Bewusstsein einzupflanzen.⁷⁹

3.1.2 Die Herausbildung metasprachlicher Fähigkeiten im Kleinkindalter

Im Alter von etwa zwei Jahren dominieren kurze Äußerungen, die Rede ist auch vom sogenannten Zweiwortstadium. Es können aber mitunter schon Mehrwortsätze aufkommen, die grammatisch gegliedert sind.⁸⁰ Der Spracherwerb bei Kleinkindern erfolgt zunächst dadurch, dass Äußerungen der Bezugspersonen nachgeahmt werden und sich so allmählich einprägen. Im Laufe der Zeit kommen den Kindern nach und nach neue Regeln unter, die von ihrem Umfeld jedoch bestätigt werden müssen, da sie sonst automatisch wieder fallen gelassen werden.⁸¹ So schreibt Wilkinson etwa „das Kind nimmt eine große Anzahl von sprachlichen Beispielen auf und generalisiert aus ihnen.“⁸²

Im Alter von etwa drei Jahren stellt der bis dahin angesammelte Wortschatz eine solide Basis für den Grammatikerwerb dar. Wolfgang und Jürgen Butzkamm sprechen in Bezug auf diese Phase von einer Eskalation des Spracherwerbs und meinen, dass dieser zu einem sich selbst verstärkenden Prozess wird. Eine wesentliche grammatische Neuheit während dieser Phase ist das Kennenlernen der Vergangenheitsform, da das Kind jetzt auch in der

⁷⁷ Vgl. Wilkinson (1975), S. 78.

⁷⁸ Vgl. Butzkamm (2004), S. 80.

⁷⁹ Vgl. Butzkamm (2004), S. 62.

⁸⁰ Vgl. Butzkamm (2004), S. 217.

⁸¹ Vgl. Butzkamm (2004), S. 234.

⁸² Wilkinson (1975), S. 59.

Lage ist zu erzählen, was gewesen ist.⁸³ Wie schon erwähnt, entwickeln Kinder Sprache nach ihrem eigenen Rhythmus. Beachtenswert ist aber, „dass [...] die Reihenfolge der Erwerbsstufen relativ konstant ist“.⁸⁴ Außerdem hat sich gezeigt, dass Kinder im Zuge des Erwerbsprozesses bestimmte Lernstrategien immer wieder verwenden. Die Konstruktion der Grammatik sieht beim kleinkindlichen Spracherwerb wie folgt aus: Hypothesen werden gebildet, verworfen und anschließend werden wieder neue gebildet. Daraus muss man schließen, dass Kinder Sprache nicht allein durch Nachahmung lernen, auch wenn die Beeinflussung durch das Sprachverhalten der primären Bezugspersonen sehr stark ist, sondern dass sie auch selbst konstruiert wird.⁸⁵

Andresen und Funke sind überzeugt, dass „im Hinblick auf die Entwicklung sprachlicher Bewusstheit [...] davon ausgegangen werden [kann], dass Kinder bereits im Kleinkind- und Vorschulalter verschiedene Aspekte von Sprache zum Kommunikationsgegenstand machen“.⁸⁶ Das bedeutet, im Alter von zwei bis drei Jahren können sich die metasprachlichen Fähigkeiten erstmals zeigen. Was heißt das nun konkret? Es heißt, dass sich Kinder ab diesem Alter ihrer Sprache bewusst werden und sie außerdem dazu befähigt werden, über Sprache zu sprechen.⁸⁷ Ein metasprachliches Bewusstsein bildet sich also im Zuge der frühen Erwachsenen-Kind-Interaktionen heraus.⁸⁸ Durch diese Interaktionen gelangen Kinder zu der Erkenntnis, dass kommunikative Handlungen austauschbar und keineswegs festgelegt sind. Auch Köhnen vertritt die Ansicht, dass es bereits im Vorschulalter zu sprachreflexiven Handlungen kommen kann. Als bestätigendes Beispiel sieht er etwa die spontane Korrektur bei Eigen- und Fremdaussagen.⁸⁹ Budde weist darauf hin, dass Kinder in diesem Zeitraum dazu befähigt werden, sich „von der inhaltlichen Seite der Sprache zu trennen und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Erscheinung an sich zu richten“.⁹⁰ Zwischen drei und fünf Jahren werden kindliche Äußerungen immer eindeutiger. Außerdem nimmt auch der Informations- sowie Relevanzgehalt in diesem Zeitraum enorm zu.⁹¹ Auch Neuland hält fest, dass Kinder bereits über Anzeichen von Sprachbewusstsein verfügen, noch bevor sie in die Schule kommen, sie ergänzt jedoch, dass dieses Bewusstsein noch keine begrifflichen und systematischen Kategorien inkludiert. Neulands Appell an den Deutschunterricht lautet, er müsse die bisherigen Spracherfahrungen der SchülerInnen aufgreifen und zu einem umfassenden Wissen über Sprache

⁸³ Vgl. Butzkamm (2004), S. 255-256.

⁸⁴ Clément (2000), S. 251.

⁸⁵ Vgl. Clément (2000), S. 251.

⁸⁶ Andresen/Funke (2003), S. 438.

⁸⁷ Vgl. Gornik (1989), S. 39-40.

⁸⁸ Vgl. Andresen/Funke (2003), S. 438.

⁸⁹ Vgl. Köhnen (2011), S. 123.

⁹⁰ Budde (2012), S. 52.

⁹¹ Vgl. Kauschke (2012), S. 106.

weiterentwickeln.⁹² Ossner kommt zu dem Schluss, „dass bereits kleine Kinder über ein Sprachbewusstsein verfügen, welches sie allerdings nur im Zusammenhang mit konkreter Sprachproduktion einsetzen können.“⁹³

3.1.3 Die Weiterentwicklung metasprachlicher Fähigkeiten mit dem Schuleintritt

Der Spracherwerb steht auch in engem Zusammenhang mit der Art der Sprachumgebung. Mittlerweile weiß man, dass SchülerInnen, deren Elternhaus schriftorientiert ist, in weiterer Folge viel sicherer sind im Umgang mit Schriftlichkeit. Diese SchülerInnen entscheiden eher nach ihrem Sprachgefühl, wenn sie zum Beispiel neue Formulierungen testen oder Sätze umstellen.⁹⁴

Durch den Schriftspracherwerb wird das System der Schreibweise zum primären System. Das ursprünglich primäre System der Aussprache wird somit der geschriebenen Form nachgereiht.⁹⁵ Mit dem Schuleintritt und dem gleichzeitigen Erwerb der Schriftsprache wird explizites und implizites Wissen vorausgesetzt, und zwar in phonographischer und grammatischer Hinsicht. Phonographisch meint das Wissen über Laut-Buchstaben-Zuordnungen.⁹⁶ Verfügt man über eine phonographische Bewusstheit, heißt das, man ist sich im Klaren darüber, dass „Wörter distinkte Einheiten aus klar identifizierbaren Lauten sind, die bestimmten Buchstaben entsprechen.“⁹⁷ Diese Bewusstheit stellt, so Köhnen, zugleich „eine Voraussetzung und eine Folge des Schriftspracherwerbs“ dar und ist in der Regel im 6. Lebensjahr erreicht.⁹⁸

SchülerInnen stehen im Zuge des Schriftspracherwerbs vor einer großen Herausforderung, denn die Voraussetzung für Lesen und Schreiben ist die Dekontextualisierung von Sprache. Kinder müssen nun die Fähigkeit erlangen, „vom Handlungs- und Bedeutungskontext zu abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit vom inhaltlichen auf den formalen Aspekt von Sprache zu richten.“⁹⁹ Das große Ziel ist also „Sprache und Sprachgebrauch nicht mehr nur zufällig, sondern willkürlich zum Gegenstand der Aufmerksamkeit“ zu machen, lautet

⁹² Vgl. Neuland (1994), S. 175.

⁹³ Ossner (2008), S. 198.

⁹⁴ Vgl. Köhnen (2011), S. 80.

⁹⁵ Vgl. Glinz (1993), S. 408-409.

⁹⁶ Vgl. Köhnen (2011), S. 124.

⁹⁷ Köhnen (2011), S. 202.

⁹⁸ Köhnen (2011), S. 45.

⁹⁹ Budde/Riegler u.a. (2012), S. 53.

Köhrens Appell.¹⁰⁰ Denn wenn das der Fall ist, werden im Zuge des (Schrift-) Sprachgebrauchs sprachliche Elemente bewusster eingesetzt und in weiterer Folge gelingt es Kindern besser, sprachliche Probleme zu lösen und in verschiedenen Kommunikationssituationen entsprechend zu handeln.¹⁰¹

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für Kinder unter anderem deshalb ein besonderer Lebensabschnitt, weil sich im Rahmen des Schriftspracherwerbs zuvor noch nie dagewesene kognitive Aktivitäten herausbilden: Kinder erlangen nun die Fähigkeit, in Inhalt, Struktur und Funktionen von Schrift kognitiv Einsicht zu nehmen.¹⁰² Im Klartext heißt das, die metasprachlichen Fähigkeiten, die bereits im Kleinkindalter erstmals zum Vorschein gekommen sind, entwickeln sich nun weiter und neue Fähigkeiten bilden sich heraus, wie zum Beispiel:

- Selbstkorrekturen und Korrekturen von anderen
- Urteile über die grammatische Richtigkeit von Sätzen
- Erklärungen von Metaphern und Kenntnis metasprachlicher Ausdrücke
- Segmentierung von Wörtern in Silben und Phone
- Anpassung des Sprechens an die Sprechsituation¹⁰³

Vor allem der letzte Punkt, also die Herausbildung einer situationsadäquaten Kommunikationsweise, wird im Zuge dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen, da ihm – vor allem, wenn es um die Förderung von Sprachbewusstsein geht – eine zentrale Bedeutung zukommt.

Köhnen spricht auch von einer wichtigen kommunikativen Kompetenz, die Kinder während des Spracherwerbs, und insbesondere während des Schriftspracherwerbs, erlangen. Diese Kompetenz umfasst mehrere Aspekte. Zunächst werden Kinder auf die Vielfalt von Sprache aufmerksam, nach und nach nehmen sie auch unterschiedliche Bewertungen von Sprachgebräuchen wahr, und sie erkennen außerdem, dass die Sprachwahl für das Zusammenleben von großer Bedeutung ist. Mittels dieser Kompetenz gelingt es ihnen schlussendlich, auch ihre eigene Sprache flexibel einzusetzen. Köhnen beruft sich hierbei auf Befunde, die besagen, dass sich gewisse Spracherwerbsaspekte durch das gesamte

¹⁰⁰ Köhnen (2011), S. 81.

¹⁰¹ Vgl. Köhnen (2011), S. 81.

¹⁰² Vgl. Köhnen (2011), S. 50-51.

¹⁰³ Vgl. Gornik (1989), S. 39-40.

Leben ziehen und der Spracherwerb die Basis für den allgemeinen Wissenserwerb darstellt.¹⁰⁴

Fest steht, dass Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs ständig Situationen ausgesetzt sind, „in denen sie über Sprachliches nachdenken und in denen die Sprache in ihrer Schriftstruktur zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird“, führt Budde an.¹⁰⁵ Der Schriftspracherwerb geht aber auch mit der Eigenaktivität von Kindern einher.¹⁰⁶ In Köhrens Werk sind drei Strategien des Schriftspracherwerbs aufgelistet, die auch unter dem kognitiven Entwicklungsstufenmodell nach der Psychologin Uta Frith bekannt sind:

- Logografische Strategie: Das Lesen als das Wiedererkennen von Zeichenabfolgen stellt hier den Ausgangspunkt dar. (Kinder erkennen Wörter an visuellen Merkmalen, wie etwa das Firmenemblem von Coca-Cola.)
- Alphabetische Strategie: SchülerInnen haben den Zusammenhang von Laut- und Schriftsprache erkannt. Die Strategie entwickelt sich zuerst im Schreibprozess und anschließend beim Entziffern von Zeichenabfolgen. (Kinder versuchen ein unbekanntes Wort buchstabenweise zu erlesen.)
- Orthographische Strategie: Bei dieser Strategie steht die Schrift im Vordergrund. Beim Schreiben werden nun zunehmend größere Einheiten berücksichtigt. (Kindern fallen orthographische Phänomene auf, und sie erproben diese schließlich selbst, indem sie sie schreiben.)¹⁰⁷

Zwei weitere zentrale Fähigkeiten, die sich nun entwickeln, sind die Herausbildung von Bedeutungen und Begriffssystemen sowie die Aneignung struktureller Kompetenzen oberhalb der Satzebene.¹⁰⁸

Zusammenfassend kann man behaupten, dass es der Schriftspracherwerb ist, „der die Bewusstwerdung von Sprache wesentlich vorantreibt.“¹⁰⁹ Die Entwicklung von Sprachbewusstsein ist neben der Herausbildung sprachlicher Fähigkeiten auch von externen Faktoren, wie beispielsweise einem mehrfachen Spracherwerb abhängig.¹¹⁰ Mit dieser Thematik setzt sich das nächste Kapitel auseinander.

¹⁰⁴ Vgl. Köhnen (2011), S. 58.

¹⁰⁵ Budde (2012), S. 52.

¹⁰⁶ Vgl. Köhnen (2011), S. 46.

¹⁰⁷ Vgl. Köhnen (2011), S. 49.

¹⁰⁸ Vgl. Quasthoff (2003), S. 108.

¹⁰⁹ Budde/Riegler u.a. (2012), S. 33.

¹¹⁰ Vgl. Hochstadt/Krafft u.a. (2013), S. 239.

3.2 Der mehrfache Spracherwerbsprozess und Sprachwechselphänomene

Der Erwerb von mehr als einer Sprache gilt als ein weltweit verbreitetes Phänomen und die Anzahl jener Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, nimmt stetig zu. Doch wie sieht der Erwerb von mehr als einer Sprache aus und welche Aspekte, das Sprachbewusstsein betreffend, müssen hierbei beachtet werden?

Von einem bilingualen Spracherwerb ist die Rede, wenn ein Kind von Anfang an mit zwei Erstsprachen aufwächst. Migrationsbedingt ist aktuell aber immer häufiger auch ein weiterer Spracherwerbstyp anzutreffen, und zwar, wenn der Zweitspracherwerb erst im Alter von drei bis vier Jahren einsetzt (= früher sukzessiver bilingualer Spracherwerb) oder sogar erst im Alter von fünf bis zehn Jahren (= kindlicher sukzessiver bilingualer Spracherwerb). Der Erwerb der zweiten Sprache setzt bei diesem Typ also erst dann ein, wenn der Erwerb der Erstsprache bereits vollzogen ist.¹¹¹

Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind oft mit dem Problem konfrontiert, dass eine ihrer Sprachen dominanter hervortritt als die andere:

Mit dem umstrittenen Begriff der Dominanz [...] wird darauf Bezug genommen, dass eine Sprache besser entwickelt sein kann als die andere. In der dominanten Sprache verfügt der Sprecher über einen größeren Wortschatz, beherrscht grammatische Regeln besser, spricht flüssiger und kann Sprache differenzierter und kreativer einsetzen als in der schwächeren Sprache.¹¹²

Kauschke kommt zu dem Schluss, dass Kinder mit Migrationshintergrund – sofern sie mit ihrer Umgebungssprache früh in Kontakt kommen – auch einen soliden Wortschatz in dieser Sprache erlangen können. Diese Erkenntnis bezieht sich allerdings auf jene Kinder, in deren Familien die Herkunftssprache gefördert wird. Wenn dies nicht der Fall ist, kommt es in den meisten Fällen dazu, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten nicht so gut entwickeln wie bei Kindern, die monolingual aufwachsen. Wichtig ist demnach, dass bilingual aufwachsende Kinder Kommunikationsmöglichkeiten in beiden Sprachen erhalten.¹¹³

SchülerInnen, die mehrsprachig aufwachsen, fällt es leichter, ein metasprachliches Bewusstsein aufzubauen. Dafür gibt es eine plausible Erklärung: Die Aufspaltung eines Lautes und der Bedeutung eines Wortes ist für jene Kinder, die mehrsprachig aufwachsen,

¹¹¹ Vgl. Kauschke (2012), S. 121.

¹¹² Kauschke (2012), S. 124.

¹¹³ Vgl. Kauschke (2012), S. 125.

leichter, da sie stets die Möglichkeit zum Vergleich haben.¹¹⁴ Sarter meint außerdem, dass „einsprachig Aufwachsende keine Zeit darauf verwenden [müssen], das von ihnen Gehörte phonetisch-phonologisch-prosodisch, lexikalisch und grammatikalisch der einen oder der anderen Sprache zuzuordnen“.¹¹⁵ Folglich gilt: Der Erwerb von mehr als einer Sprache wirkt sich positiv auf die Herausbildung von Sprachbewusstsein aus, da man stets dem Vergleich zwischen zwei oder mehreren sprachlichen Systemen ausgesetzt ist.¹¹⁶

Im Zusammenhang mit dem mehrfachen Spracherwerbsprozess müssen auch die drei Phänomene des Sprachwechsels (Borrowing, Transfer und Code-Switching) näher erläutert werden. Diese treten meist unter dem Oberbegriff ‚Sprachmischung‘ auf und sind keine Seltenheit, wenn es um den Erwerb von mehr als einer Sprache geht. Was man in diesem Zusammenhang festhalten muss, ist, dass Personen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, ihre Sprachen nicht willkürlich mischen.¹¹⁷ Ganz im Gegenteil. „Sie sind vielmehr Ausdruck eines sprachentwicklungsbedingten, affektiv-emotionalen sowie kreativen Umgangs“ mit Sprache.¹¹⁸ Lütke weist darauf hin, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere immer von metasprachlicher Aufmerksamkeit begleitet wird. Ein Sprachwechsel stellt somit einen natürlichen Auslöser für Sprachreflexion dar.¹¹⁹ Nachfolgend werden die Phänomene erklärt:

- Transfer: Darunter versteht man den Prozess, wenn sprachliche Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden, wobei die Dauer und Ausprägung des Transfers stets personenabhängig sind. Ein Beispiel für einen Transfer lautet ‚Cleanst du dein Teeth?‘ Hier wird ein englisches Verb einerseits mit einer deutschen Flexion verwendet und andererseits an die Spitze des Fragesatzes gestellt, was der Struktur der deutschen Entscheidungsfrage entspricht.¹²⁰ Das eben angeführte Beispiel entspricht dem negativen Transfer. Regularitäten der Erstsprache wurden hier fälschlicherweise auf die Zweitsprache übertragen. Positiv ist der Transfer dann, wenn sich zwei Sprachen in einem bestimmten Bereich ähneln und die Regularitäten einer Sprache schließlich auf die andere Sprache in korrekter Weise übertragen werden, wenn also beispielsweise das deutsche Wort ‚Ball‘ zum englischen Begriff ‚ball‘ übertragen wird.¹²¹

¹¹⁴ Vgl. Sarter (2013), S. 70.

¹¹⁵ Sarter (2013), S. 70.

¹¹⁶ Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 127.

¹¹⁷ Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 126.

¹¹⁸ Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 126.

¹¹⁹ Vgl. Lütke (2014), S. 213.

¹²⁰ Vgl. Kauschke (2012), S. 123.

¹²¹ Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 125-126.

- Borrowing: Von Borrowing (= Entlehnung) spricht man, wenn gewisse Wörter gezielt in die Äußerungen der anderen Sprache eingesetzt werden. Dieses Phänomen kommt immer dann zur Anwendung, wenn ein Wort nicht in beiden Sprachen, sondern nur in einer Sprache abrufbar ist, zum Beispiel, wenn ein Kind, dessen Erstsprache Türkisch ist, nur ein einzelnes deutsches Wort in einen ansonsten türkischsprachigen Satz einbaut.¹²² Neben Wörtern werden beim Borrowing auch Morpheme oder grammatische Strukturen übernommen.¹²³
- Code-Switching: Den situationsbedingten Übergang von einer Sprache zu einer anderen nennt man Code-Switching. Konkret ist damit der dauernde Wechsel zwischen zwei Sprachen innerhalb eines Dialoges gemeint. Wechselnde Gesprächspartner oder aber auch Themenwechsel sind die Auslöser dafür.¹²⁴ Code-Switching wird allerdings nur dann verwendet, wenn bilinguale Gesprächspartner aufeinandertreffen, die die gleichen Sprachen beherrschen. Überdies gilt: Von Code-Switching ist ausschließlich dann die Rede, wenn in einem Gesprächsverlauf wiederholt von einer Sprache in die andere gewechselt wird.¹²⁵

Wie es mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Kontext Schule ergeht und welche Schwierigkeiten sich hier durch Mehrsprachigkeit ergeben können, wird im Kapitel 4.2 *Herausforderungen mit sprachlicher Heterogenität im Kontext Schule* ausführlicher behandelt.

¹²² Vgl. Kauschke (2012), S. 123.

¹²³ Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 125.

¹²⁴ Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake (2014), S. 125.

¹²⁵ Vgl. Kauschke (2012), S. 124.

4. Förderung von Sprachbewusstsein

In diesem Kapitel geht es vordergründig um die Frage, warum Sprachbewusstsein gefördert werden soll. Warum ist es zum Beispiel wichtig, dass man junge Menschen auf gewisse Bereiche, wie etwa den Sprachwandel oder die Plurizentrität der deutschen Sprache aufmerksam macht? Zurecht kann man sich auch die Frage stellen, welchen Sinn die Auseinandersetzung mit verschiedenen Varietäten für SchülerInnen hat. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, geht es bei der Förderung von Sprachbewusstsein vor allen Dingen darum, auf die Vielfalt von Sprache das Augenmerk zu richten. Am wichtigsten aber ist es, SchülerInnen zu sensibilisieren. Einerseits soll ihr eigener Sprachgebrauch kritisch beäugt werden, andererseits soll aber auch der Sprachgebrauch von anderen analysiert und hinterfragt werden. Warum das vonnöten ist, wird in diesem Kapitel von verschiedenen Perspektiven aus beleuchtet. So werden beispielsweise bestimmte Aspekte eines varietätsreichen Unterrichts herausgearbeitet und Begrifflichkeiten, wie ‚innere und äußere Mehrsprachigkeit‘, ‚Language Awareness‘, ‚Deutsch als Bildungssprache‘ etc. näher erklärt, um am Ende auf die zuvor genannten Fragen Antworten geben zu können.

Als Einstieg in diese dichte Thematik werden zunächst einmal Gründe vorgebracht, wie mittels Sprachreflexion Kommunikationsfähigkeiten verbessert und Kommunikationssituationen für alle Beteiligten effizienter gestaltet werden können. Somit lässt sich gleich das eine vorwegnehmen, nämlich, dass Sprachbewusstsein unter anderem deshalb gefördert werden soll, damit Gespräche für alle Kommunikationsteilnehmer positiv verlaufen.

4.1 Barrierefreies Kommunizieren durch Sprachreflexion

Budde weist darauf hin, dass „die Fähigkeit des Menschen, über Sprache zu reflektieren, sich förderlich auf die sprachliche Handlungsfähigkeit auswirkt, ein tieferes Verstehen von Sprachen und Sprachvarietäten ermöglicht und verantwortungsvolles sprachliches Handeln unterstützt.“¹²⁶ Der Faktor Sprachbewusstsein, so Budde weiter, sollte im Deutschunterricht also oberste Priorität haben.¹²⁷ Neuland führt an, dass man im Deutschunterricht die Vermittlung eines reflexiven Sprachgebrauchs anstreben müsse, „der über einen kommunikativ angemessenen, situationsadäquaten Sprachgebrauch [...] hinausgeht.“¹²⁸ Sie

¹²⁶ Budde (2012), S. 50.

¹²⁷ Vgl. Budde (2012), S. 50.

¹²⁸ Neuland (1994), S. 174.

ist ferner der Überzeugung, dass solch ein reflexiver Sprachgebrauch die Voraussetzung für „emanzipatorische Selbsterkenntnis und autonomes sprachlich-kommunikatives Handeln“ ist.¹²⁹

Tatsache ist, dass der spezifische Sprachgebrauch einer Person immer Bewertungen unterliegt. Man gibt durch das eigene Sprachverhalten seine jeweilige Gruppenangehörigkeit preis „und stellt interaktiv seine Rolle und seine Situationsdefinition [...] zur Schau.“¹³⁰

Arendt und Kiesendahl erklären, was das für Kommunikationssituationen bedeutet:

Das hat zur Konsequenz, dass nicht nur der Rezipient durch die Zuschreibung von ausgewählten Attributen an den Äußernden für einen komplexen Konstruktions-, Wertungs- und Interpretationsprozess verantwortlich ist, sondern auch der sich Äußernde selbst, indem er ein bestimmtes Sprachverhalten zeigt.¹³¹

Der eigene Sprachgebrauch wird also in jeder Situation entweder unbewusst oder bewusst bewertet. Dass man auch selbst dafür verantwortlich ist, ob diese Bewertungen positiv oder negativ ausfallen, sollte in der Schule, und hier vor allem im Deutschunterricht, vermittelt werden.

Damit die Art und Weise, wie Personen miteinander sprechen oder schreiben, für alle Beteiligten zufriedenstellend ist, müssen mehrere Faktoren berücksichtigt werden:

- Ist die Kommunikationssituation konventionell oder eher locker, freundschaftlich oder familiär?
- Gehören die Gesprächspartner verschiedenen Sprachgemeinschaften an?
- In welcher Beziehung stehen die Gesprächspartner zueinander?
- Gehören die Gesprächspartner der gleichen sozialen Gruppe an?¹³²
- Was ist das Thema des Gesprächs und inwiefern ist man involviert?
- Ist der Kommunikationsverlauf plan- und kontrollierbar und gibt es Handlungsspielräume?¹³³

Ausschlaggebend für eine barrierefreie Kommunikation ist folglich eine angemessene Ausdrucksweise. Hierzu hat Becker-Mrotzek ein Kompetenzmodell erstellt, das beschreibt, welche Fähigkeiten von Gesprächsteilnehmern verlangt werden, damit klare und unmissverständliche Kommunikation stattfinden kann. Wenn es um barrierefreies

¹²⁹ Neuland (1994), S. 174.

¹³⁰ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 173.

¹³¹ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 173.

¹³² Vgl. Clément (2000), S. 234.

¹³³ Vgl. Becker-Mrotzek (2008), S. 60-62.

Kommunizieren geht, darf aber auch Glinz' Schichtenmodell der Sprache nicht unerwähnt bleiben. Es besteht aus drei verschiedenen Ebenen, nämlich Phonetik, Grammatik und Semantik. Der Fokus bei seinem Modell liegt auf sogenannten missverständlichen Formulierungen. Während also das Modell von Becker-Mrotzek als eher allgemeiner Wegweiser für barrierefreie Kommunikation angesehen werden kann, zeigt Glinz' Modell auf, welche Faktoren zu Missverständnissen in Gesprächen führen können. Was diese beiden Modelle gemeinsam haben, ist ihre jeweilige Intention: Sie wollen verdeutlichen, dass es sehr wohl darauf ankommt, wie etwas formuliert wird.

4.1.1 Das Modell der Gesprächsfähigkeit nach Becker-Mrotzek

Becker-Mrotzek führt verschiedene Fähigkeiten an, die allesamt zu einer erfolgreichen Kommunikation beitragen. Er trifft eine Unterteilung in ‚basale Kompetenzen‘ und ‚Teilkompetenzen‘.

Basale Kompetenzen:

- Phonische Fähigkeit: Lautproduktion und -unterscheidung (Probleme in diesem Bereich führen zwangsläufig zu Problemen im semantischen, morphosyntaktischen und pragmatischen Bereich)
- Pragmatische Fähigkeit: Ableitung von Sprachhandlungszielen aus dem Sprachgebrauch anderer und Einbettung derselben in komplexe Wirklichkeitsbereiche
- Semantische Fähigkeit: Rezeptive und produktive Zuordnung von sprachlichen Ausdrücken
- Morphosyntaktische Fähigkeit: Formulierung von grammatikalisch richtigen Sätzen und Satzfolgen
- Diskursive Fähigkeit: Verwendung von gesellschaftlich entwickelten Schemata der Kommunikation, z. B. die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von Erzählungen.

Teilkompetenzen:

- Implizites/Prozedurales Wissen: Formulierung von Ideen mithilfe adäquater phonologischer, lexikalischer und grammatikalischer Mittel sowie korrekte Deutungen von Aussagen

- Explizites Wissen: Kenntnisse über die Funktion einer Bitte oder Kenntnisse darüber, wie in institutionellen Kontexten sprachlich agiert wird¹³⁴

4.1.2 Das Schichtenmodell der Sprache nach Glinz

Glinz' Modell ist im Hinblick auf kommunikative und kognitive Relevanz abgestuft und basiert auf verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen. Es inkludiert zum Ersten die Schicht der Wortlautungen (= Phonomorphie), zum Zweiten die Schicht der grammatischen Mechanismen (= Morphosphäre) und zum Dritten die Schicht der Bedeutungen (= Nomosphäre), wobei gleich vorweggenommen werden kann, dass Fehler in der letztgenannten Schicht den häufigsten Grund für Kommunikationsschwierigkeiten darstellen.

- Phonomorphie: Zu dieser Schicht werden all jene Unterschiede gezählt, die sich auf das Klangliche beziehen. Diese Unterschiede wirken sich nicht auf die grammatische Konstruktion oder den semantischen Wert eines Wortes oder einer Wortform aus und sind sowohl in kognitiver als auch in kommunikativer Hinsicht irrelevant. Sie werden von RezipientInnen jedoch häufig zur Feststellung der sprachlichen Herkunft herangezogen, womit meist eine soziale Einstufung verbunden ist. Zum Teil geht damit auch eine soziale Diskriminierung einher. Unterschiede in dieser Schicht sind oft sehr auffällig. (Beispiel: im Wald – im Walde)
- Morphosphäre: Hierzu zählen Unterschiede in der grammatischen Konstruktion, die bei gleichem semantischen Wert möglich sind. Normalerweise sind auch diese Unterschiede irrelevant. Allerdings – und das ist hier das Wesentliche – riskiert man sehr wohl, dass man nicht als Teilhaber der jeweiligen Sprache akzeptiert wird, wenn man auf der Morphosphäre inkorrekte Formen verwendet. So scheitert es in solchen Fällen zwar (meist) nicht am Verständnis, doch verwendet man gewisse grammatische Konstruktionen in nicht gebräuchlicher Form, läuft man Gefahr, als „nicht richtig sprechend“ bis hin zu „primitiv sprechend“ eingestuft zu werden. Die soziale Bewertung der morphostrukturellen Korrektheit ist demnach weitaus entscheidender als die sachliche Bewertung. (Beispiel: der Hut des Vaters – der Hut von Vater – Vaters Hut; er konnte gut reden – er hat gut reden können – er hat gut können reden; trotz diesem Hindernis – trotz dieses Hindernisses; er braucht nicht kommen – er braucht nicht zu kommen)
- Nomosphäre: Die Unterschiede in der Nomosphäre beziehen sich auf den semantischen Bereich (= Wortbedeutungen und Bedeutungen von Satzstrukturen), wobei es oftmals

¹³⁴ Vgl. Becker-Mrotzek (2008), S. 56-62.

nicht leichtfällt, diese Schicht von der Morphosphäre zu unterscheiden. Während bei den beiden vorangegangenen Schichten in der Regel keine Kommunikationsschwierigkeiten auftreten, kann es in dieser Schicht aber durchaus zu groben Missverständnissen kommen. Diese Unterschiede basieren zum Großteil auf persönlichen Erfahrungen und den damit verbundenen Lernprozessen eines Individuums. Für eine funktionierende Kommunikationssituation stellt die angemessene Entwicklung dieser Schicht die Grundvoraussetzung dar. Häufig werden Unterschiede in dieser Schicht erst bemerkt, wenn es bereits zu Kommunikationsproblemen gekommen ist. (Beispiel: Es ärgert ihn, was auch mich ärgert. [Hier ist nicht klar, ob ihn etwas ärgert, das gleichzeitig auch mich ärgert oder ob mich die Tatsache ärgert, dass ihn etwas ärgert.])¹³⁵

Neben diesen drei Schichten führt Glinz eine weitere Schicht an, die er als ‚über-einzelsprachlich‘ einstuft. Er nennt sie die Schicht der ganzen Strategien. Darunter fallen verbale Strategien, Strukturen zur Textproduktion und die Auswahl geeigneter Mittel für bestimmte Kommunikationssituationen. Die Entstehung dieser Schicht ist für Glinz deshalb wesentlich, weil sich hier seiner Ansicht nach die Fähigkeit zur Widerstandsfähigkeit gegenüber Manipulation entwickeln kann, da sie gewisse Erwartungsstrukturen beinhaltet, die für das Verstehen von Gesprochenem und Geschriebenem zuständig sind.¹³⁶

4.2 Herausforderungen mit sprachlicher Heterogenität im Kontext Schule

Vor welchen Problemen und Herausforderungen steht man, wenn es um sprachliche Heterogenität in der Schule geht? Zunächst einmal muss darauf hingewiesen werden, dass sprachliche Heterogenität auch bzw. vor allem sprachliche Variabilität meint. Clément zeigt unter anderem auf, dass sich diese Variabilität auch bei sogenannten Einsprachigen beobachten lässt. Man variiert innerhalb der eigenen Sprache, je nachdem, mit wem der Kommunikationsaustausch stattfindet und passt sich auf diese Weise seinem Gegenüber an.¹³⁷ Mehrsprachigkeit sollte demnach nicht nur auf jene SchülerInnen bezogen gesehen werden, die mehr als eine Erstsprache aufweisen, sondern auch auf jene, die einsprachig sind. Eine Sensibilisierung für sprachliche Heterogenität trägt immer zu einer besseren

¹³⁵ Vgl. Glinz (1993), S. 345-348.

¹³⁶ Vgl. Glinz (1993), S. 362.

¹³⁷ Vgl. Clément (2000), S. 235.

Verständigung bei, und zwar nicht nur in der Fremd- oder Zweitsprache, sondern auch in der Erstsprache.¹³⁸

Die Förderung des Sprachbewusstseins von Kindern und Jugendlichen fängt damit an, dass ihnen bewusst gemacht wird, dass Sprache kein einheitliches Konstrukt ist. Sprache war und ist – heute aufgrund der stetig wachsenden Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund mehr denn je – ständiger Veränderung unterworfen. Warum Sprachwandel im Mehrsprachigkeitsdiskurs und im Hinblick auf die Förderung von Sprachbewusstsein eine wichtige Rolle spielt, soll im Folgenden beleuchtet werden.

4.2.1 Sprachwandelphänomene

Warum ändert sich Sprache? Bei Keller findet sich eine Antwort: „Die Sprache eines Volkes muß [...] mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten.“¹³⁹ Außerdem wird eine ständige Erweiterung des Wortschatzes gefordert, da auch die Umwelt des Menschen einem ständigen Wandel unterzogen ist.¹⁴⁰ Beim Sprachwandel sind nach Keller also zwei Faktoren zu berücksichtigen: Die Entwicklung einer Gesellschaft auf der einen Seite und die Umwelt, in der die Gesellschaft lebt, auf der anderen Seite.

Keller führt seine Gedanken zum Sprachwandel weiter aus. Er zeigt unter anderem auf, dass Sprachwandel keineswegs ein langsamer Prozess ist. Er wird innerhalb einer Gesellschaft nur nicht als permanenter Prozess wahrgenommen und deswegen hat es, so der Autor, den Anschein, als würde sich Sprache nur langsam wandeln.¹⁴¹ Keller wirft außerdem die Frage nach den Mechanismen des Sprachwandels auf. Fest steht, dass der Wandel durch tägliches Kommunizieren erzeugt wird, die große Frage lautet aber: Wieso? Keller versucht auch auf diese Frage eine Antwort zu geben, allerdings ist diese nicht gänzlich zufriedenstellend. Er meint, ein Grund für Sprachwandel ist die sogenannte Artikulationsökonomie. Zufriedenstellend ist diese Antwort deswegen nicht, weil man bereits herausgefunden hat, dass Sprachen nicht immer ökonomischer werden, wenn sie sich verändern.¹⁴² Bei Bartsch finden sich jedoch noch weitere Gründe: Sie weist darauf hin, dass sich Sprache dann wandelt, wenn sie neue Funktionen zu erfüllen hat. Die folgenden zwei Beispiele sollen verdeutlichen, was damit genau gemeint ist. Wenn beispielsweise neue

¹³⁸ Vgl. Biere (2014), S. 195.

¹³⁹ Keller (1990), S. 15.

¹⁴⁰ Vgl. Keller (1990), S. 15.

¹⁴¹ Vgl. Keller (1990), S. 19.

¹⁴² Vgl. Keller (1990), S. 26.

Wissensgebiete aufkommen, müssen diese terminologisch erschlossen werden. Und auch, wenn es zu zuvor noch nie dagewesenen politischen oder sozialen Verhältnissen kommt, müssen diese neu definiert werden.¹⁴³

Bartsch fasst zusammen, wieso es zu Veränderungen innerhalb einer Sprache kommt: Wenn regional und sozial unterschiedliche Varietäten innerhalb einer Sprachgemeinschaft gesprochen werden, kommt es zu Entlehnungen zwischen einzelnen Varietäten, was dazu führt, dass sich bestimmte Neuerungen durchsetzen. Des Weiteren entstehen neue Begriffe, indem Ausdrücke von verschiedenen Registern und Stilen entlehnt und aneinander angeglichen werden. Im Laufe der Zeit kommt es außerdem immer wieder zu Regelerweiterungen, -verengungen und im Extremfall auch zu Regelverlust, denn mit Regeln gehen stets auch Ausnahmen einher.¹⁴⁴

Lüdtke und Mattheier haben eine ähnliche Auffassung und betonen, „jedes sich wandelnde Sprachelement [muss] zuerst einmal als Variation in der Sprachgemeinschaft bzw. im Sprachwissen eines Sprechers/Hörers vorhanden sein“¹⁴⁵ Bartsch geht noch einen Schritt weiter und nennt drei unterschiedliche Typen von Sprachveränderungen. Diese dürfen jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern beeinflussen sich gegenseitig:

- Veränderungen, die auf Diskrepanzen zwischen Rechtfertigung, Geltung und Existenz von Sprachnormen beruhen: Wörter verändern ihre Bedeutung mit der Veränderung von Bräuchen oder kulturellen Aktivitäten; stilistische Normen verändern sich wie zum Beispiel Anredeformen in Briefen; neue Register und Stile entwickeln sich aufgrund anderer politischer, technischer oder juristischer Gegebenheiten; Dialekte verschwinden oder werden an die Standardsprache angepasst;
- Veränderungen durch Abweichung aufgrund natürlicher und sozialer Prozesse: Aussprache und Wahrnehmung von Wörtern verändern sich durch den Zusammenfall von Morphemen; gewisse Modewörter oder -phrasen treten auf, etablieren sich, verschwinden wieder und treten eventuell nach einiger Zeit erneut auf;
- Veränderungen, die durch das Systematisieren von Sprachmaterial verursacht sind: Sprache verändert sich durch Verallgemeinerung bzw. Vereinfachung; neue Normen werden in bestehende Systematisierungen eingegliedert;¹⁴⁶

Cléments Ansatz zum Sprachwandel lautet: „Wortimport ist Prestigesache!“¹⁴⁷ Damit meint sie, dass Wörter einer anderen Sprache immer dann übernommen werden, wenn man sich

¹⁴³ Vgl. Bartsch (1985), S. 187

¹⁴⁴ Vgl. Bartsch (1985), S. 188-189.

¹⁴⁵ Lüdtke/Mattheier (2005), S. 30.

