

Abstracts

LiDi 2025

7. Workshop Modern Linguistics and Language Didactics

23. – 25. April 2025

**Normfragen im Sprachunterricht: Linguistische und didaktische
Perspektiven**

**Norm issues in the language classroom: linguistic and didactic
perspectives**

Gefördert von



Keynotes

**Keynote I: „A“, „Gr“, „W“ & Co. – zur normativen Kraft des faktischen
Sprachunterrichts im Deutschunterricht.
Didaktische Sprachkritik als Zugriff einer sprachbildenden Textbeurteilung**

Jörg Kilian

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

„Didaktische Sprachkritik ist die Analyse und (positive wie negative) Bewertung sprachlicher Mittel und sprachlicher Leistungen zum Zweck der Förderung sprachlichen Wissens und Könnens bei Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen“ (Kilian 2020: 413). Eine solche Analyse und Bewertung zählt zu den wesentlichen Aufgaben von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern im Rahmen der Beurteilung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Nach allem, was aus empirischen Untersuchungen dazu bislang bekannt ist, konzentriert sich die Umsetzung dieser Aufgabe in der Praxis der Textbeurteilung auf Phänomene an der Textoberfläche, die als Fehler wahrgenommen werden (vgl. z.B. Grausam 2018, S. 326 und S. 334; Peter 2011, S. 127f.). Die Wahrnehmung selbst kann je nach Phänomen auf explizites Wissen über die Existenz einer Norm („Inhaltsangaben müssen im Präsens geschrieben werden.“) zurückgeführt werden oder auf prozedurales Wissen, auf das der Lehrer/die Lehrerin während der Textbegutachtung durch das eigene Sprachgefühl als Teil des erfahrungsbasierten impliziten Sprachwissens zugreift (vgl. zu „Sprachgefühl“ als „Zugang zum impliziten Wissen“ Gornik 2022, S. 46).

Unter den leistungsrelevanten Merkmalen, die die Textbeurteilung beeinflussen, dominieren solche oberflächenstrukturellen Textmerkmale, für die kodifizierte Sprachnormen existieren, und die demzufolge als u.a. Grammatik- („Gr“), Rechtschreib- („R“) und Zeichensetzungsfehler („Z“) markiert werden. Die Beurteilung der Wortschatzqualität erfolgt hingegen eher auf der Grundlage des Sprachgefühls und tritt in den Beurteilungen grundsätzlich durch unspezifizierte Unterkringelungen beanstandeter lexikalischer Einheiten und dem Korrektürkürzel „A“ für „Ausdruck“ am Rand des Textes in Erscheinung. Mit Unterkringelungen und der Kategorie „Ausdruck“ werden allerdings auch andere sprachliche Erscheinungsformen in Schülerinnen- und Schülertexten markiert, z.B. solche, die stilistische Maßstäbe des Erwartungshorizonts verletzen (z.B. syntaktische), oder solche, die Aspekte der Textorganisation betreffen (z.B. die Wahl von Kohäsionsmitteln).

Die Lehrerinnen und Lehrer betreiben in Form solcher Textbeurteilungen Sprachkritik. Zu fragen ist, ob und inwiefern sie dabei wirklich, wie oft behauptet, als „Sprachnormautoritäten“ in dem Sinne handeln, dass sie die Einhaltung sprachlicher Normen kontrollieren und damit die Normen stabilisieren – also letztlich „die Sprache“ und „den Sprachgebrauch“ vor Veränderungen, gar einem „Verfall“ schützen – oder ob sie *didaktische* Sprachkritik betreiben mit dem Ziel, die Sprachkompetenz von Lernenden zu fördern. Didaktische Sprachkritik als Zugriff einer sprachbildenden Textbeurteilung zielt auf eine Veränderung der sprachlichen und sprachkritischen Kompetenzen im Zuge des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung. In diesem Zusammenhang sind im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse auch normativ gesteuerte Eingriffe in das sprachliche Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, die von vornherein bestimmte sprachliche Mittel auswählen und

andere ausschließen. Im Sprachunterricht wird der Schüler/die Schülerin dann zur reflektierten Unterlassung des Gebrauchs bestimmter sprachlicher Mittel und ihres Ersatzes durch funktional angemessenere und/oder im Rahmen der funktionalen Angemessenheit standardsprachlich korrekte sprachliche Mittel aufgefordert.

Im Vortrag werden Befunde zur Praxis der Beurteilung sprachlicher Leistungen in Texten von Schülerinnen und Schülern durch Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer referiert, in den Forschungszusammenhang eingeordnet und kritisch diskutiert. Die Darlegungen führen zu dem Ergebnis, dass die didaktische Sprachkritik andere Kriterien bei der Bewertung der Funktionen standardsprachlicher Normen und ihrer Variation anlegen muss als die linguistische Sprachkritik. Die Kriterien der didaktischen Sprachkritik sollen sich zwar an denen der linguistischen Sprachkritik orientieren, müssen aber vor allen Dingen eine Passung zum objektsprachlichen Lernen und zur metasprachlichen Bildung aufweisen. Die den Forschungsstand bislang dominierend zusammenfassende Aussage, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer seien zu normative „Sprachnormautoritäten“ ist vor diesem Hintergrund zu revidieren.

Literatur (in Auswahl):

Davies, Winifred (2017). Gymnasiallehrkräfte in Nordrheinwestfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Winifred Davies et al. (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen, S. 123–146

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Susanne Günthner et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston, S. 149–175.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, S. 115-136

Fischbach, Julia et al. (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Holger Zimmermann /Ann Peyer (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M., S. 149–173.

Fix, Martin (2000): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen. Baltmannsweiler.

Gornik, Hildegard (2022): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Hildegard Gornik/Iris Rautenberg (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler, S. 39-55.

Grausam, Nina Caroline (2018): Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“. Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform. Münster.

Kilian, Jörg (2020): Didaktische Sprachkritik und Deutschunterricht. In: Thomas Niehr/Jörg Kilian/Jürgen Schiewe (Hrsg.): Handbuch Sprachkritik. Stuttgart 2020, 413-421

Kilian, Jörg (2021): Didaktische Sprachkritik im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation. Zur Markierung grammatischer Fehler in der Praxis der Bewertung von Schülerinnen- und Schülertexten im Deutschunterricht, in: Toke Hoffmeister/Markus Hundt/Saskia Naths (Hrsg.): Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven. Berlin/Boston, S. 491-516

Kilian, Jörg et al. (2024): Zur Bewertung von ideologischem Sprachgebrauch und Werteverletzungen in Schülerinnen- und Schülertexten. Grundlagen und Ergebnisse einer ASSET-G-Sonderstudie. In: Inger Petersen/Raja Reble/Jörg Kilian (Hrsg.): Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung. Münster, New York, S. 113-129.

Peter, Klaus (2011): Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Tübingen.

Peyer, Ann et al. (1996): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. In: Ann Peyer/Paul R. Portmann (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen, S. 9-46

Keynote II: **One-norm-fits-all?** **On Changing Perspectives on Norms in Global Englishes Language Teaching**

Sandra Götz-Lehmann

Philipps University Marburg

When it comes to the issue of norms in the teaching and learning of foreign languages, there are two opposing philosophies: While one follows a very rigid paradigm, in which only L1 speakers from the Inner Circle serve as a worthy model for language learners (e.g. Palmer 1922), the other follows a more open attitude, where learners are allowed to speak the target language in almost any way that suits them, as long as their output is intelligible (e.g. Jenkins 1998).

Taking into consideration these opposing philosophies, I would like to discuss the issue of norm(s) in the context of foreign language teaching by delving into three main research questions: (1) Do we need target norms in the classroom and, if so, which ones? (2) Which corpus-derived norms do we have at our disposal and how do we choose which one(s) to adhere to (for which purposes)? And (3) What implications does this have for pupils, for teachers and for teacher education?

During this presentation, I will mainly take the perspective through the paradigm of Global Englishes Language Teaching (cf. Rose & Galloway 2019). I will discuss whether learners' overall needs might have changed over the last few decades, as it might have become debatable whether traditional teaching approaches focusing on an L1 target norm alone are still able to meet learners' (possibly changed) needs. This might have implications for English Language Teaching, especially in the area of the contents that are taught and learned, the materials that are being used to do so, the methods that are used for teaching languages and how learners should be assessed.

References:

- Rose, H, Galloway N. (2019). The TESOL Curriculum and GELT. In: Global Englishes for Language Teaching. Cambridge University Press, 28–59.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal* 52(2), 119–126.
- Palmer, H. E. (1922). *Everyday sentences in spoken English*. Cambridge, UK: W. Heffer & Sons Ltd. <https://archive.org/details/everydaysentence00palmuoft/page/n5/mode/2up>

Keynote III: Sprachnormen, ihre Ränder und Deutschunterricht

Jutta Ransmayr

Universität Wien

Deutschlehrende gelten nach dem Kräftefeld der normgebenden Instanzen als Teilinstanz der so genannten Sprachnormautoritäten (Ammon 2005: 36). Eine reflektierte Kenntnis der Sprachnormen, sie zu lehren, einzufordern und mit ihnen umzugehen, ist eine ihrer Kernkompetenzen und gehört zum beruflichen Alltag. Dass Sprachnormen für den Deutschunterricht von hoher Relevanz sind, ist selbsterklärend. Sich mit ihnen im Deutschunterricht zu beschäftigen, ist dem Arbeitsfeld Sprachreflexion in die Wiege gelegt. Sprachnormen gelten auch gesellschaftlich als wichtig und meinen zunächst „das sprachlich Korrekte, Richtige“ (Ammon 2000, 664), wie es etwa durch Nachschlagwerke fest- und vorgeschrieben oder zumindest empfohlen ist und durch Bildungseinrichtungen (v.a. Schulen und Hochschulen), Medien u. Ä. verbreitet (und zum Teil überwacht) wird. Gemeinhin ist die Annahme verbreitet, dass weitestgehend Konsens darüber besteht, was als korrektes Standarddeutsch zu gelten habe und dass Sprachnormen klar geregelt seien.

In dieser Logik scheinen Sprachnormen zunächst als dichotomes Konzept: Sie sind in Kodizes dokumentiert, geregelt und somit überprüfbar; sprachliche Äußerungen sollten demzufolge klar als korrekt bzw. angemessen (oder nicht) einzuordnen sein. Jedoch ist der Spielraum und das Ausmaß an Variation *innerhalb* der Sprachnormen durchaus beträchtlich – in allen Bereichen des sprachlichen Systems, von Einzelbereichen wie Orthographie und Grammatik oder Morphologie bis hin zu plurizentrischen Variationsphänomenen, welche alle Ebenen von Standardvarietäten durchdringen. Varianten sind keineswegs allenfalls randständige sprachliche Erscheinungen, sondern vielmehr Teil der Norm: Der Normenrand, in dem sich die Spielräume verorten lassen, weist im Vergleich zum variationsfreien Normenkern (Ransmayr 2023: 82) eine nennenswerte Breite auf.