¹⁴⁶ Vgl. Bartsch (1985), S. 190-197.

innerhalb einer Gesellschaft verstärkt an einer anderen Gesellschaft orientiert und infolgedessen versucht wird, deren Werte nachzuahmen. So orientierte man sich früher verstärkt an der englischen und französischen Kultur – an letzterer vor allem, was gastronomische Begriffe betrifft. Sie galten als nachahmenswert und so etablierten sich nach und nach Begriffe, wie ‚cordon bleu‘, ‚sorbet‘, ‚toast‘ sowie ‚cool‘, ‚hobby‘, etc. aus der englischen Kultur.¹⁴⁸ Willemyns kommt zu dem Schluss, dass sich Sprache immer dann wandelt, bzw. sich Veränderungen in einer Sprache durchsetzen, wenn ein Kompromiss zwischen der Sprachnatur und der Sprachkultur gefunden wird. Mit ‚Natur‘ meint er die sich langsam entwickelnde und natürliche Veränderung und mit ‚Kultur‘ meint er Versuche, diese Veränderung zu kontrollieren und sie im Zaum zu halten.¹⁴⁹

Für Kinder und Jugendliche spielt es im Hinblick auf ihr eigenes Sprachbewusstsein eine wesentliche Rolle, dass sich Sprache ändert. Sie sollten mit der Gegebenheit, dass es immer wieder zu Veränderungen innerhalb der Sprache kommen kann, unbedingt konfrontiert werden. Doch warum ist das so? Osterroth gibt Auskunft darüber: Er meint, darüber nachzudenken, aus welchen Gründen sich Sprache wandelt, heißt für SchülerInnen, sprachliche Phänomene aus einer distanzierten Perspektive und losgelöst aus dem eigenen Sprachgebrauch wahrzunehmen. Und gerade für Kinder und Jugendliche kann es spannend sein, sich die Veränderungen innerhalb einer Sprache, und damit verbunden die Gründe dafür, genauer anzusehen.¹⁵⁰

4.2.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist mittlerweile „untrennbarer Bestandteil und wesentliches Charakteristikum unserer Gesellschaft geworden“ und hat sich, so Sarter, „von einem begrenzten quantitativen Phänomen zu einer qualitativen Dimension der [...] Gesellschaft entwickelt“.¹⁵¹ Man darf Mehrsprachigkeit demnach nicht mehr nur als kurzzeitiges Phänomen ansehen, denn aufgrund der Globalisierung ist sie unentbehrlich geworden.¹⁵²

Was versteht man nun unter innerer und äußerer Mehrsprachigkeit? Mit innerer Mehrsprachigkeit ist ein Konstrukt gemeint, das verschiedene Varietäten innerhalb des Deutschen umfasst. Mit äußerer Mehrsprachigkeit verbindet man Fremdsprachen im

¹⁴⁷ Clément (2000), S. 238.

¹⁴⁸ Vgl. Clément (2000), S. 237-238.

¹⁴⁹ Vgl. Willemyns (2005), S. 175.

¹⁵⁰ Vgl. Osterroth (2015), S. 49.

¹⁵¹ Sarter (2013), S. 17.

¹⁵² Vgl. Sarter (2013), S. 17.

generellen Sinn, die SchülerInnen als Erst- oder Zweitsprache mitbringen. Es handelt sich also um Sprachen oder Varietäten außerhalb des Deutschen.¹⁵³ In anderen Worten: Innere Mehrsprachigkeit ist ein Konzept, das Deutsch als Erstsprache in ihrem Varietätenreichtum versteht und demgegenüber kann äußere Mehrsprachigkeit als sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit angesehen werden.¹⁵⁴ Steinig schreibt in Bezug auf die Entstehung von äußerer Mehrsprachigkeit:

Menschen verlassen [...] ihre Herkunftsgebiete, bringen ihre sprachlichen Varietäten in ihre neue Heimat mit, die sich dort wiederum verändern. In diesem multidimensionalen Feld von Gruppen mit ihren je eigenen ausdifferenzierten sprachlichen Prägungen, die im Kontakt miteinander ihre Möglichkeiten ausschöpfen oder an Grenzen stoßen, ist die Sprachdidaktik aufgerufen, jungen Menschen, die in dieses diffuse Feld hineinwachen, Orientierung zu bieten.¹⁵⁵

Orientierung meint in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte auf die Vielfalt der deutschen Varietäten eingehen und die sprachlichen Möglichkeiten innerhalb dieser Vielfalt, so gut es geht, vermitteln müssen.¹⁵⁶ Doch auf Seiten der LehrerInnen ist häufig kein Bewusstsein für die außergewöhnliche sprachliche und somit auch fachliche Situation ihrer SchülerInnen vorhanden. Die Konsequenz davon ist, dass die betroffenen LehrerInnen und in weiterer Folge auch die SchülerInnen auf sich allein gestellt sind, wobei es jedoch fast immer die organisatorischen Rahmenbedingungen sind, die keinerlei Förderungsmöglichkeiten gewährleisten.¹⁵⁷

Ossner erläutert, was von Seiten der Sprachdidaktik getan werden müsste, um innere und äußere Mehrsprachigkeit bestmöglich zu integrieren: Er schreibt, dass „innere Mehrsprachigkeit aus didaktischer Sicht [bedeutet], die Vielfalt der deutschen Sprache als eine ständige Bildungsaufgabe mit dem Ziel zu sehen, dass verschiedene Varietäten und Modi angeeignet werden.“¹⁵⁸ Was man bei der äußeren Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Didaktik beachten muss, ist, dass der „Ausbau beider Sprachen [...] bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sowohl für die Entwicklung der Zweitsprache als auch für die allgemeine Leistungsfähigkeit“ von Vorteil ist.¹⁵⁹ Im Deutschunterricht ist das jedoch sehr oft nicht der Fall. Zweisprachiger bzw. mehrsprachiger Unterricht passiert nach wie vor eher selten.¹⁶⁰ Seitens der Deutschdidaktik gibt es den Vorschlag, die innere Mehrsprachigkeit dafür zu nutzen,

¹⁵³ Vgl. Köhnen (2011), S. 90-91.

¹⁵⁴ Vgl. Ossner (2008), S. 53.

¹⁵⁵ Steinig (2006), S. 339.

¹⁵⁶ Vgl. Steinig (2006), S. 340.

¹⁵⁷ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 151.

¹⁵⁸ Ossner (2008), S. 53.

¹⁵⁹ Ossner (2008), S. 54.

¹⁶⁰ Vgl. Ossner (2008), S. 59.

um die äußere Mehrsprachigkeit zu verbessern und weiterzuentwickeln. Allerdings glaubt Steinig nicht daran, dass das tatsächlich den Fremdsprachenerwerb erleichtert. Er sieht darin aber sehr wohl ein sinnvolles Training zur allgemeinen Reflexion von Sprache.¹⁶¹

Jedenfalls müsste gerade in Zeiten, in denen sich Mehrsprachigkeit immer stärker ausbreitet, in der Schule dafür Sorge getragen werden, dass man sich über die Herausforderungen, die im Zuge von Mehrsprachigkeit auftreten, verstärkt bewusst wird, um barrierefreie Kommunikation zu gewährleisten. Oomen-Welke gibt zu bedenken, dass es gerade im Bereich Mehrsprachigkeit eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, wie das Sprachbewusstsein geschärft werden kann. Und zwar deshalb, weil andere Sprachen Unvertrautes mit sich bringen, das führt dazu, dass der Fokus auf dieses Unvertraute fällt, was wiederum die Aufmerksamkeit auf das Sprachliche lenkt. Metasprachliche Überlegungen können auf diese Weise ihren Lauf nehmen.¹⁶²

4.2.3 Language Awareness

Language Awareness ist ein Konzept, das sich mit den Herausforderungen, die im Zuge von Mehrsprachigkeit im Unterricht entstehen, befasst und Vorschläge macht, wie auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen ausreichend Rücksicht genommen und wie im Zuge dessen das Sprachbewusstsein gestärkt und gefestigt werden kann. Es ist fast unmöglich den Begriff Language Awareness ins Deutsche zu übersetzen, denn er umfasst neben Bewusstsein/-heit für Sprache auch Sprachaufmerksamkeit, Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstmachung.¹⁶³ Unter Language Awareness fallen jedenfalls „Ansätze zur Sensibilisierung für Sprache, ihre Form, Struktur und ihren Gebrauch“.¹⁶⁴ Der zugrundeliegende Ansatz von Language Awareness besteht darin, dass die Sprachkompetenz in der Erstsprache verbessert wird, um in weiterer Folge auch kompetenter in der Zweitsprache zu werden.¹⁶⁵ Das Bewusstsein für Sprachliches wird dadurch erweitert, dass „metasprachliche Kenntnisse über verschiedene Sprachen [...] erworben und ausgebaut [werden]“.¹⁶⁶

¹⁶¹ Vgl. Steinig (2006), S. 346.

¹⁶² Vgl. Oomen-Welke (2003), S. 452-453.

¹⁶³ Vgl. Gürsoy <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>>.

¹⁶⁴ Budde/Riegler u.a. (2012), S. 153.

¹⁶⁵ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 154.

¹⁶⁶ Budde/Riegler u.a. (2012), S. 154.

Language Awareness wurde maßgeblich von Eric Hawkins geprägt, der diverse Topics für einen heterogenen Sprachunterricht empfiehlt:

- Betrachtung zwischen Laut und Zeichen
- Analyse von grammatischen und sprach-strukturellen Phänomenen
- Sensibilisierung für Sprache in ihrem kommunikativen Zusammenhang, auch im Hinblick auf sprachliche Manipulation in Politik und Werbung
- Bestandsaufnahme der Umgebungssprachen
- Analyse der gesellschaftlichen Anerkennung bzw. Diskriminierung von Sprachen
- Reflexion über den persönlichen Spracherwerbsprozess¹⁶⁷

Das Language Awareness-Konzept stellt aber nicht nur für mehrsprachige SchülerInnen eine Hilfestellung dar, sondern soll bei allen SchülerInnen zu einer verstärkten Reflexion über Sprache anregen. Sprachförderung im Language Awareness-Stil gelingt dann, wenn Fremdsprachen in einer wertschätzenden Weise miteinander verglichen werden und das Nachdenken über Sprache in einer sprachenfreundlichen Atmosphäre passiert.¹⁶⁸

Da die unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Hintergründe von SchülerInnen enormen Einfluss auf das schulische Lernen haben, sollte verstärkt in den Ausbau von Fördermöglichkeiten investiert werden.¹⁶⁹ Auch die deutsche Universitätsprofessorin Beate Lütke meint in diesem Zusammenhang, Sprachbewusstsein kann im Kontext Mehrsprachigkeit dann angeregt werden, wenn die eigene sprachliche Herkunft im Unterricht verstärkt thematisiert wird. Lehrkräfte benötigen dazu neben einem spracherwerbsspezifischen Wissen auch ein zweitspracherwerbsspezifisches Wissen und müssten im Hinblick auf sprachliche Phänomene noch intensiver sensibilisiert werden.¹⁷⁰

4.2.4 Bildungssprache Deutsch und Chancengleichheit

Die Schule hat viele wichtige Funktionen, eine davon ist es, die Aneignung von Bildungssprache zu ermöglichen.¹⁷¹ Was genau fällt aber überhaupt unter diesen Begriff? Häufig wird Bildungssprache auch als Sprache der Distanz bezeichnet, doch grundsätzlich versteht man unter dem Begriff ‚Bildungssprache ‚ein sprachliches Register, welches dazu dient, komplexe Sachverhalte und Vorstellungen zu erfassen. Sie zeichnet sich aus durch

¹⁶⁷ Vgl. Budde (2012), S. 41-42.

¹⁶⁸ Vgl. Gürsoy <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>>.

¹⁶⁹ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 151.

¹⁷⁰ Vgl. Lütke (2014), S. 216.

¹⁷¹ Vgl. Naujok (2014), S. 26.

Explizitheit, Informationsdichte, Abstraktionen sowie Dekontextualisierungen.¹⁷² Bildungssprache hängt immer mit anspruchsvollen Kontexten zusammen. Sie ist situationsunabhängig und – wie schon angesprochen – meist abstrakt.¹⁷³ Bildungssprache zeichnet sich außerdem „durch spezifische sprachliche Strukturen aus, die in Zusammenhang mit den [...] Texthandlungen Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. stehen“.¹⁷⁴ Bildungssprache kann zudem als Verbindungssprache zwischen Experten und Nichtexperten aufgefasst werden. Busch-Lauer bezeichnet sie daher auch als „Metasprache in der Kommunikation“.¹⁷⁵

Wie macht sich Bildungssprache konkret bemerkbar? Busch-Lauer merkt an, dass Bildungssprache drei Hauptfunktionen innehat, nämlich eine kommunikative Funktion zum Wissenstransfer, eine epistemische Funktion als Werkzeug des Denkens sowie eine sozialsymbolische Funktion zum Anzeigen von Status.¹⁷⁶

Bildungssprachliche Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass man in der Schule erfolgreich ist.¹⁷⁷ Wenn SchülerInnen über keine bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen, wirkt sich das nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern auf alle schulischen Fächer negativ aus.¹⁷⁸ Bredel und Pieper geben hierzu ein Beispiel. Die Autorinnen schreiben, dass die Beherrschung der Bildungssprache die Grundlage der generellen Schulbildung ist. Bildungssprache soll sozusagen als Zielvarietät etabliert werden. Denn wenn SchülerInnen im Unterricht gewisse Formen konzeptioneller Schriftlichkeit – als Beispiel sei der Gebrauch von Passivstrukturen angeführt – nicht verstehen, werden sie auch die Versuchsbeschreibungen im Physikunterricht nicht zur Gänze nachvollziehen können.¹⁷⁹

Kämper-van den Boogaart führt zwei Beispiele an, wie man fächerübergreifend bildungssprachliche Kompetenzen fördern und in weiterer Folge das Bewusstsein für Sprache schärfen kann:

- Erwerb von Textroutinen: Mithilfe eines Experiments können Hypothesen gebildet und Phrasen für Versuchsabläufe eingeübt werden.

¹⁷² Vgl. Naujok (2014), S. 26.

¹⁷³ Vgl. Oomen-Welke (2014), S. 84.

¹⁷⁴ Bärenfänger (2016), S. 22.

¹⁷⁵ Busch-Lauer (2016), S. 83.

¹⁷⁶ Vgl. Busch-Lauer (2016), S. 81.

¹⁷⁷ Vgl. Bärenfänger (2016), S. 22.

¹⁷⁸ Vgl. Marx/Ehrig u.a. (2016), S. 201.

¹⁷⁹ Bredel/Pieper (2015), S. 89.

- Übersetzung von nicht-sprachlichen Daten in einen Text: Diagramme, Grafiken, Statistikzahlen oder aber auch morphologische und thematische Karten können versprachlicht werden.

Um die eben erwähnten Beispiele im Unterricht umsetzen zu können, benötigt es allerdings die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, und ebenso ein gewisses Maß an fachsprachlichen Kenntnissen.¹⁸⁰ Lehrkräfte sind in Zukunft also mehr als gefordert. Vor allen Dingen sollten sie die Vermittlung metakommunikativer Elemente fördern, da sich diese besonders positiv auf bildungssprachliche Formulierungen auswirken. Zur Unterstützung für SchülerInnen eignen sich zum Beispiel Analogien, Bilder, Metaphern und Vergleiche. Bedient man sich als Lehrkraft dieser Mittel, zieht das einen positiven Effekt nach sich, denn wenn SchülerInnen verstärkt mit diesen Mitteln konfrontiert werden, verwenden sie diese in der Regel auch selbst.¹⁸¹

Aktuell ist es fraglich, in welcher Form sich Bildungssprache in Zukunft konkret präsentieren wird. Busch-Lauer weist auf gewisse Gegebenheiten hin, die eine Veränderung der Situation vorhersagen, wie zum Beispiel die zunehmende Digitalisierung von Wissen und die Tatsache, dass Informationen ständig abrufbereit sind. Auch die Entstehung hybrider Lernsituationen, wie etwa interaktive Vorlesungen, Blogs oder Lernplattformen, führen allesamt dazu, dass Bildungssprache einen zunehmend tutoriellen Charakter bekommt. Auch das Lehrbuch in seiner traditionellen Form wird es früher oder später wohl nicht mehr geben, da durch die vermehrte Nutzung von Tablet und Smartphone immer mehr Polykommunikationsformen zum Einsatz kommen.¹⁸² Es bleibt abzuwarten, ob sich diese neuen Formen des Lernens positiv oder negativ auf den bildungssprachlichen Bereich auswirken.

Der Begriff ‚Bildungssprache‘ ist nicht mehr rein positiv besetzt, denn man sieht ihn mittlerweile immer auch in Verbindung mit sozialer Ungleichheit.¹⁸³ Vor allem, was Bildungssprache in Verbindung mit Mehrsprachigkeit betrifft, steht man vor der herausfordernden Aufgabe, die einzelnen Bereiche des Unterrichts so aufzubereiten, dass sie für alle SchülerInnen zugänglich sind. Aber gerade jene Bereiche, für die ein spezifisch bildungssprachlicher Hintergrund Voraussetzung ist, stellen eine große Beschweris dar.¹⁸⁴

¹⁸⁰ Vgl. Klotz (2014), S. 69-72.

¹⁸¹ Vgl. Busch-Lauer (2016), S. 93-94.

¹⁸² Vgl. Busch-Lauer (2016), S. 94.

¹⁸³ Vgl. Glück/Rödel (2016), S. 104.

¹⁸⁴ Vgl. Hennies/Ritter (2014), S. 13.

Inwieweit ist Mehrsprachigkeit für die Aneignung von Bildungssprache nun von Nachteil bzw. welche Hürden gilt es in diesem Zusammenhang zu überwinden? In der Regel eignen sich SchülerInnen durch eigene Sprachversuche bildungssprachliche Kompetenzen an. Es muss jedoch erwähnt werden, dass SchülerInnen Formulierungen auf der bildungssprachlichen Ebene häufig nicht verstehen, weil diese zu anspruchsvoll sind.¹⁸⁵ Vor allem SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, fällt es oftmals schwer, Fachbegriffe korrekt zu definieren oder Grafiken richtig zu interpretieren. (Beides sind Beispiele für das bildungssprachliche Register.)¹⁸⁶ Die Beherrschung von Bildungssprache stellt jedoch eine Lernvoraussetzung dar, ohne die es kaum möglich ist, zu neuem Wissen zu gelangen.¹⁸⁷ Im Kontext von Mehrsprachigkeit sollte daher unbedingt auf die „unterschiedlichen sprachlichen Herkunftsbiographien“ besser eingegangen werden, damit der Zugang zur Bildungssprache erleichtert wird.¹⁸⁸

Es gilt zudem das Folgende zu beachten: Bleibt die Vermittlung einer (altersangemessenen) Bildungssprache aus, ist das mit etlichen Nachteilen verbunden, denn „Bildungssprache gewährleistet [...] nicht nur den Zugang zu schulischem Wissen, sondern unterstützt auch den Ausbau kognitiver Fähigkeiten“.¹⁸⁹ Und für SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zieht es besonders negative Konsequenzen nach sich, wenn bildungssprachliche Kompetenzen wenig bis gar nicht gefördert werden.¹⁹⁰ Von Chancengleichheit kann dann jedenfalls keine Rede mehr sein. Sarter geht in diesem Zusammenhang mit Lehrkräften hart ins Gericht:

Chancengleichheit in und durch schulische Ausbildung hängt nicht von Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit ab, sondern ist Ausdruck genereller, nicht nur sprachlicher Sozialisierung. Versetzt die Sozialisation in der Familie nicht in die Lage, die (rechtlich gegebene) Chancengleichheit zu nutzen, so ist es Aufgabe der Schule, dafür Sorge zu tragen, dass in ihrem Bereich diese Chancengleichheit hergestellt wird.¹⁹¹

Wenn hier die Rede davon ist, dass die Schule für die Herstellung von Chancengleichheit verantwortlich ist, so spricht Sarter konkret davon, dass LehrerInnen, aber auch DirektorInnen die große Verantwortung tragen, inhaltlich all das auszuschöpfen, was ihnen an Ressourcen zur Verfügung steht.¹⁹² Besonders erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach wie vor weniger oft ein Gymnasium besuchen und somit schlechtere Schulerfolgsaussichten haben

¹⁸⁵ Vgl. Oomen-Welke (2014), S. 84.

¹⁸⁶ Vgl. Busch-Lauer (2016), S. 82.

¹⁸⁷ Vgl. Bärenfänger (2016), S. 23.

¹⁸⁸ Bredel/Pieper (2015), S. 89.

¹⁸⁹ Marx/Ehrig u.a. (2016), S. 202.

¹⁹⁰ Vgl. Marx/Ehrig u.a. (2016), S. 202.

¹⁹¹ Sarter (2013), S. 75.

¹⁹² Vgl. Sarter (2013), S. 75.

als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, und das, obwohl seit Jahrzehnten in den Ausbau von Sprachförderungen investiert wird. Die Forderung lautet folglich, dass es einen besseren Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität geben muss.¹⁹³

Die FörMig-Gruppe (= Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) präsentiert vier Dimensionen, welche den Einstieg zu bildungssprachlichen Kompetenzen erleichtern sollen:

- Die bildungsbiografische Dimension, der Zuwachs an Wissen und Können mit zunehmendem Lebensalter
- Die situativ-thematische Dimension für Sprache in speziellen Situationen und für mündliche und schriftliche Themen
- Die Dimension der Verbindung von Schule mit außerschulischen Bereichen, in denen sprachlich und sachlich gelernt wird
- Die interlinguale Dimension, damit zur Erreichung von Bildungszielen mehr als eine Sprache zur Verfügung steht

Des Weiteren sollte in heterogenen Gruppen nach Möglichkeit in Themenkomplexen gelernt werden. Zudem ist es förderlich, wenn auf ein gemeinsames Lernen Wert gelegt wird. Die folgenden Beispiele sollen veranschaulichen, wie eine konkrete Umsetzung aussehen könnte:

- Sprachgebräuche im Unterricht gemeinsam vergleichen und erkunden, wie etwa Floskeln analysieren und die Unterschiede verschiedener Nationen herausarbeiten.
- Wissen über die Sprachen der Welt erwerben, und zwar auch im historischen Sinn. So kann eine Lehrkraft Fragen in den Raum stellen, wie etwa: Welchen Stellenwert hat die deutsche Sprache im internationalen Vergleich? Oder: Was bedeutet es, in einer Sprachminderheit zu leben?¹⁹⁴

Mittels der eben vorgestellten Beispiele kann die sprachliche Reflexionsfähigkeit trainiert, aber auch die Perspektivenerweiterung gestärkt werden, was sich letztendlich förderlich auf die Entwicklung eines bildungssprachlichen Registers auswirkt. Generell gesehen hat vor allem das gemeinsame Lernen einen positiven Effekt auf das Sprachbewusstsein von SchülerInnen in einem heterogenen Umfeld. Somit könnte auch das Lehrziel, dass

¹⁹³ Vgl. Hodaie (2014), S. 101.

¹⁹⁴ Vgl. Oomen-Welke (2014), S. 85-88.

SchülerInnen wissbegieriger werden und aufmerksamer mit Sprache umgehen, einfacher erreicht werden.¹⁹⁵

4.2.5 Varietätenvielfalt im Unterricht

Im Deutschen findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Varietäten. Die Einteilung bzw. Abgrenzung ist aber teils sehr schwierig und wird kontrovers diskutiert. Nichtsdestotrotz hat die Beschäftigung mit Varietäten an der Verbesserung der eigenen Sprachreflexion einen großen Anteil. Deshalb wird nun zunächst einmal der plurizentrische Ansatz vorgestellt, danach werden die einzelnen Lekte des Deutschen systematisch erfasst und im Anschluss daran werden die konkreten Gründe vorgelegt, die eine Auseinandersetzung mit Varietäten im Unterricht rechtfertigen. Hier soll die Frage beantwortet werden, warum die Beschäftigung mit Varietäten nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig ist, wenn es um die Förderung von Sprachbewusstsein geht. Dabei muss Folgendes im Hinterkopf behalten werden: Es gibt keine natürliche Sprache, die zur Gänze einheitlich ist. Kleinere oder größere Unterschiede sind immer vorhanden. Um also Missverständnissen in Kommunikationssituationen erfolgreich vorzubeugen, müssen diese Unterschiede stets berücksichtigt werden.¹⁹⁶

4.2.5.1 Deutsch als plurizentrische Sprache

Deutsch wird auch als plurizentrische Sprache bezeichnet, und zwar deshalb, weil Deutsch in vier Ländern (Österreich, Deutschland, Liechtenstein, Schweiz) die Nationalsprache ist.¹⁹⁷ Man spricht hier von nationalen Varietäten, deren Basis ein kodifizierter Standard ist, oder anders ausgedrückt, nationalen Varietäten, die sich jeweils auf eine kodifizierte Norm der Standardsprache beziehen.¹⁹⁸

Wenn man sich mit der Plurizentrität des Deutschen im Allgemeinen und den nationalen Varietäten im Speziellen näher befasst, muss man sich zuallererst mit dem Gedanken anfreunden, dass es kein besseres oder schlechteres Deutsch gibt, sondern, dass alle diese nationalen Varietäten gleichwertig sind, wie es Dürscheid formuliert.¹⁹⁹ Auch Wiesinger weist darauf hin, dass Deutsch eben keine Einheitssprache ist und dies eine Tatsache ist, die man

¹⁹⁵ Vgl. Oomen-Welke (2014), S. 86-87.

¹⁹⁶ Vgl. Glinz (1993), S. 343.

¹⁹⁷ Vgl. Löffler (2016), S. 61.

¹⁹⁸ Vgl. Biere (2014), S. 184.

¹⁹⁹ Vgl. Dürscheid (2009), S. 60.

zur Kenntnis nehmen muss.²⁰⁰ In Bezug auf das österreichische Deutsch als nationale Varietät schreibt er: „Es besteht weder die Gefahr einer sprachlichen Abspaltung und Verselbständigung, noch braucht um die sprachliche Eigenständigkeit Österreichs im Rahmen der deutschen Gesamtsprache gebangt werden.“²⁰¹ Und er teilt Dürscheids Auffassung, wenn es darum geht, dass die nationalen Varietäten keinesfalls in ‚schlechter‘ oder ‚besser‘ bzw. ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ klassifiziert werden können und dürfen. So unterstreicht auch er, dass das österreichische Deutsch zwar ein anderes Deutsch, doch keinesfalls ein schlechteres ist.²⁰²

Dürscheid wirft die Frage auf, inwiefern man im Deutschunterricht auf die Komplexität des plurizentrischen Ansatzes eingehen soll. Mit dieser Frage geht das altbekannte Problem einher, dass oftmals nicht genügend Zeit aufgewendet werden kann, um angemessen auf die einzelnen Aspekte eingehen zu können. Fakt ist aber, dass die Plurizentrität des Deutschen eine sprachliche Realität ist, die man nicht ignorieren sollte. Aus diesem Grund müsste es eigentlich die Intention einer jeden Lehrkraft sein, die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten zu thematisieren und herauszuarbeiten. Aus Dürscheids Sicht ist es außerdem von höchster Priorität, dass die Plurizentrität zumindest in der Ausbildung von LehrerInnen umfassend behandelt wird.²⁰³

Der Sprachwissenschaftler de Cillia ist sich – ebenso wie Dürscheid – im Klaren darüber, dass die Behandlung der nationalen Varietäten im Unterricht umstritten ist. Und obwohl er davon überzeugt ist, dass diese Thematik berücksichtigt werden muss, hält er dennoch fest, dass man auch die Position einnehmen könnte, die Lehre von den nationalen Varietäten würde zu einer Überforderung der SchülerInnen führen. Das gilt es natürlich zu verhindern. Dazu muss das Lernniveau stets der Lerngruppe angepasst werden.²⁰⁴ De Cillia bezieht sich in seinen Ausführungen auf Muhr, der drei Prinzipien vorschlägt, um den plurizentrischen Ansatz erfolgreich, also in angemessener Form, an SchülerInnen weiterzugeben. Er meint, zuallererst müssten realitätsbezogene Normen vermittelt werden, weiters sollten nationale Varianten bewusst gemacht werden und schließlich sollen SchülerInnen auf die Existenz der inneren Mehrsprachigkeit vorbereitet werden.²⁰⁵ Muhrs Motto lautet dabei: „Überregional produzieren, aber regional rezipieren können.“²⁰⁶

²⁰⁰ Vgl. Wiesinger (1996), S. 161.

²⁰¹ Wiesinger (1996), S. 161.

²⁰² Vgl. Wiesinger (1996), S. 162.

²⁰³ Vgl. Dürscheid (2009), S. 61-68.

²⁰⁴ Vgl. de Cillia (2006), S. 58-60.

²⁰⁵ Vgl. Muhr (2000), S. 34-36.

²⁰⁶ Muhr (2000), S. 36.

De Cillia weist in seinen Ausführungen zum plurizentrischen Ansatz außerdem darauf hin, dass auch Maßnahmen zur Festigung von Sprachloyalität nötig sind. Damit meint er, dass man zwar mit allen deutschsprachigen Ländern in ständiger Kooperationsbereitschaft agieren muss, gleichzeitig jedoch die muttersprachlichen SprecherInnen zur Loyalität zur eigenen Varietät aufrufen sollte. Er summiert, dass man sehr wohl auf internationaler Ebene konkurrenzfähig bleiben muss, aber nicht– etwa durch unterschiedliche DaF-Maßnahmen – für Verwirrung bei den potentiellen Deutsch-Lernern sorgen darf, da das eine motivationssenkende Wirkung zur Folge hat.²⁰⁷

Letztlich gelangt man also zur folgenden Erkenntnis: Die Andersartigkeit der nationalen Varietäten soll herausgearbeitet werden, das heißt, im Unterricht muss der Plurizentrität des Deutschen ein Fixplatz eingeräumt werden. Was dabei jedoch nicht vermittelt werden sollte, ist, dass die nationalen Varietäten in einem Konkurrenzverhältnis zueinanderstehen. Lehrkräfte sollen lediglich auf die Unterschiede und die jeweiligen Besonderheiten aufmerksam machen und die Varietätenvielfalt im Hinblick auf die sprachliche Flexibilität von SchülerInnen vermitteln und schulen.

4.2.5.2 Lekte des Deutschen: Ein Klassifizierungsversuch

Ammon weist darauf hin, dass es „in einer Sprache wie der deutschen [...] viele verschiedene Bedingungen für Variation [gibt], die zum Teil auf komplizierte Weise ineinandergreifen.“²⁰⁸ Diese Bedingungen sind unter anderem das Medium (= Mediolekte), die soziale Schicht (= Soziolekte) oder die Region (= Dialekte).²⁰⁹ Der Versuch, die verschiedenen Lekte, wie sie im Deutschen vorkommen, zu klassifizieren, ist jedenfalls ein sehr komplexes Unterfangen, da der Übergang von einem Lekt zum anderen fließend ist und sich somit Zuordnungsprobleme ergeben. Dennoch wird im Folgenden versucht, die Lekte voneinander abzugrenzen und eine (möglichst) übersichtliche Einteilung vorzunehmen.

1. Mediolekte (mediale Varietäten):

- a) Gesprochene Sprache
- b) Geschriebene Sprache

²⁰⁷ Vgl. de Cillia (2006), S.59.

²⁰⁸ Ammon (1995), S. 66.

²⁰⁹ Vgl. Ammon (1995), S. 66.

Bei den medialen Varietäten unterscheidet man zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, wobei „der Unterschied zwischen den beiden Varietäten [...] in erster Linie durch [...] das entsprechend gewählte physikalische Medium selbst bedingt [ist].“²¹⁰ Während sich die geschriebene Sprache durch Geformtheit und Willkür auszeichnet und sie teilweise als überhöht angesehen wird, werden der gesprochenen Sprache eher die Adjektive ‚ungeformt‘, ‚unwillkürlich‘ und ‚alltäglich‘ zugeschrieben. Allerdings unterscheidet sich Mündlichkeit von Schriftlichkeit nicht nur in stilistischer Hinsicht.²¹¹ Und überdies gilt es zu beachten, dass beide Varietäten die sprachlichen Merkmale der jeweils anderen übernehmen können. Vor allem durch das Aufkommen der neuen Medien lässt sich die Grenze zwischen ‚geschrieben‘ und ‚gesprochen‘ nicht mehr in der Form ziehen, wie es noch vor Facebook, Twitter und Co. der Fall war.²¹²

a) Gesprochene Sprache:

Die gesprochene Sprache umfasst vier verschiedene Sprecher-Konstellationen:

- Rede, Predigt, Moderation in Radio und Fernsehen → einer gegenüber vielen
- Interview, Paarberatung, Gruppenprüfung, Verhör → einer gegenüber wenigen
- Gruppendiskussion, Konferenz, Familiengespräch → wenige gegenüber wenigen
- Beratungs-, Prüfungs-, Verkaufsgespräch, Dialog → einer gegenüber einem²¹³

Grundsätzlich zeichnet sich die gesprochene Sprache dadurch aus, dass sie spontan ist und nur ein geringes Maß an Förmlichkeit besitzt. Des Weiteren werden der gesprochenen Sprache das häufige Auftreten von Parataxen, Konstruktionsbrüchen, Abtönungen, aber auch ein reduzierter Wortschatz zugeschrieben. Zudem zeichnet sie sich durch die sogenannten ‚Allegro-Regeln‘ aus. Damit sind Verschleifungen gemeint, die es erlauben, schneller zu sprechen. Anstelle von verbalen Äußerungen werden in der gesprochenen Sprache oftmals auch nonverbale oder paraverbale Mittel verwendet. Häufig wird auch im Dialekt oder in einer regionalen Umgangssprache gesprochen.²¹⁴ Überdies muss betont werden, dass bei der gesprochenen Sprache die Syntax eine weniger wichtige Rolle einnimmt, als das bei der geschriebenen Sprache der Fall ist. So wird oftmals nicht in ganzen Sätzen gesprochen. In vielen Kommunikationssituationen wird mit nur einem oder mehreren Wörtern deutlich gemacht, was gemeint ist. Kontext, Gestik und Intonation spielen

²¹⁰ Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varieteten.php>>.

²¹¹ Vgl. Löffler (2016), S. 81.

²¹² Vgl. Löffler (2016), S. 93.

²¹³ Vgl. Löffler (2016), S. 83.

²¹⁴ Vgl. Löffler (2016), S. 85-86.

eine wesentliche Rolle für das Verständnis.²¹⁵ Osterroth verweist auf den Flüchtigkeitscharakter der gesprochenen Sprache: Etwas Gesprochenes bleibt nur so lange im Gedächtnis, solange man es sich merken kann, was dazu führt, dass komplexe Konstruktionen eher vermieden werden. Weiters nennt er Irreversibilität als Merkmal der gesprochenen Sprache. Das bedeutet, man kann nichts zurücknehmen oder bearbeiten. Und er verweist darauf, dass sich Sprecher und Hörer stets gegenseitig beeinflussen.²¹⁶

b) Geschriebene Sprache:

Die geschriebene Sprache umfasst drei verschiedene Schreiber/Leser-Konstellationen:

- Briefe, persönliche Mitteilungen → ein Verfasser, ein Adressat
- Bücher → ein Verfasser, ein Adressat oder mehrere Adressaten
- Zeitungen, Magazine, Gesetzestexte, Werbetexte → mehrere Verfasser, mehrere Adressaten²¹⁷

Die sprachlichen Merkmale der geschriebenen Sprache sind syntaktischer, lexikalischer und morphologischer Natur. Die morphologische Ebene umfasst die Verwendung aller Temporalformen und Konjunktive. Es werden außerdem viele Konjunktionen verwendet. Die lexikalischen Merkmale inkludieren die Verwendung von Fachwörtern, wie etwa ‚Anschlussstelle‘ statt ‚Autobahnausfahrt‘ oder ‚Banknote‘ für ‚Geldschein‘. Zahlreiche Merkmale findet man auf der syntaktischen Ebene. Sätze sind nicht nur länger, sondern auch deutlich voneinander abgegrenzt. Die Hypotaxen sind wesentlich länger als in der gesprochenen Sprache und die Wortstellung ist festgelegter. So wird beispielsweise die Verbendstellung in Nebensätzen eingehalten. Zudem kommt es oftmals zum Gebrauch des Nominalstils. Das heißt, Infinitivkonstruktionen und Attribut-Gruppen kommen, im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, viel häufiger zum Einsatz.²¹⁸ Die geschriebene Sprache weist folglich einen höheren Grad an Komplexität auf und ist, im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, situationsunabhängiger.²¹⁹ Während beim Sprechen vieles durch Intonation und Gestik vermittelt wird, müssen die Formulierungen bei der geschriebenen Sprache explizit gemacht werden.²²⁰ Zudem ist in der geschriebenen Sprache die Tendenz zur Verwendung

²¹⁵ Vgl. Bartsch (1985), S.12-13.

²¹⁶ Vgl. Osterroth (2015), S. 30.

²¹⁷ Vgl. Löffler (2016), S. 89.

²¹⁸ Vgl. Löffler (2016), S. 92.

²¹⁹ Vgl. Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaelen.php>>.

²²⁰ Vgl. Bartsch (1985), S. 15.

des Präteritums viel stärker ausgeprägt, als das in der gesprochenen Sprache der Fall ist, welche das Perfekt meist bevorzugt.²²¹

2. Funktiolekte (funktionale Varietäten):

- a) Alltagssprache
- b) Literatursprache
- c) Fachsprache
- d) Verwaltungssprache
- e) Pressesprache

Die funktionalen Varietäten sind den fünf Funktionsbereichen Alltag, Literatur, Wissenschaft, Verwaltung und Presse zugeordnet. Nachfolgend werden die Funktiolekte mit ihren jeweiligen Merkmalen im Detail beschrieben.

a) Alltagssprache:

Zu den Merkmalen von Alltagssprache zählt man die Neigung zu kurzen Sätzen, den Gebrauch von Allerweltswörtern, häufigere Affektbetonungen sowie Kontraktionen und Assimilationen. Ein weiteres Merkmal ist die Freiheit des Satzbaus. Diese kommt zum Beispiel mittels sprachlichen Verkürzungen zum Ausdruck. Damit Alltagssprache funktionieren kann, ist ein gemeinsames Wissen über die Situation und eine gemeinsame Erfahrung unabdingbar. Auf dieser Basis kommt es dann mitunter zu den eben erwähnten sprachlichen Verkürzungen, wie sie im privaten familiären Bereich oder auch bei geschäftlichen Dialogen anzufinden sind. Außerdem zählt man die sogenannte Umgangssprache zur Alltagssprache dazu, allerdings kann man diese nicht erlernen, da sie zu vielfältig ist. Zu bedenken gilt es, dass es innerhalb der Alltagskommunikation gewisser sprachlicher Manieren bedarf, da Alltagssprache mit spezifischen Wertesystemen in engem Zusammenhang steht.²²²

b) Literatursprache:

Literatursprache ist geprägt von ästhetischem Stilwillen und Formbewusstsein. Ein weiteres Merkmal ist der Wille zur Perfektion. Dieser Funktiolekt zeichnet sich überdies durch Wohlgeformtheit aus, was aus einem ständigen Überarbeiten während des Produktionsprozesses resultiert. Weiters vermeidet Literatursprache unpoetische Wörter und tendiert dazu, eher seltenere Ausdrücke zu verwenden. Ihr kommt außerdem eine Art

²²¹ Vgl. Eichinger (2005), S. 151.

²²² Vgl. Löffler (2016), S. 96-99.

spielerischer Umgang mit syntaktisch-semantischen Erwartungen zu. Obendrein ist sie rhythmisch, und es kommt häufig zum Wechsel von bestimmten Einheiten, wie etwa Töne oder Laute. Das vielleicht wesentlichste Merkmal von Literatursprache ist, dass sie als elaboriert gilt, also die höhere soziale Schicht anspricht. Literatursprache hat somit die Macht, gewisse Personen von der Rezeption abzuhalten, indem sie sprachliche Mittel verwendet, die nur für ausgewählte bzw. intellektuelle Personenkreise zugänglich sind.²²³

c) Fachsprache:

Dieser Funktiolekt wird im wissenschaftlichen Bereich angewendet, daher wird Fachsprache häufig mit Wissenschaftssprache gleichgestellt. Da der Wissenschaftssprache jedoch ein „festes terminologisches Gerüst“ zugeschrieben wird, wird sie meist als eigene Unterkategorie des Oberbegriffs Fachsprache angesehen.²²⁴ Der Funktiolekt Fachsprache umfasst eine Reihe an Unterkategorien: Neben der Theorie- und der fachlichen Umgangssprache wird auch die Lehrbuch- und die Unterrichtssprache und ebenso die Außen- oder Verteilersprache zu den Fachsprachen gezählt. Generell zeichnet sich dieser Funktiolekt durch einen hohen Anteil an Nomina, Wortneubildungen, die Tendenz zur Passivierung, Parallelität des Satzbaus, das Fehlen von Personalsubjekten sowie einen häufigen Gebrauch von Präpositionalgefügen aus. Die Fachsprache ist stets auf bestimmte Gruppen beschränkt. Häufig kommt es dazu, dass gewisse Wörter von der Fachsprache in die Alltagssprache übernommen werden.²²⁵

d) Verwaltungssprache:

Die Verwaltungssprache oder auch Sprache des öffentlichen Verkehrs wird in den Bereichen Verwaltung, Organisation, Gesetzgebung, Politikwissenschaft sowie internationaler Verkehr verwendet. Dieser Funktiolekt zeichnet sich aus durch die häufige Verwendung von formelhaften Wendungen, eher kürzeren Sätzen, Partizipialkonstruktionen, Funktionsverbgefüge sowie den häufigen Einsatz unechter Passivformen, wie beispielsweise ‚sind zu leiten‘ oder ‚haben zu erfolgen‘. Die Fachsprache kann gezielt als Machtinstrument ausgenutzt werden, indem sie auf die eben erwähnten formelhaften Wendungen oder sehr abstrakte Wörter bzw. Sätze zurückgreift. Erwähnenswert ist zudem, dass sich die Verwaltungssprache oft mit der Alltags- und der Fachsprache vermischt, sodass eine eindeutige Klassifizierung teils gar nicht möglich ist. Genauso wie die Fachsprache ist die Verwaltungssprache auf bestimmte Gruppen bezogen, daher bedarf es des Wissens um

²²³ Vgl. Löffler (2016), S. 100-103.

²²⁴ Löffler (2016), S. 103.

²²⁵ Vgl. Löffler (2016), S. 104-107.

diverse Merkmale und Funktionsweisen von Verwaltungssprache, damit eine unmissverständliche Kommunikation funktionieren kann.²²⁶

e) Pressesprache:

Auch die sprachlichen Merkmale der Pressesprache, welche auch als Sprache der Medien bezeichnet werden kann, vermischen sich teilweise mit jenen der Alltags-, Fach- und Literatursprache. Aus diesem Grund muss an dieser Stelle betont werden, dass die sprachlichen Merkmale ausschließlich als Tendenzen aufgefasst werden müssen. Grundsätzlich zeichnet sich dieser Funktiolekt durch die folgenden Merkmale aus: Es kommt gehäuft zu Nominalisierungen, Funktionsverbgefügen und der Verwendung von Modewörtern. Außerdem zeichnet sich Pressesprache durch den Häckselstil aus. Damit ist ein vereinfachter Satzbau mit Parataxen und asyndetischen Verbindungen gemeint. Hinzu kommt ein häufiger Gebrauch an syntaktischen und stilistischen Normverstößen, wobei es gerade diese Verstöße sind, die zur sogenannten Demokratisierung der Schriftsprache geführt haben, also Neuerungen herbeigeführt und eine Abwendung von alten Normen geschaffen haben.²²⁷

3. Soziolekte (soziolektale Varietäten):

- a) Transitorische Soziolekte
- b) Temporäre Soziolekte
- c) Habituelle Soziolekte

Soziolekte sind immer gruppenbezogen. Das bedeutet, sie werden auf der diastratischen Dimension nach Alter, Geschlecht, Beruf, usw. differenziert. In verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen werden folglich verschiedene Soziolekte verwendet.²²⁸ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die soziolektalen Varietäten durch eine Wechselwirkung auszeichnen, denn durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kommt es zu einer sprachlichen Übereinstimmung und diese wiederum verstärkt die Gruppenzugehörigkeit. Jeder Mensch ist in irgendeiner Form einer Gruppe oder auch mehreren Gruppen zugehörig, deswegen hat auch jeder Mensch an mehreren Soziolekten Anteil.²²⁹

²²⁶ Vgl. Löffler (2016), S. 107-109.

²²⁷ Vgl. Löffler (2016), S. 110-112.

²²⁸ Vgl. Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaelen.php>>.

²²⁹ Vgl. Glinz (1993), S. 259-260.

Die eigentlichen soziolektalen Varietäten, auch Sondersprachen genannt, sind in transitorische, temporäre und habituelle Soziolekte gegliedert.²³⁰ Bei genauerem Hinsehen ist diese Einteilung etwas schwierig, „weil auch die gesellschaftlichen Gruppierungen sich oftmals nicht klar voneinander scheiden lassen und Verschränkungen [...] vorkommen“, erklärt Löffler.²³¹ Alles in allem macht die Einteilung nach diesen Kriterien dennoch Sinn und wird deshalb in dieser Weise übernommen – auch wenn es hier und da zu Überschneidungen kommt.

a) Transitorische Soziolekte:

Zu den transitorischen Soziolekten wird unter anderem das Pidgin-Deutsch gezählt. Hierbei handelt es sich um eine Varietät, die Migranten auf Basis ihrer jeweiligen Herkunftssprachen verwenden. Sie zeichnet sich einerseits durch eine stark vereinfachte Grammatik und einen reduzierten Wortschatz aus, andererseits wird die Aussprache an die Eigenschaften der Herkunftssprache angeglichen. Es werden häufig Artikel weggelassen, und ebenso Flexionsendungen, die teils auch vereinfacht werden.²³²

Zur Gruppe der transitorischen Soziolekte gehören außerdem die vier Lebensalterssprachen (Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Seniorensprache) sowie die Sprache der SchülerInnen und StudentInnen, die allesamt eine gruppenidentifizierende Funktion haben. Die Klassifizierung in diese vier Unterkategorien ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Vor allem in Bezug auf die Jugendsprache stellt sich die Frage, ob man tatsächlich von einer Jugendsprache sprechen kann, da es von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, – vor allem aber vom sozialen Umfeld – wie Jugendliche sprechen.²³³

b) Temporäre Soziolekte:

Temporär meint in diesem Kontext, dass diese Soziolekte nur innerhalb eines abgeschlossenen Zeitraums gelten. Das trifft unter anderem auf den Jargon des Nachtlebens zu. Er zeichnet sich durch sehr kurzlebige Redewendungen aus, wie es beispielsweise auch bei dem transitorischen Soziolekt, der Studentensprache, der Fall ist. Neben dem eben erwähnten Jargon des Nachtlebens, wird auch die Gefängnissprache, die Sport- und Freizeitgruppensprache, die Internetsprache sowie die Soldatensprache zu den

²³⁰ Vgl. Löffler (2016), S. 115.

²³¹ Löffler (2016), S. 126.

²³² Vgl. Löffler (2016) S. 125.

²³³ Vgl. Löffler (2016), S. 116-118.

temporären Soziolekten gezählt. Letztere zeichnet sich durch einen sehr speziellen, auf bestimmte Geräte und Tätigkeiten bezogenen Wortschatz aus.²³⁴

c) Habituelle Soziolekte:

Hierunter fallen unter anderem die sogenannten Genderlekte, also die geschlechtsspezifischen Varietäten. Festzuhalten gilt es jedoch, dass im Deutschen bis dato keine allgemein gültige Männer- bzw. Frauenvarietät existiert.²³⁵ Die habituellen Soziolekte werden prinzipiell jenen SprecherInnen zugewiesen, die eine „dauernde gesellschaftliche Gruppierung bilden“.²³⁶ So fallen beispielsweise die Roma oder auch Stadt- und Landstreicher unter diese Gruppe, also all jene Menschen, die nicht sesshaft sind. Die Besonderheit an diesem Soziolekt ist die sprachliche Abgrenzung, die mittels Geheimcodes geschaffen wird. Auch das Jiddische, die internationale Umgangssprache der europäischen Juden, fällt unter diese Gruppe der Soziolekte. Das Jiddische besteht aus einer Mischung aus deutschem Grundwortschatz und einer Sprachstruktur mit hebräischen Wörtern und Flexionszeichen.²³⁷

4. Dialekte (areale Varietäten):

Auf der diatopischen Dimension unterscheidet man verschiedene Dialekte. Dabei handelt es sich um geographisch verbreitete Varietäten. Lehmann zeigt auf, dass sich eine Standardsprache stets auf Basis der bereits bestehenden Dialekte herausbildet. Nachdem sich dieser Standard etabliert hat, werden die Dialekte zum Substandard.²³⁸ Und Bartsch ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Dialekte zwar ihren eigenen Korrektheitsbegriff haben, allerdings hat dieser eine geringere normative Kraft als jener der Standardsprache.²³⁹ Und sie erklärt weiters, dass Dialekte in weiterer Folge nicht als Standard akzeptiert werden, weil es „zu viele Situationen [gibt], in denen Formen, die entsprechend ihren eigenen Maßstäben korrekt wären, unter den Gesichtspunkten der Standardsprache bewertet werden und somit als inkorrekt beurteilt werden.“²⁴⁰ Clément betont die gruppenfestigende und identitätsstiftende Funktion des Dialekts:

Man hört immer wieder, dass der eigene Dialekt an die eigentliche ‚Heimat‘, den engen Familien- und Freundeskreis, das Privatleben... erinnert, dass er für die Betroffenen das schönste, gefühlsreichste, nicht zu ersetzende Kommunikationsmittel darstellt, usw. Kurz:

²³⁴ Vgl. Löffler (2016), S. 121.

²³⁵ Vgl. Löffler (2016), S. 122.

²³⁶ Löffler (2016), S. 116.

²³⁷ Vgl. Löffler (2016), S. 123.

²³⁸ Vgl. Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varieteten.php>>.

²³⁹ Vgl. Bartsch (1985), S. 18.

²⁴⁰ Bartsch (1985), S. 18.

Auch in den Gesellschaften, in denen der soziale Aufstieg den Gebrauch einer Standardvarietät fordert, ist der Dialekt eher positiv konnotiert und fördert besonders schnell freundschaftliche Kontakte zwischen Menschen – die sich eben durch den Gebrauch eines gemeinsamen Dialekts sofort als Mitglieder derselben Gemeinschaft wahrnehmen, auch wenn sie sich noch nicht kennen.²⁴¹

Vor allen Dingen zeichnet sich diese Varietät also dadurch aus, dass sie distanzmindernd ist. Spricht man im Dialekt, so fällt es meist leichter, sich adäquat auszudrücken. Hinzu kommt, dass durch den Dialektgebrauch eine spontanere und engere Beziehung zwischen Kommunikationspartnern ermöglicht wird. Überdies gelingt es dem Dialekt, auch nichtthematische Dinge zu klären. Der Dialekt kann demnach auch als Beziehungssprache angesehen werden. Und schließlich kann man mittels Dialekt auch Scherz, Ernst, Spott, Ehrlichkeit oder Ironie anzeigen, was auf der standardsprachlichen Ebene in dem Ausmaß nicht gelingt. Auf der anderen Seite fehlt dem Dialekt jedoch die kommunikative Reichweite. Das bedeutet, bedient man sich dieser Varietät in einem überregionalen Kontext, ist man in kommunikativer Hinsicht definitiv eingeschränkt. Außerdem kann man Dialekt auch gezielt zur Abgrenzung einsetzen. Denn gegenüber nicht Dialekt sprechenden Personen ergeben sich häufig Kommunikations- bzw. Verständnisschwierigkeiten.²⁴²

Mit dem Gebrauch von Dialekt wird nach wie vor die Zugehörigkeit zu einer unteren Schicht assoziiert. Forschungen dazu haben jedoch längst ergeben, dass der Dialektgebrauch keineswegs mit einem restringierten Code in Verbindung gebracht werden darf. Das Gegenteil ist der Fall. Rosenberg bemerkt mit Nachdruck: „Als ‚ungebildet‘ gilt nicht der, der Dialekt spricht, sondern der, der nicht anders kann.“²⁴³

5. Idiolekte (individuelle Varietäten):

Ein Idiolekt ist ein „Sprachschatz, über den ein einzelner verfügt“, so Lehmann.²⁴⁴ Üblicherweise ist er dadurch charakterisiert, dass ein Individuum mehrere verschiedene Varietäten beherrscht und dazu fähig ist, die jeweilige Varietät anzupassen, je nachdem in welcher Kommunikationssituation es sich befindet. Man könnte auch sagen, ein Idiolekt stellt die sprachliche Gesamtheit eines Individuums im Hinblick auf die geistige Entwicklung dar, und zwar auf mündlicher und schriftlicher Ebene.²⁴⁵

²⁴¹ Clément (2000), S. 242.

²⁴² Vgl. Löffler (2016), S. 142-143.

²⁴³ Rosenberg (1994), S. 28.

²⁴⁴ Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php>>.

²⁴⁵ Vgl. Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php>>.

Der Idiolekt ist jedenfalls immer „unsystematisch, da er unterschiedliche Varietäten in sich vereinigt“, ergänzt Lehmann.²⁴⁶ Das Wesentliche bei dieser Varietät ist, dass sie ausschließlich auf eine einzelne Person bezogen definiert werden kann und sie einerseits aus der individuellen Kompetenz, also dem Sprachbesitz, und andererseits aus der individuellen Performanz, also der Sprachverwendung einer Person, besteht.²⁴⁷

4.2.5.3 Gründe für varietätsreichen Deutschunterricht

Im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 sollte die Reflexion von sprachlichen Handlungen keine Nebenrolle spielen. Ganz im Gegenteil – es sollte der Fokus auf den eigenen Sprachgebrauch und den von anderen gelegt werden. Im Folgenden soll nun dargelegt werden, warum die Auseinandersetzung mit sprachlichen Varietäten zu einem stärkeren Bewusstsein für Sprache führt.

Biere hält fest, dass es in bestimmten Situationen wichtig ist, zumindest basale Kenntnisse über bestimmte Varietäten zu haben. Vor allem im Hinblick auf Dialekte macht das durchaus Sinn, da man nur dann sprachliche Produkte, die dialektal eingefärbt sind, nachvollziehen kann. Man sollte Kenntnis über die Vielfalt von Varietäten haben, sie verstehen und über sie reflektieren können, merkt Biere außerdem an und ergänzt, dass das nicht nur ein Vorteil für jene ist, die Deutsch als Erstsprache haben, sondern auch für DaF-Lerner.²⁴⁸ Für Letztere ist es „insofern relevant, als eine angemessene Registerwahl einen nicht unwesentlichen Aspekt der kommunikativen Kompetenz, eben eines situationsangepassten Sprachgebrauchs darstellt“, fügt er hinzu.²⁴⁹ Es sei noch erwähnt, dass es nicht die Intention des Deutschunterrichts ist, dass sich die SchülerInnen von ihrem dialektalen Sprachgebrauch distanzieren. Es geht um eine „Erweiterung des Variationsspektrums, nicht um die Ersetzung der dialektalen oder dialekt-nahen Varietät durch die Standardvarietät“, wie Rosenberg es formuliert.²⁵⁰

Clément stellt klar: Jemand, der eine Sprache beherrscht, ist auch in der Lage dazu, die der Kommunikationssituation angemessene sprachliche Varietät zu aktivieren. In weiterer Folge bedeutet das, dass man eine Vielfalt an Sprachvarietäten beherrschen muss, um sich in

²⁴⁶ Lehmann <<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php>>.

²⁴⁷ Vgl. Glinz (1993), S. 344.

²⁴⁸ Vgl. Biere (2014), S. 189-194.

²⁴⁹ Biere (2014), S. 194-195.

²⁵⁰ Rosenberg (1994), S. 24.

verschiedenen Situationen entsprechend mitteilen zu können.²⁵¹ „Ziel des Deutschunterrichts ist es, den Schülern den Umgang mit einer Vielfalt von sprachlichen Varietäten [...] beizubringen, auf dass sie fähig werden, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten“, lautet folglich Cléments Appell.²⁵² Die Autorin weist außerdem darauf hin, dass jeder sprachlich gewandte Sprecher bzw. jede sprachlich gewandte Sprecherin intuitiv weiß, welche Ausdrucksweise die angemessenste ist. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass man über einen ausreichend differenzierten Wortschatz verfügt, um in der Lage zu sein, „mit dem Handwerker anders zu sprechen als mit seinem Prüfer im Staatsexamen“, um nur ein Beispiel zu nennen.²⁵³

LehrerInnen stehen also vor der verantwortungsvollen Aufgabe, ihre SchülerInnen zu einem sprachkritischen Blick zu animieren. Am besten gelingt dies dadurch, indem bestimmte Formulierungen oder Ausdrucksweisen hinterfragt werden. Mit der Sensibilisierung für Sprache und ihre Varietäten soll unter anderem erreicht werden, dass SchülerInnen „inhaltliche Feinheiten z.B. im politischen und/oder ideologisch-gefärbten Diskurs erkennen“, zeigt Clément auf.²⁵⁴ So soll erkannt werden, dass bestimmte Wörter oder Phrasen häufig rein zu dem Zweck verwendet werden, dass Sachverhalte beschönigt bzw. verzerrt dargestellt werden. Es soll zum Beispiel erkannt werden, dass eigentlich ‚Rezession‘ gemeint ist, wenn von ‚Nullwachstum‘ die Rede ist. Folglich sollte versucht werden, den SchülerInnen zu vermitteln, dass das Wissen um sprachliche Varietäten, aber auch um verschiedene Stile und Register, dahingehend relevant ist, dass es vor gesellschaftlicher Isolation, Manipulation bis hin zur Unterdrückung bewahrt. Außerdem sollten verschiedene Varietäten stets unter Berücksichtigung ihrer Angemessenheit eingeübt werden. Clément gibt hierzu ein Beispiel. Sie meint, dass auf den großen Unterschied zwischen sprachlichen Ausdrücken, wie ‚ich habe keine Lust‘, ‚ich habe keinen Bock darauf‘ und ‚das möchte ich nicht‘, eingegangen werden muss, da jede dieser Formulierungen für dieselbe Intention verwendet werden kann, man jedoch wissen muss, in welcher Situation welche Formulierung angemessen ist. Denn Tatsache ist, Sprache ist Macht. Und wer nicht in der Lage ist, sich sprachlich differenziert auszudrücken, verliert innerhalb der Gesellschaft an Akzeptanz und Beachtung, was letzten Endes dazu führen kann, dass Aufstiegschancen verwehrt bleiben.²⁵⁵

Man sollte „die für schulische oder berufliche Zwecke angemessene Varietät in entsprechenden Verwendungssituationen rezeptiv und produktiv nutzen“, ist auch Sarter

²⁵¹ Vgl. Clément (2000), S. 234.

²⁵² Clément (2000), S. 234

²⁵³ Clément (2000), S. 234.

²⁵⁴ Clément (2000), S. 241.

²⁵⁵ Vgl. Clément (2000), S. 236-242.

überzeugt.²⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist der ebenfalls von Sarter verwendete Begriff Sprachverwendungskompetenz hervorzuheben: Kompetent sein in der Sprachverwendung heißt, dass man je nach Kommunikationssituation adäquat handelt, und zwar indem man sich für den jeweils angemessenen Stil entscheidet.²⁵⁷

Was SchülerInnen bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachvarietäten im Unterricht in jedem Fall lernen sollten, ist das Wissen, dass sie durch das ausgewählte Sprachverhalten immer eine gewisse Wirkung erzielen. Je nachdem, welche Sprache sie wählen, werden ihnen von RezipientInnen (unbewusst) Attribute zugeschrieben, was in weiterer Folge die Art und Weise, wie man miteinander umgeht, steuert. Für den Unterricht bedeutet das, dass SchülerInnen neben der Reflexion über das Sprachverhalten von anderen auch das eigene sprachliche Handeln hinterfragen und darüber hinaus auch ihre Sprach- und SprecherInnenbewertungen kritisch reflektieren sollten.²⁵⁸ Denn Fakt ist, von anderen werden immer Annahmen darüber getroffen, ob der oder die Sprechende gebildet, unsicher etc. ist. Bewusst und unbewusst werden Schlüsse über die sprachlichen Äußerungen einer Person gezogen, die immer – und das ist das Wesentliche dabei – über das Sprachliche hinausgehen und sich letztendlich „auf den Charakter, die Bildung und die Gruppenzugehörigkeit“ beziehen.²⁵⁹

Der Deutschunterricht soll also das Sprachbewusstsein fördern, indem er sprachanalytisch und sprachkritisch ist, damit Kinder und Jugendliche ihr eigenes sprachliches Handeln überdenken können. Metasprachliche Reflexionen über Varietäten haben demzufolge auch eine schützende Funktion, denn: „Unreflektierte Bewertung von Sprache gerät leicht zur ebenso unreflektierten Bewertung von Sprechern [...], was in Zeiten zunehmender Vorurteilsbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit bedrohliche Konsequenzen haben kann“, mahnt Neuland.²⁶⁰

²⁵⁶ Sarter (2013), S. 83.

²⁵⁷ Vgl. Sarter (2013), S. 23

²⁵⁸ Vgl. Arendt/Kiesendahl (2011), S. 173-174.

²⁵⁹ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 187.

²⁶⁰ Neuland (1994), S. 181.

5. Vermittlung von Sprachbewusstsein

Zu guter Letzt wird nun auf die Vermittlung von Sprachbewusstsein näher eingegangen, wobei die große Frage in diesem Kapitel lautet, welche konkreten Anforderungen an den Deutschunterricht zu stellen sind, damit sich Sprachbewusstsein bestmöglich festigt. Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst einmal vonnöten, die Bildungsstandards und deren Sinn und Zweck eingehend zu untersuchen. Welche Funktionen Bildungsstandards haben und wie das zugrundeliegende Kompetenzmodell aussieht, muss im Hinblick auf den zweiten Teil dieser Arbeit etwas näher herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran soll erörtert werden, welche konkreten Anforderungen an den Deutschunterricht zu stellen sind, damit sprachliches Bewusstsein an SchülerInnen in angemessener Weise weitergegeben werden kann. Es wird neben den Konzepten Sprachvariation und Sprachvergleiche auch auf die Haltung von LehrerInnen eingegangen und zum Schluss auch auf die Frage, welche Sprache im Unterricht unter Berücksichtigung des Sprachbewusstseinsaspekts verwendet werden soll.

5.1 Bildungsstandards – theoretisch betrachtet

Die Einführung der Bildungsstandards ging mit dem Ziel einher, gewisse Grundkompetenzen von SchülerInnen in Deutsch, Englisch und Mathematik abzudecken, und zwar bis zum Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe. Dadurch sollte es zur nachhaltigen Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen, die für SchülerInnen im Hinblick auf ihre schulische und berufliche Karriere wichtig sind.²⁶¹ Die Etablierung der Bildungsstandards im Schulsystem hat dazu geführt, dass die Bildungsziele vergleichbarer geworden sind. Lehrkräfte sollen mit Hilfe der Standards einen genaueren Blick dafür erhalten, was SchülerInnen wann wissen sollten. Auf Basis der Bildungsstandards kann nämlich sehr detailliert analysiert werden, welche Kompetenzen ein Schüler/eine Schülerin bereits hat und in welchen Bereichen es noch Förderbedarf gibt. Was häufig unbeachtet bleibt, ist die Tatsache, dass die Bildungsstandards nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für SchülerInnen eine überblicksmäßige Orientierung darstellen, welche Inhalte bzw. Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt zu erwarten sind. Somit wissen auch SchülerInnen genauer darüber Bescheid, was

²⁶¹ Vgl. Beer/Benischek (2011), S. 10.

die wichtigsten Bereiche im jeweiligen Fach sind und welche Ziele sie am Ende erreichen sollten.²⁶²

Lehrkräfte werden durch Bildungsstandards auch nicht – wie häufig befürchtet – in ihrer Methodenvielfalt eingeschränkt. Die Standards sind vielmehr als Orientierungshilfe anzusehen, die Lehrkräften dienen kann, die Erreichung von Lehr- und Lernzielen, wie sie in den Lehrplänen definiert sind, zu optimieren. Es kommt immer wieder vor, dass Bildungsstandards mit den Lehrplänen verwechselt werden. Im Gegensatz zu den Lehrplänen sind in den Bildungsstandards aber lediglich Grundkompetenzen beschrieben, die die wesentlichsten Bereiche innerhalb eines Unterrichtsfaches abdecken und die, wie schon erwähnt, festlegen, welche Fertigkeiten SchülerInnen innerhalb dieser Bereiche beherrschen sollten. Bildungsstandards – und das macht den großen Unterschied zum Lehrplan aus – beinhalten keine detaillierten Formulierungen von Bildungszielen. Ebenso wie Lehrpläne beeinflussen Bildungsstandards zwar den Unterricht, jedoch auf eine eher indirekte Art und Weise und stets mit dem Fokus auf die Endergebnisse, also auf den Lern-Output von SchülerInnen.²⁶³

5.1.1 Hauptfunktionen der Bildungsstandards

Die Bildungsstandards erfüllen drei Hauptfunktionen, die jeweils miteinander verwoben sind:

- Orientierungsfunktion: Mit den Bildungsstandards werden gewisse Kompetenzen benannt, über die SchülerInnen verfügen sollen, wobei es hier um nachhaltige Fähigkeiten und Fertigkeiten geht und nicht um flüchtiges Wissen.
- Förderungsfunktion: Die Bildungsstandards sind durch Vergleichsmaßstäbe auch als Grundlage für den Förderbedarf anzusehen, der auf die Individualität von SchülerInnen Rücksicht nimmt.
- Evaluationsfunktion: Die regelmäßigen Überprüfungen dienen in erster Linie dazu, die Kompetenzen der SchülerInnen festzustellen und in zweiter Linie zum Vergleich, inwieweit die Zielkompetenzen erreicht wurden und wie die Qualitätsentwicklung an den Schulen aussieht.²⁶⁴

²⁶²Vgl. Beer/Benischek (2011), S. 24.

²⁶³ Vgl. Wiesner/Schreiner <<https://www.bifie.at/genese-der-bildungsstandards-in-oesterreich/>>.

²⁶⁴ Vgl. Wiesner/Schreiner <<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>>.

Die Bildungsstandards haben neben diesen drei Hauptfunktionen aber auch noch weitere Unterfunktionen, die Kämper-van den Boogaart in seinem Praxishandbuch präsentiert. Er nennt dort die folgenden Punkte:

- Fokussierung: Die Standards konzentrieren sich immer nur auf einen Kernbereich, nicht auf die gesamte Breite des Faches.
- Kumulativität: Mit den Bildungsstandards soll kumulatives, systematisch vernetztes Lernen gefördert werden.
- Verbindlichkeit: Die Standards gelten schulformübergreifend und für alle SchülerInnen.
- Differenzierung: Es wird zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen unterschieden (siehe nachfolgendes Kapitel).
- Verständlichkeit: In der Regel sind die Bildungsstandards klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
- Realisierbarkeit: Die Standards stellen zwar eine Herausforderung dar, sind jedoch mit realistischem Aufwand erreichbar.²⁶⁵

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bildungsstandards „die kontinuierliche Entwicklung der Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Diagnostik und Förderung begünstigen“.²⁶⁶ Darüber hinaus liefern sie Schulen ein Feedback, das zur Evaluation und in weiterer Folge zur Qualitätssicherung herangezogen werden kann. Im Zentrum steht dabei immer eine nachhaltige Kompetenzorientierung. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts gilt es, auf diese Nachhaltigkeit den Fokus zu legen.²⁶⁷

5.1.2 Das Kompetenzmodell

Den Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch liegt ein Modell zugrunde, dessen Grundlage der an den Sprachfunktionen orientierte Lehrplan ist. Das Modell umfasst vier Kompetenzbereiche, die eben jene grundlegenden Inhalte abdecken, die SchülerInnen für die Bewältigung persönlicher und beruflicher sprachlicher Herausforderungen benötigen. Sie lauten:

- Sprechen und Hören: Verstehen, Präsentieren, Kommunizieren von Medien und Kontexten
- Lesen: Erschließen, Nutzen, Reflektieren von Medien und Texten

²⁶⁵ Vgl. Kämper-van den Boogaart (2014), S. 30-31.

²⁶⁶ Wiesner/Schreiner <<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>>.

²⁶⁷ Vgl. Wiesner/Schreiner <<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>>.

- Schreiben: Planen, Verfassen, Überarbeiten von Texten und Kontexten
- Sprachbewusstsein: Reflexion über und Beschäftigung mit Strukturen, Wortschatz, Regeln, Wirkung, Ausdrucksmittel²⁶⁸

Zum letztgenannten Kompetenzbereich, welcher im zweiten Teil dieser Arbeit im Zentrum der Analyse steht, muss noch ergänzt werden, dass dieser einerseits in pragmatische und andererseits in grammatische und semantische Reflexionen unterteilt werden kann. Bei den pragmatischen oder handlungsbezogenen Reflexionen geht es um die Analyse von Sprachgebräuchen in Gesprächen und Texten. Bei den semantischen Reflexionen handelt es sich um Mehrdeutigkeiten und Beziehungen zwischen verschiedenen sprachlichen Ausdrücken und bei den grammatischen Reflexionen um Teilbereiche wie Wortarten, Flexion, Satzglieder, Satzarten und Textkohäsion. Darüber hinaus fällt in diesen Kompetenzbereich die Untersuchung von historisch-diachronen, varietätsbezogenen bis hin zu philosophischen Aspekten.²⁶⁹

Bis zur 8. Schulstufe sollte die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit von SchülerInnen verbessert werden. Außerdem sollen sie Einblick in Struktur und Funktion von Sprache bekommen und der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch soll gefestigt werden. Damit SchülerInnen diese Fähigkeiten erlangen, sollte das Kompetenzmodell Lehrkräften stets als Grundlage bei der Vermittlung von Inhalten dienen. Einerseits auf Grund der Tatsache, dass das Modell auf den Prinzipien des Lehrplans basiert und in weiterer Folge dadurch, dass durch die Auseinandersetzung mit den vier Kompetenzbereichen die Voraussetzung für lebenslanges Lernen geschaffen wird.²⁷⁰

5.2 Anforderungen an den Deutschunterricht zur Festigung von Sprachbewusstsein

Glinz ist der Ansicht, dass man im Zuge des Deutschunterrichts zwei Dinge gelernt haben sollte: Einerseits, dass man sich anpasst an Personen und Verhältnisse und andererseits, dass man sich behauptet gegenüber Personen und Verhältnissen. Er hat fünf Ziele formuliert, die diese zwei Fähigkeiten inkludieren.

²⁶⁸ Vgl. BIFIE <https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2017/05/BiSt_UE_D8_2016_Allgemeine_Informationen_170315.pdf>.

²⁶⁹ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 133.

²⁷⁰ Vgl. BIFIE <<https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/>>.

Sie lauten:

- Verstehen können, was andere sagen.
- Verstehen können, was andere geschrieben haben.
- Sagen können, was man selbst will, denkt, gesehen hat und erlebt hat.
- Aufschreiben können, was man will, denkt, gesehen hat und erlebt hat.
- Verstehen, wie die Leute etwas sagen und schreiben und wie bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation das Verstehen überhaupt abläuft.²⁷¹

Zum letzten Punkt ergänzt Glinz, dass diese Fähigkeit aus den vorhergehenden vier resultiert. Wenn man dieses ‚Verstehen‘ beherrscht, ist es jedoch auch erforderlich, über den Aufbau und die Funktion von Sprache genauestens Bescheid zu wissen. Man muss darüber hinaus auch lernen, dass jede Sprache verschiedene Ausprägungen hat, wie das etwa bei den dialektalen und soziolektalen Varietäten der Fall ist, und ferner, dass jeder Mensch gewissermaßen seine eigene Sprache besitzt. Kommunikationsmissverständnisse lassen sich aber, so Glinz, durch den bewussten Fokus auf das Verstehen und die verwendeten sprachlichen Mittel gezielt überwinden.²⁷² Was Glinz hier beschreibt, ist für die Haltung von Lehrkräften im Umgang mit Varietätenvielfalt ein wesentlicher Punkt. Er bezieht sich auf die Idiolekte eines Individuums, die nicht nur die SchülerInnen mitbringen, sondern – und das ist das Entscheidende – auch jeder Lehrer und jede Lehrerin. Dies gilt es stets zu berücksichtigen. Diese Thematik wird jedoch im Kapitel 5.2.3 *Haltung von LehrerInnen* ausführlich behandelt.

Neuland stellt klar,

daß [sic!] sich Schüler und Schülerinnen ein implizites Sprachwissen auch außerhalb der wissenschaftlich reflektierten und legitimierten Vermittlung durch den Sprachunterricht aneignen und dabei gesellschaftlich vorgeprägte Klischees interiorisieren können, die ihr Sprachbewußtsein [sic!] einschränken und verdinglichen. Dazu kann auch die Tradierung von Vorurteilen gegenüber dem Dialekt als schlechtes oder fehlerhaftes Deutsch, gegenüber der Jugendsprache als ‚Comic-Jargon‘ sowie gegenüber der Sprache von Frauen als ‚Weibergeschwätz‘ gehören, der ein aufklärender Sprachunterricht entgegenzuwirken hätte.²⁷³

Vor allem durch andere Familienmitglieder und Medien, wie Zeitungen, TV und Radio erlangen Kinder zu gewissen Überzeugungen, was Sprache betrifft. Vorurteile können auf diese Weise übernommen werden.²⁷⁴ Das eben dargelegte Zitat weist darauf hin, dass dem Deutschunterricht eine aufklärende und vor allem neutrale Funktion zukommt. Im Unterricht

²⁷¹ Vgl. Glinz (1993), S. 365-366.

²⁷² Vgl. Glinz (1993), S. 366.

²⁷³ Neuland (1994), S. 187.

²⁷⁴ Vgl. Neuland (1994), S. 187.

sollte also darauf geachtet werden, dass es spezifische Anlässe gibt, damit ein vertieftes Nachdenken über sprachliche Phänomene gewährleistet ist. Solche Anlässe sind beispielsweise die Abweichung von einem alltäglichen Sprachgebrauch. Sprachspiele eignen sich hier besonders, um Reflexion über Sprachliches anzukurbeln. Wichtig ist jedenfalls der dauernde Fokus auf die sprachliche und nicht auf die inhaltliche Ebene. Ein Unterricht, der für Sprachreflexion offen sein will, muss außerdem immer auch das Vorwissen der SchülerInnen einbinden und ihnen darüber hinaus genügend Zeit geben, um angemessene Formulierungen produzieren zu können.²⁷⁵

5.2.1 Sprachliche Variation

SchülerInnen muss in erster Linie vermittelt werden, dass mündliche Kommunikation nichts anderes ist als eine Interaktion von Sprecher und Hörer. Wichtig ist, dass sie lernen, sich an gewisse Situationen anzupassen, flexibel zu agieren und ihre Wirkung auf ihre Hörer stets kritisch zu hinterfragen.²⁷⁶ Eine umfassende Auseinandersetzung mit Sprache und ihren Varietäten ist folglich unumgänglich. Im Unterricht gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie sprachliche Variation vermittelt werden kann. Arendt und Kiesendahl halten fest, welche Kompetenzen SchülerInnen in einem varietätsreichen Deutschunterricht erlangen sollten:

Die Kompetenz zur differenzierten Analyse und Bewertung variantenreicher sprachlicher Leistungen und ein entsprechend kontextsensitiver Umgang mit sprachlicher Variation sind ebenso zu entwickeln wie eine darauf gründende Sprach- und Schreibkompetenz, die den vielfältigen Situationen mit ihren unterschiedlichen Normen gerecht wird.²⁷⁷

Im Unterricht soll das Hauptaugenmerk also auf der Herausbildung der Fähigkeit liegen, zwischen verschiedenen Varietäten, Stilen und/oder Registern wechseln zu können. Diese Fähigkeit sollte mit Hilfe der Lehrkräfte entwickelt und in weiterer Folge gefestigt werden.

Mit der Forderung, wie man sprachliche Variation im Unterricht am besten in die Tat umsetzt, hat sich auch Köhnen beschäftigt. Er schlägt vor, dass man die Vermittlung verschiedener Sprachvarietäten im Sinne eines vernetzten Lernens in den Deutschunterricht einbettet. Und er ergänzt, dass sich im Zuge dessen auch Phänomene des aktuellen Sprachwandels diskutieren lassen.²⁷⁸ Somit wird „die Frage des angemessenen Sprachgebrauchs [...] als Frage des situativen Kontextes erkennbar“.²⁷⁹ Osterroth ergänzt diesbezüglich, dass man in

²⁷⁵ Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 141-143.

²⁷⁶ Vgl. Beste (2014), S. 272.

²⁷⁷ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 188.

²⁷⁸ Vgl. Köhnen (2011), S. 133.

²⁷⁹ Köhnen (2011), S. 133.

das Thema Sprachwandel auch anhand aktueller Phänomene einführen kann. Als Beispiele nennt er etwa die Auseinandersetzung mit dem Soziolekt Jugendsprache, eine kritische Betrachtung der sogenannten Unwörter des Jahres sowie die Behandlung von Anglizismen.²⁸⁰

Um mittels Sprachvariation mehr Sprachbewusstsein zu erreichen, schlägt Köhnen vor, auf den folgenden vier Ebenen zu agieren:

- Lokale Ebene: Untersuchung von Dialekten und nationalen Fremdsprachen
- Soziale Ebene: Analyse von Soziolekten (Jugendsprache, geschlechtsspezifische Sprache, usw.)
- Funktionale Ebene: Auseinandersetzung mit Funktiolekten (Alltagssprache, Pressesprache, usw.), Thematisierung von Sprachkritik, Sprachangemessenheit, Sprache(n) im politischen Kontext
- Mediale Ebene: Text-Bild-Film-Vergleich, Analyse von Mediolekten (Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit, gesprochene Sprache vs. geschriebene Sprache)²⁸¹

5.2.2 Sprachvergleiche

Auch Sprachvergleiche eignen sich bestens, um ein gemeinsames Nachdenken anzukurbeln und somit das Bewusstsein für Sprachliches zu steigern. Wie kann das im Unterricht umgesetzt werden? Im besten Fall, indem all jene Varietäten, die in der Klasse gesprochen werden, als Vergleichsobjekte betrachtet werden: Es soll versucht werden, eine distanzierte Haltung gegenüber der eigenen Varietät einzunehmen und zu fremden Varietäten ein vertrauterer Verhältnis aufzubauen.²⁸² Es geht folglich um einen Perspektivenwechsel. Ein kontrastiver Sprachunterricht versucht, genau das umzusetzen. Hier sollen

durch strukturelle Einblicke in eine Sprache Strukturanalyseprozesse in Bezug auf andere Sprachen erleichtert werden – indem Schüler Sprachen miteinander vergleichen. [...] Eine kontrastive Sprachdidaktik versteht sich ausdrücklich als Vielsprachigkeitsdidaktik [...] die [...] nicht auf DaZ-spezifische Zielsetzungen begrenzt werden kann. Das Hauptanliegen ist, gerade eine derartige Beschränkung aufzuheben, Grenzen zu überwinden und jedem einzelnen Lernenden in seiner Individualität und seiner eigenen Mehrsprachigkeit gerecht zu werden.²⁸³

²⁸⁰ Vgl. Osterroth (2015), S. 50.