Forschungsergebnisse zeigen, dass es bei Variation zu Diskrepanzen zwischen normsetzenden Instanzen kommen kann und dass der Umgang mit Normvarianten seitens der Sprachnormautoritäten ein recht heterogener ist, oszillierend zwischen präskriptiven Normvorstellungen und subjektiven Angemessenheitsurteilen. Im vorliegenden Beitrag soll zum einen gezeigt werden, dass es im Lehr-/Lernkontext trotz und gerade wegen der Vielschichtigkeit der Normen verschiedene Normbegriffe braucht, die über das präskriptive schulische Normenverständnis hinausreichen; so ist daneben etwa auch ein situativer Normbegriff (de Cillia/Ransmayr 2019: 55) didaktisch notwendig, der auch transitorisch angewendet werden kann (Feilke 2015). Anschaulich gemacht wird dies anhand der Zusammenschau von Ergebnissen aus Forschungsprojekten, in denen Aspekte von orthographischer und plurizentrischer Sprachnorm-Variation in den Blick genommen wurden.

Literatur:

Ammon, Ulrich (2000): Sprachnorm. In: Glück, Helmut (Hrsg.); Metzler Lexikon Sprache, 2. erw. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, 664-665.

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (2005) (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004. Berlin/New York: de Gruyter, 28-40.

de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. Didaktik Deutsch 38, 115–136.

Ransmayr, Jutta (2023): "... *würd' ich nicht durchgehen lassen.*" Von Sprachnorm-Vorstellungen und Sprachmacht-Verhältnissen im schulischen Deutschunterricht. In: Struger, Jürgen (Hg.): Sprache – Macht – Bildung. Texte und Diskurse, Band 5. Berlin: Frank & Timme, 77-98.

Presentations

Welches Deutsch in der Schule?

Einblicke in die Südtiroler Bildungswelt

Andrea Abel

Freie Universität Bozen

Obwohl sprachliche Variation auf dem Kontinuum zwischen Dialekt und Standard weite Teile des deutschen Sprachraums maßgeblich prägt, scheint sie im Deutschunterricht im Allgemeinen eine untergeordnete Rolle zu spielen (vgl. Abel 2024, Pribyl-Resch/Unterberger/Kaiser/Ender 2023, Hofer 2020, de Cillia/Ransmayr 2019). Der Fokus liegt auf einer an einem schriftsprachlichen Standard orientierten Norm (vgl. Steinhoff 2019). Dass aber neben der Standardsprache dialektale bzw. regiolektale Variation im Deutschunterricht ebenfalls Platz haben soll, geht aus den Lehrplänen verschiedener Länder und Regionen hervor, beispielsweise aus Österreich und Bayern.

Das gilt auch für Südtirol: Laut institutionellen Vorgaben bildet zwar der Ausbau der Kompetenzen in der Standardvarietät das zentrale Ziel der schulischen Bildung, aber auch andere Varietäten, besonders der Dialekt, sind in den Bildungszielen vertreten (vgl. Rahmenrichtlinien DE GS-MS, Rahmenrichtlinien DE OS, Rahmenrichtlinien IT GS-MS, Rahmenrichtlinien IT OS). Allerdings lassen sich ein einigermaßen ambivalentes Verhältnis bzw. Unsicherheiten sowohl gegenüber der Nichtstandard- als auch der Standardvariation, insbesondere wie sie in der Plurizentrik konzeptualisiert ist, erkennen (vgl. Abel 2024, Platzgummer 2021, Hofer 2020). Das betrifft schulische Vorgaben, didaktische Materialien und Unterrichtspraxis gleichermaßen (vgl. Abel 2024).

Der Vortrag versucht, der Genese und Verfestigung von Normvorstellungen im Südtiroler Schulkontext nachzugehen und den Status sprachlicher Variation in einem grundsätzlich an innerer und äußerer Mehrsprachigkeit (vgl. Rahmenrichtlinien DE GS-MS, Rahmenrichtlinien DE OS, Rahmenrichtlinien IT GS-MS, Rahmenrichtlinien IT OS) orientierten Normenverständnis der lokalen Bildungswelt kritisch zu reflektieren. Außerdem soll die Rolle von Lernervarietäten oder möglichen emergenten Kontakt-Varietäten des Deutschen in die Diskussion um schulische Normvorstellungen einfließen (vgl. Auer 2013, Kerswill/Wiese 2022).

Bibliografie:

Abel, Andrea (2024): Dialekt und Schule in Südtirol: eine ambivalente Beziehung? In: ide. informationen zur deutschdidaktik (Themenheft: Dialekt und innere Mehrsprachigkeit, hrsg. von Ransmayr, Jutta / Esterl, Ursula), 3/48, 48 (online)

Auer, Peter (2013): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und S.I. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin-Boston: De Gruyter, S. 9–40.

de Cillia, Rudolf; Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau

Hofer, Silvia (2020): Deutsch ist nicht gleich Deutsch: Zum Umgang mit der plurizentrischen Sprache Deutsch und standardsprachlicher Varia on an Südtiroler Oberschulen". Dissertation, Universität Wien.

Kerswill, Paul; Wiese, Heike (2022): Introduction. In: Dies. (Hg.): Urban Contact Dialects and Language Change. Insights from the Global North and South. London: Routledge (= Routledge Studies in Language Change), S. 1–11.

Platzgummer, Verena (2021): Positioning the Self: A Subject-Centred Perspective on Adolescents' Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol. Dissertation, Universität Wien.

Pribyl-Resch, Cordula; Unterberger, Eugen; Kaiser, Irmtraud; Ender, Andrea (2023): Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren. In: Hauser, Stefan; Schiesser, Alexandra (Hg.): Standarddeutsch und Dialekt in der Schule. Mündlichkeit, Band 7. Bern: hep, S. 175–204.

Rahmenrichtlinien DE GS-MS: Deutsche Bildungsdirektion (Hg., 2021): Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Süd rol. Bozen: Medus.

Rahmenrichtlinien DE OS: Deutsches Schulamt (Hg., 2011): Rahmenrichtlinien für die Gymnasien und Fachoberschulen in Süd rol. Lana: Lanarepro.

Rahmenrichtlinien IT GS-MS: Intendenza scolastica italiana (Hg., 2015): Indicazioni procinvali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Bolzano.

Rahmenrichtlinien IT OS1: Intendenza scolastica italiana (Hg., 2019): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della Provincia di Bolzano. Licei. Primo biennio. Bolzano.

Rahmenrichtlinien IT OS2: Intendenza scolastica italiana (Hg., 2019): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della Provincia di Bolzano. Licei. Secondo biennio e quinto anno. Bolzano.

Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 71, S. 327–352.

Normreflexion im Unterricht: Praxismaterialien Standardideologie

Julia Braun und Tina Czada

Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland“ | Universität Tübingen

Die Vermittlung der deutschen Standardsprache ist erklärtes Ziel der bundesweit geltenden Bildungsstandards des Faches Deutsch. Auch wenn Bildungspläne einzelner Bundesländer sprachliche Varietät fördern, bleibt eine Priorisierung der Standardsprache als Zielsprache versus dem Dialekt als Zusatz erhalten. Ergebnisse aus der Schulbuchforschung zeigen, dass sprachliche Ideologien, also die „kollektiven sprachlichen Wert- und Normvorstellungen“ (Maitz/ Elspaß 2011, S. 9) sprachlicher Vielfalt gegenüber schädlich sind. So wird beispielsweise die Überzeugung, die Standardsprache sei die höherwertige Form des Deutschen (Standardideologie) sowie die Idee, eine Sprache sei in sich einheitlich (Homogenismus) durch Texte und Aufgaben in Schulbüchern stark verbreitet.

Die durch Schulbücher und teils auch Lehrkräfte verbreiteten Ideologien können zur Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer regionalen Sprechweise führen und sind wohl maßgeblich für die Verdrängung von Varietäten (mit-)verantwortlich. So weist Klausmann (2023) auf den Rückgang dialektsprechender baden-württembergischer Grundschüler:innen hin, deren Sprachgebrauch je nach Einstellung der Lehrkräfte mehr oder weniger dialektal ist. Dies stimmt mit dem aktuellen Diskurs über einen Dialektwandel bzw. -schwund innerhalb Deutschlands überein.

Im Projekt „Dialekt und Du – das Webportal für sprachliche Vielfalt“ der Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland“ entwickeln die Autorinnen innovative Unterrichtsmaterialien, die eine kritische Normreflexion anregen sollen. Dies schließt Erklärvideos, Audios sowie Comics ein, die verbreitete sprachliche Ideologien aufbrechen und sprachliche und dialektale Vielfalt fördern. Die Audios und Comics basieren auf im Projekt geführten qualitativen Interviews mit Dialektsprecher:innen mit und ohne Migrationsgeschichte. Im Beitrag geben die Referentinnen einen Einblick in die Materialien und diskutieren Unterrichtsmaterial aus dem Spannungsfeld Dialekt und Standardideologie exemplarisch. Die Entwicklung der Materialien geschieht sowohl aus dem Blickwinkel der inneren Mehrsprachigkeit als auch gesellschaftlicher äußerer Mehrsprachigkeit.

Literatur:

Czada, Tina (2024): Bairisch als Bonus? Bewertung von Bairisch(gebrauch) im Kontext von Migration. In: Ferstl/ Christian, Kaspar/ Peter, Zehetner/ Ludwig (Hrsg.): Dialekt • unterwegs. Varietäten im Zeichen von Globalisierung und Migration. Online unter: http://www.schmellergesellschaft.de/download/Tirschenreuther_Beitr%C3%A4ge_zur_Dialektologie_Band_1.pdf (Abfrage: 28.10.2024).

Dirim, Inci (2010): "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so". Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril et al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u.a, S. 91–112.

Janle, Frank / Klausmann, Hubert (2020): Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.

Klausmann, Hubert (2023): Der Sprachalltag in Baden-Württemberg: Zwischen Dialekt und Hochdeutsch. Eine Umfrage in den baden-württembergischen Grundschulklassen 1 und 2 und ein Vergleich mit Bayerisch-Schwaben. In: Hubert Klausmann (Hrsg.): Sprachlicher und gesellschaftlicher Wandel in Baden-Württemberg. Projekte der Tübinger Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland“ (2020-2023). Tübingen, S. 11-80.

Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (Hrsg.): Bildungspläne Baden-Württemberg. Online unter: <https://www.bildungsplaene-bw.de> (Abfrage 28.10.2024).

Maitz, Péter / Elspaß, Stephan (2011): "Dialektfreies Sprechen - leicht gemacht!". Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: Der Deutschunterricht (6), S. 7-17.

Maitz, Péter / Foldenauer, Monika (2015): Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Jana Kiesendahl / Christine Ott (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektive. Göttingen: V&R unipress, 217-234.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2024): LehrplanPLUS. Sprachliche Bildung. Online unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24771> (Abfrage 28.10.2024).