²⁸¹ Vgl. Köhnen (2011), S. 127.

²⁸² Vgl. Budde/Riegler u.a. (2012), S. 142.

²⁸³ Hochstadt/Krafft u.a. (2013), S. 235.

Sprachvergleiche können auf phonologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene in den Unterricht integriert werden. Phonologisch durch den Vergleich von Silbenstrukturen, lexikalisch durch den Vergleich von Begrüßungs- und Höflichkeitsfloskeln oder Wochennamen und syntaktisch mittels der Großschreibung und dem Gebrauch von Artikeln.²⁸⁴

Kurz gesagt, der Vergleich verschiedener Varietäten ist mit erhöhter Sprachaufmerksamkeit verbunden, was wiederum zu erhöhtem Sprachbewusstsein führt. Letztlich sollen SchülerInnen in der Lage sein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu erkennen, grammatisches Wissen von einer auf die andere Sprache bzw. Varietät zu übertragen, eine metasprachliche Kommentierungskompetenz aufzuweisen, und nicht zuletzt sollten sie über sprachliche Phänomene Bescheid wissen und auch darüber sprechen können.²⁸⁵

5.2.3 Die Haltung von LehrerInnen

Welche Haltung wird von Lehrkräften erwartet, wenn es um die Vermittlung und in weiterer Folge um die Festigung von Sprachbewusstsein geht? Grundsätzlich gilt: Sie sollten Normen nicht unreflektiert übernehmen, aber auch nicht unreflektiert ablehnen.²⁸⁶ Die Festigung von Sprachbewusstsein bzw. die Vermittlung verschiedener Varietäten muss unter dem Wissen gestaltet werden, dass auch die Lehrkraft selbst einen Idiolekt (= die Fülle an mehreren verschiedenen Varietäten eines Individuums) spricht und sie aus diesem Idiolekt heraus versteht. Seitens der Lehrkraft muss damit gerechnet werden, dass die SchülerInnen eine Vielfalt an Varietäten mitbringen. Glinz' Appell lautet daher, dass diese Vielfalt angesprochen und keinesfalls ignoriert werden darf. Vor allen Dingen sollte den SchülerInnen vor Augen geführt werden, dass sie von unterschiedlichen Idiolekten umgeben sind. Sie sollten folglich auch andere Idiolekte kennenlernen, ein besseres Verstehen sollte durch die Lehrkraft ermöglicht werden und Berichtigungen sollten durch diese ausnahmslos vorgenommen werden.²⁸⁷ Glinz' Appell ist auch bei näherem Hinsehen nachvollziehbar, denn er macht darauf aufmerksam, dass LehrerInnen auf Basis ihrer individuellen Kompetenz urteilen und daher darauf achten müssen, dass sie ihr Verständnis von Sprache nicht als das einzig Richtige und Normgebende präsentieren. Worauf LehrerInnen überdies den Fokus legen sollten, sind die individuellen Unterschiede im dialektalen und soziolektalen Bereich von

²⁸⁴ Vgl. Ossner (2008), S. 61-62.

²⁸⁵ Vgl. Hochstadt/Krafft u.a. (2013), S. 238.

²⁸⁶ Vgl. Glinz (1993), S. 351.

²⁸⁷ Vgl. Glinz (1993), S. 388.

SchülerInnen. Ganz besonders müssen sie aber auf intensive Lernmotivationen in Kommunikationssituationen achten. Konkret heißt das, sie sollten offen sein für intensive Diskussionen, wenn es Verständnisschwierigkeiten von Seiten der SchülerInnen gibt, gleichzeitig sollten sie viel Wert auf das genaue Lesen verschiedener Textsorten legen. LehrerInnen sollen ferner auf die Produktivität ihrer SchülerInnen Wert legen. SchülerInnen sollen dahingehend produktiv sein, dass sie so oft wie möglich kommunikativ handeln. Das lässt sich beispielsweise in Form von Diskussionen in die Praxis umsetzen. Glinz stellt klar: Lehrkräfte müssen Mitteilungs- und Verstehenssituationen herstellen, damit die individuelle Sprachentwicklung bestmöglich gefördert wird. Der Umgang mit möglichst vielen verschiedenen Texten stellt einen der wichtigsten Aspekte dar, wenn es um die Hauptziele des Deutschunterrichts geht. Glinz stellt fest, dass SchülerInnen durch das Lesen von Texten Situationen ausgesetzt sind, in denen ihre Rezeptionsfähigkeit getestet wird. Vor allem das laute Lesen wirkt sich positiv aus, besonders was den Gebrauch der korrekten Stimmführung anbelangt. Was bedeutet das nun für die Lehrkräfte? Sie sollen ihre SchülerInnen in erster Linie an adäquate Texte heranführen und in weiterer Folge dafür Sorge tragen, dass sie das Gelesene selbstständig und kritisch hinterfragen.²⁸⁸

Fakt ist, LehrerInnen haben direkt und indirekt enormen Einfluss auf die Sprachverwendung der SchülerInnen. Je nachdem, wie die Lehrkraft auf die gesprochenen und geschriebenen Produktionen von SchülerInnen eingeht, ob sie beispielsweise fehlerhafte Beiträge in einer abblockenden Art aufnimmt oder in einer motivierenden Weise korrigiert, spielt eine wichtige Rolle für die weitere (sprachliche) Laufbahn im Leben der SchülerInnen. Die Grundhaltung von LehrerInnen müsste also sein, dass sie ihre eigene Einstellung gegenüber den sprachlichen Varietäten stets kritisch hinterfragen.²⁸⁹

Klotz fasst zusammen, dass das Wissen über Sprache ein Bereich ist, der für das gesamte Leben relevant ist, und Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, dass SchülerInnen auf kritische Weise Sprachgebräuche zu hinterfragen lernen.²⁹⁰ Er sagt: „Die Chance für einen bewussten und verantworteten Sprachgebrauch, die sind wir den Heranwachsenden schuldig.“²⁹¹ Es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, dass sie bei ihren SchülerInnen ein aktives sprachliches Handeln fördern, damit diese letzten Endes die Fähigkeit erlangen, über Sprache und ihre Vielfalt zu reflektieren.²⁹²

²⁸⁸ Vgl. Glinz (1993), S. 357-364.

²⁸⁹ Vgl. Glinz (1993), S. 393.

²⁹⁰ Vgl. Klotz (2014), S. 75.

²⁹¹ Klotz (2014), S. 75.

²⁹² Vgl. Arendt/Kiesendahl (2011), S. 188.

5.2.4 Welche Unterrichtssprache ist angemessen?

In diesem Abschnitt werden nun jene Aspekte behandelt, die die Verwendung von dialektalen oder sogenannten Nonstandardvarietäten im Unterricht in Frage stellen. Welchem Stil, welcher Varietät oder, allgemeiner formuliert, welcher Sprache sollte man sich im Unterricht bedienen?

Häufig spricht man sich für die Verwendung der Standardsprache aus, denn im Gegensatz zur Umgangssprache ist die Standardsprache kodifiziert. Das bedeutet, dass ihre Normen in Rechtschreib-, Aussprache- und Wörterbüchern sowie in Grammatikbüchern beschrieben und veröffentlicht werden. Die Gesamtheit dieser Werke ist der sogenannte ‚Kodex der Standardvarietät‘. Hierzu sei erwähnt, dass in diesem Kodex durchaus auch Formen der Nonstandardvarietäten vorkommen sowie auch nationale Varietäten, wie beispielsweise das Schweizerdeutsch, allerdings wird jede Abweichung vom Standard mit einer Markierung versehen, die deutlich macht, dass es sich um einen umgangssprachlichen Ausdruck oder eben um eine nationale Varietät des Deutschen handelt. Schließlich und endlich führt diese Kodifizierung der Standardvarietät dazu, dass sich alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft an ihr orientieren – einerseits, was das Sprechen betrifft und andererseits, was das Schreiben betrifft.²⁹³ Dementsprechend steht die Verwendung der Standardsprache meist mit höherem Prestige in Zusammenhang.²⁹⁴ Bartsch sieht hier auch eine Verknüpfung des Prestigebegriffs mit ästhetischen Zuschreibungen. Sie ist der Meinung, den Normen der Standardvarietät wird deswegen eine positive Bewertung zugesprochen, weil sie gleichzeitig die Normen der Bildungselite sind, die mit höherem Prestige einhergehen.²⁹⁵ Die Standardvarietät wird infolgedessen „mit ästhetischen Attributen versehen“ und die Normen des Standards werden vom „Prestige der großen Autoren [...] als Exponenten der kulturellen Identität der Bildungselite und vom sogenannten ‚feineren‘ Benehmen der höheren Schichten auf deren Sprache (‚Hoch‘-Sprache) übertragen.“²⁹⁶

Es ist eine Tatsache, dass in der Schule bzw. im Unterricht der korrekte Gebrauch des Standards in der gesprochenen und in der geschriebenen Sprache erwartet wird. Auf die zahlreichen sprachlichen Varietäten innerhalb einer Nation wird oft wenig Rücksicht genommen, denn das übergeordnete Ziel ist eine gemeinsame Sprache. Und das ist nun einmal die Standardsprache.²⁹⁷

²⁹³ Vgl. Ammon (1995), S. 74.

²⁹⁴ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 175.

²⁹⁵ Vgl. Bartsch (1985), S. 251.

²⁹⁶ Bartsch (1985), S. 251-252.

²⁹⁷ Vgl. Bartsch (1985), S. 256.

Bartsch erklärt dieses Zustandekommen wie folgt:

Normen der nicht-standard Varietäten werden nicht explizit gemacht, werden nicht kodifiziert. Prestige tragende Modelle fehlen, und die bestehenden Modelle werden nicht als Modelle für den Sprachgebrauch verstärkt. [...] Für viele Funktionen sind sie nicht mehr gültig, verlieren deswegen ihre normative Kraft und sind zum Aussterben verurteilt [...].²⁹⁸

Aufgrund der Tatsache, dass Nonstandardvarietäten im öffentlichen Bereich und speziell im Unterricht mehr und mehr an Akzeptanz verlieren, wird es früher oder später „zur Nicht-Existenz im Sinne des Nicht-mehr-Praxis-Seins der Normen dieser Varietäten“ kommen, ist Bartsch überzeugt.²⁹⁹ Während sich die Normen der Standardsprache also zunehmend ausbreiten, werden die Normen des Dialekts und anderen Nonstandardvarietäten stetig geschwächt, was letzten Endes dazu führt, dass sie nur noch am Rande beachtet bzw. verwendet werden.³⁰⁰ Willemyns ist sich jedoch sicher, dass es immer eine sprachliche Varietät geben wird, die in informellen Situationen verwendet werden kann. Wenn es also zu einem Dialektverlust kommen sollte, meint Willemyns, wird eine bestimmte Umgangssprache für Ersatz sorgen. Er stellt klar: „Auch wenn gar keine Dialekte mehr existieren würden, wird es immer noch eine regional gefärbte Umgangssprache für die informelle Kommunikation geben.“³⁰¹

Dem Dialekt kommen im Unterricht auch wesentliche Funktionen zu: Die Verwendung des Dialekts dient häufig der Solidarisierung untereinander. So wird er von Seiten der SchülerInnen meist dazu eingesetzt, um formale Unterrichtssituationen zu unterbrechen. Zum anderen wird er von LehrerInnen dann verwendet, wenn sie didaktisch interagieren. Das heißt, er wird zur Verdeutlichung, Verständnissicherung und zur Illustration genützt. Darüber hinaus hat man herausgefunden, dass LehrerInnen immer dann Dialekt sprechen, wenn sie die Kommunikationssituation auflockern wollen.³⁰² Eichinger zeigt in diesem Zusammenhang das Folgende auf: „Dialekte können zum einen als Repräsentationen von Natürlichkeit gedeutet werden, sie können andererseits gebildete Muster regionaler Bezogenheit präsentieren.“³⁰³ Es darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass die Präsenz der Standardsprache für SchülerInnen auch als Last angesehen werden kann, und zwar dann, wenn sie „nicht in der primären Sozialisation erworben“ wurde. Zusammengefasst heißt das, die Verwendung einer Nonstandardvarietät, wie zum Beispiel eines Dialekts, bietet SchülerInnen die Möglichkeit, sich solidarisch mit einer bestimmten

²⁹⁸ Bartsch (1985), S. 256-257.

²⁹⁹ Bartsch (1985), S. 264.

³⁰⁰ Vgl. Bartsch (1985), S. 264-265.

³⁰¹ Willemyns (2005), S. 169.

³⁰² Vgl. Rosenberg (1994), S. 28-29.

³⁰³ Eichinger (2005), S. 148.

Gruppe zu zeigen und LehrerInnen die Chance zur Auflockerung. Die Verwendung von anderen Varietäten als jene des Standards kann demnach durchaus als positiv gewertet werden.³⁰⁴

Doch in schulischen Situationen ist immer wieder vom Begriff der sprachlichen Korrektheit zu hören. Und immer wieder steht dieser Begriff im Zusammenhang mit der Standardsprache. Vor allem im Korrekturverhalten von LehrerInnen zeigt sich, dass es stets der Dialekt bzw. eine Nonstandardvarietät ist, die kritisiert und korrigiert wird, also an die Standardsprache angepasst wird.³⁰⁵ Kindern und Jugendlichen wird somit deutlich gemacht, dass alles, was nicht Standard ist, „falsches Sprechen sei und verbessert werden müsse, um echte Sprache, d. h. Standardsprache zu werden.“³⁰⁶ So fordert beispielsweise auch Köhnen eine „stärkere Ausrichtung an der deutschen Standard- bzw. Hochsprache im Unterschied zu regionalen, schichten- oder migrationsbezogenen Sprachvarietäten und Sprachen (Alltagssprache, Dialekt, andere Erstsprache)“.³⁰⁷

Allerdings geben Arendt und Kiesendahl zu bedenken: „Ein kontextloses Differenzieren in ‚richtig‘ und ‚falsch‘, das sich an der schriftsprachlichen Norm der Standardsprache orientiert, ist [...] nicht zielführend. Stattdessen sollte das Kriterium der ‚Angemessenheit‘ als Bewertungsmaßstab herangezogen werden“.³⁰⁸ Und diese Angemessenheit sprachlicher Äußerungen kann und soll im Zusammenhang mit der jeweiligen Gesprächssituation beurteilt werden, sind die Autoren überzeugt.³⁰⁹

Bartsch merkt wiederum an: Aus Rücksichtnahme auf SchülerInnen, die mit der Verwendung der Standardsprache nicht vertraut sind und aus Rücksicht auf unterschiedliche Lernbegabungen für sprachliche Strukturen generell, müssten sich Lehrkräfte darüber im Klaren sein, dass es alleine die Standardsprache ist, die in der Lage ist, Ungleichheiten auszubalancieren. Und in Anbetracht dessen, dass der soziale Aufstieg eines Individuums gezwungenermaßen an das Beherrschen der Standardsprache geknüpft ist, muss betont werden, dass sprachliche Barrieren zugleich auch Barrieren des sozialen Aufstiegs sind, und das führt dazu, so Bartschs Vermutung, dass sich standardsprachliche Normen gegenüber nicht-standardsprachlichen Normen durchsetzen werden.³¹⁰ Ergänzt werden muss an dieser Stelle, dass die Forderung nach einer standardsprachlichen Norm immer dann auftritt, wenn Kommunikationssituationen dadurch erschwert werden, dass die einzelnen

³⁰⁴ Bartsch (1985), S. 286.

³⁰⁵ Vgl. Bartsch (1985), S. 16.

³⁰⁶ Bartsch (1985), S. 255.

³⁰⁷ Köhnen (2011), S. 97.

³⁰⁸ Arendt/Kiesendahl (2011), S. 186.

³⁰⁹ Vgl. Arendt/Kiesendahl (2011), S. 187.

³¹⁰ Vgl. Bartsch (1985), S. 129-132.

Kommunikationspartner zu viele verschiedene sprachliche Varietäten aufweisen, was in den Klassenzimmern keine Seltenheit ist. Bartsch schreibt dazu: „Eine zu große, nicht mehr beherrschbare Vielfalt der Alternativen widerspricht dem Ziel der Koordination, und neue Lösungen der Koordinationsprobleme werden nötig“, und zwar in Form einer standardsprachlichen Varietät.“³¹¹ Ossner summiert, dass die Entscheidung, welche Unterrichtssprache angemessen ist, letztlich der Lehrkraft obliegt. Es liegt in ihrem Ermessen, ob die Standardsprache „den erwünschten Redefluss der SchülerInnen nicht so behindert, dass ein Beharren darauf kontraproduktiv ist.“³¹²

Die Frage nach der angemessenen Unterrichtssprache ist schließlich eine Frage der Perspektive. Wie in so vielen Bereichen, ist es demnach wohl am sinnvollsten, beide Varianten in den Unterricht zu integrieren. Es sei hier auf Labovs Differenzhypothese verwiesen, welche ebenso eine Orientierung an beiden Varianten fordert, und zwar in kontrastiver Form.

³¹¹ Bartsch (1985), S. 153.

³¹² Ossner (2008), S. 91.

6. Resümee

Zu Beginn wurde die Frage aufgeworfen, wann sich Sprachbewusstsein erstmals entwickelt. Man hat herausgefunden, dass sich ein Bewusstsein für Sprache bzw. die Fähigkeit über Sprache zu sprechen bereits bei Zweijährigen zeigen kann. Im Zuge des Schriftspracherwerbs, also ab etwa 6 Jahren, entwickelt sich die metasprachliche Fähigkeit weiter und Kinder erlangen wichtige kommunikative Kompetenzen. So wird ihnen beispielsweise die Vielfältigkeit von Sprache bewusst und sie nehmen erstmals Bewertungen von Sprachgebräuchen wahr. Bei Kindern, die mit mehr als einer Erstsprache aufwachsen, sollte darauf geachtet werden, dass es zu Situationen kommt, in denen die jeweiligen Sprachen verglichen werden können, da sich das auf die Entwicklung ihres Sprachbewusstseins äußerst positiv auswirkt. Am Rande sei erwähnt, dass Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, meist schneller ein metasprachliches Bewusstsein erlangen, da sie einem ständigen Vergleich ihrer Sprachen ausgesetzt sind.

Warum soll das Sprachbewusstsein von SchülerInnen gefördert werden? Im vierten Kapitel wurde dieser Frage nachgegangen, wobei sich herausgestellt hat, dass es eine Vielzahl an Gründen gibt: Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Förderung von Sprachreflexion einen großen Beitrag dazu leistet, ein bewussteres Empfinden für sprachliche Strukturen zu erwerben. Damit Kinder und Jugendliche lernen, sprachlich autonom zu handeln, muss die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion in der Schule gefördert werden. Wichtig ist hierbei, SchülerInnen zu vermitteln, dass sie selbst dafür die Verantwortung tragen, was sie auf welche Weise äußern (in mündlicher oder auch in schriftlicher Form), und dass diese Äußerungen ständigen Bewertungen durch andere unterliegen. Die Förderung von Sprachbewusstsein spielt auch im Kontext Mehrsprachigkeit eine wesentliche Rolle. Es ist hier der Fokus darauf zu richten, dass das bildungssprachliche Register von allen Schülerinnen verstanden wird, um in weiterer Folge auch von allen SchülerInnen verwendet werden zu können. SchülerInnen muss klargemacht werden, dass Kommunikationsschwierigkeiten oftmals entstehen, weil keine einheitliche Sprache gesprochen wird. Der Varietätenreichtum muss also im Unterricht unbedingt angesprochen werden. Dazu gehören unter anderem die Plurizentrität und die nationalen Varietäten des Deutschen, die – und das sollte man SchülerInnen vermitteln – in keinem Konkurrenzverhältnis zueinanderstehen. Widmet man sich der Varietätenvielfalt etwas spezifischer, müssen auch die verschiedenen Lekte, die es im Deutschen gibt, behandelt werden. Das sind neben Mediolekt, Funktiolekt und Soziolekt auch die areale Varietät Dialekt sowie der Idiolekt. Wieso hat nun aber ausgerechnet die Auseinandersetzung mit dieser Sprachenvielfalt einen positiven Effekt auf das Sprachbewusstsein? Einerseits lassen sich

dadurch sprachliche Äußerungen besser nachvollziehen, was besonders für DaF-SchülerInnen von Vorteil ist, andererseits wird man dadurch auch befähigt, sich in einer spezifischen Kommunikationssituation angemessen ausdrücken zu können. Darüber hinaus ist man durch die Beschäftigung und Reflexion mit bzw. über Varietäten, Registern und Stilen eher in der Lage, sprachliche Beeinflussung zu erkennen. Man wird zu einem sprachkritischen Blick befähigt, der im besten Fall vor sprachlicher Manipulation in sozialen Netzwerken und anderen Medien bewahrt, da man mehr hinterfragt. Außerdem soll SchülerInnen unbedingt verdeutlicht werden, dass ihre verbalen Äußerungen stets bewertet werden und Rückschlüsse auf ihren Charakter oder ihren bisherigen Bildungsweg getätigt werden, wenn auch unbewusst.

Zu guter Letzt wurde die Vermittlung von Sprachbewusstsein thematisiert. Damit Sprachbewusstsein bestmöglich gefestigt werden kann, sollte der Deutschunterricht bestimmten Anforderungen gerecht werden. In erster Linie muss er den Richtlinien der Bildungsstandards entsprechen. Das Kompetenzmodell, das als Grundlage der Bildungsstandards gilt, soll helfen, SchülerInnen gewisse Inhalte, wie zum Beispiel die Vielfalt an sprachlichen Varietäten, näherzubringen. So soll sichergestellt werden, dass die Kommunikationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen verbessert wird und sie einen tieferen Einblick in die Struktur und Funktion von Sprache an sich erhalten. Das Modell besteht aus den Bereichen *Sprechen und Hören*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprachbewusstsein*. Ganz konkret soll das Bewusstsein für Sprache dadurch vermittelt werden, dass Lekte, nationale Varietäten oder auch Fremdsprachen analysiert und gegebenenfalls miteinander verglichen werden. Sprachkritik, und damit verbunden, situationsadäquate Formulierungen sollten dabei stets im Vordergrund stehen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, sich eine objektive Haltung zuzulegen, was die individuellen sprachlichen Kompetenzen ihrer SchülerInnen betrifft. Ihr Verständnis von einem korrekten Sprachgebrauch soll und darf nicht als das einzig richtige angesehen werden. Eine Lehrkraft sollte folglich stets selbst über ihre eigene Haltung in Bezug auf Varietäten, Register und Stile reflektieren und diese Reflexionsfähigkeit sowie das Bewusstsein darüber an ihre SchülerInnen weitergeben. Welcher Unterrichtssprache man sich bei der Vermittlung dieser Inhalte bedienen sollte, wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Während der Dialekt eine solidarische, auflockernde Funktion hat, wird mit der Standardsprache zumeist sprachliche Korrektheit assoziiert, mit der auch Sprachbarrieren umgangen werden können. Die Tatsache, dass der große Umfang verschiedener Varietäten in den Klassenzimmern nicht gerade zu einer Erleichterung der Kommunikation führt, spräche jedenfalls für die Verwendung der Standardsprache im Unterricht.

7. Lehrbuchanalyse auf Basis der Bildungsstandards für den Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Forderungen der Bildungsstandards für den Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* in den Lehrbüchern *Vielfach Deutsch 4*, *Treffpunkt Deutsch 4* und *Deutschstunde 4* umgesetzt werden. Um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten, sind die einzelnen Forderungen in vier Gruppen eingebettet, die jeweils bestimmte Deskriptoren beinhalten. Das sind jene Kompetenzen, die SchülerInnen aufweisen sollen, wenn sie den Anforderungen der Bildungsstandards für die 8. Schulstufe entsprechen wollen. Die Deskriptoren sind – wie es auch im ursprünglichen Kompetenzmodell der Fall ist – durchnummeriert. Dies dient lediglich der Abkürzung und Vereinfachung. Es ist jedoch anzumerken, dass der erste Deskriptor der nachfolgenden Analyse mit der Zahl 41 beginnt, und zwar deshalb, weil der Bereich *Sprachbewusstsein* im originalen Kompetenzmodell der letzte ist und davor bereits 40 Deskriptoren der Kompetenzbereiche *Sprechen und Hören*, *Schreiben*, und *Lesen* angeführt sind. Die vier Gruppen inklusive der Deskriptoren lauten wie folgt:

1. Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden:

- 41 SchülerInnen können die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Ersatz-, Binde- und Verweiswörter) und ihre Funktion erkennen
- 42 SchülerInnen können Satzbau und Satzbauelemente (Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil) erkennen und variieren
- 43 SchülerInnen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren
- 44 SchülerInnen können Verbformen erkennen und funktional anwenden

2. Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden:

- 45 SchülerInnen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen
- 46 SchülerInnen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden

3. Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden:

- 47 SchülerInnen kennen die Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe

48 SchülerInnen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)

49 SchülerInnen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen

4. Über Rechtschreibbewusstsein verfügen:

50 SchülerInnen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden

51 SchülerInnen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter

52 SchülerInnen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen³¹³

7.1 Anmerkungen zu den Lehrbüchern

Bevor mit der Lehrbuchanalyse begonnen wird, sollen zuvor noch in aller Kürze die drei zu untersuchenden Lehrbücher vorgestellt werden. Dabei wird auf gewisse Rahmenbedingungen eingegangen, wie etwa Verweise auf Bildungsstandards etc.

7.1.1 *Vielfach Deutsch 4 – Sprachbuch*

Das Lehrbuch *Vielfach Deutsch* umfasst 163 Seiten, wobei der Lösungsteil aus einem Extra-Heft besteht, das man aus dem Umschlag herausnehmen kann. Auf der Rückseite des Buches wird darauf hingewiesen, dass das Lehrbuch die aktuellen Anforderungen aller Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts erfüllt, allerdings wird in den Kapiteln nicht explizit erwähnt, um welchen Bereich es sich bei den jeweiligen Übungsbeispielen konkret handelt. In *Vielfach Deutsch* sehen SchülerInnen nach jedem großen Kapitel in Form einer Checkliste, worauf das Kapitel im Speziellen Bezug genommen hat. In diesen Checklisten geht es darum, dass SchülerInnen überprüfen sollen, ob sie die darin enthaltenen Kompetenzen – meist handelt es sich dabei um die Deskriptoren der Bildungsstandards in verkürzter oder abgewandelter Form – beherrschen, indem sie die Punkte nach der Reihe

³¹³ Vgl. BIFIE < https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf >.

abhaken. Außerdem ist erwähnenswert, dass *Vielfach Deutsch* ein Fehlerblatt für die Rechtschreibung und Zeichensetzung enthält. Des Weiteren können SchülerInnen im letzten Teil des Buches, der die Überschrift *Deine Sprache im Überblick* trägt, Informationen rund um ‚Text‘, ‚Satz‘ und ‚Wort‘ holen. Hier wird noch einmal darauf eingegangen, was einen Textzusammenhang erzeugt, aus welchen Satzgliedern Sätze bestehen können und dass man Inhalte entweder im Nominal- oder Verbalstil ausdrücken kann. Zudem sind die wichtigsten Wortarten angeführt, wobei auf die Wortart ‚Verb‘ im Besonderen eingegangen wird, und zwar im Hinblick auf Zeitform und Aussageweise. Anschließend an diesen theoretischen Überblick sind Grammatik-Fachbegriffe angegeben, die nach dem Alphabet geordnet und mit Beispielen unterlegt sind.

7.1.2 Treffpunkt Deutsch 4 – Sprachbuch

Treffpunkt Deutsch umfasst 180 Seiten und ist somit das umfangreichste der drei Lehrwerke. Auch in *Treffpunkt Deutsch* ist ein Lösungsteil inkludiert. Auf dem Umschlag sticht sofort der Slogan *Sicher und kompetent zu den Bildungsstandards* ins Auge. Außerdem wird im Umschlag darauf hingewiesen, dass die Vorgaben der Bildungsstandards konsequent umgesetzt werden. Nach jedem großen Kapitel können sich SchülerInnen einem Test unterziehen, bei dem über mehrere Seiten hinweg die Teilkompetenzen abgefragt werden. Das Buch arbeitet nach dem Doppelseitenprinzip. Auf jeder Doppelseite ist mit verschiedenen Farben angeführt, auf welche/n Kompetenzbereich/e sich die jeweiligen Übungen beziehen. So bedeutet etwa die Farbe Grün, dass es sich um den Bereich *Sprechen und Hören* handelt, die Farbe Blau meint den Bereich *Schreiben*, Rot steht für den Umgang mit Texten, also für den Kompetenzbereich *Lesen* und mit der Farbe Gelb ist das Nachdenken über Sprache gemeint, was dem Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* gleichkommt. Das Lehrbuch weist außerdem zwei Lexika auf, zum einen ein Sprach-Lexikon mit einem Überblick über Grammatik und zum anderen ein Schreiblexikon mit einem Überblick über die deutsche Rechtschreibung. Im Sprachlexikon wird auf die Themen ‚Sprachwandel‘, ‚Sprachebenen und Stil‘, ‚Wortarten‘, ‚Satzglieder‘, ‚Hauptsatzreihen‘ und ‚Satzgefüge‘ eingegangen. Das Schreiblexikon behandelt die Aspekte ‚Groß- und Kleinschreibung‘, ‚Getrennt- und Zusammenschreibung‘, ‚Zeichensetzung‘ und ‚Silbentrennung‘ im Detail. Im angrenzenden Sachregister sind in alphabetischer Reihenfolge und mit Angabe der Seitenanzahl die wichtigsten Begriffe festgehalten.

7.1.3 Deutschstunde 4 – Das Sprachbuch

Die *Deutschstunde* umfasst 169 Seiten und enthält auch einen Lösungsteil, der sich im hinteren Teil des Buches befindet. Auch die *Deutschstunde* verweist schon auf der Rückseite darauf, dass es sinnvoll auf die Bildungsstandards vorbereitet und dementsprechend kompetenzorientiert aufgebaut ist. Im Gegensatz zu den anderen beiden Büchern wird in der *Deutschstunde* auf jeder Seite am unteren Seitenrand mittels Zahlen angegeben, um welche Deskriptoren es sich bei den einzelnen Übungsbeispielen handelt. Diese Kennzeichnung ist für Lehrkräfte sehr hilfreich, da man dadurch rasch und punktgenau feststellen kann, welche Kompetenzen im Buch verstärkt trainiert werden oder/und welche Kompetenzen vernachlässigt werden. Des Weiteren muss hervorgehoben werden, dass auch das Stichwortverzeichnis in die vier Kompetenzbereiche gegliedert ist, was ein schnelles Finden der einzelnen Themen ermöglicht. Darüber hinaus gibt es nach jedem Kapitel Übungen zur Festigung des Gelernten mit jeweils einem Feld, das die Überschrift *Folgendes habe ich im Kapitel gelernt*, trägt. Hier sollen die SchülerInnen ankreuzen, ob sie das Gelernte auch tatsächlich beherrschen. Jedes Mal werden die Deskriptoren der Bildungsstandards fast im gleichen Wortlaut wiedergegeben, allerdings wird die erste Personalform im Singular verwendet, wie zum Beispiel: *Ich kann sprachliche Mittel für den Textzusammenhang erkennen*, anstatt *SchülerInnen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang*. Im hinteren Teil des Buches sind auf mehreren Seiten die wichtigsten Begriffe des Deutschunterrichts zusammengefasst. Vom Begriff ‚Adjektiv‘ bis hin zum Begriff ‚Zeitformen‘ finden SchülerInnen Erklärungen und Beispiele zu den wichtigsten Wörtern. Auf der letzten Seite vor dem Lösungsteil findet man eine Grundwortschatzliste. Diese ist nach dem Alphabet geordnet und enthält pro Buchstaben ca. 20 Wörter.

7.2 Die Umsetzung in den Lehrbüchern im Vergleich

Die Lehrbuchanalyse erfolgt unter Anführung der entsprechenden Übungsangaben, wie sie in den Büchern vorkommen. Auf diese Weise soll aufgezeigt werden, inwiefern das jeweilige Schulbuch auf die Deskriptoren eingeht. Durch die Gegenüberstellung der Anzahl an Übungen im direkten Vergleich soll veranschaulicht werden, in welchem Ausmaß die Lehrbücher die einzelnen Kompetenzen vermitteln. Im Rahmen der Analyse wird aber immer auch die Qualität der Übungen und damit verbunden der Schwierigkeitsgrad derselben berücksichtigt.

Wie schon erwähnt, wird der Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* untersucht, wobei es zu beachten gilt, dass viele Aspekte der anderen drei Bereiche des Deutschunterrichts in den Bereich *Sprachbewusstsein* einfließen. Da auch die Beherrschung einer differenzierten Ausdrucksweise und damit einhergehend das Wissen um verschiedene sprachliche Varietäten für das Sprachbewusstsein eines Schülers/einer Schülerin eine wesentliche Rolle spielen, wird dieser Aspekt schwerpunktmäßig in die Analyse hineingenommen. Im Fazit soll sich dann zeigen, welches Lehrbuch mehr Wert auf die Vermittlung einer differenzierten Ausdrucksweise legt und somit den größeren Beitrag zu mehr Sprachbewusstsein leistet.

An dieser Stelle sei außerdem darauf hingewiesen, dass die Übungsbeispiele immer in dem Wortlaut, wie sie auch in den Lehrbüchern vorkommen, angegeben werden. Allerdings wird nicht explizit erwähnt, ob es sich dabei um Einzel-, Partner- oder Gruppenübungen handelt, da das für diese Form der Analyse nicht wesentlich ist. Auch werden diverse Zusätze, wie zum Beispiel *Schreibe in dein Heft*, die häufig Teil der Angabe sind, nicht jedes Mal explizit vermerkt. Diese Zusätze sind ausschließlich für die SchülerInnen und LehrerInnen relevant, jedoch nicht für nachfolgende Untersuchung. Es muss außerdem betont werden, dass es bei den Übungsbeispielen vereinzelt zu Überschneidungen zwischen mehreren Deskriptoren kommt. Bei den zweifelhaften Fällen wurde immer auf das jeweilige Kapitel des Buches Bezug genommen und unter diesem Aspekt zur passenden Gruppe bzw. dem passenden Deskriptor zugeteilt.

7.2.1 Text -und Satzstrukturen kennen und anwenden

➤ (41) SchülerInnen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion

Vielfach Deutsch:

- 1) Wenn du die verschiedenen Satzteile richtig zusammensetzt, ergeben sie einen Witz.
- 2) Lies den Text und notiere für jedes unterstrichene Verweiswort, worauf es sich bezieht.
- 3) Finde im Text jeweils einen Beispielsatz zu den folgenden Ausdrucksmöglichkeiten von Bindewörtern (Konjunktionen).
- 4) Verbinde die Satzpaare durch passende Bindewörter aus dem Kasten.
- 5) Formuliere den Inhalt folgender Sätze mit dem Bindewort in der Klammer neu.
- 6) Textzusammenhang: Lore hat eine wenig gelungene persönliche Stellungnahme geschrieben. Versucht gemeinsam herauszufinden, wo die Schwachpunkte liegen, und schreibt den Text anschließend neu.

- 7) Lies den Textausschnitt. Welche Wörter, die den Sinnzusammenhang herstellen, passen in die Lücken?
 - 8) Verbinde folgende Aussage durch das passende Bindewort (Konjunktion).
 - 9) Vervollständige die Sätze und schreibe sie ins Heft. Unterstreiche darin die Einleitewörter.
 - 10) Binde- und Umstandswörter: Bilde mit fünf Verben sinnvolle Sätze und schreibe sie in dein Heft.
 - 11) Binde- und Umstandswörter: Was gehört zusammen? Verbinde mit Pfeilen.
 - 12) Binde- und Umstandswörter: Welches Wort passt inhaltlich und grammatikalisch? Streiche das falsche Wort durch und schreibe anschließend die Sätze in dein Heft.³¹⁴
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Formuliere die Sätze jeweils entsprechend um. (mit Konjunktion/mit Präposition/mit Adverb)
 - 2) Formuliere den Satz so um, dass du die Begründung statt mit einer Konjunktion mit einer Präposition bzw. einem Adverb einfügst.
 - 3) Bilde zwölf Sätze oder Fragen, in denen du die Berufe mit den angegebenen Materialien/Begriffen verbindest und möglichst viele verschiedene Pronomen (Fürwörter) verwendest.³¹⁵
-

Deutschstunde:

- 1) Ergänze bei den Hauptsatzreihen, um welche Art der Konjunktion es sich handelt!
 - 2) Textgrammatik: Vergleiche das, was in den beiden Kästchen steht! Was davon ist für euch ein Text? Begründet eure Entscheidung!
 - 3) Textzusammenhang: Welche dieser Sätze stellen eher einen Anfang oder ein Ende eines Textes dar? Schreibe A für *Anfang*, E für *Ende* oder ~ für *weder noch* auf die Zeile!
 - 4) Im Text „Bewusstes Fernsehen“ sind die Leitwörter gelb hinterlegt; andere Wörter sind fett hervorgehoben. Bestimme, um welche Art von Verweis- oder Ersatzwörtern es sich dabei handelt, indem du P (Pronomen), K (Konjunktion) oder A (Adverb) darüberschreibst!
 - 5) Finde im Text mindestens vier Beispiele für Pronomen (Fürwörter), Konjunktionen (Bindewörter) und/oder Adverbien (Umstandswörter), die die Aufgabe von Ersatz- oder Verweiswörtern übernehmen! Markiere sie im Text!
 - 6) Schreibe eine verbesserte Variante des Textes in dein Heft! Verwende dazu abwechslungsreiche Ersatzwörter und passende Verweiswörter!
 - 7) Ordne die Sätze durch Nummerieren zu einem sinnvollen Text!
 - 8) Schreibe den Text in der richtigen Reihenfolge in dein Heft und ersetze die vielen Pronomen (Fürwörter) im Text durch passende Namen und Begriffe, um ihn interessanter zu gestalten. Finde einen Titel für den kurzen Text!³¹⁶
-

³¹⁴ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 45; 51-53; 62; 104; 133.

³¹⁵ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 123; 128; 136.

³¹⁶ Vgl. Pramper/ Leb (2016), S. 53; 121-123.

7.2.1.1 Analyse zum Deskriptor 41

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 12
- *Treffpunkt Deutsch*: 3
- *Deutschstunde*: 8

Mit seinen zwölf Übungen legt *Vielfach Deutsch* relativ viel Wert darauf, dass SchülerInnen lernen, sprachliche Mittel für Textzusammenhänge zu erkennen. Die Übung Nr. 12 ist besonders hervorzuheben, denn die Methode, dass eine unpassende Satzverbindung durchgestrichen und der Satz mit einer passenden niedergeschrieben werden soll, kommt bei den anderen beiden Lehrwerken in dieser Kategorie und in dieser Form nicht vor, obwohl man damit schnell und einfach überprüfen lassen könnte, ob SchülerInnen verstanden haben, welche Funktion die Binde-, Ersatz- und Verweiswörter haben. In Übung Nr. 1 des Lehrwerks *Vielfach Deutsch* wird das Umformulieren von Sätzen trainiert, indem angegebene Satzteile von den SchülerInnen in der richtigen Reihenfolge zusammengesetzt werden müssen. Diese Übung kann als besonders effiziente Aufgabe gewertet werden, wenn es um das Erkennen von Textzusammenhängen geht. Dasselbe gilt auch für die Übung Nr. 2: SchülerInnen lernen im Zuge dieser Übung, wie sie Texte mit passenden Pronomen und Adverbien lesefreundlicher gestalten können. Dazu sollen sie herausfinden, worauf sich die unterstrichenen Verweiswörter im Text konkret beziehen. Auch die Nr. 3 ist es wert, näher betrachtet zu werden. SchülerInnen sollen hier herausfinden, ob es sich bei den angeführten Konjunktionen um Anreihungen, Begründungen, Zwecke, Gegensätze, Vergleiche oder Wahlmöglichkeiten handelt. Diese verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten von Bindewörtern kommen auch in Übung Nr. 5 vor, hier jedoch in etwas abgewandelter Form: SchülerInnen sollen bei dieser Übung mit einer in Klammer angegebenen Konjunktion den Inhalt eines Satzes verändern, und in Übung Nr. 6 lernen, wie man unter Berücksichtigung einer einheitlichen Erzählperspektive Ersatz-, Binde- und Verweiswörter korrekt positioniert und dadurch einen Text verbessern kann. SchülerInnen lernen in *Vielfach Deutsch* außerdem verschiedene Möglichkeiten kennen, mit Ersatz-, Verweis- und Bindewörtern ihre eigene Meinung präzise(r) auszudrücken (siehe Nr. 10 und 11). Im direkten Vergleich zeigt sich jedenfalls, dass das Lehrbuch viele sinnvolle Übungen enthält, welche SchülerInnen die Verknüpfungsmittel für Texte erkennen lassen und so den korrekten Gebrauch von Binde-, Ersatz- und Verweiswörtern vermitteln.

Auch die *Deutschstunde* weist in dieser Kompetenz viel Potential auf. So enthält auch sie eine Übung, die das Verfassen einer verbesserten Textversion enthält (siehe Nr. 6): Ein Text

soll hier dahingehend optimiert werden, dass passendere Ersatz- und Verweiswörter verwendet und Sätze umformuliert werden. So können SchülerInnen lernen, wie man einen Text lesefreundlich gestaltet. Mit der Nr. 2 soll SchülerInnen vermittelt werden, was generell unter einem Text zu verstehen ist. Sie lernen hierbei, dass einem Text immer ein bestimmtes Thema zugrunde liegt, es immer einen Sinnzusammenhang geben muss und ein Text außerdem immer Anfang und Ende hat. Außerdem kommt mit der Nr. 3 eine Übung vor, die als ebenso effizient wie die Nr. 1 aus *Vielfach Deutsch* angesehen werden kann. SchülerInnen sollen hier herausfinden, ob es sich bei den angeführten Textstellen um den Anfang oder um das Ende eines Textes handelt. Die Nummern 7 und 8 bieten SchülerInnen die Möglichkeit, Textzusammenhänge zu erkennen. Insgesamt gesehen bietet die *Deutschstunde* mit acht Übungen einige Möglichkeiten, einzelne Sätze umzuformulieren, darüber hinaus aber auch die Gelegenheit, mit längeren Texten zu experimentieren.

Das Lehrbuch *Treffpunkt Deutsch* weist im Hinblick auf die Bildungsstandards, vor allem, was ein selbständiges Auffinden von sprachlichen Verknüpfungsmitteln betrifft, Mängel auf. Es finden sich fast keine Aufforderungen, die SchülerInnen dazu veranlassen, einen Text eigenständig zu überarbeiten, damit sie auf diese Weise lernen, wann sprachliche Verknüpfungen in Form von Binde-, Ersatz- und Verweiswörtern angebracht und sinnvoll sind und wann eher nicht. Mit den ersten zwei Übungen werden SchülerInnen darin geschult, Sätze umzuformulieren. In Übung Nr. 3 sollen sie dann selbst Sätze oder Fragen bilden und im Zuge dessen möglichst viele verschiedene Pronomen einsetzen.

Im direkten Vergleich zeigt sich folglich, dass das Lehrbuch *Vielfach Deutsch* nicht nur die meisten, sondern auch die qualitativ hochwertigsten Übungen in dieser Kompetenz zur Verfügung stellt.

➤ (42) SchülerInnen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente (Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil)

Vielfach Deutsch:

- 1) Jeweils ein Sachverhalt wird auf zwei verschiedene Weisen ausgedrückt. Kreuze die Variante im Nominalstil an.
- 2) Ergänze die Tabelle: Formuliere jeweils im Nominalstil oder Verbalstil.
- 3) Überlege, ob hier der Nominalstil oder der Verbalstil die bessere Ausdrucksweise ist. Markiere den Satz, der dir am besten gefällt.
- 4) Nominalstil und Verbalstil verwenden: Wandle die im Text markierten Verben in Nomen um.
- 5) Formuliere den folgenden Text überall dort in den Nominalstil um, wo es dir sinnvoll erscheint.

- 6) Drücke die im Wortkasten angeführten Fähigkeiten mit Hilfe von Nominalisierungen aus. Verwende Artikel oder stimme die vorangestellten Adjektive mit dem nominalisierten Verb überein.
 - 7) Informiere in einem kurzen Text über deine Interessen oder Stärken. Verwende dabei auch Nominalisierungen, wo es dir sinnvoll erscheint.
 - 8) Verbal- oder Nominalstil: Ergänze in der Tabelle Verben und Nomen. Schreibe anschließend mit zwei Partizipien (Mittelwörtern) und den dazugehörigen Nomen sinnvolle Sätze wie in den Beispielsätzen oben ins Heft.
 - 9) Verb oder Nomen: Ergänze die Lücken mit den Wörtern aus dem Kasten.
 - 10) Forme die Gliedsätze in Nennformgruppen (Infinitivgruppen) um.
 - 11) Man kann nicht alle *damit*-Sätze in Nennformgruppen umwandeln. Wo ist dies möglich? Schreibe die umformulierten Nennformgruppen in dein Heft.
 - 12) Formuliere die unterstrichenen Teilsätze im Nominalstil.³¹⁷
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Bestimme, um welche Art von Satzglied es sich jeweils handelt.
- 2) Kreuze an, um welche Art von Gliedsatz es sich jeweils handelt.
- 3) Bestimme, um welche Art von Adverbialsatz es sich bei den Beispielen aus dem Text jeweils handelt.
- 4) Bestimme jeweils die markierten Satzglieder.
- 5) Kreuze an, um welche Art von Gliedsatz es sich jeweils handelt.
- 6) Bestimme, um welche Art von Adverbialsatz (Umstandssatz) es sich jeweils handelt.
- 7) Setze die Attribute an die passende Stelle im Lückentext ein:
- 8) Unterstreiche im Text alle Attribute (Beifügungen) und ziehe einen Pfeil zu dem Bezugswort, das sie ergänzen.
- 9) Schreibe über die Attribute (Beifügungen), um welche Art von Attribut es sich handelt.
- 10) Wählt einen Satz und versucht ein Satzglied mit einem möglichst langen Attribut zu erweitern. Der Satz soll lesbar und sinnvoll bleiben.
- 11) Suche und unterstreiche die drei Attributsätze in der Beschreibung.
- 12) Verwandle die Attribute in Attributsätze (Beifügesätze).
- 13) Unterstreiche im folgenden Text die Attribute (einschließlich Appositionen) rot und die Attributsätze blau.
- 14) Im Text gibt es drei Attributsätze (Beifügesätze). Suche sie und schreibe sie auf.
- 15) Kreuze an, um welche Art von Attribut (Beifügung) es sich bei den Beispielen handelt.
- 16) Kreuze an, um welche Art von Satz es sich handelt: Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz (Umstandssatz), Attributsatz (Beifügesatz)
- 17) Unterstreiche in den Schlagzeilen alle Nominalisierungen mit dem dazugehörenden Signalwort.
- 18) Schreibe je drei Beispiele auf: Genitivattribut/Adjektivattribut/Attribut mit Präposition/Nominalisierung
- 19) Unterstreiche einen Attributsatz.

³¹⁷ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 28-30; 44; 52-53; 60.

- 20) Unterstreiche alle Attribute (Beifügungen) des folgenden Satzes:
 - 21) Bestimme den Adverbialsatz (Umstandssatz) aus der Anekdote.
 - 22) Bestimme die folgenden Adverbialsätze (Umstandssätze) aus der Geschichte.³¹⁸
-

Deutschstunde:

- 1) Bestimme die Ergänzungen!
 - 2) Unterstreiche die Prädikate!
 - 3) Unterstreiche die Satzglieder mit Farbe!
 - 4) Bestimme die Satzglieder, markiere sie mit Farbe! Wende die Fragewörter an!
 - 5) Unterstreiche die Präpositionalobjekte mit Farbe und bestimme sie mithilfe der Fragewörter!
 - 6) Hauptsatzreihen: Verbinde die Sätze mit ..., *denn*, ..., *aber* oder ..., *sondern*!
 - 7) Hauptsatzreihen: Verbinde die folgenden Sätze mit *entweder ... oder* bzw. *nicht nur ..., sondern auch*!
 - 8) Hauptsatzreihen: Bilde mit den folgenden Wortgruppen Sätze und verbinde sie mit *nicht nur ..., sondern auch*!
 - 9) Hauptsatzreihen: Bilde aus diesen Wortgruppen Sätze, indem du sie mit *entweder ... oder* verbindest!
 - 10) Kreuze an, ob es sich bei den Beispielsätzen um ein Satzgefüge handelt!
 - 11) Satzgefüge erkennen: Unterstreiche die Konjunktionen (bzw. die einleitenden Pronomen oder Adverbien) und die Hauptsätze!
 - 12) Bilde mit den Wörtern Satzgefüge! Die vorgegebenen Wörter musst du umstellen und in der Form verändern. Du kannst auch andere Wörter ergänzen.
 - 13) Ersetze in den folgenden Sätzen das unterstrichene Satzglied durch einen passenden Gliedsatz aus dem Kasten!
 - 14) Und jetzt umgekehrt: Ersetze den Gliedsatz durch ein Satzglied und schreibe die Sätze ins Heft!
Achtung: Bei einem Satzgefüge kannst du sogar zwei Gliedsätze ersetzen!
 - 15) Welcher der folgenden Sätze ist eine Hauptsatzreihe?
 - 16) Unterstreiche in den folgenden Sätzen jeweils den Gliedsatz!
 - 17) Aus wie vielen Satzgliedern bestehen diese Sätze?
 - 18) Unterstreiche das Prädikat und gib an, aus wie vielen Wörtern es besteht!
 - 19) Jeder der folgenden Sätze enthält eines der im Kasten angeführten Satzglieder nicht. Scheibe auf die Zeile, welches Satzglied nicht vorkommt!
 - 20) Grenze die Satzglieder ab und bestimme sie anschließend! Wende dabei die Fragewörter an!
 - 21) Bestimme in den Sätzen die Adverbiale (Umstandsergänzungen, UE) und Präpositionalobjekte (PO)!
 - 22) Bilde mit diesen Vorgaben vier Hauptsatzreihen!
 - 23) Forme die unterstrichenen Satzglieder in Gliedsätze um, wie es das Beispiel zeigt!
 - 24) Schreibe die Sätze in deinem Heft so um, dass der Gliedsatz mit *dass* eingeleitet wird.³¹⁹
-

³¹⁸ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 15; 17; 23; 42-45; 47-48.; 55; 70; 148; 167-168.

7.2.1.2 Analyse zum Deskriptor 42

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 12
- *Treffpunkt Deutsch*: 22
- *Deutschstunde*: 24

In Lehrbuch *Deutschstunde* liegt der Fokus auf der Bestimmung von Satzgliedern. Diesem Bereich widmet sich das Buch mit neun Nummern (siehe Nr. 1-5 und 18-21), wobei SchülerInnen meist unterstreichen müssen, um welches Satzglied es sich handelt und dabei die Fragewörter anwenden sollen. Darüber hinaus kommen Übungen vor, die das Umstellen von Sätzen zum Thema haben: So sollen aus Satzgliedern Gliedsätze gemacht werden und aus Gliedsätzen Satzglieder (siehe Nr. 12, 13, 14, 23). SchülerInnen lernen in diesem Zusammenhang, dass sich ein und dieselbe Aussage entweder durch ein Satzglied oder durch einen Gliedsatz ausdrücken lässt. Des Weiteren steht hier auch die Bildung von Hauptsatzreihen im Vordergrund, wie die Nummern 6-9, 15 und 22 zeigen. Besonders erwähnenswert ist die Nr. 17, bei der SchülerInnen herausfinden müssen, aus wie vielen Satzgliedern die angegebenen Sätze bestehen. Dabei handelt es sich wieder um eine Methode, die ein schnelles Überprüfen der Kompetenz ermöglicht. Insgesamt betrachtet, kommt in der *Deutschstunde* jedenfalls eine Vielzahl an Aufgaben vor, bei denen SchülerInnen Satzbauelemente variieren sollen.

In *Treffpunkt Deutsch* hat man sich auf das Experimentieren mit Satzgliedteilen konzentriert, und zwar vor allem auf den Umgang mit Attributsätzen. SchülerInnen sollen im Zuge der zahlreichen Übungen Attributsätze in Texten suchen, selbst welche bilden oder herausfinden, um welche Art von Attributsatz es sich handelt. In diesem Lehrbuch wird auch auf Adverbialsätze im Detail eingegangen. So wird beispielsweise in Übung 3 zunächst erklärt, anhand welcher Einleitungswörter man die spezifischen Adverbialsätze erkennt. Außerdem sind neben den verschiedenen Arten der Adverbialsätze Beispielsätze angeführt, und im Zuge der Übung sollen SchülerInnen schließlich herausfinden, um welche Art von Adverbialsatz es sich handelt. Diese Methode wiederholt sich in den einzelnen Übungen des Öfteren, wobei SchülerInnen nie selbst Adverbialsätze bilden, sondern stets bestimmen müssen, um welche Art es sich handelt. Neben der Fokussierung auf Attribut- und Adverbialsatz kommt in *Treffpunkt Deutsch* nur eine Satzgliedanalyse vor, bei der SchülerInnen auch Prädikat, Subjekt, und Objekt bestimmen sollen (siehe Nr. 4). In Übung Nr. 17 sollen SchülerInnen alle Nominalisierungen aus vorgegebenen Schlagzeilen (z. B.:

³¹⁹ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 9; 51-52.; 54-58; 135.

‚Barack Obama: Das Leiden seines Hundes‘ oder ‚Ihr unvorsichtiges Fahren wurde ihr zum Verhängnis‘) herausstreichen.

Während in der *Deutschstunde* als auch in *Treffpunkt Deutsch* die Auseinandersetzung mit dem Verbal- und Nominalstil zweitrangig ist, beschäftigt man sich in *Vielfach Deutsch* schwerpunktmäßig mit dem Erkennen und Verwenden der beiden Textstile. So beziehen sich von den insgesamt zwölf Übungsbeispielen alle bis auf zwei auf die Auseinandersetzung mit den beiden Textstilen, wobei die Nummern 3 und 5 besonders erwähnenswert sind: Hier müssen die SchülerInnen selbst entscheiden, wann welcher der beiden Stile vorzuziehen ist. Eine sicherlich herausfordernde, aber auch sehr fördernde Methode. Diese sucht man in den anderen beiden Büchern vergebens. Was man in *Vielfach Deutsch* wiederum nicht findet, sind Übungen mit Satzgliedanalysen. Man hat in diesem Buch gänzlich auf Aufgaben verzichtet, die das Bestimmen von Satzgliedern zum Inhalt haben. Das Buch bietet nur zwei Übungen an (siehe Nr. 10 und 11), die sich auf einzelne Satzbauelemente beziehen. Das ist nicht besonders viel Raum, um SchülerInnen die Möglichkeit zum Experimentieren zu geben. Die Übung Nr. 10 widmet sich mit fünf Sätzen der Umformulierung von Gliedsätzen zu Nennformgruppen. Auch in Übung Nr. 11 sollen SchülerInnen Gliedsätze mit Berücksichtigung des Hinweises, dass sich nicht alle ‚damit-Sätze‘ umwandeln lassen, in Nennformgruppen umformulieren. Für manche SchülerInnen könnte dieser Hinweis durchaus ein Aha-Erlebnis sein.

Man kommt zu dem Schluss, dass sowohl die *Deutschstunde* als auch *Treffpunkt Deutsch* mit ihren über 20 Übungsbeispielen, die sich fast ausschließlich auf Satzbauelemente beziehen, den größten Beitrag dazu leisten, dass den in den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzen entsprochen wird.

➤ (43) SchülerInnen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren

Vielfach Deutsch:

- 1) Setze die notwendigen Beistriche.
- 2) Schreibe in dein Heft und denke dabei an die Beistriche.
- 3) Stellt Hauptsatz und Nennformgruppe um. Schreibe die Sätze mit Beistrichen in eure Hefte.
- 4) Jeder der folgenden Sätze hat zwei Bedeutungen, je nachdem wie du den Beistrich setzt. Schreibe die beiden Möglichkeiten auf. Klärt anschließend zu zweit die unterschiedliche Bedeutung der beiden Sätze.
- 5) Setze die notwendigen Beistriche.
- 6) Vervollständige die Sätze wie im Beispiel. Denke dabei auch an die Beistriche.

- 7) Ergänze mit Hilfe der Beispielsätze die Rechtschreibregeln zur richtigen Beistrichsetzung.
 - 8) Ergänze die Beistriche. Notiere rechts die Nummer der Regel, die du dafür verwendet hast.³²⁰
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Schreibe die folgenden Sätze ab und setze dabei die richtigen Satzzeichen.
 - 2) Suche in der nebenstehenden Figurencharakterisierung die beiden Textzitate und setze die dort fehlenden Satzzeichen.
 - 3) Wandle die indirekte Rede in direkte Rede um.
 - 4) Im Text sind zwei Infinitivgruppen unterstrichen. Erkläre, warum diese beiden Infinitivgruppen jeweils mit Beistrichen abgegrenzt werden müssen.
 - 5) Im Text findet sich eine weitere Infinitivgruppe. Finde sie und erkläre, warum die Beistriche stehen müssen.
 - 6) Setze in den folgenden Sätzen dort, wo es nötig ist, die fehlenden Beistriche. Nenne stichwortartig den Grund, weshalb die Beistriche gesetzt werden müssen.
 - 7) Vergleiche die Zeichensetzung in den beiden folgenden Sätzen und erkläre den Bedeutungsunterschied zwischen den Sätzen. Leite daraus eine weitere Regel für das Setzen von Beistrichen bei Infinitivgruppen ab.
 - 8) Setze in den folgenden Sätzen dort, wo es nötig ist, die fehlenden Beistriche.
 - 9) Wähle vier Berufsgruppen aus und schreibe in dein Heft, welche Berufe zu dieser Berufsgruppe gehören. Verwende dabei den Doppelpunkt.
 - 10) Schreibe sechs Sätze in dein Heft, achte auf die Satzzeichen.
 - 11) Übertrage die folgenden Sätze in dein Heft und setze jeweils den fehlenden Strichpunkt (Semikolon) ein.
 - 12) Ergänze alle fehlenden Satzzeichen und schreibe die beiden Witze in dein Heft.
 - 13) Begründe den oder die Beistrich/e in den folgenden Sätzen.
 - 14) Schreibe den Satz in direkter Rede auf.
 - 15) Gib die folgende indirekte Rede als direkte Rede wieder.³²¹
-

Deutschstunde:

- 1) Bei den folgenden Sätzen handelt es sich um Hauptsatzreihen. Setze die Beistriche dort, wo sie gesetzt werden müssen!
- 2) Setze die fehlenden Satzzeichen!
- 3) Beistrichsetzung: Erkläre die unterschiedlichen Situationen in diesen beiden Sätzen!
- 4) Unterstreiche in den Sätzen die Personalform des Prädikats rot, die Konjunktionen (Bindewörter) grün und setze die fehlenden Beistriche!
- 5) Ergänze die fehlenden Beistriche!
- 6) Füge die Appositionen an der richtigen Stelle ein und setze die Beistriche!

³²⁰ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 83-84.; 113; 116; 156.

³²¹ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 40; 61; 125; 128; 144-145.; 148; 167.

- 7) Ergänze die Beistriche!
 - 8) Ergänze die fehlenden Beistriche!
 - 9) Setze die fehlenden Beistriche!³²²
-

7.2.1.3 Analyse zum Deskriptor 43

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 8
- *Treffpunkt Deutsch*: 15
- *Deutschstunde*: 9

Im direkten Vergleich fällt auf, dass jedes der drei Lehrwerke auf die Notwendigkeit der Beistrichsetzung eingeht, wenn es darum geht, sprachlichen Missverständnissen vorzubeugen. So veranschaulicht *Vielfach Deutsch* in Übung Nr. 4, dass ein Satz unterschiedliche Bedeutungen haben kann, je nachdem, wie die Beistriche gesetzt werden. In der *Deutschstunde* wird auf dieselbe Thematik ebenfalls mit einer Übung eingegangen (siehe Nr. 3) und das Buch *Treffpunkt Deutsch* macht sogar mit drei Übungen auf den Bedeutungsunterschied in Sätzen durch korrekte Zeichensetzung aufmerksam (siehe Nr. 4, 5 und 7).

Grundsätzlich bietet das Buch *Treffpunkt Deutsch* mit insgesamt 15 Übungsangaben die meisten Möglichkeiten zum Strukturieren von Sätzen durch Satzzeichen. Im Gegensatz zu den anderen Lehrbüchern behandelt *Treffpunkt Deutsch* auch den Umgang mit Strichpunkt und Doppelpunkt sowie die Umwandlung der indirekten in die direkte Rede mit den damit verbundenen Herausforderungen der Zeichensetzung, Letzteres sogar mit vier Übungen (siehe Nr. 2, 3, 14 und 15). In den anderen Büchern wird dieser Teilbereich der Zeichensetzung völlig außer Acht gelassen. Weiters widmet man sich in *Treffpunkt Deutsch* auch dem Formulieren von Beistrichregeln, und zwar mit den Nummern 6 und 13. Das Lehrbuch deckt somit alle Anforderungen dieser Kategorie in gleichmäßigem Ausmaß ab.

Im Buch *Deutschstunde* ist kein einziges Übungsbeispiel enthalten, das den SchülerInnen Gelegenheit gibt, selbst Regeln zur Zeichensetzung zu formulieren. Die *Deutschstunde* geht jedoch explizit auf die Beistrichsetzung in Hauptsatzreihen ein (siehe Nr. 1), und darüber hinaus wird die Beistrichsetzung bei Appositionen und erklärenden Einschüben sowie bei Aufzählungen und Aneinanderreihungen behandelt. Im Buch wird zudem vermerkt, wann

³²² Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 53; 55; 138-140.

Beistriche bei Nennformgruppen verpflichtend sind, und es bietet SchülerInnen in diesem Zusammenhang auch zwei Übungen an (siehe Nr. 8 und 9).

Auch in *Vielfach Deutsch* können SchülerInnen die Beistrichsetzung bei Nennformgruppen üben (siehe Nr. 1, 2, 3 sowie 5, 6). Selbst Regeln zur Beistrichsetzung zu formulieren, lernen SchülerInnen mit den Übungsbeispielen 7 und 8. Das Lehrbuch geht überdies auf die Beistrichsetzung bei Aufzählungen und Einschüben ein, wobei es vor allem die Nr. 8 ist, in der SchülerInnen diesen Bereich trainieren können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Strukturieren durch Satzzeichen zwar von allen drei Büchern berücksichtigt wird, jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Vergleichend betrachtet, trägt *Treffpunkt Deutsch* mit 15 abwechslungsreichen Angaben am meisten dazu bei, dass SchülerInnen zu einer korrekten Satzzeichensetzung herangeführt werden. Aufgrund der Tatsache, dass in der *Deutschstunde* keinerlei Aufgaben enthalten sind, in denen SchülerInnen Regeln zur Beistrichsetzung selbständig entdecken und formulieren können, obwohl man längst erkannt hat, dass das für SchülerInnen von hoher Relevanz ist, muss das Lehrbuch in dieser Kategorie als mangelhaft bezeichnet werden.

➤ (44) SchülerInnen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden

Vielfach Deutsch:

- 1) Schreibe das Rezept ins Heft.
- 2) Einen Kochvorgang beschreiben: Verbinde zu zweit die Angaben in der Tabelle mit den Wörtern aus dem Kasten zu möglichst vielen und sinnvollen Wortgruppen und schreibe sie in eure Hefte.
- 3) Verändere nun einen Bestandteil, sodass der Kochvorgang zur Parodie wird. Schreibe die Wortgruppen in eure Hefte.
- 4) Gib die wörtlichen Reden für eine Inhaltsangabe indirekt wieder. Schreibe die Sätze ins Heft.
- 5) Gib die wörtlichen Reden wie in einer Inhaltsangabe indirekt wieder. Schreibe deine Sätze ins Heft.
- 6) Gib die wörtlichen Fragen wie in einer Inhaltsangabe indirekt wieder.
- 7) Elisa hat bei ihrer Inhaltsangabe Schwierigkeiten mit der indirekten Wiedergabe wörtlicher Reden. Unterstreiche die falschen Stellen und stelle sie in der rechten Spalte richtig.
- 8) Modalverben: Vergleiche die Sätze in den beiden Spalten. Unterstreiche rechts jene Wörter, die die einfache Aussage färben.
- 9) Welches Modalverb drückt welche Bedeutung aus?
- 10) Hebe in den folgenden Sätzen die modifizierenden Verben mit einem Textmarker hervor und unterstreiche die aussagenden Verben.

- 11) Drücke folgenden Satz in möglichst vielen Formen als Vermutung aus.
- 12) Verwandle die folgenden Aussagen mit Hilfe des Futurs in eine Vermutung.
- 13) Verwandle die folgenden Aussagen mit Hilfe des Futurs und einem passenden Umstandswort in eine Vermutung.
- 14) Gib die wörtlichen Reden indirekt für eine Inhaltsangabe wieder. Verwende *dass*-Sätze oder indirekte Fragesätze.
- 15) Verwandle die folgenden Aussagen mit Hilfe des Futurs und eines Umstandswortes (Adverbs) in eine Vermutung.
- 16) Bildet 4er-Gruppen und spielt folgende Situation: Jemand aus der Gruppe wählt auf dem abgebildeten Stadtplan einen geheimen Wohnort (Zielpunkt) und lotst die anderen drei Gruppenmitglieder per Handyanweisungen dorthin. Am Ende des Spiels sollten alle den richtigen Wohnort angekreuzt haben.
- 17) Der Konjunktiv I: Lies den Zeitungsbericht und unterstreiche alle Stellen, die wiedergeben, was jemand gesprochen hat. Rahme darin die Personalform des Prädikats rot ein. Vergleiche diese Personalformen mit den unterstrichenen in der Sprechblase. Welche Personalformen im Text unterscheiden sich von denen in den Sprechblasen? Markiere sie.
- 18) Unterstreiche alle Prädikate mit einer Konjunktiv-I-Form.
- 19) In der Tabelle findest du verschiedene Möglichkeiten, wie man Aussagen indirekt wiedergeben kann. Ordne ihnen die richtigen Nummern aus dem Merkkasten zu.
- 20) Gebt die wörtlichen Reden in der indirekten Rede wieder. Verwende dabei *dass*-Sätze.
- 21) Gib die Aussagen in indirekten Reden ohne einleitendes *dass* wieder. Schreibe die Sätze in dein Heft und unterstreiche die Verbformen im Konjunktiv I.
- 22) In diesem Text gibt es zu viele *dass*-Sätze. Verändere einige davon und schreibe den Text in dein Heft.³²³

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Unterstreiche in den beiden Meldungen die Konjunktiv-Formen und erkläre, warum der Konjunktiv verwendet wurde.
- 2) Wähle sechs Aussagen und schreibe sie in indirekter Rede ins Heft.
- 3) Setze in den Leserbriefen die richtige Form des Konjunktivs II ein.
- 4) Besprecht, in welchen Sätzen euch eine Umschreibung mit „würde“ besser gefällt.
- 5) Untersuche die Sprache des Reportage-Textes. In welchem Tempus (welcher Zeitform) ist er verfasst? Was bewirkt das bei der Leserin oder beim Leser?
- 6) Schreibe die Fakten aus dem Text heraus und formuliere damit eine sachliche Nachricht.
- 7) Bilde sechs Sätze mit Konjunktiv I und sechs Sätze mit Konjunktiv II, in denen du die Wörter aus dem Rätsel verwendest.
- 8) Schreibe zwei Beispiele für den Konjunktiv II auf und begründe, warum der Autor den Konjunktiv II verwendet.
- 9) Setze in die indirekte Rede:

³²³ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 70; 79; 102-103; 105-107; 113; 117; 121; 130-132.

- 10) Schreibe den Satz in allen Zeitformen in dein Heft und schreibe die korrekte Zeitangabe daneben.
 - 11) Schreibe die folgenden Sätze im Passiv in dein Heft.
 - 12) Markiere den Passivsatz im folgenden Text.
 - 13) Schreibe alle Sätze des Textes, bei denen es möglich ist, im Passiv auf.
 - 14) Schreibe in dein Heft acht Sätze im Passiv.
 - 15) Wähle einen deiner Sätze und schreibe ihn in allen Zeitformen im Passiv in dein Heft.
 - 16) Schreibe vier Sätze im Passiv in dein Heft.
 - 17) Unterstreiche in diesem Lexikonartikel alle Passivformen, schreibe sie auf und bestimme die Zeitform.
 - 18) Wandle den Satz in einen Passivsatz um und schreibe diesen in allen Zeitformen auf.
 - 19) Bestimme die Verbform „käm“ und erkläre, warum sie hier verwendet wird.
 - 20) Entscheide, ob die unterstrichenen Personalformen in den Sätzen als Modal- oder als Vollverb auftreten. Kreuze die richtige Verwendungsweise an.
 - 21) Bestimme die folgenden Verbformen nach Person, Zahl, Tempus (Zeitform) und Modus (Handlungsart).
 - 22) Nenne vier Modalverben.
 - 23) Übertrage den 1. Satz des Textes in die indirekte Rede.
 - 24) Finde den einzigen Passivsatz des Textes und schreibe die Passivform auf.
 - 25) Schreibe die Passivform in allen Zeitformen auf und benenne diese.
 - 26) Bestimme und erkläre die Verbform „könne“.³²⁴
-

Deutschstunde:

- 1) Nenne mindestens vier Modalverben!
- 2) Gib zu den Verben gehen und lachen das Partizip Präsens und das Partizip Perfekt an!
- 3) Nenne die Zeitformen der Sätze mit dem lateinischen Begriff!
- 4) Wie nennt man die Aussageweise, in der dieser Satz steht?
- 5) Formen der Verben: Kreuze an, ob es sich um eine bestimmte (finite) oder eine unbestimmte (infinite) Verbform handelt!
- 6) Aussageweisen der Verben: Bestimme, um welche Art von Verb es sich handelt und in welcher Aussageweise es steht!
- 7) Schreibe die unterstrichenen Verben im Infinitiv (in der Nennform) auf die Zeilen – Hilfsverben und aussagende Verben jeweils extra!
- 8) Vollverben/Hilfsverben/Modalverben: Ordne die Verben im Wortkasten und schreibe sie auf die richtige Zeile!
- 9) Lies den Artikel! Unterstreiche danach alle Verben!
- 10) Finde im Text zehn Beispiele für das Partizip II (2. Mittelwort) und markiere diese!
- 11) Schreibe die gefundenen Partizipien in dein Heft und ergänze den Infinitiv (Nennform) und das Partizip III!

³²⁴ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 61-62; 66-67; 70; 81-83; 88; 106; 120; 128; 148; 168.

- 12) Erkläre die folgenden Begriffe mithilfe des Textes in eigenen Worten in deinem Heft! Unterstreiche anschließend in deinen Sätzen alle verwendeten Verben!
 - 13) Unterstreiche in den Aussagen der Jugendlichen die Modalverben!
 - 14) Unterstreiche die Modalverben!
 - 15) Ordne den unterstrichenen Satzteilen im Text die jeweilige Aussageweise zu! Schreibe dazu jeweils die Nummer in das Kästchen: 1 Indikativ (Wirklichkeitsform), 2 Konjunktiv (Möglichkeitsform), 3 Imperativ (Befehlsform);
 - 16) Übertrage die folgenden Aussagen in deinem Heft in die indirekte Rede!
 - 17) Indikativ (Wirklichkeitsform) oder Konjunktiv I? Vervollständige die Sätze zu den Aussagen im Hörbeispiel, indem du die richtige Verbform einsetzt!
 - 18) Setze die Verben in Klammern in den Konjunktiv III!
 - 19) Setze die Verben in Klammern in der entsprechenden Zeitform ein!
 - 20) Unterstreiche die Prädikate in den Sätzen und bestimme die Zeitform! Verwende die lateinischen Begriffe!
 - 21) Infinitiv/Partizip I/Partizip II: Ergänze die fehlenden Formen!
 - 22) Indikativ (1), Konjunktiv (2), oder Imperativ (3)? Setze die entsprechende Zahl ein!
 - 23) Bestimme die Zeitform und schreibe die Sätze in der verlangten Zeitform in dein Heft!
 - 24) Kreuze Form und Zeit der folgenden Sätze an!³²⁵
-

7.2.1.4 Analyse zum Deskriptor 44

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 22
- *Treffpunkt Deutsch*: 26
- *Deutschstunde*: 24

Alle Lehrbücher gehen mit einer ähnlich hohen Anzahl an Übungsbeispielen auf das Thema ‚Verbformen‘ ein. Erwähnenswert ist, dass im Buch *Treffpunkt Deutsch* der Fokus auf der Verwendung des Passivs liegt. Während in den anderen beiden Büchern der Gebrauch des Passivs nur am Rande behandelt wird, widmet sich *Treffpunkt Deutsch* diesem Teilbereich mit zehn Übungen. SchülerInnen sollen unter anderem in der Lage sein, Passivsätze aus einem Text herauszufiltern, vorgegebene Sätze in die Passiv-Form zu setzen und überdies Passivsätze in alle Zeitformen umzuwandeln. Auffallend ist darüber hinaus, dass die Methode, bei der SchülerInnen einen Satz in alle Zeitformen setzen sollen, nur in *Treffpunkt Deutsch* vorkommt (siehe Nr. 10). In der *Deutschstunde* kommen zwar ähnliche Beispiele vor (siehe Nr. 19, 23, 24), jedoch soll dort von Seiten der SchülerInnen großteils nur

³²⁵ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 8-9; 12; 15-16; 114-119; 124; 149.

bestimmt oder angekreuzt werden, was einen erheblichen Unterschied ausmacht. Denn während mit der Methode aus *Treffpunkt Deutsch* ein aktives Handeln gefördert wird, müssen die SchülerInnen in den anderen Fällen nicht selbst schreiben, was für die Auseinandersetzung mit Tempusformen nicht immer zielführend ist. In Übung Nr. 5 soll eine Reportage über Bootsflüchtlinge hinsichtlich der verwendeten Zeitform untersucht werden. Die Intention dahinter ist, dass sich SchülerInnen dabei über die distanzmindernde Wirkung eines im Präsens verfassten Textes bewusst werden. *Treffpunkt Deutsch* stellt für diese Kategorie jedenfalls einen sattelfesten Umgang mit Tempusformen sicher und entspricht somit auch den Anforderungen der Bildungsstandards.

Das Buch *Deutschstunde* enthält zahlreiche Übungen, in denen SchülerInnen bestimmen müssen, ob es sich um Modal-, Hilfs- oder Vollverben handelt. In Übung Nr. 5 sind bereits Verbformen vorgegeben und SchülerInnen sollen ankreuzen, ob es sich dabei um die finite oder infinite Form des Verbs handelt. In Übung Nr. 6 soll neben der Form auch bestimmt werden, in welcher Aussageweise das angegebene Verb steht. Während in den anderen Büchern der Teilbereich ‚Partizipien‘ unberücksichtigt bleibt, geht die *Deutschstunde* auf diesen Teilbereich mit vier Aufgaben ein (siehe Nr. 2, 10, 11, 21). Ferner ist die Nr. 7 als besonders förderlich einzustufen: Hier sollen SchülerInnen alle angegebenen Verben im Infinitiv aufschreiben und außerdem festhalten, welche als Hilfsverben und welche als aussagende Verben einzustufen sind. In Summe betrachtet, enthält das Buch zwar viele Übungen, um SchülerInnen im Umgang mit verschiedenen Verbformen zu schulen, jedoch sollen SchülerInnen in erster Linie bestimmen, ankreuzen und zuordnen. So ist es schwierig zu überprüfen, ob sie die verschiedenen Formen auch anwenden können.

In *Vielfach Deutsch* können SchülerInnen im Zuge mehrerer Übungen den Umgang mit dem Imperativ trainieren, wie etwa mit der Nr. 16. Hier lernen sie in Form einer Gruppenübung, Anweisungen zu geben. *Vielfach Deutsch* ist darüber hinaus das einzige Buch, das den SchülerInnen durch das Verfassen eines Rezepts die Möglichkeit zum Üben des Imperativs gibt (siehe Nr. 1 und 2) und in diesem Zusammenhang auch die Chance, eine weitere Textsorte kennenzulernen (siehe Nr. 3). Auch die Übung Nr. 7 dieses Buches muss gesondert thematisiert werden: Hier sind fehlerhafte Passagen angegeben, welche die SchülerInnen richtigstellen sollen. Einerseits muss diese Methode als riskant angesehen werden, da SchülerInnen Gefahr laufen, sich die fehlerhaften Passagen einzuprägen. Andererseits lässt sich auf diese Weise rasch feststellen, ob SchülerInnen neben der korrekten Zeichensetzung auch die Konjunktivformen richtig anwenden können. Wie man Aussagen modifizieren kann, wird in diesem Lehrbuch besonders übersichtlich dargestellt: So sollen SchülerInnen in Übung Nr. 8 jene Wörter unterstreichen, die deutlich machen, ob es sich beim angegebenen Satz um einen Wunsch, eine Vermutung oder aber um einen

Zwang oder Anschein handelt. Die nachfolgende Übung geht ebenfalls auf modifizierende Verben ein, wobei SchülerInnen hier lediglich ankreuzen sollen, ob es sich um einen Zwang oder einen Wunsch etc. handelt. Die Übungen 11, 12, 14 und 15 gehen allesamt darauf ein, wie man Vermutungen formuliert. SchülerInnen können im Zuge dieser vier Übungen einerseits den Umgang mit den Modalverben üben, andererseits lernen sie, dass man Vermutungen mit dem Futur und Umstandswörtern ausdrücken kann. Kurzum: Obwohl *Vielfach Deutsch* nicht so viel Raum wie die anderen Bücher dafür verwendet, mit Verbformen selbständig zu arbeiten, muss betont werden, dass es einige Aspekte offeriert, die in den anderen Büchern unberücksichtigt bleiben – vor allem die bereits erwähnten Nummern 1, 2 und 16, in der die SchülerInnen den korrekten Gebrauch des Imperativs kennenlernen.

Wie der Konjunktiv I und II korrekt anzuwenden ist, und damit einhergehend das Umwandeln in die indirekte Rede, kommt in allen drei Büchern in nahezu gleichem Ausmaß vor, wobei SchülerInnen bei den Übungen aus *Treffpunkt Deutsch* auch explizit begründen sollen, warum die Konjunktiv-Form anzuwenden ist. Der direkte Vergleich zeigt deutlich, dass in *Treffpunkt Deutsch* das eigenständige Abwandeln von Texten großgeschrieben wird, während in den anderen Büchern eher das Einsetzen und Ankreuzen verschiedener Verbformen im Vordergrund steht.

7.2.2 Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden

➤ (45) SchülerInnen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen

Vielfach Deutsch:

- 1) Verbindet die Satzteile sinnvoll miteinander. Ergänzt dabei passende Fürwörter in der distanzierten Anrede.
- 2) Übertrage den Text in die distanzierte Anrede und schreibe ihn in dein Heft. Unterstreiche in deinem Text alle Anredefürwörter.
- 3) Unterstreiche alle Fürwörter der distanzierten Anrede und übertrage den Text anschließend in richtiger Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.
- 4) Unterstreiche die Umstandswörter, die die Bedeutung des ganzen Satzes verändern.
- 5) Lies den Satz und unterstreiche das Umstandswort. Kreuze dann die richtige Lösung an.
- 6) Setze die Fürwörter der distanzierten Anrede mit den passenden Endungen ein.
- 7) Wandle die Wortart um. Ergänze das fehlende Adjektiv oder Nomen.