Kommasetzung bei Infinitivkonstruktionen

Jana Brunner

Humboldt-Universität zu Berlin

Eine der zahlreichen Funktionen des Kommas ist, Satzgrenzen zu kennzeichnen. Das Komma bei Infinitivkonstruktionen dient dazu, die Grenze zwischen übergeordnetem Satz und satzwertiger Infinitivkonstruktion erkennbar zu machen.

Infinitivkonstruktionen sind vor allem für Lernende schwer als satzwertig erkennbar. Sie können prinzipiell nur aus der Infinitivsubjunktion „zu“ und dem Infinitiv bestehen. Dann sind sie komplexen Prädikaten ähnlich:

- (1) Paul scheint zu lernen. (komplexes Prädikat)
- (2) Paul verspricht zu lernen. (Infinitivkonstruktion)

Auch schon vor der Orthografiereform von 1998 durfte bei einfachen Infinitiven wie in (2) kein Komma gesetzt werden. Erweiterte Infinitive mussten (von einigen Besonderheiten abgesehen) durch ein Komma gekennzeichnet werden (Gallmann & Sitta, 1996: 177). Dadurch ergab sich die Notwendigkeit, komplexe Prädikate wie in (3) von Infinitivkonstruktionen wie in (4) zu unterscheiden.

- (3) Paul scheint Vokabeln zu lernen.
- (4) Paul verspricht, Vokabeln zu lernen.

Aufgrund dieser für Laien schwierigen Unterscheidung sah die Orthografiereform von 1998/2006 in Fällen wie (4) ein fakultatives Komma vor. Obligatorisch zu setzen waren Kommas nur noch in drei Fällen (Rat für deutsche Rechtschreibung, 2006: 84):

- (5) Paul hatte keinen Grund, Vokabeln zu lernen. (Bezug auf ein Substantiv)
- (6) Paul bedauerte es, keine Vokabeln gelernt zu haben. (mit Korrelat im Hauptsatz)
- (7) Paul geht in die Bibliothek, um Vokabeln zu lernen. (Infinitivkonstruktion wird durch Subjunktion eingeleitet)

Fakultativ war das Komma aber bei einem Bezug zu einem Adjektiv wie in (8), obwohl auch hier keine Verwechslungsgefahr mit einem komplexen Prädikat besteht.

- (8) Paul war bereit(,) Vokabeln zu lernen.

Mit der Neuregelung von 2024 wird dieses Komma nun obligatorisch (grammis 2024).

In meinem Vortrag will ich zeigen, inwiefern der Schreibusus die Regeln reflektiert. Dazu werden Texte von 10jährigen, 14jährigen, Abiturienten und professionellen Schreiberinnen und Schreibern mit etwa 3000 Infinitivkonstruktionen ausgewertet. Die bisherige Auswertung von etwa 400 Konstruktionen zeigt, dass sowohl die Lernenden als auch die professionellen Schreiberinnen und Schreiber eine starke Tendenz dazu haben, fakultative Kommas zu setzen. Die Setzung der obligatorischen Kommas hingegen gelingt im Wesentlichen nur den professionellen Schreiberinnen und Schreibern. Ältere Lernende setzen obligatorische Kommas am ehesten bei Fällen wie (7).

Die bisher ausgewerteten Daten lassen sich so interpretieren, dass das Problem für Lernende nicht die Verwechslung von komplexen Prädikaten und Infinitivkonstruktionen ist. Vielmehr gehen sie semantisch vor und erkennen in einer Konstruktion wie (4) zwei Handlungen (etwas versprechen und Vokabeln lernen). Diese Strategie führt auch in Fällen wie (7) zum Erfolg (in die Bibliothek gehen und Vokabeln lernen). In Konstruktionen wie (5) und (6) ist diese Trennung in zwei Handlungen nicht oder nur schwer möglich, weil die Infinitivkonstruktion einen engen Bezug zu einer Konstituente des Hauptsatzes hat (Korrelat bzw. Substantiv). Die Lernenden tendieren deshalb dazu, kein Komma zu setzen.

Die bisherigen Resultate sprechen für einen Zeichensetzungsunterricht, der sich stark an syntaktischen Kriterien orientiert und weniger an semantischen oder lautlichen (Pausensetzung).

Literatur:

Gallmann, Peter & Sitta, Horst (1996): Handbuch Rechtschreibung. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Rat für deutsche Rechtschreibung (Hrsg). (2006). Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung. Tübingen: Narr

Grammis. Grammatisches Informationssystem. (2024). Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <https://grammis.ids-mannheim.de/rechtschreibung/6203> DOI: 10.14618/grammis.

Neue Wege in der qualitativen Rechtschreibfehleranalyse

Konstanze Edtstadler

Pädagogische Hochschule Steiermark

Die Anwendung der Rechtschreibung sollte, wie auch im „neuen“ österreichischen Lehrplan (2023) der Primarstufe festgehalten, in Verbindung mit dem Verfassen von Texten erfolgen. Sofern Schüler/innen in frei verfassten Texten starke Fehlerhäufungen aufweisen (mind. 60 Fehler bei 350 Wörtern), wird empfohlen, für die Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen eine qualitative Fehleranalyse durchzuführen, um die problematischen orthographischen Kategorien zu identifizieren (vgl. Thomé & Thomé 2020). Dabei werden für klassische qualitative Fehleranalysen die in einem Text vorkommenden Rechtschreibfehler verschiedenen Kategorien (z. B. Klein- statt Großschreibung, Einfachkonsonant statt Doppelkonsonant, Einfachvokal statt Doppelvokal) zugewiesen. Ein Problem dabei ist, dass nur die Fehler ausgezählt werden, die entsprechenden richtigen Schreibungen von Wörtern der gleichen Kategorie aber unberücksichtigt bleiben. Eine weitere Verzerrung entsteht, weil Wörter mit Merkmalen einer bestimmten Kategorie, z. B. Doppelkonsonanten, in der deutschen Orthografie öfter vorkommen als Wörter einer anderen, z. B. Doppelvokalen. Zwar versuchte Reichardt (2015) diesem Problem der Fokussierung auf *Fehlerschwerpunkte* mithilfe der Bestimmung einer Basisrate zu begegnen, allerdings bei einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe von 132 Texten.

Aufgrund der Datenbankstruktur der IDeRBlog-Plattform (www.iderblog.eu) mit dem eigens konzipierten intelligenten Wörterbuch, das Schüler/innen beim Verfassen von Texten im Falle eines bereits kategorisierten Rechtschreibfehlers eine strategiebasierte Rückmeldung zur Korrektur gibt, ist eine alternative, groß angelegte computergestützte Datenanalyse möglich. Dabei wird sowohl die Anzahl der korrekten als auch falsch geschriebenen Wörter innerhalb einer Rechtschreibkategorie auf Basis der tatsächlichen Vorkommen berücksichtigt. Das dabei berechnete Verhältnis wird für die Einschätzung der Fehleranfälligkeit zusätzlich entsprechend ihrer potenziellen Vorkommenshäufigkeit im intelligenten Wörterbuch gewichtet. Dieser neue Weg der Analyse soll die beschriebenen Probleme und Verzerrungen bei den herkömmlichen qualitativen Fehleranalysen vermeiden und zu neuen Einsichten hinsichtlich der problematischsten orthographischen Kategorien beitragen. Zudem basieren die Ergebnisse auf einem aggregierten Datensatz mit 1,1 Mio. Wort- und Fehlerwortschreibungen aus 13 000 frei verfassten Texten. Neben der Vorstellung der angewandten Methodik und den daraus resultierenden Ergebnissen sollen auch die mit der Datenbankstruktur verbundenen Limitationen diskutiert werden.

Literatur:

Reichardt, Anke. 2015. Rechtschreibung im Textraum – Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule (KöBeS 9). Duisburg: Gilles & Francke.

Thomé, Günther & Thomé, Dorothea. 2020. OLFA 3-9: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Planung von Fördermaßnahmen. Oldenburg: isb.

Variationslinguistik im Deutschunterricht – warum nicht?

Martin Ertl

Pädagogische Hochschule Steiermark

In der Linguistik besteht heute der Konsens, dass die deutsche Standardsprache kein homogenes Gebilde ist, sondern über mehrere und gleichermaßen korrekte Varianten verfügt, die auf allen grammatischen Beschreibungsebenen auftreten können (vgl. Schmidlin 2017: 41 ff.). Wie diese am besten zu erfassen sind, dafür gibt es unterschiedliche Ansätze: Plurizentrische Ansätze binden standardsprachliche Variation an nationale Amtssprachen und setzen Deutschland, Österreich und die Schweiz als „Vollzentren“ an (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXI). Die 2018 online erschienene „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ geht einen Schritt weiter und setzt mit dem Konzept der Pluriarealität regionale Gebrauchsstandards an und definiert Standard als das, „was in Kontexten, die als standardsprachlich aufgefasst werden, regelhaft in Gebrauch ist“ (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2017: 2; zur Diskussion der Konzepte der Plurizentrik und der Pluriarealität vgl. Niehaus 2017).

Demgegenüber scheint in der Öffentlichkeit wie auch im schulischen Kontext noch immer die Vorstellung vorzuherrschen, dass es das eine, „gute“ und „richtige“ Deutsch gibt (vgl. Eisenberg 2020, 9; ausführlich zum Thema Gutes Deutsch vgl. Beuge 2014 und 2019). Eine derart konzeptualisierte Standardsprache legitimiert dann die in mehreren Untersuchungen (vgl. z. B. Davies 2005 und 2017, Ertl 2022) festgestellte Korrekturpraxis der als Sprachnormautoritäten (zum Begriff vgl. Ammon 2005) auftretenden Lehrer, deren Aufgabe es ist, ihre Schüler zur korrekten Beherrschung der Standardsprache hinzuführen. Zum Problem wird das u. a. dann, wenn diatopischen Varianten mit einer Richtig-Falsch Dichotomie begegnet wird, die weniger frequente Varianten als grammatische Fehler ausschließt.

Im vorliegenden Beitrag soll erörtert werden, wie die in der schulischen Korrekturpraxis oft als Zweifelsfälle (zum Begriff vgl. Klein 2003 und 2018) auftretenden Varianten nicht nur toleriert, sondern vielmehr gewinnbringend in den Deutschunterricht integriert werden könnten. Im Zuge dessen soll auch auf die von Kilian (2021) vorgeschlagene stärkere Berücksichtigung textsortenspezifischer sowie sprachdidaktischer Kriterien (Stichwort „transitorische Normen“, vgl. Feilke 2015) eingegangen werden.

Literatur:

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter, S. 469–520.

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra (Hrsg.) (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Beuge, Patrick (2014): Was ist gutes Deutsch aus Sicht linguistischer Laien? In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik LXXXI (2), S. 129–150.

Beuge, Patrick (2019): Was ist gutes Deutsch? Eine qualitative Analyse laienlinguistischen Sprachnormwissens. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110647433>.

Davies, Winifred (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: Germanistentreffen in Dresden 2004: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD 2005, S. 323–339.

Davis, Wilfried (2017) Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Davies, Wilfried/Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula et al. (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 123–146.

Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne (2017): Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. In: Zeitschrift für deutsche Philologie. Thematisches Sonderheft: „Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven“, S. 69–91. URL: http://www.variantengrammatik.net/docs/Elspass_Duerscheid_%20Ziegler_2017_2.pdf [letzter Zugriff 12.10.2024].

Eisenberg, Peter (2020): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 5., akt. und überarb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Ertl, Martin (2022). Kasusauffälligkeiten in Lernertexten. Bielefeld: Schneider bei wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974092>.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, S. 115–135. DOI: 10.25656/01:17148 [letzter Zugriff 12.10.2024].

Kilian, Jörg (2021): Didaktische Sprachkritik im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation. Zur Markierung grammatischer Fehler in der Praxis der Bewertung von Schülerinnen- und Schülertexten im Deutschunterricht. In: Hoffmeister Toke/Hundt, Markus/Naths, Saskia (Hrsg.): Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 491–516. <https://doi.org/10.1515/9783110731958-202>.

Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online 16, 4/03, S. 5–33. Online im Internet: URL: http://www.linguistik-online.com/16_03/klein.html oder <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/793/1366> [letzter Zugriff 12.10.2024].

Klein, Wolf Peter (2018): Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte. Berlin: De Gruyter.

Niehaus, Konstantin (2017): Die Begrenztheit plurizentrischer Grenzen: Grammatische Variation in der pluriarealen Sprache Deutsch. In: Davies, Wilfried/Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula et al. (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis.

Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 61–88.

Schmidlin, Regula (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Davies, Wilfried/Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula et al. (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 41–60.

Rechtschreibnorm in der Sprachdidaktik zwischen gegenstandsbezogener Funktionalität und überzogener Relevantsetzung. Oder: Dekonstruktion des Diktums „Rechtschreibung ist ein Service für den Leser“

Johanna Fay und Carolin John-Wenndorf

Europa-Universität Flensburg

Die soziolinguistisch orientierte Sprachdidaktik kennt mindestens zwei große funktionale Dimensionen von Orthographie: erstens die *gegenstandsbezogene* Dimension rechtschriftlicher Norm und zweitens die *soziale* Dimension rechtschriftlicher Normkompetenz. Unser Beitrag fokussiert die Überlagerung beider Dimensionen und beleuchtet kritisch das im Kontext der orthographiedidaktischen Forschung vielfach formulierte Diktum: ‚Rechtschreibung ist Service für den Leser‘.

Die *gegenstandsbezogene Dimension* orthographischer Norm stellt das Schriftsystem und die rechtschriftlichen Prinzipien ins Zentrum des fachwissenschaftlichen Interesses. Aus dieser Perspektive hat die einheitliche, standardisierte Schreibweise des Deutschen nicht einen Wert an sich, sondern zuvorderst eine *dienende Funktion* im Transfer gesprochener in geschriebene Sprache. Rechtschriftliche Prinzipien strukturieren diesen Transfer so, dass beim Lesen Informationen über z.B. den Wortstamm (morphematisches Prinzip), die Vokalquantität (silbisches Prinzip) und die syntaktische Funktion einzelner Wörter (Groß/Kleinschreibung, Zusammen/Getrennschreibung; syntaktisches Prinzip) durch die Schreibung mitgeliefert werden. Diese Prinzipien organisieren den inneren Aufbau und die Struktur des Schriftsystems, was sich Vertreter:innen des „strukturorientierten Rechtschreibunterrichts“ (Jagemann/Weinhold 2017) für den Rechtschreiberwerb zunutze machen.

Rechtschreibung hat neben dieser gegenstandsbezogenen Funktion jedoch auch eine *soziale* und *sozial-wertende Funktion*: Rechtschreibkompetenz wird im gesellschaftsöffentlichen Diskurs zum Indikator für Personeneigenschaften und zum Instrument sozialer Distinktion. Der sozial-wertende Mythos lautet: ‚Wer nicht richtig schreiben kann, ist dumm und kommt nicht weit im Leben.‘ (Fay/John-Wenndorf 2022, Fay/John-Wenndorf i.V.; Kusche i.V.). Dem zugrunde liegt der aus der soziolinguistischen Forschung bekannte Reflex, Rechtschreibung gesellschaftlich einen höheren Wert zu geben, als ihr sachlich innewohnt. In dieser mythologischen Betrachtungsweise ist Rechtschreibung ein Kulturgut, gleichgesetzt mit der Sprache an sich (vgl. u.a. Antos/Niehr/Spitzmüller 2019).

In der rechtschreibdidaktischen Forschung ist man bemüht, die gegenstandsbezogene Funktion von Rechtschreibnorm in den Fokus zu rücken und auf diese Weise indirekt der sozial-wertenden, diskriminierenden Seite im öffentlichen Rechtschreibdiskurs etwas Sachliches entgegenzusetzen. Das gegenstandsbezogene Diktum lautet ‚Rechtschreibung ist ein Service für den Leser. Korrekte Rechtschreibung hilft beim Leseverstehen.‘ (z.B. Weinhold 2015: 29). Sprachdidaktischer Subtext: ‚Und deshalb lohnt es sich, richtig schreiben zu lernen.‘

In unserem Beitrag möchten wir dieses didaktische Diktum genau unter die Lupe nehmen. Im Raum steht folgende These: Die Leitfigur der ‚Hilfe zum Leseverstehen‘ in der Rechtschreibdidaktik hat sich als didaktische Norm (Feilke, 2015: 118) verselbstständigt und

wird kaum mehr hinterfragt. Dabei regen wir eine kritische Reflexion an und diskutieren u.a. folgende Fragen:

- Inwieweit ist das Leseverstehen tatsächlich maßgeblich von der Rechtschreibung abhängig (so wie es das Diktum besagt)?
- Inwiefern wird das Argument des ‚Leserservice‘ dem sprachdidaktischen Lernprozess gerecht?
- Welche gesellschaftlichen Dimensionen von Rechtschreibung verschleiert womöglich eine Rechtschreibdidaktik, die sich nur dem o.g. Diktum verschreibt?
- Wie kann Sprachdidaktik bzw. wie können Lehrende den Normcharakter von Rechtschreibung und seine gesellschaftlich überzogene Relevantsetzung für und mit Lernenden kritisch analysieren und ggf. neu denken?

Literatur:

Antos, Gerd; Niehr, Thomas; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) (2019): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin.

Fay, Johanna; John-Wenndorf, Carolin (i.V.): „Kinder können nicht mehr richtig schreiben!“ Diskursanalyse der öffentlichen Debatte zur Rechtschreibdidaktik.

Fay, Johanna/ John-Wenndorf, Carolin (2022): "Üben, üben, üben!" – Diskurslinguistische Perspektiven auf die öffentliche Debatte zum Üben als didaktische Praxis im Rechtschreibunterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Themenheft: Exzellenz. 03/2022, Jg. 68. Göttingen, S. 306-330.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff - In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20, 38, S. 115-135.

Jagemann, Sarah; Weinhold, Swantje (2017): Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim, S. 216 – 235.

Kusche, Dorothea (i.V.): Wie Lehrende über das Rechtschreiblernen in der Schule sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie. Dissertation Universität Leipzig, 2024.

Weinhold, Swantje (2015): Die Rechtschreibung hat dienende Funktionen. Die Grundschulzeitschrift, (290), 29-32.

Varianten versus Alternativen – Zugänge zur Grammatik im Lehramtsstudium

Marc Felfe

Humboldt-Universität zu Berlin

Zur Sensibilisierung für Variation und Heterogenität aber auch für Normverstöße und Fehler muss im Lehramtsstudium Folgendes gehören: die Unterscheidung zwischen gleichbedeutenden Ausdrucksformen, das heißt Varianten und sprachlichen Alternativen, um gegebenenfalls über das Gleiche zu sprechen. Dies beinhaltet die Unterscheidung zwischen denotativer, am Wahrheitswert festgemachter Bezeichnungsleistung und signifikativer, an der sprachlichen Form festgemachter Bedeutungsleistung (Coseriu 1987, Welke 2005). Diese Differenzierung erlaubt ein grundlegendes Verständnis von geregelten Form-Funktions-Zusammenhängen, der Grammatik im engeren Sinne, wobei diese wiederum konfligierende Teilsysteme beinhaltet (Ágel 2008).

Zur Illustration werde ich exemplarisch eine Analyse der Alternanten *erschrak* (1a) vs. *erschreckte* (1b) und der Varianten *erschrak* (1a), *erschreckte sich* (2a) und *erschrak sich* (2b) vorstellen, wobei die Varianten in (2) vielleicht nicht dieselbe Akzeptanz haben.

(1) a. Er erwachte, erschrak und verlor die Kontrolle über sein Fahrzeug. (HMP07/FEB.02088 Hamburger Morgenpost, 19.02.2007)

b. Das erschreckte den Mann am Steuer so sehr, dass er die Gewalt über den Wagen verlor [...]. (NUZ10/JUN.00354 Nürnberger Zeitung, 03.06.2010)

(2) a. Der 31-jährige Fahrer erschreckte sich fürchterlich und bremste. (HMP08/NOV.00890 Hamburger Morgenpost, 09.11.2008)

b. Der Fahrer (30) erschrak sich so, dass er gegen einen Baum fuhr. (HMP10/DEZ.02920 Hamburger Morgenpost, 31.12.2010)

In meinem Vortrag steht die jeweilige Verankerung im Sprachsystem und eine korpusbasierte Arbeit mit schriftsprachlicher Realität im Vordergrund. Das primäre Ziel ist es, über die Themen Variation und Alternanz für Lehramtsstudierende einen spannenden Zugang zur Grammatik zu legen. Konkret geht es um das System der starken und schwachen Verben, um sprachliche Kodierungsmöglichkeiten von Resultativa und Kausativa sowie die mediale Umperspektivierung. Eine solche grammatisch fundierte Beschäftigung mit Variation und Alternanz ist eine grundlegende Voraussetzung für einen angemessenen Normen setzenden sowie Normen, Normverstoß (3) und Normwandel (4) reflektierenden Unterricht in der Schule. Es geht um sprachliche Zweifelsfälle (Hennig 2016) als Ausgangspunkt des Nachdenkens (Antos 2003) und als Grundlage eines differenzierten Fehlerbegriffs (Hennig 2012).

(3) a. Der sich unter aufsteigendem Qualm öffnende Airbag erschrak den Fahrer derart, dass er fluchtartig das Fahrzeug verließ. (RHZ22/JUN.07051 Rhein-Zeitung, 09.06.2022)

b. Sie erschreckte, als sie das Endprodukt zum ersten Mal hörte: „Oh nein, ist das salbungsvoll, habe ich gedacht“. (BRZ10/FEB.10914 Braunschweiger Zeitung, 22.02.2010)

(4) a. der Chirurgus berührte ihn eben unsanfter, indem er die Kugel, welche in der Wunde stak, herauszuziehen Anstalt machte. (GOE/AGM.00000 Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre, Erstv. 1795-1796)

b. Die Kugel steckte noch in der Decke des Wohnzimmers. (PRF13/DEZ.00044 profil, 02.12.2013)

Literatur:

Ágel, Vilmos (2008). Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. *Info DaF* 35(1), 64–84.

Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. In: *Linguistik Online* 16, 4, 35–46.

Coseriu, Eugenio (1987): Semantik und Grammatik. In *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch*. Jahrbuch 1971 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 77–89.

Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In Susanne Günther, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. (Reihe germanistische Linguistik 296). Berlin, Boston: de Gruyter, 121–148.

Hennig, Mathilde (2016). *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch*. (8. vollständig überarbeitete und erweiterte. Aufl.). Duden. Berlin: Dudenverlag.

Welke, Klaus (2005): *Deutsche Syntax funktional. Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen*. 2., bearbeitete Auflage. (Stauffenburg Linguistik 22). Tübingen: Stauffenburg.

Orthographische Varianten – (k)ein Bestandteil der Interpunktionskompetenz von Oberstufenschüler*innen?

Désirée-Kathrin Gaebert-Rosendahl

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Die normgerechte Kommasetzung ist für viele Nutzer*innen eine herausfordernde Angelegenheit, die am Ende der Schulzeit oftmals nicht als Rüstzeug zur Verfügung steht. Die vorliegenden Studien zeigen, dass Lernende von Beginn an „überaus erfolgreich Kommas integrieren bzw. einsetzen, wenn sie sich für ein Komma entscheiden“ (Fürstenberg 2023, 289); die Kommasetzungsmisere besteht in der hohen Anzahl von nicht erkannten obligatorischen Kommastellen. Diese Pilotstudie erweitert die Frage nach der normgerechten Komma-Produktionsleistung von Schüler*innen um den Umgang mit orthographischen Varianten für die Gruppe der syntaktischen Interpunktionszeichen und setzt hier die Modellierung von Bredel (2008) um, die jedem Interpunktionszeichen einen eigenen Instruktionswert zuweist. Dies ist in dem aktuellen Amtlichen Regelwerk (2024) erstmals umgesetzt worden; Interpunktionszeichen werden auch hier nicht mehr als funktionsgleiche Varianten, sondern als Möglichkeit der Lesesteuerung verstanden. Hierdurch unterscheidet sich das deutsche Interpunktionsystem von anderen Teilbereichen der deutschen Orthographie.

In der ersten Erhebungsphase sind Schüler*innen der Jahrgangsstufen 11 und 12 (N = 42) zunächst aufgefordert worden, Einzelsätze zu interpungieren, die aus dem Erwartungshorizont des gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder entnommen wurden – und somit im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfungen in dem Fach Deutsch erwartbare Satzkonstruktionen bei einer Erörterung eines literarischen Textes enthalten. Das Interpunktionsverhalten entspricht dem belegten Kommatierungsverhalten: Wenn Interpunktionszeichen gesetzt werden, sind diese zumeist normkonform (MW = 70%), nicht normentsprechende Interpungierungen treten kaum auf (MW = 4%), (zu) viele Interpunktionsstellen werden nicht erkannt (MW = 30%). Die anschließende Aufgabe, alternative Interpunktionszeichen für die erkannten Interpunktionsstellen anzugeben, führt bei einem Großteil der Schüler*innen zu Irritationen: Die Hälfte der Teilnehmer*innen gibt keine Variante an, ein kleiner Teil versteht die Aufgabe als Korrekturaufforderung und verbessert die eigene Interpunktionsleistung, gibt aber für gefundene Interpunktionsstellen keine alternativen Interpunktionszeichen an; diejenigen, die Varianten angeben, nennen zwischen einer und drei Varianten (bei sechs möglichen), alle angegebenen Varianten sind normentsprechend. Die Ergebnisse legen nahe, dass gymnasiale Oberstufenschüler*innen das Interpunktionsinventar für eine intendierte Lesesteuerung kaum nutzen. Geplant ist ein zweiter Erhebungszyklus im Schuljahr 2024/25.

„Aufpassen, dass nicht zu kreative Sprache verwendet wird“ – Inwieweit beeinflusst die Anzahl an orthografischen Fehlern in Schülertexten die Bewertung von kreativem Sprachgebrauch durch Studierende in der Professionalisierungsphase?

Laura Guse¹, Iryna Zachow² und Mark Döring³

¹Goethe-Universität Frankfurt, ^{2,3}Universität Hildesheim

Die Studie von Hennig (2012) zur Korrektur von Schülertexten zeigt, wie problematisch die Konstruktion und Klassifikation von Fehlern und Zweifelsfällen durch korrigierende Instanzen ist. Dahinter steht das Phänomen, dass sich von einer Norm abweichender Sprachgebrauch, je nach Perspektive, neutral als Abweichung, positiv interpretiert als Innovation oder negativ ausgelegt als Fehler werten lässt (Goldberg 2019, Pelka 2023). Wie Steuer et al. (2022) in ihrer Studie zur Fehlerkultur hervorheben, mangelt es insbesondere im Deutschunterricht an einer Transparenz im Umgang mit potentiellen Fehlern und an einer Klärung dessen, was als Fehler gewertet wird.

Die vorliegende Studie hat zur Zielsetzung, den Zusammenhang zwischen amtlich normierten Schreibungen und kreativem Sprachgebrauch bei der Korrektur und Bewertung von Schülertexten zu explorieren. Konkret lautet die Fragestellung: Inwieweit beeinflusst die Anzahl an orthografischen Fehlern in Schülertexten die Korrektur und Bewertung von kreativem Sprachgebrauch? Als Arbeitshypothese wurde postuliert, dass Korrigierende auf dem Kontinuum Innovation – Abweichung – Fehler in Fällen von kreativem Sprachgebrauch eher zur Bewertung als Fehler tendieren, wenn in dem Schülertext viele orthografische Fehler korrigiert werden.

Zur Testung wurde ein Modellaufsatz (Textsorte Fantasieerzählung, 4. Jgst., Anlehnung an einen Modelltext aus dem Klett-Verlag) konstruiert. Der Text enthält kreativen Sprachgebrauch in Form von Neologismen (lexikalische Ebene) und Exploitationen von Argumentstrukturkonstruktionen (syntaktische Ebene). Die Textgrundlage wurde der Hälfte der Proband:innen in einer Bedingung A vorgelegt, die wenige orthografische Fehler enthält. Die andere Hälfte der Proband:innen erhielt den Text in einer Bedingung B, in der der Text eine größere Anzahl an orthografischen Fehlern aufweist. Als Proband:innen (n = 140) wurden Deutschstudierende zweier deutscher Hochschulen rekrutiert. Die Studierenden korrigierten allein und füllten zusätzlich einen Fragebogen zu ihrer Korrektur aus. Die Studie befindet sich aktuell in der Auswertungsphase. Erste Sichtungen deuten auf eine große Varianz der Korrekturen und Bewertungen sowie starke Verunsicherung der Studierenden hinsichtlich des Umgangs mit kreativem Sprachgebrauch hin.

Literatur:

Goldberg, A. E. (2019). Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions. Princeton University Press.

Hennig, M. (2012). Was ist ein Grammatikfehler. Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin, 121-148.

Pelka, D. (2023). Norm, Fehler und Innovation im Kontext von Deutsch als Minderheitensprache: Überlegungen am Beispiel der auslandsdeutschen Presse. *Studia Neophilologica*, 1-17.

Steuer, G., Tulis, M., & Dresel, M. (2022). Is dealing with errors in the classroom specific for school subjects? A study of the error climate in mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 355-373.

The teacher's role in linguistically diverse content classrooms

Ida Marie Jegteberg

Volda University College

Keywords

Language Awareness, Critical Language Awareness, Language across the Curriculum, Teacher education, disciplinary literacy

Purpose

The purpose of this presentation is to examine the role of teachers in linguistically diverse content classrooms, specifically within a Norwegian context, while recognizing that many of the principles discussed may possess broader applicability. The presentation aims to identify various types of language competences possessed that content teachers should possess, extending beyond mere mastery of the formal aspects of the language. This analysis is grounded in selected research literature, including works by Andrews & Lin (2017), Bonnes et al., (2022), Haukås (2018) and Lindahl (2016).

Theoretical framework

Norwegian subject teachers bear a particular responsibility for their students' language education; however, language learning is something that takes place in all subjects. The idea that language learning should occur in all disciplines is central to research on Language Awareness (LA), which may be defined as "explicit knowledge about language, and conscious perception and sensibility in language learning, language teaching, and language use" (Association of Language Awareness, n.d.). A relevant area of focus in LA research for this project is Language Across the Curriculum (LAC). The underlying principle in LAC is that teachers in all subjects must consciously attend to language in their teaching. Furthermore, an important discussion is how to prioritize teaching the standard written variety while simultaneously valuing linguistic diversity in the classroom. This is one of the topics central to the field of Critical Language Awareness (CLA).

Expected Conclusions

Both Haukås (2018) and Svalberg (2007) point out that (language) teachers should possess performative, analytical, didactic, and educational competence. The goal of this presentation is to outline some preliminary conclusions about what these roles entail for teachers in subjects other than Norwegian, and whether these teachers have additional roles as well.

Relevance to the research field

There has been limited research on language awareness among content teachers in, particularly within the Norwegian context. This study seeks to contribute to a deeper understanding of the language awareness required by content teachers in linguistically diverse classrooms, which may have implications for language work both in schools and in teacher education.

Literature:

Andrews, S. & Lin, A. M. Y. (2017). Language Awareness and Teacher Development. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 57-74). Routledge.

Association of Language Awareness. (u.å.). *About*. Association of Language Awareness. https://www.languageawareness.org/?page_id=48

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2019). *The Language Dimension in All Subjects: A Handbook for Curriculum, Development and Teaching*. Council of Europe.

Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. I Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 11-30). Routledge

Lindahl, K. (2016). Teacher Language Awareness Among Pre-Service K-12 Educators of English Language Learners. I J. Crandall & M. Christison (Red.), *Teacher Education and Professional Development in TESOL* (s. 127-141).

Svalberg, A. M. L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>

„Sei der Gescheite!“

Emotionsbezogene Bewertungen und Normen in sprachlichen Produkten von Schüler:innen

Gudrun Kasberger

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Es ist anzunehmen, dass Affekte und Emotionen bei der Bewertung und Befolgung von sozialen Normen grundsätzlich eine wichtige Rolle spielen (Schewe 2010). Emotionen zeigen in Form phänomenalen Erlebens an, ob eine Handlung mit normativen Erwartungshaltungen übereinstimmt oder nicht. Ferner sind sie wesentlicher Bestandteil der Sanktionierung von Normverletzungen. Mit deskriptiven Normen stehen Emotionen laut Schewe (2010, S. 21) in Zusammenhang, da affektive Intuitionen eine grobe Unterscheidung zwischen Gewohntem und Ungewohntem ermöglichen und diese dann „normative Überzeugungen und Regeln aktivieren“. Es bleibt offen, inwiefern diese Überlegungen direkt auf das Zusammenspiel von Emotion und *sprachsystematische* Normen und sprachliche Angemessenheitsfragen zu beziehen sind, es kann aber festgehalten werden, dass sprachliche Normen und Emotionen miteinander verbunden sind.