- 8) Markiere in den folgenden Sätzen die Nomen und unterstreiche die Signalwörter (Begleitwörter, Vorwörter, Attribute).
 - 9) Bilde aus den folgenden Wortpaaren Zusammensetzungen und schreibe sie auf. Unterstreiche den Anfangsbuchstaben und begründe die Groß- und Kleinschreibung dadurch, dass du die Wortart des Grundwortes bestimmst.³²⁶
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Bestimme mit Hilfe der folgenden Übersicht die Wortart der im Text markierten Wörter.
 - 2) Bestimme die Wortart der folgenden markierten Wörter.
 - 3) Finde die passenden Relativpronomen (bezüglichen Fürwörter) und fallweise notwendige Präpositionen (Vorwörter).
 - 4) Unterstreiche in den folgenden Sätzen alle Modaladverbien (in einigen Sätzen können auch zwei vorkommen).
 - 5) Unterstreiche in den beiden folgenden Sätzen die Modaladverbien.
 - 6) Bestimme im folgenden Text alle unterstrichenen Pronomen.
 - 7) Bestimme in den folgenden Sätzen das unterstrichene Pronomen und seinen Kasus (Fall).
 - 8) Tausche dein Heft mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn und lasse sie oder ihn die Pronomen finden und unterstreichen. Benenne die Pronomen anschließend gemeinsam.
 - 9) Setze in den folgenden Sätzen das passende Pronomen (Fürwort) ein und benenne es.
 - 10) Schreibe mit deiner Sitznachbarin oder deinem Sitznachbarn eine Szene, in der ihr ein gelungenes Vorstellungsgespräch darstellt. Achte auf die Schreibung der Anredepronomen!
 - 11) Schreibe sechs verschiedene Pronomen (Fürwörter) aus dem Text auf und bestimme sie.³²⁷
-

Deutschstunde:

- 1) Wie nennt man die Wörter *an*, *bei*, *zu*, *durch* mit der lateinischen Bezeichnung?
- 2) Wie heißen die drei Steigerungsstufen der Adjektive auf Lateinisch?
- 3) Die Wortarten im Überblick: Ergänzt gemeinsam die Leerstellen in der Tabelle!
- 4) Du sollst die zehn Wortarten mit ihrer lateinischen und deutschen Bezeichnung aufzählen und die Merkmale, woran man sie erkennen kann, erklären sowie Beispielwörter zu jeder Wortart nennen können.
- 5) Lege in deinem Heft eine Tabelle mit den zehn Wortarten an und trage die markierten Wörter aus dem folgenden Text in der richtigen Spalte ein!
- 6) Suche je Wortart zwei weitere Wörter aus dem Text und trage sie in die Tabelle ein!
- 7) Bestimme die Wortarten! Gib acht, dass du nicht Wortarten und Satzglieder verwechselst!
- 8) Ergänze die fehlenden Adverbien im Text! Hilfe findest du im Wortkasten unten.
- 9) Adverbien und Adjektive sind nicht leicht zu unterscheiden. Welche der folgenden Wörter sind Adverbien, welche Adjektive?

³²⁶ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 82; 106-107; 113; 117; 151; 153.

³²⁷ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 9; 22; 44; 121; 128; 134-137; 140; 148.

- 10) In den folgenden Sätzen sind die fett gedruckten Adverbien vertauscht! Stelle sie richtig und schreibe die korrigierten Sätze in dein Heft!
 - 11) Dativ oder Akkusativ? Ergänze die fehlenden Buchstaben und bestimme die Fälle nach den Präpositionen!
 - 12) Unterstreiche die Präpositionen, die sich auf die fett gedruckten Nomen und Pronomen (Fürwörter) beziehen!
 - 13) Nach Präpositionen stehen Nomen und Pronomen (Fürwörter) im 2., 3. Oder 4. Fall. Bestimme die Fälle der fett gedruckten Nomen und Pronomen und trage jeweils den richtigen Fall in die Klammer ein!
 - 14) Lege in deinem Heft eine Tabelle mit diesen Wortarten an: Verb, Nomen, Adjektiv, Artikel, Pronomen, Konjunktion, Präposition, Adverb, Numerale. Trage nun die markierten Wörter aus dem Text in deine Tabelle ein!
 - 15) Ergänze selbst je Wortart zwei weitere Wörter in deiner Tabelle!
 - 16) Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter!
 - 17) Zahlwörter richtig schreiben: Bilde mit einem Beispiel aus jeder Zeile einen Satz!
 - 18) Wie du weißt, kann man Adjektive steigern. Setze die fehlende Steigerungsstufe ein!
 - 19) Ergänze den Superlativ, die Meiststufe!
 - 20) Markiere mindestens zehn Pronomen (Fürwörter), die im Text vorkommen!³²⁸
-

7.2.2.1 Analyse zum Deskriptor 45

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 9
- *Treffpunkt Deutsch*: 11
- *Deutschstunde*: 20

Es fällt sofort auf, dass diese Kompetenz im Lehrwerk *Deutschstunde* einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt. Das Buch stellt 20 Übungen zur Verfügung, bei denen sich SchülerInnen mit Wortarten und deren wesentlichsten Funktionen auseinandersetzen können. Als besonders sinnvoll ist die vierte Übung einzustufen: SchülerInnen sollen hier alle zehn Wortarten zunächst einmal mit der deutschen und lateinischen Bezeichnung benennen und darüber hinaus auch Beispiele für jede Wortart finden. Da Wortarten von Seiten der SchülerInnen nicht selten mit Satzgliedern verwechselt werden, widmet man sich in der *Deutschstunde* mit der Übung Nr. 7 auch dieser Thematik. Ebenso ist die Nr. 9 hervorzuheben – sie geht auf den Unterschied von Adjektiven und Adverbien ein. Darüber hinaus sollen SchülerInnen in Übung Nr. 14 eine Tabelle mit allen Wortarten erstellen und

³²⁸ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 8; 10-11; 13; 15-16; 36; 98; 103; 149.

bestimmte Wörter eines Textes der richtigen Wortart zuordnen. Auf solch praktische Beispiele wird in den anderen beiden Lehrwerken verzichtet. Es kommen hier eher Übungen vor, in denen lediglich ein Wort bestimmt werden soll.

In der ersten Übung, die *Treffpunkt Deutsch* in dieser Kategorie bereitstellt, sollen SchülerInnen die Wortart bestimmter Wörter herausfinden. Als Hilfestellung befindet sich unter der Übung eine Tabelle mit jeder Wortart und den dazugehörigen Beispielen. Außerdem ist vermerkt, dass Nomen und Adjektiv dekliniert und Verben konjugiert werden. Zudem ist neben der Wortart ‚Adverb‘ der Vermerk ‚unveränderbar‘ angegeben. So sehen SchülerInnen die wichtigsten Regeln zu den Wortarten auf einen Blick. Die Übungen Nr. 8 und 10 sind besonders erwähnenswert: In Übung Nr. 8 sollen SchülerInnen in Partnerarbeit die korrekte Bezeichnung für das jeweilige Pronomen herausfinden und in Übung Nr. 10 soll ein Vorstellungsgespräch mit der korrekten Schreibweise der Anredepronomen schriftlich in Szene gesetzt werden. Weder in der *Deutschstunde*, noch in *Vielfach Deutsch* werden die SchülerInnen in dieser Kategorie zu einem gemeinsamen Erarbeiten mittels solch kreativer Aufgaben aufgefordert. Es ist also positiv anzumerken, dass *Treffpunkt Deutsch* hier auf abwechslungsreiche Übungsgestaltung Wert legt. Im Großen und Ganzen widmet man sich jedoch in diesem Lehrbuch verstärkt der Wortart ‚Pronomen‘, was zur Konsequenz hat, dass viele wichtige Funktionen der anderen Wortarten unberücksichtigt bleiben.

Vielfach Deutsch enthält einige Übungen, die sich mit den Fürwörtern der distanzierten Anrede befassen. Dieser Teilbereich wird in den anderen Büchern fast zur Gänze ausgeklammert. Ferner widmet sich dieses Lehrbuch der Wortart der Adverbien mit zwei Aufgaben. So werden SchülerInnen etwa in Übung Nr. 4 dazu aufgefordert, jene Umstandswörter herauszufiltern, die die Bedeutung des gesamten Satzes verändern, wie zum Beispiel ‚sicher‘, ‚wohl‘, ‚wahrhaftig‘ oder ‚nämlich‘, während sie in Übung Nr. 5 herausfinden sollen, ob es sich beim angegebenen Satz (‚Framton hält die Männer tatsächlich für Gespenster.‘) um eine Vermutung, Abschwächung, Verstärkung oder ein Bedauern handelt. In der letzten Übung sollen die SchülerInnen aus Wortpaaren (‚grün‘ und ‚Olive‘) Zusammensetzungen bilden (‚olivgrün‘). Ob diese Zusammensetzungen groß- oder kleingeschrieben werden müssen, sollen sie anhand der Wortart des Grundwortes ermitteln (‚grün‘ = Adjektiv). Insgesamt gesehen, geht *Vielfach Deutsch* auf viele Wortarten nur am Rande ein und kann den Anforderungen der Bildungsstandards somit nicht gerecht werden.

Sowohl in *Vielfach Deutsch* als auch in *Treffpunkt Deutsch* steht die Wortart der Pronomen im Vordergrund. SchülerInnen sollen in beiden Büchern ihr Wissen über die Wortarten auch für die Groß- und Kleinschreibung anwenden (siehe Nr. 3 und Nr. 9 in *Vielfach Deutsch* und Nr. 10 in *Treffpunkt Deutsch*). Die *Deutschstunde* versucht hingegen, sich allen Wortarten zu

widmen und nicht schwerpunktmäßig einer einzelnen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die *Deutschstunde* in dieser Kategorie einen sehr hohen Maßstab setzt – nicht nur, was die Quantität, sondern auch, was die Qualität anbelangt. Das macht es für die anderen beiden Werke, vor allem für *Vielfach Deutsch*, eigentlich unmöglich mitzuhalten.

➤ (46) SchülerInnen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden

Vielfach Deutsch:

- 1) Ergänze die fehlenden Wortbestandteile aus dem Kasten.
 - 2) Bilde mit den Klammerausdrücken und den Bestandteilen *de-*, *des-*, *kontra-* und *pseudo-* sinnvolle Wörter und ergänze damit die Lücken.
 - 3) Mithilfe von Nachsilben die Wortart wechseln: Ergänze die Rechtschreibregeln.
 - 4) Nachsilben: Notiere in deinem Heft mindestens vier Beispielwörter zu allen vier Rechtschreibregeln.
 - 5) Unterstreiche alle Wörter mit Nachsilben und überprüfe noch einmal die Schreibung.³²⁹
-

Treffpunkt Deutsch:

-

Deutschstunde:

- 1) Die Silben *ent-*, *be-*, *un-*, *an-* nennt man dt./lat.:
 - 2) Finde zu jeder Silbe mindestens ein Wort!
 - 3) Was bedeuten diese Wörter nach ihren sprachlichen Bestandteilen?
 - 4) Welche Fremdwörter sind hier in dem Raster versteckt? Du findest sie mithilfe des Rösselsprungs!
 - 5) Nur zwölf der 15 Wortteile kannst du mit der Buchstabengruppe *fer-* oder *for-* verbinden.³³⁰
-

³²⁹ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 85; 113; 153.

³³⁰ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 8; 77-78; 137.

7.2.2.2 Analyse zum Deskriptor 46

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 5
- *Treffpunkt Deutsch*: 0
- *Deutschstunde*: 5

Beachtenswert ist hier, dass das Buch *Treffpunkt Deutsch* für diese Kompetenz keine einzige Übungsangabe aufweist. *Vielfach Deutsch* und *Deutschstunde* liefern mit jeweils fünf Nummern aber auch eine relativ überschaubare Anzahl an Übungen. Was auffällt, ist, dass sich beide Bücher schwerpunktmäßig der Wortbildung im Zusammenhang mit Fremdwörtern widmen.

In Übung Nr. 1 des Buches *Vielfach Deutsch* sollen SchülerInnen mit Hilfe angegebener Wortbestandteile die richtige Bedeutung eines Wortes erschließen. Dabei handelt es sich um Wortbestandteile von Fremdwörtern, wie ‚pseudo‘, ‚kontra‘ etc. Die zweite Übung geht ebenfalls auf die Wortbildung von Fremdwörtern ein. Hier sind Wörter aber bereits in Klammer vorgegeben und SchülerInnen sollen das Gegenteil dieser Wörter mit den in der Angabe angeführten adäquaten Vorsilben eintragen. Dass sich durch Wortbildung auch die Wortart ändert, erfahren SchülerInnen anhand von Übung Nr. 3. Hier sollen sie vier Regeln ergänzen und herausfinden, ob es sich (je nach Vor- bzw. Nachsilbe) um großzuschreibende Nomen oder um kleinzuschreibende Adjektive oder Verben handelt. Sie lernen also im Zuge dieser Übung, auf welche Signalwörter sie konkret achten müssen, wenn sie sich in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung nicht sicher sind. In Übung Nr. 4 sollen dann Wörter mit den entsprechenden Nachsilben gefunden werden, und zwar unter Berücksichtigung der Regeln aus der vorhergehenden Übung. Das Wissen um die verschiedenen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung aufgrund unterschiedlicher Nachsilben müssen die SchülerInnen schlussendlich in Übung Nr. 5 anwenden. Anhand dieser Übung lässt sich schnell feststellen, ob sie die Grundregeln zur Wortbildung verstanden haben, denn sie müssen alle Wörter mit Nachsilben unterstreichen und den gesamten Text, der nur aus Kleinbuchstaben besteht, in richtiger Groß- und Kleinschreibung ins Heft übertragen.

Wie schon eingangs erwähnt, widmet sich auch die *Deutschstunde* dem Bereich ‚Wortbildung‘ vordergründig mit der Schreibung von Fremdwörtern. So sollen SchülerInnen beispielsweise in Übung Nr. 2 eines oder mehrere Fremdwörter pro Silbe finden. In Übung Nr. 3 sollen sie die angegebenen Fremdwörter zerlegen und herausfinden, was die Wortbestandteile – einzeln betrachtet – bedeuten. Auch in der vierten Übung sollen sich SchülerInnen mit Fremdwörtern auseinandersetzen. Hierzu müssen sie mehrere Wortteile

richtig zusammensetzen und danach neben die passende Bedeutung schreiben. Auf diese Weise wird die Selbständigkeit der SchülerInnen gefördert, da sie selbst überprüfen müssen, ob das gefundene Wort zum deutschen Äquivalent gehört. Die letzte Übung behandelt Vorsilben. SchülerInnen sollen die angegebenen Wortbestandteile richtig verbinden. Ein nicht allzu einfaches Unterfangen, da mehr Wortteile als nötig angegeben sind. Fremdwörter spielen hier allerdings keine Rolle. In dieser Übung geht es rein um das korrekte Verbinden der (Vor-)Silben. Im Lehrbuch *Deutschstunde* wird außerdem darauf geachtet, dass SchülerInnen für das deutsche Wort ‚Vorsilbe‘ auch die lateinische Bezeichnung ‚Präfix‘ kennen (siehe Nr. 1).

Im Hinblick auf die Bildungsstandards gibt es in beiden Büchern noch Luft nach oben. Aber in Anbetracht der Tatsache, dass das Lehrbuch *Treffpunkt Deutsch* kein einziges Übungsbeispiel in dieser Kategorie anbietet, muss positiv festgehalten werden, dass SchülerInnen mit den eben erwähnten Übungen aus *Vielfach Deutsch* und *Deutschstunde* zumindest ein Grundwissen rund um die Wortbildung erhalten, wobei *Vielfach Deutsch* aufgrund der Übungen Nr. 3 und 4 herausfordernde Übungen enthält.

7.2.3 Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden

➤ (47) SchülerInnen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe

Vielfach Deutsch:

- 1) Kläre aus dem Textzusammenhang die Bedeutung folgender Wörter.
- 2) Finde mindestens drei verschiedene Synonyme für das Wort *Firma*.
- 3) Körperliche, geistige und soziale Eigenschaften: Übertrage die Tabelle in dein Heft. Schreibe dann die Eigenschaften aus dem Wortkasten in die richtige Spalte. Manche Eigenschaften passen in zwei Spalten.
- 4) Welche Adjektive passen zu den Menschen, die die folgenden Aussagen machen? Schreibe eine oder mehrere passende Nummern zu den Sätzen.
- 5) Ersetze die unterstrichenen Begriffe, die häufig in Inseraten vorkommen, durch ein Synonym aus dem Wortkasten.
- 6) Welche Eigenschaften werden für diesen Beruf benötigt? Trage die passenden Adjektive ein.
- 7) Suche das Wort mit derselben Bedeutung aus dem Wortkasten und schreibe es neben das Fremdwort.
- 8) Streiche jeweils das Wort durch, das NICHT in die Wortreihe passt.

- 9) Welches Vorwort (welche Präposition) gehört zu den folgenden Wendungen?
 - 10) Unterstreiche jene Wortgruppen, die zum Wortfeld *Besorgnis* gehören.
 - 11) Finde zu jedem Adjektiv das entsprechende Nomen und schreibe die Wortpaare ins Heft.
 - 12) Verbinde die guten Eigenschaften durch einen Pfeil mit den übertriebenen schlechten.
 - 13) Bilde mit den Wörtern aus dem Kasten Wortpaare und schreibe sie in dein Heft. Notiere die schlechte (= übertriebene) Eigenschaft an zweiter Stelle.
 - 14) Wie kannst du noch sagen? Kreuze jeweils das passende Verb an.
 - 15) Lies den Text und ergänze die Lücken mit den Wörtern aus dem Kasten.³³¹
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Lies den Redetextauszug und kläre dir unbekannte Wörter.
 - 2) Untersuche die Sprache der Rede genauer.
 - 3) In seiner Rede wiederholt Martin Luther King die Formulierung „Ich habe einen Traum“ mehrmals. Welche Wirkung hat diese Wiederholung?
 - 4) Finde zu den Adjektiven das entsprechende Gegenteil und schreibe es in die rechte Spalte.
 - 5) Hier findest du Adjektive (Eigenschaftswörter) und Partizipien (Mittelwörter), die menschliche Charaktereigenschaften benennen. Lege in deinem Heft eine Tabelle an, in der du die Wörter in drei Spalten einteilst: von den Mitmenschen positiv geschätzt/von den Mitmenschen neutral wahrgenommen/von den Mitmenschen nicht geschätzt
 - 6) Kläre aus dem Zusammenhang und kreuze die richtige Antwort an. Das Wort *komplementär* bedeutet
 - 7) In diesem Suchrätsel sind 15 Wörter versteckt. Wenn du alle 15 Begriffe gefunden hast, füge 14 an der richtigen Stelle im folgenden Text ein:
 - 8) Verbinde die zusammengehörigen Spalten:
 - 9) In dem etymologischen Wörterbuch steht, dass die Wörter „Wonne“ und „wohnen“ miteinander verwandt sind. Kannst du dir das aufgrund der Bedeutung der Wörter erklären?
 - 10) Formuliere allgemein, was man unter dem Begriff „Etymologie“ versteht.
 - 11) Kreuze an, was die Modaladverbien in den folgenden Sätzen leisten. (Hervorhebung – Einschränkung – Gegensatz – Unbestimmtheit – Gültigkeit)³³²
-

Deutschstunde:

- 1) Bilde mit den folgenden Verben Sätze: einmal getrennt, einmal zusammengeschrieben! Achte auf den Bedeutungsunterschied!
- 2) Klärt in der Klasse die unbekanntesten Wörter aus der Liste „Wörter, die vom Aussterben bedroht sind“!
- 3) Klärt unbekannte Begriffe der Liste „Wörter, die erst in den letzten Jahrzehnten entstanden sind“!
- 4) Kannst du die Wörter, die einander entsprechen, zuordnen? Schreibe die Paare auf!

³³¹ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 15; 18-19; 59; 78; 97; 133; 146.

³³² Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 20-21; 24; 27; 42; 70; 80; 86; 101; 107; 121.

- 5) Erkläre die Begriffe *Erbwörter*, *Lehnwörter* und *Fremdwörter* mit eigenen Worten!
 - 6) Einige deutsche Wörter haben sich in die „Liste der wichtigen (Fremd-)Wörter von A bis F“ geschwindelt. Streiche sie durch!
 - 7) Wie könnte man die Überschriften ohne Fremdwörter ausdrücken? Wahrscheinlich wird in den meisten Fällen eure Erklärung wesentlich länger ausfallen.
 - 8) Findet gemeinsam deutsche Wörter, die als „Ausländer“ ins Englische übernommen wurden!
 - 9) Welche Erklärung gehört zu welchem Fremdwort?
 - 10) Ergänze die passenden Fremdwörter aus der Liste der „Wichtigen Wörter von F bis M“ im Kreuzworträtsel!
 - 11) Klärt gemeinsam die Bedeutung der Symbole! Hilfe bietet euch die Wortliste darunter. Dann zeichne die Symbole in dein Heft und erkläre ihre Bedeutung in Form von Erzeugerhinweisen!
 - 12) Die Schritte beim Waschgang wurden vertauscht. Könnt ihr die richtige Reihenfolge wieder herstellen?
 - 13) Lies den folgenden Text und unterstreiche die störenden Wortwiederholungen!
 - 14) Finde Ersatzbegriffe für die häufigsten Wortwiederholungen und schreibe sie auf die Zeilen!
 - 15) Unterstreiche im Märchen die Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus der Werbung übernommen wurden, und trage sie in einer Tabelle geordnet ein!
 - 16) Wie lautet die Erklärung für das fett gedruckte Wort? Kreuze an!
 - 17) Verwende den Begriff *besessen* in zwei Sätzen mit unterschiedlicher Bedeutung!
 - 18) Gegensatz gesucht: Welcher der Begriffe steht am ehesten im Gegensatz zum ersten?³³³
-

7.2.3.1 Analyse zum Deskriptor 47

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 15
- *Treffpunkt Deutsch*: 11
- *Deutschstunde*: 18

In der *Deutschstunde* sollen SchülerInnen im Zuge von 18 Übungsangaben unter anderem Wortwiederholungen finden und eliminieren, Zuordnungen vornehmen, Erklärungen zu (Fremd-) Wörtern finden und erkennen und auch herausfinden, welchen Bedeutungsunterschied es macht, wenn man dieselben Wörter getrennt- bzw. zusammenschreibt. Die Nummer 2 fordert SchülerInnen dahingehend heraus, dass hier Bedeutungen von jenen Wörtern gefunden werden sollen, die heutzutage nicht mehr gängig, sondern vom Aussterben bedroht sind, wie zum Beispiel ‚Paradeiser‘, ‚Hausierer‘ oder ‚Gendarm‘. In der dritten Übung sollen SchülerInnen hingegen die Bedeutungen von

³³³ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 38; 74-78; 80; 82; 111; 123; 126; 147-149.

Begriffen herausfinden, die erst im Laufe der letzten Jahrzehnte entstanden sind, wie etwa ‚Bluetooth‘, ‚downloaden‘ oder ‚skypen‘. In Übung Nr. 4 geht es um das Finden von Synonymen, allerdings wird auch hier darauf verwiesen, dass es sich bei den vorgegebenen Wörtern zum Teil um Begriffe handelt, die man im Gegenwartsdeutsch kaum mehr verwendet. So soll unter anderem zum Begriff ‚Niederkunft‘ das gegenwartsdeutsche Synonym ‚Geburt‘ gefunden werden oder zu ‚Sommerfrische‘ das aktuellere Wort ‚Aktivurlaub‘. Übung Nr. 7 macht SchülerInnen darauf aufmerksam, dass sie ständig von Fremdwörtern umgeben sind und die richtige Schreibung derselben daher essentiell ist. SchülerInnen sollen im Zuge der Übung bestimmte Überschriften, die man häufig in Tageszeitungen liest, ohne Verwendung von Fremdwörtern umschreiben. Dadurch lernen sie, dass das Wissen über die Bedeutung von Fremdwörtern mindestens genauso wichtig ist wie ihre korrekte Schreibweise. In der nachfolgenden Übung soll von Seiten der SchülerInnen deutsche Wörter gefunden werden, die ins Englische übernommen wurden, wie etwa ‚bratwurst‘, ‚blitzkrieg‘ oder ‚rucksack‘. Die Übung Nr. 16 enthält für drei Fremdwörter jeweils drei unterschiedliche Erklärungen. SchülerInnen sollen herausfinden, welche Erklärung die richtige ist (z. B.: ‚Konzept‘ = ‚Vorhaben, Plan‘) Erwähnenswert ist auch die Nummer 17: SchülerInnen sollen hier ein Wort in zwei Sätzen mit unterschiedlicher Bedeutung einsetzen. Eine Methode, die sich bestens eignet, wenn man überprüfen will, ob SchülerInnen Bedeutungsunterschiede von Wörtern kennen. Neben der Suche nach Synonymen widmet man sich in der *Deutschstunde* auch der Suche nach Antonymen, wie etwa in Übung Nr. 18: Hier ist ein Begriff angeführt und SchülerInnen sollen aus weiteren vier angegebenen Begriffen jenen auswählen, der am ehesten dem Gegenteil entspricht.

Das Buch *Vielfach Deutsch* setzt sich schwerpunktmäßig mit dem Finden von Synonymen und Antonymen auseinander. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die fünfte Übung, bei der SchülerInnen unterstrichene Begriffe durch angegebene Synonyme austauschen sollen. Neben der Angabe ist auch ein Beispiel angeführt, um SchülerInnen zu verdeutlichen, was mit dem Begriff ‚Synonym‘ konkret gemeint ist. Im Zuge der Übung werden SchülerInnen mit gewissen Phrasen vertraut gemacht, die man häufig in Zeitungsinseraten findet. In Übung Nr. 1 sollen SchülerInnen die Bedeutung verschiedener Wörter eigenständig herausfinden, wobei es ihnen erlaubt ist, das Wörterbuch zu verwenden, falls ihnen das nicht aus dem Textzusammenhang gelingt. In Übung Nr. 3 sollen SchülerInnen Eigenschaften richtig zuordnen. Um diese Einteilung korrekt vornehmen zu können, müssen sie sich aber zuerst einmal im Klaren darüber sein, was die jeweiligen Wörter bedeuten. Auch auf die Bedeutung von Fremdwörtern wird eingegangen, indem SchülerInnen ein deutsches Wort mit derselben Bedeutung des angegebenen Fremdwortes finden müssen (siehe Nr. 7). Diese Übung ist als nicht allzu schwierig einzustufen, da die zu suchenden Wörter bereits in einem Wortkasten aufgelistet sind. Die Übung Nr. 8 enthält die

Aufforderung, dass SchülerInnen innerhalb einer Wortreihe jene Wörter herausfiltern müssen, deren Bedeutung das Gegenteil der angeführten Wörter aufweist. Diese überaus effiziente Übung zielt vor allem auf die Erweiterung des Wortschatzes der SchülerInnen ab. Die Nummern 12 und 13 fordern die SchülerInnen dazu auf, Wortpaare zu finden. Es wird in diesen Übungen wiederum mit Eigenschaften gearbeitet, wobei SchülerInnen hier in der Lage sein sollen, die guten von den schlechten zu unterscheiden.

Im Buch *Treffpunkt Deutsch* wird zunächst die Sprache von Martin Luther Kings Rede *Ich habe einen Traum* genauestens unter die Lupe genommen. In den Übungen 1, 2 und 3 sollen SchülerInnen einen Teil der Rede analysieren. Es wird vermittelt, dass es bei einem Redevortrag stets auf den Kontext ankommt, in der die Rede gehalten wird, wie zum Beispiel auf das Publikum, den Ort und den Zeitpunkt, den Anlass und die mediale Verbreitung. SchülerInnen werden in diesem Zusammenhang auch dahingehend geschult, dass sie die Wirkung von Wortwiederholungen innerhalb einer Rede besser nachvollziehen können. Sie sollen in erster Linie lernen, dass man Wörter oder Phrasen gezielt mehrfach einsetzen kann, um Texte – in diesem Fall eine Rede – stilistisch zu optimieren. Die Übung Nr. 4 geht darauf ein, dass man aufgrund der äußeren Merkmale einer Person meist auch auf den Charakter der Person schließt. SchülerInnen sollen unter diesem Aspekt Synonyme für angegebene Adjektive finden, die sich auf menschliche Eigenschaften beziehen, wie etwa ‚optimistisch – pessimistisch‘, ‚ehrlich – verlogen‘. Die Nummern 5, 6, 7, und 8 zielen ebenfalls darauf ab, dass SchülerInnen Bedeutungsunterschiede von Wörtern erkennen und diese somit richtig zuordnen können. In den Übungen 9 und 10 wird das Thema *Wortherkunft* behandelt: In Übung Nr. 9 sollen SchülerInnen darüber reflektieren, ob zwischen den Wörtern ‚Wonne‘ und ‚wohnen‘ ein sprachlicher Zusammenhang besteht; in Übung Nr. 10 werden SchülerInnen dazu aufgefordert, den Begriff ‚Etymologie‘ allgemein zu definieren. Und in der letzten Übung, die *Treffpunkt Deutsch* in dieser Kategorie bereitstellt, sollen SchülerInnen ankreuzen, ob Modaladverbien in einem Satz eine hervorhebende, einschränkende, gegensätzliche oder bestimmende Funktion haben.

Zusammenfassend gilt: Während die SchülerInnen in *Vielfach Deutsch* hauptsächlich im Bereich ‚Zuordnen‘ trainiert werden, offeriert die *Deutschstunde* ein vielfältigeres Angebot, damit SchülerInnen auf die Bedeutungsunterschiede von Wörtern aufmerksam werden. Es kommen hier aber zum Teil Übungen vor, welche für die 8. Schulstufe als wenig herausfordernd eingestuft werden müssen. Deshalb kann festgehalten werden, dass SchülerInnen mit den elf Übungen aus *Treffpunkt Deutsch* zwar die wenigsten Übungsmöglichkeiten haben, gleichzeitig aber aufgrund des Schwierigkeitsgrades und der Sinnhaftigkeit der Übungen mit diesen wohl am ehesten die geforderte Kompetenz erlangen.

- (48) SchülerInnen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)

Vielfach Deutsch:

- 1) Erkläre die Redewendung *Die Hoffnung stirbt zuletzt*.
 - 2) Die folgenden Wendungen drücken Kummer und Besorgnis aus. Ordne sie nach dem Grad der persönlichen Betroffenheit: 1 = nicht/wenig betroffen, 6 = zutiefst betroffen.
 - 3) Lies die vorgegebenen Ratschläge. Unterstreiche konkrete Hilfestellungen blau, allgemeine Phrasen ohne Aussage grün.
 - 4) Ergänze die Sätze mit den Wörtern aus dem Kasten. Manchmal gibt es mehrere Lösungsmöglichkeiten.
 - 5) Ordne den Metaphern links mit Pfeilen die richtigen Bedeutungen zu. Diskutiert zu zweit, wo jeweils die Vergleichspunkte liegen.
 - 6) Erkläre die folgenden Alltagsmetaphern wie im Beispiel.
 - 7) Alltagsmetaphern: Schreibe die gefundenen Erklärungen auf.
 - 8) Unterstreiche in der Geschichte alle metaphorischen Redewendungen. Schlage sie im Wörterbuch nach und übertrage sie samt Erklärung ins Heft.
 - 9) Ergänze bei folgenden metaphorischen Redewendungen den Buchstaben der richtigen Erklärung.³³⁴
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Der Text enthält noch weitere sprachliche Bilder. Nenne weitere Beispiele für einen Sprachgebrauch, in dem die Wörter nicht ihre eigentliche Bedeutung haben.
 - 2) Erkläre die sprachlichen Bilder im Text (z. B. *die Flur lacht, frisches Feld, Blütendampf*).³³⁵
-

Deutschstunde:

-

³³⁴ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 77-79; 108-109; 117.

³³⁵ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 21; 93.

7.2.3.2 Analyse zum Deskriptor 48

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 9
- *Treffpunkt Deutsch*: 2
- *Deutschstunde*: 0

Dem Bereich der idiomatischen Wendungen hat sich nur das Buch *Vielfach Deutsch* in ausreichendem Ausmaß gewidmet. Die erste Aufgabe dieser Kategorie besteht darin, dass SchülerInnen die Redewendung ‚Die Hoffnung stirbt zuletzt‘ in eigenen Worten erklären sollen. In der zweiten Übung soll eine Reihung vorgenommen werden: Es sind Wendungen vorgegeben, wie etwa ‚Ich bin mit meinen Kräften völlig am Ende‘ oder ‚Ich habe viele schlaflose Nächte‘ und diese sollen nach dem Grad der Betroffenheit geordnet werden. In Übung Nr. 3 müssen SchülerInnen konkrete Hilfestellungen von allgemeinen Phrasen, die keine Aussage enthalten, unterscheiden, wie beispielsweise ‚Die Zeit heilt alle Wunden‘ (= keine Aussage) und ‚Bitte wenden Sie sich mit ihrem Problem an eine Beratungsstelle für alleinerziehende Väter.‘ (konkrete Hilfestellung). In Übung Nr. 4 sollen Sätze durch angegebene Wörter ergänzt werden. Diese Aufgabe gestaltet sich aufgrund unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten als nicht allzu einfach. Das Buch geht außerdem auf den Funktiolekt Literatursprache ein, und zwar indem sich SchülerInnen mit den Bedeutungen metaphorischer Redewendungen auseinandersetzen sollen. So sollen sie unter anderem bestimmten Metaphern die richtige Bedeutung zuordnen, wie etwa, dass der Begriff ‚Eintagsfliege‘ einer ‚kurzen aktuellen Angelegenheit‘ entspricht (siehe Nr. 5) oder bestimmte Alltagsmetaphern in eigenen Worten erklären, wie ‚Salatkopf‘, ‚Sonnenbad‘, ‚Handschuh‘ (siehe Nr. 6) oder ‚Wortgefecht‘, ‚Achillesferse‘ und ‚spindeldürr‘ (siehe Nr. 7). Mit der Nr. 8 wird die Kompetenz geschult, ganze Textteile zu paraphrasieren, was eine der Hauptintentionen dieses Deskriptors darstellt. In Übung Nr. 9 werden SchülerInnen dazu aufgefordert, richtig zuzuordnen, indem sie metaphorische Redewendungen mit der richtigen Erklärung verbinden, wie etwa: ‚ins Fettnäpfchen treten‘ = ‚sich durch unüberlegte Äußerungen in eine peinliche Situation bringen‘.

Treffpunkt Deutsch enthält zwei Übungen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind. SchülerInnen sollen im Zuge der Übung Nr. 1 sprachliche Bilder aus einem Text herausfiltern, genauer gesagt, jene Phrasen, in denen die einzelnen Wörter nicht ihre eigentliche Bedeutung haben. Die zweite Übung aus *Treffpunkt Deutsch* besteht darin, dass SchülerInnen sprachliche Bilder erklären sollen. Auch in diesem Lehrbuch widmet man sich also der funktionalen Varietät Literatursprache. Auffallend ist, dass die Übungen zu den

sprachlichen Bildern aus *Treffpunkt Deutsch* etwas schwieriger einzustufen sind als jene aus *Vielfach Deutsch*, wo SchülerInnen großteils bestimmte Begriffe zu einer vorgegebenen Erklärung zuordnen sollen. Letzteres fällt SchülerInnen gemeinhin leichter.

Wie schon bei den *Anmerkungen zu den Lehrbüchern* erwähnt wurde, ist die *Deutschstunde* jenes Buch, das im Gegensatz zu den anderen beiden auf jeder Seite explizit auf die jeweiligen Kompetenzen der Bildungsstandards verweist. Deswegen ist es umso verwunderlicher, dass in diesem Lehrbuch auf die Auseinandersetzung mit idiomatischen Redewendungen zur Gänze verzichtet wird. Es kann also festgehalten werden, dass *Vielfach Deutsch* für diese Kompetenz die meisten und auch die zweckmäßigsten Übungen bereitstellt.

- (49) SchülerInnen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen

Vielfach Deutsch:

- 1) Wer schreibt in den drei folgenden Texten an wen? Ergänze die fehlenden Informationen.
- 2) Verfasse zwei kurze E-Mails zum selben Thema an zwei unterschiedliche Adressaten.
- 3) Höre die Mitteilung von Toni auf Michis Sprachbox. Übertrage den wichtigsten Inhalt in ein SMS an Lian.
- 4) In dieser Parodie ist die emotionale Sprache stark übertrieben eingesetzt. Unterstreiche in dem Text jene Stellen, die die persönliche Verzweiflung der Eltern deutlich machen.
- 5) *aufi, umi, eini* ... sind nur einige mundartliche Bezeichnungen für Richtungsangaben. Welche verwendest du im Alltag beim Sprechen?
- 6) Informiere Freundinnen oder Freunde in einem E-Mail über die bestmögliche Verbindung, die du gefunden hast: Wann und wo müsst ihr umsteigen und wie lange ist die Wartezeit?³³⁶

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Der Text ist über 200 Jahre alt. An welchen Wörtern und Formulierungen erkennt man das?
- 2) Übertrage das Gedicht „Dû bist mîn“ mit Hilfe deiner Lehrerin bzw. deines Lehrers ins Gegenwartdeutsche.
- 3) Übertrage auch das Gedicht „Ist Lieb ein Feur“ ins Gegenwartdeutsche. Beschreibe anschließend mit deinen eigenen Worten, wie sich die Sprache seit der Zeit des Gedichts „Dû bist mîn“ bis heute verändert hat.

³³⁶ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 6; 74; 124; 126.

- 4) Beschreibe für alle Gedichte, in welcher Situation sich der Sprecher des Gedichts jeweils befindet. Überlege dabei, warum das Gedicht wohl geschrieben worden ist.
- 5) Liebesbrief aus der Vergangenheit: Beschreibe deinen ersten Eindruck von dem Brief. Begründe deine Meinung mit Hilfe von Textstellen.
- 6) Wer den Brief an wen geschrieben hat, konnte Jonas klären, aber den Inhalt hat er nicht ganz verstanden. Woran liegt das deiner Meinung nach?
- 7) Der Brief des Urgroßvaters ist anders geschrieben, als man heute einen Brief verfassen würde. Benenne Unterschiede in Rechtschreibung, Grammatik und Sprachstil und nenne dafür Beispiele aus dem Brieftext.
- 8) Was könnte Louise Johannes zurückschreiben? Verfasse ihren Brief und versuche den Schreibstil jener Zeit anzuwenden. Tauscht eure Briefe aus und besprecht eure inhaltlichen und formalen Schwierigkeiten.
- 9) Hilf Jonas und schreibe für ihn einen Brief an Hilal, in dem er sie einlädt, mit ihm und seinen Freunden am Wochenende in die Stadt zu gehen.
- 10) Sucht aus euren Briefen Wörter und sprachliche Wendungen heraus, von denen ihr vermutet, dass Jonas' Urgroßvater oder auch eure Eltern sie so nie benutzt hätten.
- 11) Welche jugendsprachlichen Merkmale weist Jonas' Brief an Hilal auf? Ordne diese Merkmale den im Merktext genannten Besonderheiten der Jugendsprache zu.
- 12) Ergänzt die Beispiele im Merktext um weitere Beispiele aus eurem eigenen Wortschatz. Legt dazu eine Tabelle in euren Heften an. Besprecht eure Ergebnisse anschließend in der Klasse.
- 13) Erkläre, wann und warum man als Jugendliche oder als Jugendlicher eine eigene Sprache verwendet.
- 14) Beschreibe die Veränderungen in den Liebesbriefen, indem ihr mit Hilfe der Tabelle die drei Botschaften vergleicht: Urgroßvater/Jonas' Brief/Jonas' E-Mail
- 15) Wie hat sich bei der SMS die Sprache noch einmal verändert?
- 16) Sammle Emoticons. Welche Vor- und Nachteile hat deiner Meinung nach die Verwendung solcher Emoticons? Tausche dich mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus.
- 17) Sprachwandel durch neue Medien untersuchen: Nimm Stellung zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Welche Ansichten teilst du, welche nicht? Warum?
- 18) Eine Verabredung treffen, sich für ein Geburtstagsgeschenk bedanken, um Informationsmaterial für ein Referat bitten, ... - In welcher Situation würdest du einen Brief, wann eine E-Mail und wann eine SMS verschicken? Sammle weitere Schreibsituationen und tausche dich wieder mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus.
- 19) Nenne aus dem Artikel und/oder aus deinem eigenen Wortschatz drei Wörter, die heute in der österreichischen Standardsprache als veraltet gelten.
- 20) Erläutere am Beispiel „Doppelwhopper“ (umgangssprachlich für „sehr dicker Mensch“) allgemein, welche Merkmale jugendsprachliche Ausdrücke oft aufweisen.
- 21) Nenne drei weitere jugendsprachliche Ausdrücke und charakterisiere sie sprachlich.
- 22) Erkläre, was ein Anglizismus ist, und gib zwei Beispiele dafür an.
- 23) In Katis Bewerbungsschreiben ist einiges danebengegangen. Korrigiere den äußeren Aufbau und die Sprache des Schreibens.

- 24) Entscheide bei den folgenden Sätzen, ob es sich um Standardsprache (S), Dialekt (D) oder Umgangssprache (U) handelt.
 - 25) Überlege, welche Sprache Kati in ihrem Bewerbungsschreiben verwendet hat. In welcher Sprachform hast du deine Neufassung geschrieben?
 - 26) Gestalte mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn eine Spielszene zu einer von euch gewählten Situation in drei verschiedenen Sprachebenen. (Z. B. eine Beschwerde über die Zustände in der Klasse/im Praktikum bei eurem Direktor oder Chef, in der Klasse, zu Hause). Spielt die Dialoge in der Klasse vor.
 - 27) Um welche Sprachebene handelt es sich bei Andreas' Aussage?
 - 28) Finde für die Wörter jeweils einen Begriff im Dialekt oder in der Umgangssprache.³³⁷
-

Deutschstunde:

- 1) Markiert im Text oben alle Fachbegriffe der gegenwärtigen Zeit und schreibt sie heraus!
- 2) Sammelt an der Tafel gemeinsam weitere Wörter, die erst in den letzten 50 Jahren entstanden sind! Aus welchem Bereich stammen diese Wörter überwiegend?
- 3) Ein Liebesbrief von früher: Welche Redewendungen und Wörter kommen dir aus heutiger Sicht besonders ungewöhnlich vor? Unterstreiche sie!
- 4) Die SMS-Sprache von heute: Die Antwort auf die SMS lautet: „Sry...i glaub ned..vl moang.“ Was ist damit gemeint?
- 5) Wie würdest du eine Antwort auf die SMS formulieren?
- 6) Heute wird unter Jugendlichen vieles über SMS oder ähnliche Kommunikationswege ausgemacht. Sprecht darüber, welche Vor- und Nachteile ihr dabei seht!
- 7) Du möchtest jemandem von deiner Freundin/deinem Freund erzählen. Schreibe dazu den gleichen Inhalt in einem SMS und einem Brief. Was fällt dir leichter?
- 8) Suche dir eine Partnerin/einen Partner! Tauscht nun eure SMS und Briefe der vorangehenden Übung und lest sie! Gebt euch anschließend Rückmeldung, welche Variante euch besser gefällt und warum das so ist!
- 9) Stell dir vor, Stifter wäre ein Jugendlicher in deinem Alter und würde seiner Freundin seine Sehnsucht per SMS mitteilen. Was könnte er schreiben?
- 10) Könnt ihr Beispiele für Fach- und Sondersprachen finden?
- 11) Wer spricht so? Höre genau zu und ordne die Nummern der Hörbeispiele den richtigen Angaben zu!
- 12) Finde zu den angegebenen Wörtern Begriffe verschiedener Sprachebenen!
- 13) Wo wird welche Sprachform verwendet? Gib an: *S* für Standardsprache, *M* für Mundart, *U* für Umgangssprache, *SL* für Slang, *F* für Fachsprache! Manchmal gibt es auch zwei Möglichkeiten.
- 14) Schreibt in Partnerarbeit eine Szene in verschiedenen Sprachebenen!
- 15) Schaut euch die Bezeichnungen für „Junge“ und „Mädchen“ in den verschiedenen Mundartregionen an! Welche verwendet ihr selber? Welche kennt ihr, welche sind euch fremd?

³³⁷ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 15; 90-91; 99; 102-105; 107-108; 138-139; 148.

Tragt alle Bezeichnungen in euer Heft ein: Ordnet sie dabei von „mir gut bekannt“ bis „mir sehr fremd“!

- 16) Beachte, dass zwischen denselben Bezeichnungen oft große Entfernungen liegen. Bei welchen Begriffen für „Mädchen“ und „Junge“ entdeckst du das?
 - 17) Lies die Bezeichnungen für „Erdäpfel“! Wie viele kannst du nach drei Minuten aufzählen?
 - 18) Versuche einer/einem Deutschen das „österreichische Deutsch“ Schritt für Schritt beizubringen! Die Wortkästen helfen dir dabei!
 - 19) Wie heißen in Deutschland – und zum Teil auch in Westösterreich – die Bezeichnungen für diese Wörter? Ordne die Begriffe richtig zu!
 - 20) Lerne die Wortpaare wie Vokabel und lass dich prüfen! Kennst du noch weitere Beispiele für unterschiedliche deutsch-österreichische Vokabel?
 - 21) Den geschriebenen Dialekt zu lesen, ist nicht leicht – schließlich ist er ja auch eine mündliche Sprachform. Versuche es! Schreibe dann die hochsprachliche Form in dein Heft!
 - 22) Hier findest du Besonderheiten des Dialekts, die dir in einem standardsprachlichen Aufsatz als Fehler angerechnet würden: Fehler bei der Konjugation, Fallfehler, falsche Artikel oder Pronomen. Wie würde man in der Hochsprache sagen?
 - 23) Vielleicht gibt es jemanden in deinem Verwandten- oder Bekanntenkreis, der Dialekt spricht. Höre ihr oder ihm genau zu und beobachte, worin der Dialekt von der Standardsprache abweicht!
 - 24) Welcher Sprachebene ordnest du folgende Aussage zu?³³⁸
-

7.2.3.3 Analyse zum Deskriptor 49

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 6
- *Treffpunkt Deutsch*: 28
- *Deutschstunde*: 24

Treffpunkt Deutsch und *Deutschstunde* liegen in dieser Kategorie von der Anzahl der Übungen her knapp beieinander. *Treffpunkt Deutsch* widmet sich in dieser Kategorie unter anderem dem Thema ‚Sprachwandel‘: In der ersten Übung sollen SchülerInnen jene Formulierungen herausstreichen, an denen man erkennen kann, dass der zu lesende Text bereits über 200 Jahre alt ist. Auch die Übungen 2 und 3 sind besonders hervorzuheben, denn die SchülerInnen müssen hier in eigenen Worten beschreiben, wie sich Sprache seit dem Mittelhochdeutschen verändert hat. Ähnlich verhält es sich mit Übung Nr. 6. SchülerInnen sollen bei dieser Übung erklären können, woran es liegt, dass man Texte aus vergangener Zeit häufig nicht mehr mühelos versteht. Im Zuge der Übung Nr. 7 wird anhand

³³⁸ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 73-74; 90; 141-146.

einer Tabelle auf die konkreten sprachlichen Unterschiede im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik und Sprachstil eingegangen. SchülerInnen werden aufgefordert, die Unterschiede mit Beispielen zu versehen, wie etwa ‚häufige Verwendung des Konjunktivs = gäbe, wäre‘, oder ‚Lautauslassungen = drum wiederholt ich, mir wurd warm‘ etc. Schließlich sollen die SchülerInnen bei der achten Übung den veralteten Schreibstil selbst anwenden, indem sie mit den Beispielen aus der vorhergehenden Übung arbeiten. Die Übungen 4 und 5 dienen dazu, Hintergründe und Intentionen zu thematisieren, womit hauptsächlich die Reflexionsfähigkeit geschult werden soll. Diese Übungen können daher als besonders sinnvoll eingestuft werden. In Übung Nr. 14 werden drei Liebesbriefe gegenübergestellt. Es handelt sich dabei um einen Liebesbrief in einem veralteten Sprachstil, einen Brief, der in Gegenwartsdeutsch verfasst ist, und um einen modernen Liebesbrief in Form eines E-Mails. SchülerInnen sollen die sprachlichen Unterschiede mithilfe einer Tabelle mit den Kategorien ‚Rechtschreibung‘, ‚Wortbedeutung‘, ‚Satzbau‘ und ‚Sprachstil‘ herausarbeiten. Übung Nr. 15 und 16 gehen auf den Sprachstil in einer SMS im Zusammenhang mit Emoticons ein. SchülerInnen sollen sich über Vor- und Nachteile der Emoticons austauschen. Auch die Übungen 17 und 18, in denen SchülerInnen über den Sprachwandel durch neue Medien reflektieren sollen, sind als höchst effizient einzustufen, denn hier wird auf die in den Bildungsstandards geforderte Kompetenz, dass SchülerInnen wissen, welche sprachliche Ebene am besten zur jeweiligen Kommunikationssituation passt, bestmöglich eingegangen. Des Weiteren müssen SchülerInnen im Zuge mehrerer Übungen herausfinden, ob es sich um Dialekt, Umgangssprache oder Standardsprache handelt und welche dieser Sprachebenen verwendet werden soll (siehe Übungen 23-28). SchülerInnen lernen in diesem Zusammenhang unter anderem, dass bei offiziellen Anlässen eher standardsprachliche Formulierungen verwendet werden. *Treffpunkt Deutsch* widmet sich darüber hinaus verstärkt der soziolektalen Varietät Jugendsprache. SchülerInnen wird diesbezüglich erklärt, dass Metaphern, Anglizismen, umgangssprachliche Ausdrücke und Zusammensetzungen typische Merkmale dieser Varietät sind. Die Nr. 10 verdient in diesem Zusammenhang eine genauere Betrachtung: SchülerInnen werden im Zuge dieser Übung dazu aufgefordert, jene sprachlichen Wendungen aus ihrem jugendsprachlichen Text herauszusuchen, welche ihre Eltern oder Großeltern so nie verwendet hätten. Die Übungen 11-13 sowie 20-22 befassen sich ebenfalls mit den Besonderheiten der Jugendsprache, wobei Übung Nr. 13 wieder besonders erwähnenswert ist: Hier sollen SchülerInnen erklären, warum Jugendliche eine eigene Sprache haben und in welchen Situationen sie angewendet wird. In Übung Nr. 20 soll anhand des jugendsprachlichen Ausdrucks ‚Doppelwhopper‘ erläutert werden, dass es sich bei diesem Ausdruck nicht nur um einen Anglizismus, sondern auch um eine Bedeutungsübertragung handelt.

Auch im Lehrwerk *Deutschstunde* widmet man sich eingehend dem Thema ‚Sprachwandel‘. In den ersten beiden Übungen kommen Begriffe vor, die erst in den letzten 50 Jahren entstanden sind. Den SchülerInnen wird dabei verdeutlicht, dass es sich dabei vor allem um Anglizismen handelt. Die Übungen Nr. 3-9 setzen sich ebenfalls mit dem Sprachwandel auseinander. Anhand eines Liebesbriefes aus dem Jahre 1863 lernen SchülerInnen gewisse Phrasen kennen, die in der heutigen Zeit nicht mehr verwendet werden, weil sie als veraltet gelten. In welchem Kontrast die SMS-Sprache von heute dazu steht, wird SchülerInnen im Rahmen der Übungen 4 und 5 klargemacht. Die SMS-Sprache ist eine Mischung aus Umgangssprache und Lautsprache, bei der Regeln zur Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung meist unberücksichtigt bleiben. In Übung Nr. 6 soll darüber reflektiert werden, welche Vor- und Nachteile mit dem Gebrauch der SMS-Sprache einhergehen. In Übung Nr. 10 wird neben Sondersprachen auch auf den Funktiolet ‚Fachsprache‘ näher eingegangen. SchülerInnen sollen hier Beispiele zu den verschiedenen Sprachen finden. Auch durch das Hörbeispiel der Nr. 11 erlangen SchülerInnen mehr Wissen über unterschiedliche Sprachvarietäten, vor allem über die Lebensalterssprachen, und werden so im Hinblick auf ihr eigenes Sprechen und Schreiben sensibilisiert. Des Weiteren geht die *Deutschstunde* auf Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache mit einer Vielzahl von Übungen ein. Die Nr. 12 ist besonders erwähnenswert: SchülerInnen sollen hier zu vorgegebenen Wörtern weitere Ausdrücke in den verschiedenen sprachlichen Ebenen finden, wie etwa zum standardsprachlichen Begriff ‚reden‘ den umgangssprachlichen Ausdruck ‚quatschen‘. Darüber hinaus sollen in Übung Nr. 13 für bestimmte Kommunikationssituationen die angemessenen Sprachformen gefunden werden. Die Übungsangabe ist allerdings mit dem Hinweis versehen, dass es häufig mehrere Möglichkeiten gibt. So wird sich ein/e Professor/in während eines Vortrages vordergründig der Standardsprache bedienen, womöglich aber auch umgangssprachliche Ausdrücke verwenden und in seltenen Fällen eventuell sogar in den Dialekt verfallen. SchülerInnen lernen im Zuge der Übungen, die sich mit den verschiedenen Sprachebenen beschäftigen, in erster Linie, dass es von der Herkunft, der spezifischen Situation, den Kommunikationspartnern und dem Alter abhängig ist, welche Wörter oder generell formuliert, welche Sprache verwendet wird. Außerdem wird immer zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschieden. Dieses Wissen können SchülerInnen in Übung Nr. 14 anwenden. Hier sollen sie in Partnerarbeit verschiedene Szenen beschreiben, in denen sie etwas nachfragen müssen, weil bei einer Aufgabe etwas nicht klar ist. SchülerInnen soll dabei jedenfalls verdeutlicht werden, dass es von den jeweiligen Gesprächspartnern abhängt, wie ihre Nachfrage formuliert werden muss. Übung Nr. 15 bietet SchülerInnen die Gelegenheit, andere Bezeichnungen für ‚Junge‘ und ‚Mädchen‘ kennenzulernen. Anhand von geographischen Karten können sie sich ein Bild davon machen, in welchen Regionen man

‚Madl‘ für ‚Mädchen‘ verwendet und in welchen der Begriff ‚Dirndl‘ oder ‚Mensch‘ bevorzugt wird. In Übung Nr. 21 findet man die sehr spezielle Aufgabe, dass SchülerInnen verschiedene Sätze, die im Dialekt verfasst sind, in die Standardsprache übertragen sollen, wie etwa ‚Bist epa kronk?‘ in ‚Bist du etwa krank?‘ oder ‚bliarade Rosn‘ in ‚blühende Rose‘. Überdies ist die Übung Nr. 22 hervorzuheben, die auf Besonderheiten des Dialekts eingeht, und hier speziell auf die Bereiche ‚Konjugation‘, ‚Fälle‘, ‚Artikel‘ und ‚Pronomen‘. SchülerInnen lernen dabei, dass es beispielsweise nicht falsch ist, wenn man im Dialekt spricht und ‚I tua heit Suppn kochn‘ sagt. Will man dasselbe jedoch standardsprachlich ausdrücken, muss es richtig heißen ‚Ich koche heute Suppe‘. Sie werden also darauf aufmerksam gemacht, dass man – sofern man sich standardsprachlich ausdrücken will – an die korrekte Grammatik denken muss. Besonders, was die Zeitformen betrifft, muss SchülerInnen klargemacht werden, dass ‚i bin grennt‘ dialektal völlig korrekt ist, während es standardsprachlich ‚ich bin gerannt‘ heißen muss und nicht ‚ich bin gerennt‘. Auch die Übung Nr. 23 muss gesondert betrachtet werden: Hier erhalten SchülerInnen einen besonderen Zugang zum Thema ‚Sprachebenen‘: Sie werden dazu aufgefordert, sich in ihrem Bekanntenkreis umzuhören, ob es DialektsprecherInnen gibt. Mit diesen sollen sie im Zuge eines Gesprächs herausfinden, worin sich Dialekt und Standardsprache konkret unterscheiden. Diese Methode hat auf den einen oder anderen Schüler bzw. die eine oder andere Schülerin sicherlich eine motivierende Wirkung, weil ein persönlicher Bezug geschaffen wird. Die Erreichung der Kompetenz, dass man für sprachliche Varietäten sensibler wird, erfolgt hier spielerisch und durch Eigeninitiative. Im Gegensatz zu den anderen Lehrbüchern wird in der *Deutschstunde* auch ein Fokus auf das österreichische Deutsch gelegt. In diesem Zusammenhang lernen die SchülerInnen, dass es regionale Unterschiede bei verschiedenen Ausdrücken gibt. Es wird im Zuge der Übungen vor allem auf den Unterschied zwischen Ausdrücken aus Deutschland und Österreich aufmerksam gemacht. So lernen sie beispielsweise, dass man auf gut Österreichisch ‚Beistrich‘ sagt, während es in Deutschland ‚Komma‘ heißt.

Vielfach Deutsch geht auf das Thema ‚Sprachebenen‘ nur oberflächlich ein, denn mit lediglich sechs Übungen nimmt der Bereich nicht besonders viel Raum innerhalb des Lehrbuches ein, was für SchülerInnen in Summe weniger Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit einzelnen sprachlichen Varietäten bietet. Der Fokus wird bei den sechs Übungen auf die Ebenen ‚Dialekt‘, ‚Umgangssprache‘ und ‚Standardsprache‘ gelegt. In Übung Nr. 1 sollen SchülerInnen einen SMS-Text, einen Zeitungsartikel und einen Elternbrief den adäquaten Adressaten zuordnen. Die Intention dahinter ist, dass sie lernen, welche Formulierungen wann passend sind, und dass es immer auf den Adressaten ankommt, welche Sprachebene man verwendet. Die zweite Übung besteht darin, dass SchülerInnen zwei kurze Texte in Form einer E-Mail zum einen an FreundInnen und in einer

zweiten Variante an eine Firma schicken sollen. Auch hier wird überprüft, ob SchülerInnen zwischen mehreren Adressaten hinsichtlich der passenden Sprachebene differenzieren können. Dass auch das Kommunikationsmedium bei der Frage nach der passenden Formulierung entscheidend ist, lernen SchülerInnen in Übung Nr. 3: Hierbei handelt es sich um ein Hörbeispiel, bei dem SchülerInnen die wesentlichsten Fakten herausfiltern und danach in Form einer SMS an einen Freund verschicken sollen. Im Zuge der vierten Übung wird auf die Sprache im Internet näher eingegangen. SchülerInnen sollen nach der Lektüre eines Forumsbeitrages in einer Ratgeber-Plattform untersuchen, wie mittels eines emotionalen Sprachstils bestimmte Sachverhalte dargestellt werden. Mit der Nr. 5 wird besonders auf den Dialekt Bezug genommen. Hierbei geht es um die mundartlichen Bezeichnungen für Richtungsangaben wie ‚aufi‘, ‚umi‘ ‚eini‘, etc. SchülerInnen sollen innerhalb dieser Übung darüber reflektieren, welches Wort sie verwenden, wenn sie im Alltag darüber sprechen, wohin sie fahren. Zu guter Letzt gibt *Vielfach Deutsch* mit der Nr. 6 SchülerInnen erneut die Gelegenheit, zu üben, wie Texte an FreundInnen zwar knapp formuliert werden können, die Informationen aber dennoch alles Wesentliche enthalten. Es ist den SchülerInnen dabei selbst überlassen, ob sie standard- oder umgangssprachlich formulieren.

Die Analyse ergibt folgendes Ergebnis: Dieser Kompetenz räumt zwar das Buch *Treffpunkt Deutsch* mit 28 Übungen den umfangreichsten Platz ein, doch die *Deutschstunde* bietet die abwechslungsreichsten Methoden, damit SchülerInnen je nach Situation in der Lage sind, die passende Sprachebene auszuwählen, bzw. damit sie erkennen, welche zu bevorzugen wäre.

7.2.4 Über Rechtschreibbewusstsein verfügen

➤ (50) SchülerInnen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden

Vielfach Deutsch:

- 1) Verben als Nomen gebrauchen: Lies die Sätze und ordne die unterstrichenen Signalwörter den Kennzeichen zu.
- 2) Verben als Nomen gebrauchen: Schreibe den Text in richtiger Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.

- 3) Schreibe die Sätze in richtiger Groß- und Kleinschreibung neu. Unterstreiche anschließend alle Nominalisierungen.
- 4) Das Bindewort *dass*: Schreibe fünf Sätze ins Heft, mit denen du begründest, warum du Helga oder Friedrich eine bestimmte Charaktereigenschaft zuschreibst.
- 5) *Das* oder *dass*? Setze das richtige Wort ein. Überlege, welche dieser Sätze eine Rede wiedergeben und in welchen *das* durch *welches* oder *dieses* ersetzt werden kann.
- 6) Suche in Lauras Text alle Wörter mit lang gesprochenem *a* und ordne sie nach der Schreibung in deinem Heft.
- 7) Ergänze die Rechtschreibregeln zum Bereich der kurz gesprochenen Selbstlaute. Gib auch richtiggestellte Beispielwörter aus dem Text an.
- 8) Übertrage die folgenden Sätze in die Groß- und Kleinschreibung in dein Heft und unterstreiche darin alle Nomen.
- 9) Nominalisierungen: Nach welcher der drei oben stehenden Regeln sind die unterstrichenen Wörter großzuschreiben? Trage die Nummer(n) der Regel(n) rechts ein und markiere die Signalwörter.
- 10) Schreibe den Text in richtiger Groß- und Kleinschreibung ab. Unterstreiche darin alle nominalisierten Verben und Adjektive.
- 11) Tageszeiten und Zahlen: Übertrage die Sätze in Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.
- 12) Tageszeiten und Zahlen: Schreibe die folgenden Sätze in Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.
- 13) Sind die Bezeichnungen für die Tageszeiten groß- oder kleinzuschreiben? Übertrage die Sätze in Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.
- 14) Tageszeiten und Zahlen: Übertrage die Sätze in Groß- und Kleinschreibung in dein Heft.
- 15) Übertrage die Sätze in Groß- und Kleinschreibung in dein Heft. Überlege genau, ob die Wörter als Nomen oder anders verwendet werden.³³⁹

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Nominalisierungen: Setze die Wörter in Klammer in der richtigen Schreibweise ein.
- 2) Nominalisierungen: Ergänze das Signalwort und setze die fehlenden Wörter in der richtigen Schreibweise ein.
- 3) Verblasste Nomen richtig schreiben: Schreibe zu jeder der angeführten Rechtschreibregeln zwei Beispielsätze in dein Heft.
- 4) Entscheide, ob du das Wort in Klammer groß- oder kleingeschrieben in den Text einfügen musst.
- 5) Lies den Artikel und füge in den folgenden Sätzen das passende fehlende Wort in der richtigen Form ein. Achte auf die richtige Schreibung!
- 6) Schreibe den folgenden Text richtig auf. Achte besonders auf die Groß- und Kleinschreibung.
- 7) Bilde mit den markierten Nomen in den Sätzen einen Beispielsatz, in dem das markierte Wort großgeschrieben werden muss.
- 8) Erkläre, warum die Wörter „Bangen“ und „Hoffen“ aus dem Gedichttext großgeschrieben werden müssen.

³³⁹ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 30; 60; 97; 104; 149; 151-152; 154-155.

- 9) Im Gedichttext findest du zwei weitere Beispiele für die Rechtschreibregel, die auch bei „Bangen“ und „Hoffen“ gilt. Nenne diese Beispiele.
 - 10) *Dass* und *das* unterscheiden: Formuliere deine Meinung zunächst in zwei, drei Sätzen schriftlich. Verwende dabei Verben des Meinens und Denkens.
 - 11) *Dass* und *das* unterscheiden: Sammle weitere Formulierungen, mit denen man seine (gegensätzliche) Meinung ausdrücken kann, und schreibe sie in dein Heft.
 - 12) Ergänzt die Wörter *das* oder *dass* in der richtigen Schreibung. Nutzt dabei die Ersatzproben.
 - 13) Ergänze in den folgenden Sätzen *das* oder *dass* in der richtigen Schreibung.³⁴⁰
-

Deutschstunde:

- 1) Schreibe die Wörter in der richtigen Schreibweise in dein Heft! Achte darauf, was klein- und was großgeschrieben werden muss!
 - 2) Setze den fehlenden Buchstaben groß oder klein ein!
 - 3) Vergleiche mit der Lösung und stelle fest, wo deine persönlichen Fehlerschwerpunkte liegen! (Allgemeine Regeln der Großschreibung; Großschreibung von Verben; Großschreibung von Adjektiven, Partizipien; Großschreibung anderer Wortarten; Großschreibung von besonderen Eigennamen; Kleinschreibung;)
 - 4) Allgemeine Regeln der Großschreibung: Finde zehn Beispiele und verwende dabei unterschiedliche Verben!
 - 5) Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie dabei den fünf Regeln der Großschreibung zu!
 - 6) Groß oder klein? Füge den fehlenden Buchstaben ein!
 - 7) Verben großgeschrieben: Wofür werden Jugendliche gelegentlich ermahnt? Führe in deinem Heft sechs Beispiele an!
 - 8) Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie dabei in einer Tabelle den vier Regeln der Großschreibung zu!
 - 9) Schreibe die Wortgruppen in Schreibschrift in dein Heft! Achtung: Nicht immer musst du das hervorgehobene Wort großschreiben!
 - 10) Groß oder klein? Füge jeweils den Buchstaben „s“ ein und schreibe die Wörter ins Heft! Achtung, nicht immer handelt es sich um einen Infinitiv, der als Nomen gebraucht wird!
 - 11) Groß- und Kleinschreibung: Bilde mit den Fügungen Sätze!
 - 12) Groß- und Kleinschreibung: Verändere den Ausdruck, wie es der Beispielsatz zeigt!
 - 13) Großschreibung der Infinitive nach *zum* und Kleinschreibung nach *zu*: Folge dem Muster und schreibe fünf weitere Satzpaare in dein Heft!
 - 14) Infinitive groß oder klein? Schreibe die Sätze ab und setze den passenden Infinitiv aus dem Kasten mit *zu* oder *zum* ein!
 - 15) Adjektive und Partizipien großgeschrieben: Schreibe acht kritische Sätze, in denen ein Adjektiv oder Partizip großgeschrieben wird!
 - 16) Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie in einer Tabelle den drei Regeln der Großschreibung zu!
-

³⁴⁰ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 55; 84-85; 88; 97; 106-107; 114; 128.

- 17) Groß oder klein? Füge den fehlenden Buchstaben ein! Achtung, nicht immer handelt es sich um ein nominal gebrauchtes Adjektiv oder Partizip!
- 18) Groß- und Kleinschreibung: Formuliere die Beispiele als Präpositionalausdruck mit *wegen*!
- 19) Groß- und Kleinschreibung: Schreibe den Text ab und füge dabei die fehlenden Buchstaben ein!
- 20) Soll man Großbuchstaben abschaffen? Besprecht, welche zwei Bedeutungen gemeint sein können!
- 21) Andere Wortarten großgeschrieben: Vervollständige die Sätze mit den Redewendungen aus dem Wortkasten und schreibe sie ins Heft!
- 22) Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie dabei in einer Tabelle den vier Regeln der Großschreibung zu!
- 23) Groß oder klein? Füge den fehlenden Buchstaben ein! Achtung, nicht immer muss es sich um nominal gebrauchte Pronomen, Interjektionen, Partikeln oder Numeralien handeln.
- 24) Besondere Eigennamen: Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie dabei in einer Tabelle den zwei Regeln der Großschreibung zu.
- 25) Kleinschreibung: Was könnte eine Ärztin/ein Arzt eine Patientin oder einen Patienten noch fragen? Schreibe fünf Beispiele auf!
- 26) Schreibe die Beispiele in dein Heft und ordne sie dabei in einer Tabelle den sechs Regeln der Kleinschreibung zu!
- 27) Welche Wörter werden klein-, welche großgeschrieben? Schreibe in Schreibschrift auf!
- 28) Bei diesen Wörtern kommt es auf den Zusammenhang an, ob sie groß- oder kleingeschrieben sind. Verwende zehn Wörter in Sätzen: einmal groß-, einmal kleingeschrieben.
- 29) Kleinschreibung: Was könnte man noch über Hägar sagen? Gib fünf weitere Sätze an!
- 30) Groß- und Kleinschreibung: Ergänze weitere drei Beispiele in jeder Spalte!
- 31) Groß- und Kleinschreibung. Bilde mit diesen Fügungen Sätze!
- 32) Groß- und Kleinschreibung: Setze den fehlenden Buchstaben ein!
- 33) Groß oder klein? Füge den fehlenden Buchstaben ein! Achtung, nicht immer handelt es sich um nominal gebrauchte Zahlwörter, die großzuschreiben sind!
- 34) Schreibe die Wortgruppen in Schreibschrift in dein Heft! Musst du die in Großbuchstaben geschriebenen Wörter groß- oder kleinschreiben?
- 35) Groß- und Kleinschreibung: Verbinde die Adjektive im Wortkasten mit *etwas, viel, nichts, alles, wenig*, und schreibe sie auf!
- 36) Wie werden die Wortgruppen geschrieben? Schreibe die Wörter richtig in dein Heft und überlege, ob dir eine Regel dazu einfällt!
- 37) Kurz und lang gesprochene Vokale: Setze die fehlenden Buchstaben ein und schreibe das Wort in deinem Heft in die richtige Spalte!
- 38) Welche Wörter sind gesucht? Du findest sie im Kasten. Schreibe sie richtig auf die Zeilen!
- 39) Zeichne in dein Heft eine Tabelle mit drei Spalten: s – ss – ß! Setze in die Wörter im Kasten den richtigen s-Laut ein und übertrage das Wort in das entsprechende Feld deiner Tabelle!
- 40) Schreibe die Wörter richtig auf und bilde am Zeilenende die Ziffernsumme! S = 1, ss = 2, ß = 3
- 41) Übertrage die Sätze in den Singular (Einzahl) und schreibe sie in dein Heft!
- 42) Setze *das* oder *dass* ein!

- 43) Wörter mit *ä/äu* und *ai*: Ergänze die fehlenden Vokale (Selbstlaute) und schreibe den Stammverwandten auf die Zeile!
- 44) Überprüfe diese Rechtschreibregeln auf ihre Richtigkeit! Kreuze an!
- 45) Setze *das* oder *dass* ein!
- 46) Schreibe die Wortgruppen in dein Heft und setze die fehlenden Buchstaben ein!
- 47) Muss der fehlende Buchstabe groß- oder kleingeschrieben werden?
- 48) Muss *das* oder *dass* eingefügt werden?³⁴¹
-

7.2.4.1 Analyse zum Deskriptor 50

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 15
- *Treffpunkt Deutsch*: 13
- *Deutschstunde*: 48

Wenn es um die Förderung des Rechtschreibbewusstseins geht, ist die *Deutschstunde* mit 48 Übungsbeispielen absoluter Spitzenreiter unter den drei Lehrbüchern. Hauptsächlich wird in diesem Lehrbuch die Groß- und Kleinschreibung trainiert. Dabei wird kapitelweise darauf eingegangen, wann Verben, Adjektive, Partizipien und Infinitive großgeschrieben werden müssen. Die Nr. 3 ist es wert, näher betrachtet zu werden: SchülerInnen sollen sich darin ihrer persönlichen Fehlerschwerpunkte im Hinblick auf die Groß- und Kleinschreibung bewusst werden. Neben der Angabe werden SchülerInnen in Form eines Tipps auch darauf hingewiesen, dass sie sich am Ende des Rechtschreibkapitels nochmals einem Text unterziehen und auf diese Weise feststellen können, in welchem Bereich sie sich konkret verbessert haben. Die richtige Schreibung nach kurzen und langen Vokalen wird in den Übungen Nr. 37-40 thematisiert. SchülerInnen lernen in Übung Nr. 43 außerdem das Stamprinzip kennen (z. B. ‚raten = Rätsel‘ oder ‚Schaum = schäumen‘). Dieser Bereich wird in den anderen Büchern wenig bis gar nicht berücksichtigt. In der nachfolgenden Übung sollen Rechtschreibregeln auf ihre Richtigkeit überprüft werden, was als besonders wertvolle Aufgabe gewertet werden kann. Mit den Übungen 42, 45 und 48 wird SchülerInnen nähergebracht, ob ‚dass‘ oder ‚das‘ eingesetzt werden muss. Im Großen und Ganzen findet man in der *Deutschstunde* also ein vielfältiges Angebot, um die Rechtschreibung zu verbessern, wobei der Fokus, wie schon erwähnt, auf dem Teilbereich ‚Groß- und Kleinschreibung‘ liegt.

³⁴¹ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 39; 94-105; 132-136; 140; 148-149.

Dass Verben, sofern sie nominalisiert sind, großgeschrieben werden, können SchülerInnen in *Vielfach Deutsch* anhand zahlreicher Beispiele üben. Bereits mit der ersten Übung dieser Kategorie lernen sie alle Kennzeichen für Nominalisierungen kennen. SchülerInnen können in diesem Buch allerdings nur mit Hilfe von zwei Übungen lernen, ‚das‘ von ‚dass‘ zu unterscheiden (siehe Nr. 4 und 5). Übung Nr. 6 geht auf die Schreibung von Wörtern mit lang gesprochenem Vokal ein. Konkret handelt es sich dabei um Wörter, wie ‚wahr‘ und ‚war‘ sowie ‚gab‘, ‚kam‘ und ‚Gefahr‘. Mit der Nr. 7 werden den SchülerInnen vier Rechtschreibregeln nähergebracht, die die korrekte Schreibung nach kurz gesprochenen Vokalen, also dem Gebrauch von ‚tz‘ und ‚ck‘ und den Einsatz von Doppelkonsonanten, umfassen. Zusammengefasst lässt sich behaupten, dass in diesem Buch der Fokus ebenfalls auf der Groß- und Kleinschreibung liegt, wobei im Gegensatz zu den anderen Lehrbüchern auch ausführlich auf die korrekte Schreibung von Tageszeiten und Zahlen eingegangen wird (siehe Nr. 11, 12, 13 und 14).

In *Treffpunkt Deutsch* sollen SchülerInnen ebenfalls lernen, wann Wörter groß- und wann sie kleingeschrieben werden. Dazu sollen sie etwa in Übung Nr. 2 Signalwörter, wie Artikel oder Pronomen, einsetzen. Das Wissen darüber, welches (Signal-) Wort sie einsetzen müssen, stellt die Grundlage dafür dar, dass sie das nachfolgende Wort in korrekter Groß- und Kleinschreibung verwenden können. Besonders hervorzuheben ist auch die Übung Nr. 3, in der SchülerInnen verblasste Nomen kennenlernen. Darunter versteht man Wörter, die ursprünglich als Nomen gebraucht wurden, heute aber kleingeschrieben werden, weil sie zu Präpositionen, Pronomen, Adverbien oder Adjektiven geworden sind. Die Übung besteht darin, dass SchülerInnen zu den angegebenen Regeln jeweils zwei Beispielsätze formulieren sollen, wie etwa ‚Es ist mir dank (= Präposition) seiner Unterstützung gelungen.‘ oder ‚Ein paar (= Pronomen) Kinder spielen draußen.‘ oder ‚Du weißt, dass ich anfangs (= Adverb) Probleme hatte.‘ Die korrekte Groß- und Kleinschreibung wird den SchülerInnen außerdem dadurch nähergebracht, dass sie einen Text, der nur aus Großbuchstaben besteht, mit der richtigen Schreibung ins Heft übertragen sollen (siehe Nr. 6). Darüber hinaus sollen sie im Hinblick auf die Groß- und Kleinschreibung auch selbst Beispiele für angeführte Regeln finden (siehe Nr. 8 und 9). Ob ‚das‘ oder ‚dass‘ verwendet werden muss, wird SchülerInnen in den letzten vier Übungen erklärt. In Übung Nr. 12 sollen sie auch die Ersatzproben anwenden, um auf diese Weise zu überprüfen, ob ‚das‘ oder ‚dass‘ richtig ist.

Das Lehrwerk *Deutschstunde* ist jenes Buch, das in dieser Kategorie mit besonders vielfältigen Aufgaben den größten Wert darauflegt, dass SchülerInnen ihr Rechtschreibbewusstsein ausbauen können, vor allem, was die Groß- und Kleinschreibung betrifft.

➤ (51) SchülerInnen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter

Vielfach Deutsch:

- 1) Wie viele Rechtschreibfehler haben sich in den folgenden Sätzen eingeschlichen? Zeichne sie an.
- 2) Ergänze die Lücken und schreibe die in Großbuchstaben geschriebenen Wörter in der richtigen Schreibung auf.
- 3) Fremdwörter: Suche zu den angeführten Verben die passenden Nomen.
- 4) Fremdwörter: Bilde zu jedem Nomen das Verb auf *-ieren*.
- 5) Bereite den Text für ein Diktat vor. Markiere dafür jene Wörter, bei denen du nicht sicher bist, ob du sie im Diktat richtig schreiben würdest.
- 6) Diktiert euch gegenseitig je eine Hälfte des Textes. Wechselt nach dem 2. Absatz. Tauscht dann die Hefte zur gegenseitigen Korrektur aus. Wenn Fehler passiert sind: Übernehmt die betroffenen Wörter in eure Rechtschreibkartei und sucht gemeinsam die Fehlerursachen.
- 7) Markiere die fehlerhaften Stellen. Schreibe am Ende jeder Zeile die Nummern der betroffenen Rechtschreibbereiche.
- 8) Schreibe den ganzen Text fehlerfrei in dein Heft.
- 9) Ordne in deinem Heft die Fachausdrücke den folgenden Unterrichtsfächern zu.
- 10) Setze die passenden Fachausdrücke ein.
- 11) Verwende zehn Fachausdrücke in eigenen Sätzen und schreibe diese in dein Heft. Du kannst auch mehrere Wörter in einem Satz verwenden.
- 12) Bildet zu zweit ein Team und diktiert euch gegenseitig eure Sätze aus der vorhergehenden Übung. Überprüft anschließend eure Sätze.
- 13) Am Computer schreiben: Laura verwendet die automatische Korrektur. Lies ihn aufmerksam. Kontrolliert zu zweit den Text: Schaut ihn genau durch und markiert, was noch immer nicht in Ordnung ist.
- 14) Schreibt den Text richtig ins Heft oder auf dem Computer.³⁴²

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Suche und markiere den im Text vorkommenden Eigennamen im Genitiv und erkläre mit Hilfe des Merktexes, ob ein Apostroph gesetzt werden muss oder nicht.
- 2) Kreuze die vier Sätze an, in denen ein Apostroph nach dem Eigennamen gesetzt werden muss.
- 3) Bilde mit den folgenden Verbindungen je einen Beispielsatz. Schreibe die Verben dort, wo das möglich ist, zusammen. Beachte, dass auch Partizipien (Mittelwörter) zusammengeschrieben werden.
- 4) Nenne weitere Verbindungen von einem Verb mit *bleiben* oder *lassen*, die sowohl getrennt als auch zusammengeschrieben werden können.