Die durch soziales Handeln oder Normverstöße ausgelösten Emotionen und das damit verbundene sprachliche Handeln unterliegen selbst wiederum Normen, die als *feeling* und *display rules* beschrieben werden (Fiehler 1990).

Im geplanten Beitrag werden Daten von Schüler:innen im Hinblick auf Emotionsausdruck und Spuren von emotionsbezogenen Bewertungen und Normen, wie sie in den sprachlichen Produkten von SuS an der sprachlichen Oberfläche erscheinen, analysiert. Es soll sichtbar werden, welche impliziten und expliziten *display rules* sich aus dem (limitierten) sample an Schüler:innendaten (Primarstufe) ableiten lassen.

Literatur:

Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. (= Grundlagen der Kommunikation und Kognition). Berlin/New York: de Gruyter.

von Schewe, Ch. (2010): Emotionen, Normkonformität und das Problem sozialer Ordnung. In: Iorio, M., Reisenzein, R. (Eds.), Regel, Norm, Gesetz. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang, 285-308.

„Wenn ich einen Rechtschreibfehler sehe, dann tut mir das richtig weh!“: Die orthografische Norm aus Sicht von Grundschullehrenden

Dorothea Kusche

Universität Leipzig

Der Rechtschreibunterricht in der Grundschule soll Schüler*innen dazu befähigen, orthografisch (zunehmend) korrekte Texte zu verfassen, indem Einblicke in die Strukturen der deutschen Schriftsprache ermöglicht werden. Aktuelle Forschungsarbeiten zur Praxis des Rechtschreibunterrichts (vgl. u.a. Riegler et al. 2020), aber auch zu Wissens- und Überzeugungsbeständen von Rechtschreiblehrenden (vgl. u.a. Jagemann 2019, Wiprächtiger Geppert et al. 2022) zeigen allerdings, dass eine tragfähige fachlich-fachdidaktische Fundierung des Unterrichts nur punktuell auszumachen ist. Stattdessen, so die Vermutung, wirken starke Eigenlogiken, die sich auf den Gegenstand Orthografie an sich, aber auch auf seine unterrichtliche Vermittlung beziehen.

Diesen Logiken habe ich mich in meinem Dissertationsprojekt „Wie Lehrende über das Rechtschreiblernen in der Grundschule sprechen – eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie“ zugewandt. Datenbasis waren 16 Interviews mit Grundschullehrenden, welche mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) ausgewertet wurden.

Die Auseinandersetzung mit der orthografischen Norm hat sich im Zuge des Interpretationsprozesses als eine wichtige „Spur“ durch die Daten gezeigt, der im Beitrag nachgegangen werden soll. So zeigt sich in den Interviewdaten, dass die befragten Grundschullehrer*innen den Verbindlichkeitsanspruch der orthografischen Norm (vgl. Nerius 2007) und deren soziale Dimension (vgl. Fay/John-Wenndorf 2022) unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Dabei scheinen „rechtschreibbiografische“ Erfahrungen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung einer eigenen Perspektive auf den Gegenstand zu haben. Mit Blick auf den Unterricht konstituiert sich die gegenstandsbezogene Norm vor allem über die Thematisierung von „Rechtschreibfehlern“ sowie den Umgang mit diesen Normverstößen, welcher durchaus verschieden ist.

Im Vortrag sollen gegenstands- und unterrichtsbezogene Perspektiven zusammengeführt und problematisiert werden. Dabei steht vor allem die Frage im Zentrum, wie die präskriptive Norm des Gegenstands, die in der unterrichtlichen Praxis emergierenden, aber auch die dem didaktischen und öffentlichen Diskurs inhärenten Normen rund um das schulische Rechtschreiblernen zusammenwirken. Weiterführend wird danach gefragt, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen für die Orthografiedidaktik als Disziplin, aber auch für hochschulische Lernangebote ergeben.

Literatur:

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Fay, Johanna/John-Wenndorf, Carolin (2022): „Üben, üben, üben!“ Diskurslinguistische Perspektiven auf die öffentliche Debatte zum Üben als didaktische Praxis im

Rechtschreibunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 69(3), S. 306–330.

Jagemann, Sarah (2019): Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nerius, Dieter (2007): Deutsche Orthographie. 4. neu bearbeitete Auflage. Hildesheim u.a.: Olms.

Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja/Kusche, Dorothea/Schurig, Michael (2020): Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten: Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. In: Didaktik Deutsch 25(49), S. 49–67.

Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Kusche, Dorothea/Schurig, Michael (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthographie und Orthographieerwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 15, S. 169–18.

How do young writers of Norwegian and their teachers handle written norm plurality?

Kirsti Lunde

Western Norway University of Applied Science

Key words: written norms, plurality, digital networked writing, school writing, variation

In the presentation, I will show how young writers and teachers in Norway handle pluralistic written norms, both in digital networked writing (cf. Androutsopoulos, 2011b) and in school texts. The study is part of the phd-project “Establishing and negotiating written norms in adolescent written language practices”, where the goal is to establish new and nuanced knowledge about adolescent writing language practices in order to develop didactic practices related to written language education in Norwegian.

The emergence of digital media has led to a “[...] pluralisation of written language norms” (Androutsopoulos, 2011a, s. 2; Coats, 2024). In the context of Norwegian, this phenomenon is e.g. investigated with an emphasis on how the writers’ dialects come to play in writing (Røyneland, 2018; Røyneland og Vangsnes, 2020). The potential influence of “dialect writing” online is discussed in works on written norm deviations as well (Hellevang og Helset, 2022). Pluralization of written language norms is however not a new phenomenon. Norwegian has two written standards that were first codified in the 19th century: Bokmål, a Norwegianization of Danish based on the elite spoken variety, and Nynorsk, based on different rural spoken varieties. Language planning processes throughout the 19th century focused on amalgamating the standards, resulting in today’s two separate standards, both of which comprise codified variation and with that, pluralization.

The material consists of texts written by 21 young writers of Norwegian, both in Snapchat and in school, eight focus group interviews with the writers and three focus group interviews with the writers teachers. During the presentation, ongoing analyses of this material will be discussed with a focus on young writers reflections of written language norms in Snapchat and school writing (cf. Agha, 2007), emphasizing young writers impression of how their teachers have a preferences for certain forms representing the codified variation in Nynorsk.

Literature:

Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
Androutsopoulos, J. (2011a). From Variation to Heteroglossia in the Study of Computer Mediated Discourse. I C. Thurlow og K. Mroczek (red.), *Digital Discourse: Language in the New Media* (s. 277-298). Oxford University Press.

Androutsopoulos, J. (2011b). Language change and digital media: a review of conceptions and evidence. I T. Kristiansen og N. Coupland (red.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press.

Coats, S. (2024). *Language of Social Media and Online Communication in Germanic*. I. Oxford University Press. Henta frå

<https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-1039>.

Hellevang, A. K. A. og Helset, S. J. (2022). Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål. I S. J. Helset og E. Brunstad (red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 45–67). Cappelen Damm Akademisk.

Røyneland, U. (2018). Virtually Norwegian. Negotiating Language and Identity on YouTube. I C. Cutler og U. Røyneland (red.), *Multilingual Youth Practices in Computer Mediated Communication* (s. 145-167). Cambridge University Press.

Røyneland, U. og Vangsnes, Ø. A. (2020). Joina du kino imårgå? Ungdommars dialektskriving på sosiale medium. *Oslo Studies in Language*, 11(Bauta: Janne Bondi Johannessen in memoriam), 357-392. <https://doi.org/10.5617/osla.8508>

Wie man übers Falsch zum Richtig kommt – und wie nicht. Zum Erwerb sprachlicher Normen aus kognitivistischer Perspektive

Hans-Georg Müller

Universität Potsdam

Unter den vielen gesellschaftlichen Funktionen, die sprachliche Normen erfüllen können, ist die Ökonomisierung der zwischenmenschlichen Interaktion wenn nicht die wichtigste, so doch die au genfälligste. Orthografische Regeln erleichtern die Rezeption von geschriebener Sprache, Textsorten gewährleisten eine reibungsarme schriftliche Interaktion und Gesprächsnormen machen das sprachliche Verhalten von Kommunikationspartnern vorhersagbar. Für eine gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs ist die Vermittlung und Internalisierung grundlegender sprachlicher Normen daher unabdingbar.

Gleichzeitig erweist sich der individuelle Normerwerb als steinig und tradierte didaktische Praktiken zu seiner Unterstützung als häufig wenig effizient bis kontraproduktiv. So attestiert etwa die Metaanalyse von Truscott (2007) mit ihrem Überblick über 12 Studien zur schulischen Korrekturpraxis den etablierten Verfahren, Fehler anzustreichen und durch die normrichtige Variante zu ersetzen, geringe bis negative Effektstärken, die aus kognitionspsychologischer Sicht umso stärker überraschen, als jede Art höhere Lernprozesse unzweifelhaft auf die Rückmeldung von Verhaltenserfolgen angewiesen ist. Im Beitrag sollen auf der Grundlage kognitivistischer Lerntheorien zunächst Ursachen für das Auftreten von Normverstößen näher untersucht werden. Dabei zeigt sich, dass der Erwerb und die Anwendung fehlerhafter oder irreführender Verhaltensmuster eine wesentlich geringere Rolle spielt als die assoziierende, übergeneralisierende oder subsidiäre Assimilation von an sich zielführenden Schemata auf inadäquate Kontexte. Dieser Umstand kann als eine wesentliche Ursache für die geringe Effektivität etablierter Korrekturpraktiken gelten, da nicht die Musteranwendung an sich, sondern lediglich der aktuelle Kontext die Normwidrigkeit des gezeigten sprachlichen Verhaltens auslöst.

Des Weiteren erweisen sich Normverstöße aus kognitivistischer Sicht mitunter gar nicht als Indikatoren für Kompetenzdefizite, sondern im Gegenteil als didaktisch bedeutsame Zwischenschritte für die Reifung neuer, zielsprachlicher Verhaltensmuster und bedürfen daher, wie im Beitrag exemplarisch gezeigt wird, keineswegs immer der Sanktionierung, sondern müssen einer deutlich differenzierteren Analyse unterzogen werden, die kaum von der einzelnen Lehrkraft zu leisten, sondern Aufgabe der empirischen Kompetenzforschung ist.

Schließlich lässt sich auf der Grundlage neurokognitiver Motivationstheorien (etwa Rösler, 2011) zeigen, dass die weit verbreitete didaktische Vorstellung, Schülerinnen und Schüler würden auch und vor allem aus Fehlern lernen, wenn nicht gänzlich falsch, so doch in den meisten Kontexten des sprachlichen Kompetenzerwerbs hochproblematisch ist und damit ein drittes Ursachengefüge für die geringe Wirkung schulischer Korrekturpraxis darstellt. Aus diesem und den zuvor entwickelten Umständen folgt die Forderung nach einer grundlegenden Revision der aktuellen schulischen Korrekturpraxis, mit der der Beitrag schließt.