³⁴² Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 9; 25; 85; 149-150; 157-158.

- 5) Entscheide, welche dieser Verbindungen zusammengeschrieben werden müssen. Markiere diese Verbindungen farbig.
 - 6) Erkläre, warum die markierten Verbindungen getrennt bzw. zusammengeschrieben werden müssen.³⁴³
-

Deutschstunde:

- 1) Verbessere die falsch verwendeten Präpositionen!
- 2) Schreibe die Fehlerwörter richtig auf, natürlich auch diejenigen, die das Prüfprogramm nicht markiert hat!
- 3) Rechtschreib-Hitparade: Wörter, die in Österreich von Schülerinnen und Schülern am häufigsten falsch geschrieben werden: Studiere die Liste aufmerksam und unterstreiche die schwierigen Stellen!
- 4) Teste deine Nachbarin, deinen Nachbarn: Wähle zwanzig Wörter aus und sage sie deiner Lernpartnerin/deinem Lernpartner mit dem Buchstabieralphabet an!
- 5) Scheibe mit zehn Wörtern, die du als schwierig einschätzt, Sätze!
- 6) Setze die schwierigen Wörter in den Raster an der richtigen Stelle ein!
- 7) Wenn du dir die Wörter der Rechtschreib-Hitparade gut gemerkt hast, kannst du die Wortteile jetzt aus dem Gedächtnis ergänzen.
- 8) Schreibe die Wörter mit Bindestrich in dein Heft!
- 9) Schreibe die Wörter dieser Übung ab und füge den Bindestrich ein. Achtung, einige Wörter werden nicht mit Bindestrich geschrieben!
- 10) Wenn du bereit für das Wettdiktat bist, lies dir den folgenden Text konzentriert durch!
- 11) Wenn du deine Wette verlierst, bildest du sicher „gerne“ Sätze mit den weiteren Beispielen der Wortliste!
- 12) Getrennt- und Zusammenschreibung: Verbinde die Nomen mit den passenden Verben! Schreibe die Verbindungen in dein Heft!
- 13) Ergänze die Getrenntschreibungen mithilfe des Wortkastens!
- 14) Das Verb „sein“ wird von den anderen Wörtern getrennt geschrieben. Schreibe die ergänzten Sätze in dein Heft!
- 15) Wie werden die Wortgruppen aus Adjektiven und Verben richtig geschrieben? Verwende sie in Sätzen in deinem Heft!
- 16) Suche dir acht Beispiele aus den folgenden „Wichtigen Wörtern“, entscheide dich für eine Schreibweise und schreibe mit den Wörtern Sätze in dein Heft!
- 17) Bindestrich: Gib die Wörter in der richtigen Schreibung an!
- 18) Findest du die zwanzig Fehler in den Übungssätzen mit Wörtern der Rechtschreib-Hitparade?
- 19) Wortbilder einprägen: Die beiden Wortkästen enthalten die gleichen Wörter – bis auf vier, die sich geringfügig unterscheiden. Unterstreiche diese vier Wörter in beiden Wortkästen!
- 20) Um welche „Wichtigen Wörter“ handelt es sich? Trage sie in den Raster ein!

³⁴³ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 45; 47; 96-97; 108.

- 21) Mit den Wörtern auf dem Bildschirm kannst du die Fremdwörterliste ergänzen! Allerdings musst du sie erst richtig schreiben!
- 22) Fremdwörter erkennt man auch oft an ihrer Endung. Ordne diese Fremdwörter nach ihrer Endung und schreibe die vier Gruppen in dein Heft!
- 23) Ordne die unten angegebenen Fremdwörter ihren Ursprungssprachen zu!
- 24) Findest du zu jedem Buchstaben des Alphabets ein „Computer-Wort“ oder eines aus einem anderen Technikbereich? Lege in deinem Heft eine Liste an!
- 25) Verwendet die Fremdwörterliste für ein Partnerdiktat!
- 26) Sagt euch die Überschriften mit den Fremdwörtern gegenseitig an!
- 27) Der *i-Laut* in Fremdwörtern: Schreibe den folgenden Satz auf!
- 28) Vor allem in Fremdwörtern kommen außergewöhnliche *i-Laute* vor. Schreibe die Wörter vollständig auf!
- 29) Wie heißt das gesuchte Fremdwort, das auf *-in* oder *-ine* endet?
- 30) Diktiert euch im Partnerdiktat den kurzen *i-Text*!
- 31) Finde die Fremdwörter des Wortkastens im Buchstabenraster und kreise sie ein!
- 32) Ergänze den oder die fehlenden Buchstaben und schreibe das ganze Fremdwort mit dem dazugehörenden Artikel auf!
- 33) Setze die Fremdwörter in die Mehrzahl!
- 34) Ergänze die fehlenden Fremdwörter! Die Sache – die Tätigkeit:
- 35) Ergänze die fehlenden Fremdwörter! Die Sache – die Eigenschaft:
- 36) Um welche Fremdwörter aus der Liste der „Wichtigen Wörter von M bis R“ handelt es sich hier?
- 37) Fremdwörter: Ergänze die Endungen!
- 38) Suche die fünf Rechtschreibfehler in den Wörtern und schreibe sie richtig auf die Zeile!
- 39) Um welche Fremdwörter aus der Liste der „Wichtigen Wörter von R bis Z“ handelt es sich hier?
- 40) In jeder Zeile findest du einen Fehler. Streiche die Fehlerwörter sauber durch und schreibe sie am Rand richtig auf! Verwende unbedingt das Wörterbuch, um null Fehler zu erreichen!
- 41) Mit oder ohne Doppelbuchstaben? Ergänze die fehlenden (Doppel-)Buchstaben und schreibe das Fremdwort auf! Verwende das Wörterbuch, wenn du nicht völlig sicher bist!
- 42) Wie gut kannst du Fremdwörter schreiben? Verwende das Wörterbuch und mache dich auf die Suche nach den fünf Fehlern in den nachfolgenden Wörtern! Schreibe die Fehlerwörter richtig auf!
- 43) Bei den folgenden Eigennamen hat sich jeweils ein Fehler eingeschlichen. Schreibe die Beispiele ab und stelle sie dabei richtig!
- 44) Einmal durchlesen und dann gegenseitig als Partnerdiktat ansagen!
- 45) Übe an den Beispielen im Wortkasten das richtige Verbessern und Herausschreiben von Fehlern bei der Groß- und Kleinschreibung! Ergänze weitere Beispiele!
- 46) 20 Wortgruppen werden dir angesagt. Wette mit dir selbst, unter welcher Fehlergrenze du bleiben wirst! Kontrolliere dann genau mit den Lösungen im Buch!
- 47) Ergänze die fehlenden Wörter! Du findest sie unter den „wichtigen Wörtern“!
- 48) Setze die passenden Wörter mit *f/v* aus der Liste der „wichtigen Wörter“ ein!
- 49) Achtung, Tippfehler! Stelle die Wörter richtig und schreibe die Sätze in dein Heft!

7.2.4.2 Analyse zum Deskriptor 51

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch*: 14
- *Treffpunkt Deutsch*: 6
- *Deutschstunde*: 50

In dieser Kategorie ist es wieder die *Deutschstunde*, welche die höchste Anzahl an Übungen aufweist. Der Schwerpunkt liegt in diesem Lehrbuch auf der Analyse von fehlerhaften Wörtern. In diesem Zusammenhang ist die Übung Nr. 3 hervorzuheben: SchülerInnen haben es hierbei mit der sogenannten ‚Rechtschreib-Hitparade‘ zu tun. Diese besteht aus einer Tabelle mit Wörtern, die von SchülerInnen am häufigsten falsch geschrieben werden und ist unterteilt in die Teilbereiche ‚Groß- und Kleinschreibung‘, ‚Konsonanten‘, ‚Vokale‘, ‚Umlaute und Zwielaute‘, ‚Wörter, die man zusammenschreibt‘, ‚s-Schreibung‘ und ‚Wörter, die man getrennt schreibt‘. Die Nr. 18 geht ebenso auf die ‚Rechtschreib-Hitparade‘ ein: SchülerInnen sollen hier die Fehler herausstreichen, die in den angeführten Beispielsätzen, welche allesamt Wörter aus der ‚Hitparade‘ enthalten, vorkommen. In Übung Nr. 19 sollen sich SchülerInnen Wortbilder einprägen. Hierzu sind zwei Wortkästen angegeben, welche die gleichen Wörter enthalten; nur vier unterscheiden sich minimal, wie zum Beispiel ‚reißen‘ und ‚reißend‘. Die Übung dient dazu, dass sich SchülerInnen die korrekte Schreibung von Wörtern, die häufig falsch geschrieben werden, besser merken. Weiters nehmen (Partner-) Diktate in diesem Buch eine wesentliche Rolle ein. Mit sieben Übungen (siehe Nr. 4, 10, 25, 26, 30, 44, 46) wird die Rechtschreibung von SchülerInnen dadurch geschult, dass ihnen Wörter oder längere Texte diktiert werden oder dass sie sich gegenseitig Texte oder Wörter ansagen. Der Umgang mit Fremdwörtern nimmt in der *Deutschstunde* ebenfalls viel Raum ein. Eine für SchülerInnen sicherlich interessante Übung ist die Nr. 23, bei der sie herausfinden sollen, welches Fremdwort welcher Sprache zuzuordnen ist. Es ist bereits eine Tabelle mit den Sprachen ‚Italienisch‘, ‚Französisch‘, ‚Englisch‘, ‚Lateinisch‘ und ‚Griechisch‘ vorgegeben und darüber hinaus enthält jede Sprache zwei Spalten mit bestimmten Lebensbereichen, wie etwa ‚Musik‘, ‚Sport‘, ‚Wissenschaft‘ oder ‚Speisen‘. Diese Vorgaben sollen es SchülerInnen erleichtern, die Fremdwörter den richtigen Ursprungssprachen zuzuordnen. Als sehr kreativ kann die Übung Nr. 24 bezeichnet werden: SchülerInnen sollen

³⁴⁴ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 14; 31; 33-39; 65; 75-77; 79-84; 101; 103-105; 136-137; 149.

hier zu jedem Buchstaben des Alphabets ein Fremdwort finden, das dem Bereich ‚Technik‘ bzw. ‚Computer‘ angehört. Übung Nr. 33 fordert SchülerInnen dazu auf, die Pluralformen für angegebene Fremdwörter herauszufinden. Ein Merkttext neben der Übung informiert über drei Möglichkeiten der Pluralbildung bei Fremdwörtern, nämlich mit ‚-e‘ wie bei ‚Skandale‘, mit ‚en‘ wie bei ‚Motoren‘ oder mit ‚s‘ wie bei ‚Kartons‘. Bei den Übungen 34 und 35 sollen SchülerInnen fehlende Wörter ergänzen. In Übung Nr. 34 sind zum Teil Nomen und zum Teil Verben angegeben, wie etwa ‚Export‘ oder ‚rasieren‘. SchülerInnen sollen folglich das passende Verb (‚exportieren‘) bzw. das passende Nomen (‚Rasur‘) ergänzen. Die Übung enthält auch den Hinweis, dass viele Verben die Endung ‚-ieren‘ aufweisen. In Übung Nr. 35 wird dasselbe Schema angewendet, mit dem Unterschied, dass es sich bei den angegebenen Wörtern um Nomen und Adjektive handelt, wie etwa ‚Minimum‘ – ‚minimal‘ oder ‚Region‘ – ‚regional‘. Es muss überdies festgehalten werden, dass die *Deutschstunde* auch auf die Verwendung des Bindestrichs im Detail eingeht. SchülerInnen erfahren im Rahmen der Übungen 8, 9 und 17, dass man einen Bindestrich bei Zusammensetzungen mit Ziffern, Einzelbuchstaben oder Abkürzungen verwendet, wie folgende Beispiele veranschaulichen: ‚8-Tonner‘, ‚30-jährig‘, ‚A-Dur‘. Außerdem lernen sie, dass ein Bindestrich mehrteilige Wortgruppen miteinander verbindet, wie im Beispiel ‚Erste-Hilfe-Kurs‘. Darüber hinaus lernen sie, dass ein Bindestrich bei Zusammensetzungen mit einem nominal gebrauchten Infinitiv verwendet werden muss, wie das Beispiel ‚das In-den-Tag-hinein-Leben‘ zeigt, sowie bei Nachsilben, wenn diese mit einem einzelnen Buchstaben verbunden werden, wie bei ‚zum x-ten Mal‘. Den Fokus hat die *Deutschstunde* jedenfalls auf die korrekte Rechtschreibung gängiger Fremdwörter und die Analyse fehlerhafter Wörter und längerer Texte gelegt.

Auch in *Vielfach Deutsch* sollen SchülerInnen herausfinden, wo sich Rechtschreibfehler eingeschlichen haben (siehe Nr. 1, 2, 7, 8, 13 und 14). Auf die korrekte Schreibung von Fremdwörtern wird ebenfalls viel Wert gelegt: In Übung Nr. 3 und 4 sollen zu Nomen die passenden Verben gefunden werden und zu Verben die passenden Nomen. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch die Nummern 5, 6 und 12, bei denen SchülerInnen im Zuge eines Partnerdiktats ihre Rechtschreibung hinsichtlich der korrekten Schreibung von Fremdwörtern verbessern können. *Vielfach Deutsch* bietet SchülerInnen in Form eines Fehlerblattes zur Rechtschreibung und Zeichensetzung, welches im Buch enthalten ist, überdies die Möglichkeit, ihre fehlerhaften Schreibweisen in der ausgebesserten Form festzuhalten.

Beachtenswert ist in *Treffpunkt Deutsch*, dass man sich hier mit dem korrekten Gebrauch des Apostrophs beschäftigt (siehe Nr. 1 und 2). Dieser Aspekt kommt in den anderen beiden Büchern nicht vor. Von Seiten der SchülerInnen kommt es in diesem Bereich sehr häufig zu

Verwechslungen, was zum Teil mit der Rechtschreibung im Englischen zusammenhängt, bei der die Regeln zum Setzen des Apostrophs anders sind als im Deutschen, und aus diesem Grund wäre es wünschenswert, wenn man sich dieser Fehlerquelle generell verstärkt widmen würde. Umso erfreulicher ist es, dass *Treffpunkt Deutsch* mit den beiden Übungen versucht, SchülerInnen die korrekte Verwendung näherzubringen. Der Fokus liegt in *Treffpunkt Deutsch* allerdings auf dem Bereich ‚Getrennt- und Zusammenschreibung‘. Als etwas schwierig muss diesbezüglich die Übung Nr. 5 bewertet werden. Die Verben sind hier in zusammengeschiedener Form angegeben und es soll herausgefunden werden, welche Verbindungen bereits korrekt sind und welche man getrennt schreiben müsste. In der letzten Übung sollen SchülerInnen anhand von Beispielsätzen erklären, wieso diese getrennt bzw. zusammengeschieden werden müssen. Dabei helfen ihnen die im Lehrbuch enthaltenen Merktex te neben der Übung, in der die Grundregeln zur Getrennt- und Zusammenschreibung festgehalten sind.

Im Großen und Ganzen ist es in dieser Kategorie wieder die *Deutschstunde*, die neben qualitativ hochwertigen Aufgaben auch mit ihrer hohen Anzahl an Übungen überzeugt. Was jedoch nicht unbeachtet bleiben darf, ist, dass mit der Analyse von fehlerhaften Wörtern – wie sie im Lehrbuch *Deutschstunde* sehr häufig anzutreffen ist – immer auch das Risiko besteht, dass sich SchülerInnen die falschen Schreibweisen einprägen. Die *Deutschstunde* legt jedoch auch großen Wert darauf, dass SchülerInnen mittels einer Vielzahl von zur Verfügung gestellten Übungen mit Diktaten zu einer möglichst fehlerfreien Rechtschreibung gelangen sollen. Positiv anzumerken ist außerdem, dass die *Deutschstunde* mit drei Aufgaben dazu beiträgt, dass sich SchülerInnen mehr Wissen über den korrekten Gebrauch des Bindestrichs aneignen können.

➤ (52) SchülerInnen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Vielfach Deutsch:

- 1) Schlage die Schreibung der in Großbuchstaben geschriebenen Ausdrücke im Wörterbuch nach. Achtung, manchmal gibt es zwei Möglichkeiten.
- 2) Wie kürzt man *zum Beispiel* ab? Kreuze die richtige Abkürzung an. Überprüfe deine Lösung mit dem Wörterbuch.
- 3) Wofür stehen die Abkürzungen? Schreibe die Wörter aus und vergleiche die Lösungen mit dem Wörterbuch.

- 4) Findet mit Hilfe eurer Wörterbücher heraus, wie das folgende Beispiel mit Ziffern geschrieben wird.
 - 5) Ergänzt mit Hilfe des Regelteils in eurem Wörterbuch die folgende Rechtschreibregel. Gebt zwei weitere Beispiele für die Schreibweise mit Ziffern an.
 - 6) Löse die folgende Aufgabe mit Hilfe deines Wörterbuches. Schreibe die Sätze richtig in dein Heft.
 - 7) Wenn du die Bedeutung der Metaphern nicht kennst, schlage sie im Wörterbuch nach.
 - 8) Im Wörterbuch nachschlagen: Beantworte die Fragen. Schreibe bei *A* deine Vermutungen (ohne im Wörterbuch nachzusehen) auf. Schlage dann im Wörterbuch nach und gib bei *B* die Lösung und die Seite an.
 - 9) Lies die Geschichte und kläre mit einem Wörterbuch dir unbekannte Fremdwörter.³⁴⁵
-

Treffpunkt Deutsch:

- 1) Finde heraus, wie die Wörter „Wonne“ und „wohnen“ miteinander verwandt sind. Benutze dazu verschiedene Nachschlagewerke (etymologisches Wörterbuch, Fremdwörterbuch, Rechtschreibwörterbuch, ...). Du kannst natürlich auch im Internet nachschauen.
 - 2) Schlage die Wörter „Hochzeit“, „Gatte“ und „Paar“ nach.
 - 3) Lies den Text und kläre dir unbekannte Wörter mit Hilfe eines Wörterbuchs.³⁴⁶
-

Deutschstunde:

- 1) Für Sprachforscherinnen und Sprachforscher: Wähle fünf der „vom Aussterben bedrohten“ Wörter aus, die dich besonders interessieren. Finde heraus (mithilfe eines Herkunftswörterbuchs oder des Internets), was die Begriffe ursprünglich bedeutet haben!
 - 2) Was bedeuten die Fremdwörter genau? Schlage ihre Erklärung im Wörterbuch nach!
 - 3) Wahrscheinlich sind dir einige Wörter unklar. Schlage sie nach, schreibe die Erklärung auf und bilde einen Satz damit!³⁴⁷
-

7.2.4.3 Analyse zum Deskriptor 52

Anzahl an Übungen:

- *Vielfach Deutsch:* 9
- *Treffpunkt Deutsch:* 3
- *Deutschstunde:* 3

³⁴⁵ Vgl. Doubek/Kemsies-Gansch u.a. (2014), S. 25; 46; 134; 148.

³⁴⁶ Vgl. Figl/Natter u.a. (2011), S. 101; 124.

³⁴⁷ Vgl. Pramper/Leb (2016), S. 74-76.

Vielfach Deutsch geht auf diese Kompetenz mit neun Übungen ein und bietet SchülerInnen somit die meisten Gelegenheiten, Wörterbücher und andere Rechtschreibhilfen zu nutzen. In der ersten Übung sind sechs Sätze angeführt, die jeweils ein Wort oder längere Phrasen enthalten, die in Großbuchstaben dargestellt werden, wie beispielsweise ‚IN BEZUG auf...‘ oder ‚AUF GRUND meiner Herkunft...‘. SchülerInnen sollen die korrekte Schreibweise mit Hilfe ihres Wörterbuches herausfinden. Sie erhalten dabei auch den Tipp, dass auch der Regelteil eines Wörterbuches viele wichtige Informationen enthält. Im Zuge der Übungen 2 und 3 lernen SchülerInnen, was Abkürzungen bedeuten, die im Alltag oft gebraucht, aber auch oft verwechselt bzw. nicht in korrekter Form verwendet werden. Des Weiteren geht *Vielfach Deutsch* auf die korrekte Schreibweise von Ziffern und Zahlen ein, die mit Hilfe des Wörterbuches von Seiten der SchülerInnen eingeübt und beherrscht werden soll (siehe Nr. 4 und 5). Genauso verhält es sich mit Übung Nr. 6. Ob die Vermutungen der SchülerInnen, wie etwas richtig geschrieben wird, mit der tatsächlichen Schreibung der angegebenen Wörter, Phrasen oder Fragen übereinstimmen, sollen SchülerInnen in Übung Nr. 8, die *Vielfach Deutsch* in dieser Kategorie bereitstellt, herausfinden. Und schließlich können in Übung Nr. 9 nach Lektüre des Textes die Bedeutungen unbekannter Fremdwörter mit Hilfe des Wörterbuchs abgeklärt werden.

In *Treffpunkt Deutsch* dürfen nicht nur herkömmliche Wörterbücher, sondern auch etymologische Wörterbücher, Fremdwörterbücher sowie das Internet als Arbeitshilfen herangezogen werden. In den ersten zwei Übungen sollen SchülerInnen vorrangig mit etymologischen Wörterbüchern arbeiten, da – für sie womöglich überraschende – Wortursprünge herausgefunden werden können. Und in Übung Nr. 3 sollen sie selbständig jene Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs heraussuchen, deren Bedeutung sie während der Textlektüre nicht verstanden haben. Es fällt im positiven Sinn auf, dass man im Zuge der letzten Übung sehr darauf bedacht ist, die Eigenständigkeit der SchülerInnen zu fördern.

Im Lehrbuch *Deutschstunde* sollen SchülerInnen im Zuge der ersten Übung die Bedeutung von veralteten Wörtern, wie z. B. ‚Tuchent‘, ‚Kehricht‘ oder ‚Omnibus‘ herausfinden. Dazu dürfen sie entweder ein Herkunftswörterbuch oder das Internet benutzen. Um das eigene Schreiben möglichst fehlerfrei zu gestalten, sollen SchülerInnen im Buch *Deutschstunde* auch die Bedeutung bestimmter Fremdwörter mithilfe eines Wörterbuches herausfinden, und zwar im Zuge der Übungen 2 und 3, wobei letztere als besonders effizient einzustufen ist, da hier mit den jeweiligen Fremdwörtern auch Sätze gebildet werden müssen. Auf diese Weise geht man auf Nummer Sicher, damit SchülerInnen die Bedeutung der Wörter tatsächlich verstehen.

Vielfach Deutsch bietet für diese Kompetenz nicht nur die meisten Übungsmöglichkeiten, sondern auch die sinnvollsten – vor allem mit der Übung Nr. 3, bei der SchülerInnen die Schreibung bestimmter Abkürzungen üben können.

7.3 Fazit

Die Intention dieser Arbeit war es, aufzuzeigen, dass das Wissen über verschiedene sprachliche Varietäten, und in diesem Zusammenhang die Beherrschung einer differenzierten Ausdrucksweise, sowie das Praktizieren sprachlicher Reflexion, nicht nur im Hinblick auf die Erlangung der in den Bildungsstandards enthaltenen Kompetenzen, wesentliche Fähigkeiten darstellen. Denn nicht nur im schulischen Kontext ist der flexible Einsatz verschiedener Sprachebenen gefragt, auch im privaten Bereich sollen Heranwachsende ihre Kenntnisse über sprachliche Variabilität einzusetzen wissen.

Im Deutschunterricht kommt dem Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* folglich eine zunehmend größere Bedeutung zu. Im Zuge der Lehrbuchanalyse hat sich gezeigt, wie sich die ausgewählten Lehrbücher der Reflexion von Sprache widmen. Während das Lehrbuch *Vielfach Deutsch* dem Erkennen von Textstilen den größten Wert beimisst, widmet sich *Treffpunkt Deutsch* vor allem den Tempusformen und der korrekten Zeichensetzung im Detail und ist außerdem sehr darauf bedacht, dass SchülerInnen eigenständig zu den Kompetenzen gelangen. Die *Deutschstunde* setzt Standards, indem sie mit abwechslungsreichen Methoden auf den Sprachstil der SchülerInnen eingeht und dabei viel Wert auf die Kenntnisse der Wortarten und deren wesentlichste Funktionen legt.

Welches Lehrbuch legt nun aber den größten Wert auf die Vermittlung eines differenzierten Sprachgebrauchs? Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst eruiert werden, in welchem der drei Bücher verschiedene sprachliche Varietäten am ausführlichsten behandelt werden. Dazu muss man sich die eben analysierten Kompetenzen der dritten Gruppe *Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden* im Detail ansehen: In *Vielfach Deutsch* wird vor allem auf die Unterscheidungsmerkmale von Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt aufmerksam gemacht. Am Rande wird auch auf die funktionale Varietät Literatursprache eingegangen sowie auf die Sprache im Internet. Im Rahmen der Übungen wird den SchülerInnen außerdem nahegelegt, dass es immer von den Adressaten und dem Kommunikationsmedium abhängig ist, wie etwas gesagt wird oder wie Texte formuliert

werden müssen. In Summe beschäftigt man sich mit dem Bereich der sprachlichen Varietäten aber bedeutend weniger als in den anderen Lehrbüchern.

Treffpunkt Deutsch widmet sich unter anderem dem Mediolekt Gesprochene Sprache, indem SchülerInnen die Sprache einer Rede analysieren sollen, um im Zuge dessen auch den eigenen Sprachstil zu verbessern. Die Literatursprache wird nur gestreift. Der Fokus liegt in *Treffpunkt Deutsch* mit einer Vielzahl an Übungen auf dem transitorischen Soziolekt Jugendsprache. Dabei wird SchülerInnen unter anderem vermittelt, dass die Jugendsprache eine gruppenfestigende Funktion hat. Das Beherrschen der drei Sprachebenen Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache nimmt in *Treffpunkt Deutsch* ebenso einen hohen Stellenwert ein, wobei dem Dialekt weitaus weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird, als es im Buch *Deutschstunde* der Fall ist. Die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen wird in *Treffpunkt Deutsch* besonders mit den verschiedenen Übungen zum Thema *Sprachwandel* trainiert.

Das Buch *Deutschstunde* geht ebenfalls darauf ein, dass Sprache einem ständigen Wandel unterworfen ist. In diesem Zusammenhang sollen sich SchülerInnen vor allem mit Anglizismen auseinandersetzen, sie lernen aber auch Phrasen kennen, die heutzutage nur mehr mit Mühe verstanden werden, weil sie als veraltet gelten. Es kommen darüber hinaus auch Übungen vor, die sich funktionalen und soziolektalen Varietäten widmen, genauer gesagt, der Fachsprache und den Lebensalterssprachen. SchülerInnen wird des Weiteren mit zahlreichen Übungen vermittelt, dass die Wahl der Sprache von der Situation, den Kommunikationspartnern, dem Alter und der eigenen Herkunft abhängt und nicht zuletzt davon, ob in schriftlicher oder mündlicher Form kommuniziert wird. Auf die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten wird auch schwerpunktmäßig eingegangen, wobei hier darauf Rücksicht genommen wird, dass die Varietäten nicht in ‚schlechter‘ oder ‚besser‘ eingeteilt werden. Die sprachlichen Unterschiede werden lediglich aufgezeigt und SchülerInnen sollen sie anhand der Übungen auch selbst entdecken.

In Anbetracht der Tatsache, dass hinsichtlich einer situationsgerechten Ausdrucksweise dem Deskriptor *SchülerInnen können Sprachebenen unterscheiden und an die kommunikative Situation anpassen* die bedeutendste Gewichtung zukommt, kann resümiert werden, dass das Lehrbuch *Deutschstunde* den größten Beitrag dazu leistet, dass SchülerInnen die Vorteile eines differenzierten Sprachgebrauchs nachvollziehen können. Obwohl in der *Deutschstunde* die Auseinandersetzung mit idiomatischen Redewendungen fehlt, steht im Bereich der Sprachebenen der Ausbau der sprachlichen Reflexionsfähigkeit im Vordergrund, und zwar umfassender und kompetenzorientierter als in *Treffpunkt Deutsch* und *Vielfach Deutsch*.

8. Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter 1995.
- Andresen, Helga; Funke, Reinold: *Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit*. In: Ursula Bredel u.a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd 1. Paderborn: Schöningh (=UTB 8235) 2003. S. 438-451.
- Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana: *Die Notwendigkeit von Sprachreflexion im Unterricht: Zur Wirkung von Sprachgebräuchen*. In: Birte Arendt/Jana Kiesendahl (Hg.): *Sprachkritik in der Schule: theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: V&R unipress 2011. S. 165-190.
- Back, Otto (Hg.): *Österreichisches Wörterbuch*. 40., neu bearb. Aufl. Wien: öbv hpt 2007.
- Bartsch, Renate: *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer 1985.
- Bärenfänger, Olaf: *Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: Zur Diagnose eines schulpolitischen Problems*. In: Erwin Tschirner u.a. (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg Vlg 2016. S. 21-38.
- Becker-Mrotzek, Michael: *Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören*. In: Albert Bremerich-Vos u.a. (Hg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2008. S. 50-77.
- Beer, Rudolf; Benischek, Isabella: *Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens*. In: BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2011. S. 5- 28.
- Beste, Gisela: *Sprechen und Zuhören, Mündlichkeit*. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2014. S.268-277.
- Biere, Bernd Ulrich: *Sprachtheorie und Sprachdidaktik. Verstehen – Beschreiben – Vermitteln*. Brey: Mykum Vlg 2014.
- Bredel, Ursula; Pieper, Irene: *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh (=UTB 4101) 2015.
- Budde, Monika: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press 2012.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne u.a.: *Sprachdidaktik*. 2., aktual. Aufl. Berlin: Akademie Vlg 2012.

- Busch-Lauer, Ines: *Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? Eine exemplarische diskursiv-textuelle Betrachtung.* In: Erwin Tschirner u.a. (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik.* Tübingen: Stauffenburg Vlg 2016. S. 81-96.
- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft.* 4., durchges. Aufl. Stuttgart: Kröner 2008.
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* 2., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke Vlg 2004.
- Clément, Danièle: *Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer.* 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Vlg 2000.
- De Cillia, Rudolf: *Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht.* In: Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven.* Innsbruck: Studienverlag 2006.
- Dittmar, Norbert: *Grundlagen der Soziolinguistik - Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben.* Tübingen: Niemeyer 1997.
- Doubek, Margit; Kemsies-Gansch, Elisabeth u.a.: *Vielfach Deutsch 4. Sprachbuch.* Wien: öbv Schulbuch 2014.
- Dürscheid, Christa: *Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand.* In: Monika Clalüna/Barbara Etterich: *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM.* Stallikon: Arbeitskreis DAF 2009. S. 59-69.
- Eichinger, Ludwig: Norm und regionale Variation. Zur realen Existenz nationaler Varietäten. In: Alexandra Lenz/Klaus Mattheier (Hg.): *Varietäten – Theorie und Empirie.* Bd 23. Frankfurt/Main: Peter Lang 2005. S. 141-162.
- Figl, Ursula; Natter, Gudrun u.a.: *Treffpunkt Deutsch 4. Sprachbuch.* Wien: öbv Schulbuch 2011.
- Galliker, Mark: *Sprachpsychologie.* Tübingen: Francke Vlg (=UTB 4020) 2013.
- Glinz, Hans: *Geschichte der Sprachdidaktik.* In: Ursula Bredel u.a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch.* Bd 1. Paderborn: Schöningh (=UTB 8235) 2003. S. 17-29.
- Glinz, Hans: *Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zu Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950-1990.* Zürich: sabe 1993.
- Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache.* 5., aktual. und überarb. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler 2016.

- Gornik, Hildegard: *Metasprachliche Fähigkeiten bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick.* In: Eduard Haueis (Hg.): *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.* Oldenburg: OBST 1989. S. 39-57.
- Haarmann, Harald: *Die Entwicklung des Sprachbewußtseins am Beginn der europäischen Neuzeit.* In: Jürgen Scharnhorst (Hg.): *Sprachkultur und Sprachgeschichte. Herausbildung und Förderung von Sprachbewußtsein und wissenschaftlicher Sprachpflege in Europa.* 2., durchges. Aufl. Frankfurt: Peter Lang 2002. S. 89-110.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael: *Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion.* In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.* Stuttgart: Klett 2014. S. 7-20.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas u.a.: *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis.* Tübingen: Francke Vlg (=UTB 4023) 2013.
- Hodaie, Nazli: *Sprachförderung inklusiv? ‚Übergangsklässler‘ in der Regelklasse: Chancen und Herausforderungen aus der Sicht der Lehrpersonen.* In Johannes Hennies/Michael Ritter (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.* Stuttgart: Klett 2014. S. 101-114.
- Kauschke, Christina: *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* In: Gerd Fritz u.a. (Hg.): *Germanistische Arbeitshefte 45.* Berlin: de Gruyter 2012. S. 98-125.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: *Der Deutschunterricht des Staates.* In: Michael Kämper-van den Boogaart. (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen 2014. S. 12-24.
- Keller, Rudi: *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache.* Tübingen: Francke Vlg (=UTB 1567) 1990.
- Klotz, Peter: *Sprachwissen und Sprachbewusstsein in Funktion. Aspekte eines integrativen Deutschunterrichts.* In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen 2014. S. 57-75.
- Koch, Ruth: *Sprachwissen oder Sprachbewußtheit?* In: Eduard Haueis (Hg.): *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.* Oldenburg: OBST 1989. S. 115-132.
- Köhnen, Ralph: *Einführung in die Deutschdidaktik.* Stuttgart: J. B. Metzler 2011.
- Löffler, Heinrich: *Germanistische Soziolinguistik.* 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Vlg 2016.

- Lüdtke, Jens; Mattheier, Klaus: *Variation – Varietäten – Standardsprachen. Wege für die Forschung.* In: Alexandra Lenz/Klaus Mattheier (Hg.): *Varietäten – Theorie und Empirie.* Bd 23. Frankfurt/Main: Peter Lang 2005. S. 13-38.
- Lütke, Beate: *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Sekundarstufe 1.* In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen 2014. S. 202-231.
- Marx, Nicole; Ehrig, Britta u.a.: *Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache. Bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II.* In: Erwin Tschirner u.a. (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik.* Tübingen: Stauffenburg Vlg 2016. S. 201-222.
- Muhr, Rudolf: *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache.* Wien: öbv hpt 2000.
- Naujok, Natascha: *Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen.* In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.* Stuttgart: Klett 2014. S. 21-34.
- Neuland, Eva: *Sprachbewußtsein und Sprachvariation.* In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule.* Stuttgart: Klett 1994. S. 173-191.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna: *Einführung in die Sprachdidaktik.* Stuttgart: J. B. Metzler 2013.
- Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike: *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer 2014.
- Oomen-Welke, Ingelore: *Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft.* In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen 2014. S. 76-89.
- Oomen-Welke, Ingelore: *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext.* In: Ursula Bredel u.a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch.* Bd 1. Paderborn: Schöningh (=UTB 8235) 2003. S. 452-463.
- Ossner, Jakob: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende.* 2., überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh (=UTB 2807) 2008.
- Osterroth, Andreas: *Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule.* In: Björn Rothstein (Hg.): *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht.* Bd 17. Baltmannsweiler: Schneider Vlg Hohengehren 2015.

Pramper, Wolfgang; Leb, Manuela: *Deutschstunde 4. Das Sprachbuch*. 2. Aufl. Linz: Veritas 2016.

Quasthoff, Uta: *Entwicklung mündlicher Fähigkeiten*. In: Ursula Bredel u.a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd1. Paderborn: Schöningh (=UTB 8235) 2003. S. 107-120.

Rosenberg, Peter: *Dialekt und Schule. Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets*. In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten im Kontext Schule*. Stuttgart: Klett 1994. S. 12-58.

Sarter, Heidemarie: *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG 2013.

Steinig, Wolfgang: *Kommentar*. In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt: Peter Lang 2006. (*Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge* 37). S. 339-363.

Thun, Harald: *Variation im Gespräch zwischen Informant und Explorator*. In: Alexandra Lenz/Klaus Mattheier (Hg.): *Varietäten – Theorie und Empirie*. Bd 23. Frankfurt/Main: Peter Lang 2005. S. 97-126.

Wiesinger, Peter: *Das österreichische Deutsch als eine Varietät der deutschen Sprache*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29 (1996). S. 154-164.

Wilkinson, Andrew: *Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen*. München: Kösel-Vlg 1975.

Willemys, Roland: *Der Einfluss von Dialektresistenz auf die flämischen Substandardvarietäten*. In: Alexandra Lenz/Klaus Mattheier (Hg.): *Varietäten – Theorie und Empirie*. Bd 23. Frankfurt/Main: Peter Lang 2005. S. 163-176.

Internetquellen:

BIFIE: *Allgemeine Informationen und Begriffserklärungen zur Rückmeldung.*

<https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2017/05/BiSt_UE_D8_2016_Allgemeine_Informationen_170315.pdf> (10. 2. 2018)

BIFIE: *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe.* <https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf> (16. 2. 2018)

BIFIE: *Kompetenzmodelle und Bildungsstandards.* <<https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/>> (10. 2. 2018)

Gürsoy, Erkan: *Language Awareness und Mehrsprachigkeit.* <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>> (10. 2. 2018)

Lehmann, Christian: *Varietäten einer Sprache.*

<<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php>> (10. 2. 2018)

Schröder, Konrad; Harsch, Claudia u.a.: *DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer*

Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. <http://www.the-english-academy.de/wp-content/uploads/2016/08/DESI-Sprachpraktische_Kompetenzen.pdf> (15. 1. 2018)

Spitta, Gudrun: *Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften.*

<<http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>> (6. 1. 2018)

Wiesner, Christian; Schreiner Claudia: *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht.*

<<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>> (19. 1. 2018)

Wiesner, Christian; Schreiner, Claudia: *Genese der Bildungsstandards in Österreich.*

<<https://www.bifie.at/genese-der-bildungsstandards-in-oesterreich/>> (19. 1. 2018)

9. Abstract

Das zentrale Thema dieser Arbeit ist die sprachliche Reflexionsfähigkeit, die es im Deutschunterricht verstärkt zu trainieren gilt. Im theoretischen Teil liegt das Hauptaugenmerk auf der Frage, warum die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion gefördert werden soll. In diesem Zusammenhang wird aufgezeigt, dass Kinder und Jugendliche einen tieferen Einblick in die Vielfalt von Sprache erhalten sollten, damit sie zu einem ausgeprägteren Bewusstsein für Sprachebenen hinsichtlich ihrer Angemessenheit in verschiedenen Kommunikationssituationen gelangen. Darüber hinaus wird erörtert, was der Deutschunterricht konkret leisten muss, wenn Sprachbewusstsein gefestigt werden soll. Im Vordergrund steht dabei, wie man SchülerInnen zur Reflexion über differenzierte Ausdrucksweisen heranzuführen kann und sie somit einen verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit Sprache und ihren Varietäten erlernen. Im zweiten Teil der Arbeit wird untersucht, inwiefern die in den Bildungsstandards festgelegten Deskriptoren des Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein* in drei kompetenzorientierten Lehrbüchern für die 8. Schulstufe (Sekundarstufe 1) umgesetzt werden. Im direkten Vergleich hat sich herauskristallisiert, welches Lehrbuch dem Bereich *Sprachbewusstsein* den höchsten Stellenwert zuschreibt und in welchem Lehrbuch der Fokus auf der Beherrschung verschiedener sprachlicher Varietäten liegt und somit auf der Herausbildung eines differenzierten Sprachgebrauchs.