Literatur:

Rösler, F. (2011). Psychophysiologie der Kognition. Spektrum Akademischer Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2599-7>

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.0003>

Sprachliche Vielfalt im Französischunterricht: Mehrsprachigkeit und Varietätenvermittlung

Miljana Bjelajac, Finn Esser, Lissie Flassenberg, Khadiaga Hassan Abdullah, Emilia Klein, Teuta Krasniqi, Isabel Silva Colaço, Melisa Yildiz & Natascha Müller

Bergische Universität Wuppertal

Mehrsprachige Kinder haben Erwerbsvorteile gegenüber monolingualen (Müller 2017): Sie erwerben die Eigenschaft, dass das Französische eine Sprache mit obligatorischen Subjekten ist, schneller und früher (Arnaus Gil et al. 2021), auch wenn in ihren weiteren Sprachen die Möglichkeit zur Subjektauslassung besteht. Dieser Akzelerierungseffekt (Müller 2024a,b) ist auch zu beobachten, wenn Französisch erst in Institutionen erworben wird (Arnaus Gil et al. 2021, d'Aurizo et al. 2024a,b). Der Wissenstand in den anderen Sprachen darf einen bestimmten Schwellenwert nicht unterschreiten (Silva Colaço et al. 2024, Stahnke 2022). Faktoren für Akzelerierung sind u.a. Inputmenge und unterschiedliche Strukturierung grammatischer Bereiche, die es Lerner:innen ermöglicht über die Sprachdistanz für die Zielsprache zu lernen. Folglich nutzen mehrsprachige Lernende alle ihre Sprachen als Ressource (Flynn et al. 2024).

Das Französische zeigt eine große Spannbreite an Variation. Diese ist teilweise so groß, dass phänomenabhängig Möglichkeiten ganz unterschiedlicher (Welt)sprachen instanziiert werden, die die Einführung von Normen erfordern (Settekorn 1988). Ein Beispiel dafür ist die zweigliedrige Negation *ne ...pas*, welche allein für die geschriebene hochsprachliche Varietät gilt. Die gesprochene hingegen ähnelt der mit 80% weltweit vorherrschenden eingliedrigen Verneinung (van der Auwera & Krasnoukhova 2020: 93f.). Die Realisierungsrate des Klitikons *ne* kann mit 0,5% (Sankoff & Vincent 1977: 246) bzw. 2,5% (Fonseca-Greber 2007: 256) sehr gering ausfallen. Sowohl sprachintern als auch -extern sind die Faktoren für die Auslassung sehr gut erforscht (Meisner 2016).

Der Vortrag diskutiert die Perspektive, dass Schüler:innen beim Erwerb des Französischen auch von Varietäten der Zielsprache profitieren (MacSwan et al. 2017). Linguistik hat bisher kaum Eingang in die Lehrbücher gefunden, so dass auch die Varietäten im Unterricht wenig Beachtung finden (Sheehan et al. 2024), obwohl diese den Schüler:innen eine optimale Lerngrundlage bieten und sie für Sprache begeistern. Dieses Vorgehen trägt zur Wertschätzung sprachlicher Vielfalt bei und erweitert die Rolle der Linguistik über die reine Ausbildung von Sprachexpert:innen hinaus.

Literatur:

Arnaus Gil, L., J. Stahnke & N. Müller (2021). On the acquisition of French (null) subjects and (in)definiteness: Simultaneous and early sequential bi-, tri-and multilinguals. *Probus* 33(2), 181-225, DOI: <https://doi.org/10.1515/prbs-2021-0004>.

d'Aurizio, L., L. Arnaus Gil, G. Resmja, D. Wegner & N. Müller (2024a). Accelerated determiner acquisition in French as the first foreign language (L2) in primary schools in Germany:

monolingual children and children with a heritage language compared. Manuskript Bergische Universität Wuppertal.

d'Aurizio, L., J. Stahnke, L. Arnaus Gil, I. Silva Colaço & N. Müller (2024b). Fillers in bilingual children acquiring the non-null-subject property of French: syntactic and prosodic considerations. Eingereicht.

Flynn, S., C. Foley & I. Vinnitskaya (2004). The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism* 1, 3-17, <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>.

Fonseca-Greber, B. B. (2007). The emergence of emphatic 'ne' in conversational Swiss French. *French Language Studies* 17, 249-275. DOI:10.1017/S0959269507002992

MacSwan, J., M. S. Thompson, K. Rolstad, K. McAilster & G. Lobo (2017). Three theories of the effects of language education programs: An empirical evaluation of bilingual and English-only policies. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 218-240. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000137>.

Meisner, C. (2016). *La variation pluridimensionnelle. Une analyse de la négation en français*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Lang.

Müller, N. (2017). Different sources of delay and acceleration in early child bilingualism. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 36, 7-30. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfs-2017-0002>.

Müller, N. (2024a). AAiMLL: Acquisition Advantages in MultiLingual Learners: The case of the multilingual child. *Languages* 9, 8. <https://doi.org/10.3390/languages9010008>.

Müller, N. (2024b). Parameter setting in multilingual children with special reference to acceleration in French. In V. Torrens (ed.): *Language acquisition in Romance languages*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 114-143.

Sankoff, G. & D. Vincent (1977). L'emploi productif du ne dans la français parlé à Montréal. *Le français modern XLV*, 243-256.

Settekorn, W. (1988). *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich. Einführung in die begrifflichen, historischen und materiellen Begrifflichkeiten*. Tübingen: Niemeyer.

Sheehan, M., A. D. Havinga, J. R. Kasstan, S. Stollhans, A. Corr & P. Gillman (2024). Teacher perspectives on the introduction of linguistics in the languages classroom: Evidence from a co-creation project on French, German and Spanish. *British Educational Research Journal*, 1-27.

Silva Colaço, I., D. Hoffmann, L. D'Aurizio & N. Müller (2024). Acceleration in multilingual children. The case of French, *International Multilingual Research Journal*. DOI: 10.1080/19313152.2024.2415741.

Stahnke, J. (2022), The acquisition of French determiners by bilingual children: A prosodic account. *Languages*, Volume 7, 200, DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7030200>.

van der Auwera, J. & O. Krasnoukhova (2020). The typology of negation. In: V. Déprez & M. T. Espinal (eds.): *The Oxford handbook of negation*. Oxford: Oxford University Press, 91-116.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198830528.013.3>

Pronunciation norms: Student perspectives on intelligibility and nativeness in teacher training

Ruth Osimk-Teasdale

Johannes Kepler University of Linz

The goal of pronunciation instruction for international communication has shifted from achieving a native-like accent to enhancing intelligibility, especially in the context of English as a lingua franca (ELF). There is broad consensus that intelligibility, rather than mere accent approximation, is now the norm for effective communication in diverse English-speaking environments (Munro et al., 2006; Walker, 2010). Several studies (e.g., Barrera-Pardo, 2022; Jenkins, 2000 Luchini & Kennedy, 2013; O'Neal, 2015, 2019; Osimk, 2009; Thir, 2020) have examined segmental and suprasegmental factors influencing speech intelligibility in international settings, following Jenkins' (2000) proposal of the Lingua Franca Core (LFC). Consequently, there has been an increasing number of publications suggesting effective classroom implementations of these findings (e.g., Simpson & Patsko, 2015; Levis, 2018; Walker & Archer, 2024).

This study investigates the implications of this pedagogical shift by investigating first semester BEd teacher trainee students' perspectives on pronunciation norms. The students participated in one of two parallel pronunciation courses at JKU Linz. One course emphasized a British-native speaker accent (BrNS group), while the other focused on aspects of intelligibility (LFC group). At the semester's start, students from both groups recorded their perceptions of "good" pronunciation and outlined their personal pronunciation goals in a 1–2-minute statement. The research aims to understand students' attitudes toward pronunciation norms, specifically their views on native-like pronunciation versus intelligibility, before and after the courses, while comparing the results between the two different pronunciation courses.

Initial results suggest that teacher trainees show varied attitudes toward pronunciation norms prior to taking the course, with a clear preference for clarity and intelligibility, as well as accuracy, accent consistency, and fluency. Students identified several factors they considered important for intelligibility, including speech rate, familiarity with the speaker's accent, exposure to multiple accents, and the conversation topic. However, the relationship between intelligibility and nativeness as a pronunciation goal remains unclear, with no definitive tendencies for favouring native versus non-native accents.

References:

- Barrera-Pardo, D. (2022). Testing the Lingua Franca Core: The intelligibility of flaps. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100313.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals* (2nd edition). *Oxford applied linguistics*. Oxford University Press.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. *Cambridge applied linguistics series*. Cambridge University Press.

- Luchini, P. L., & Kennedy, S. (2013). Exploring sources of phonological unintelligibility in spontaneous speech. *International Journal of English Language and Literature*, 4(3), 79–88.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>
- O’Neal, G. (2015). ELF intelligibility: the vowel quality factor. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(2), 347–358. <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0026>
- O’Neal, G. (2019). The accommodation of intelligible segmental pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 119–138. <https://doi.org/10.1075/jslp.17002.one>
- Osimk, R. (2009). Decoding sounds: An experimental approach to intelligibility in ELF. *VIEW[Z]: Vienna English Working Papers*, 18(1), 64–89. <https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/decoding-sounds-an-experimental-approach-to-intelligibility-in-el>
- Simpson, K., & Patsko, L. (2015). Practical pronunciation ideas for teaching in an ELF context. *Speak Out!*(52).
- Thir, V. (2020). International intelligibility revisited. L2 realizations of NURSE and TRAP and functional load. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 458–482. <https://doi.org/10.1075/jslp.20012.thi>
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca* (1st edition). *Oxford handbooks for language teachers*. OUP-ELT.
- Walker, R., & Archer, G. (2024). *Teaching English pronunciation for a global world*. Oxford University Press.

Normen – Schule – Unterricht

Jakob Ossner

Goethe-Universität Frankfurt

Man kann drei Wurzeln für Normen im Unterricht ausmachen:

- 1) Normen sind in der Sache begründet. Paradigmatisch ist hier die Orthographie, die durch das amtliche Regelwerk die Form der Verschriftlichung vorschreibt.
- 2) Normen, die in der Schule als Institution begründet sind. Sinnfälliger Ausdruck sind der jeweilige Lehrplan, der den Stoff schulart- und fachbezogen und für eine oder mehrere Klassen vorschreibt, aber auch eigene schulische Textsorten wie das Diktat oder der Grammatiktest, die der Sanktionierung durch Noten dienen.
- 3) Normen, die dem Unterricht geschuldet sind.
 - a) Zum Wissensaufbau gehören Heuristiken, die gesetzt werden und als solche normativ wirken, auch wenn sie nicht das Ziel des Unterrichts sind (sog. ‚transitorische Normen‘, Feilke 2015)
 - b) Typisch für die Präsentation des Unterrichtsstoffes, zumal im sprachlichen Lernen, ist die sog. ‚didaktische Reduktion‘, die ihrer Intention nach das Exemplarische herausarbeiten will, tatsächlich oft aber den Unterrichtsstoff auf den Rest eindampft, der dem Lehrplan entsprechend weitergegeben wird.
 - c) Für jeden Unterrichtsstoff steht nur ein gewisses Maß an Zeit zur Verfügung. Wünschenswerte, aber zeitintensive Lehr- und Lernformen sind daher oft nicht möglich. Vielmehr wird der Unterrichtsstoff gerafft und in eine dogmatische Form gebracht.
 - d) Lehrkräfte müssen so gut wie immer fachfremd (auch im eigenen Fach) unterrichten. Hier sind sie dann in besonderer Weise an das Lehrbuch als unterrichtsleidendes, dogmatisches Medium gebunden. Hierfür ist die Präsentation von Grammatik und Orthographie im Lehrbuch paradigmatisch.

Für eine Diskussion der Probleme sind nicht nur diese Unterscheidungen wichtig, sondern auch eine begriffliche zwischen Normen, Regeln, Lehrsätzen, Definitionen und Konventionen. Hier täte etwas Ordnung gut (vgl. Lewis 1969).

Didaktisch brisant wird das gesamte Feld, wenn Normen/Regeln/Definitionen etc. mit Bezug auf Unterrichtsstile betrachtet werden. Typisch für eine normative, dogmatische Ausrichtung ist ein katechetischer Unterrichtsstil, wie er auch heute beim orthographischen oder grammatischen Lernen noch sichtbar ist (Ossner 2024).

Literatur:

Feilke, Hellmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch, Hft. 38, S. 115-136.

Lewis, David (1969): Conventions: A Philosophical Study. Cambridge: Massachusetts.

Ossner, Jakob (2024): Zum Unterricht in der Rechtschreibung. In: Sabine Krome u.a. (Hrsg.): Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Berlin: de Gruyter

„Was ist Standardsprache für dich?“ – „Jo so, wia i jedn Tog red!“¹ – Werkstattbericht bzw. Fortsetzung

Yvonne Papaioannou-Rusch

Paris Lodron Universität Salzburg

In den Lehrplänen der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und Schweiz war und ist meist von einer (deutschen) „Standardsprache“ als Unterrichtssprache und Zielnorm des Deutschunterrichts die Rede (Hochholzer 2004; Steiner 2007; De Cillia/Ransmayr/Fink 2019). Allerdings variiert nicht nur die Standardsprache nach Land und Region, auch die Einschätzung von Lehrpersonen und Schüler:innen differiert in der Frage, was dem Gebrauchsstandard im Schulunterricht entspricht (Buchner/Elspaß 2018). Zudem nehmen Non-Standardvarietäten im Unterricht großen Raum ein (z.B. Buchner/Elspaß/Fuchs 2022 und Forstinger 2021 für Österreich; Steiner 2007 für die Schweiz; Hochholzer 2004 und Knöbl 2012 für Deutschland). Dieses Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischen Vorgaben und Unterrichtsalltag/-realität wirft die Frage auf, ob die Verwendung verschiedener Varietäten im Unterricht als Hindernis wahrgenommen wird (Katrin Kleinschmidt-Schinke 2018) – oder als Ressource beim Aufbau einer differenzierenden sprachlichen Kompetenz der Schüler:innen.

Der Vortrag möchte diese Frage aus der Sicht von österreichischen Lehrpersonen und Schüler:innen beantworten. Zu diesem Zweck wurden deren Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber der inneren Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag anhand von Onlineumfragen und Interviews untersucht. Zum Vergleich mit der Unterrichtswirklichkeit dienen Analysen des sprachlichen Verhaltens von Lehrpersonen mit Hilfe von Unterrichtsmitschnitten. Die Datenerhebungen fanden im Rahmen des Salzburger Projekts „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ im Bundesland Land Salzburg an Handelsakademien und Handelsschulen in ländlichen Gebieten und Salzburg Stadt statt.

Während der erste Vortrag bei der LiDi 2023 in Zürich von Elspaß, Rusch und Buchner zu den Daten aus diesem Projekt auf eine Deutschlehrperson und eine ihrer Schulklassen aus einer ländlichen Region fokussierte, sollen nun weitere Lehrpersonen und deren Schulklassen (auch aus Salzburg Stadt) in Bezug auf dieselbe Fragestellung ausgewertet werden, um eine differenziertere Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können:

Die 2023 präsentierten Daten zeigen, dass die Deutschlehrperson in der ländlichen Schule verschiedene Varietäten des Deutschen einsetzt, um unterschiedliche Unterrichtsanforderungen zu erfüllen, da die lokale Nonstandardvarietät von deren Schüler:innen als die „Norm“ im Alltag und im Schulunterricht angesehen wird. Datenauswertungen im Rahmen frühere Publikationen aus dem Projekt legen nahe, dass das Normverständnis in Salzburg Stadt abweicht.

¹ Interview mit einem Schüler/einer Schülerin im Salzburger Pinzgau

Literatur:

Buchner, Elisabeth & Stephan Elspaß (2018): Varietäten und Normen im Unterricht – Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. *informationen zur deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 42(4). Special issue: *Normen und Variation – Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung*, ed. by Monika Dannerer & Ursula Esterl, 70–81. [No OA, ISSN 0721-9954]

Forstinger, Christina (2021): Innere Mehrsprachigkeit aus Sicht von Lehrpersonen: Spracheinstellungen und normative Erwartungen gegenüber dem Sprachgebrauch: eine Untersuchung im schulischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Fächerkombination / eingereicht von Christina Forstinger, B.Ed.Univ. Masterarbeit: Universität Salzburg, urn:nbn:at:at-ubs:1-25099

Fuchs, Eva & Stephan Elspaß (2019): Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen (Teil I). Universität Salzburg: eplus. OA URL: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/titleinfo/4375948> [Stand: 29.10.2019]. Auch unter: Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). URL: <https://bimm.at/publikationen/> [Stand: 13.11.2022].

Buchner, Elisabeth/Stephan Elspaß/Eva Fuchs (2022]): Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht– Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz In: Elena Stadnik (Hg.): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische Beiträge zur sprachlichen Bildung*. Wien: LIT-Verlag (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems).

De Cillia, Rudolf/Jutta Ransmayr/Ilona Elisabeth Fink (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.

Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Zugl.: Regensburg, Univ., Habil, 2003 (Regensburger Dialektforum, Bd. 4). Regensburg: ed. vulpes

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-Innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-Innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin/Boston: De Gruyter Inc (Reihe Germanistische Linguistik Ser, v.310).

Knöbl, Ralf (2012): Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse. (= OraLingua 1). Heidelberg: Winter.

Textnormen als Schreibgerüste: Fluch und Segen zugleich

Klaus Peter

Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Textnormenkenntnisse sind für kompetente Schreiber:innen beim Verfassen von situationsangemessenen Texten äußerst nützlich: Das Wissen über die Musterhaftigkeit von Textsorten gibt den Schreiber:innen ein grobes Gerüst für die Strukturierung des Textes an die Hand, Formulierungsmuster erleichtern die Durchführung komplexer Schreibhandlungen und entlasten die Schreiber:innen von der oft anspruchsvollen Suche nach passenden Wörtern und Wortverbindungen, Rechtschreibnormen unterstützen die Automatisierung von Wortschreibungen und machen das fortlaufende Nachdenken über mögliche Verschriftlichungen von Einzelwörtern hinfällig etc. Trotz dieser zentralen Bedeutung von Textnormen für Schreibprozesse ist bisher vergleichsweise wenig darüber bekannt, an welchen Normen sich Schreiber:innen während des Schreibens tatsächlich und überwiegend orientieren (Bleiker 2022: 190, Graham 2019: 50).

Der Vortrag beschäftigt sich deshalb mit der Frage, welche Textnormen Schreiber:innen in Schreibprozessen aktivieren und wie dies sowohl den Schreibprozess als auch das Textprodukt beeinflusst. Die Grundlage der Überlegungen hierzu bilden inhalts- und konversationsanalytische Untersuchungen von Gesprächen, die während des kooperativen Schreibens von Sachtextzusammenfassungen entstanden sind (Daten von insgesamt 13 Schreibpaaren bestehend aus 14- bis 16-jährigen Schüler:innen sowie BA-Studierenden).

Die Analyse zeigt, dass die Orientierung an Textnormen den Schreibprozess tatsächlich in vielerlei Hinsicht entlasten kann, dass durch den Versuch, Normen zu erfüllen, aber auch Schreibprobleme entstehen können. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn Normen, die an eine bestimmte Textsorte gebunden sind, auf verwandte Textsorten übertragen werden, was sich unmittelbar im Textprodukt niederschlägt. Ferner kann die Orientierung an Textnormen auch den Schreibprozess selbst negativ beeinflussen, nämlich dann, wenn Schreiber:innen einer ganz bestimmten sprachlichen Norm (beispielsweise den Rechtschreibnormen) viel mehr Aufmerksamkeit schenken als anderen Normen, die für das Verfassen eines funktionalen Texts ebenfalls zentral sind.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden didaktische Überlegungen zur Auseinandersetzung mit Textnormen im Deutschunterricht angestellt.

Literatur:

Bleiker, Johanna (2022): Normen beim kooperativen Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht – eine empirische Rekonstruktion. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 2022 (77), 189–219.

Graham, Steve (2019): Writers in community model: 15 recommendations for future research in using writing to promote science learning. In: Prain, Vaughan/Hand, Brian (Hgg.): Theorizing the Future of Science Education Research. Cham: Springer, 43–60.

Fehlerraten versus Korrektheitsanteile – ein methodologisch motivierter Beitrag zur korpusbasierten Orthographielernforschung

Sandra Reitbrecht

Pädagogische Hochschule Wien

In der Forschung zur Aneignung orthographischer Kompetenz kommen Rechtschreibtests sowie Erhebungen von aufgabenbasierten Textperformanzen gleichermaßen zum Einsatz. Für letztere zeigt sich, dass in der nachfolgenden Auswertung der Textprodukte der Lernenden oftmals die Untersuchungsgröße der Fehlerrate herangezogen wird (z.B. Hirschmann, 2009; Shatz, 2019), um Aussagen über die Normabweichungen in den Schreibleistungen von Lernenden treffen zu können. Ermittelt wird dabei die Anzahl orthographisch falscher Schreibungen je Textmenge (z.B. je 100 oder 1000 Wörter).

Dieses Vorgehen stellt einen ökonomischen Zugriff auf den Forschungsgegenstand der orthographischen Kompetenz von Lernenden dar. Zugleich verdeckt die Untersuchungsgröße der Fehlerrate aber den Blick auf den Erwerb systematischer orthographischer Strukturen einer Sprache: Die Bezugsgröße der allgemeinen Textmenge (z.B. 100 oder 1000 Wörter) erweist sich nämlich als zu unspezifisch. Sie verrät nichts über das Vorkommen bestimmter orthographischer Zielphänomene in einem Lernendentext. In weiterer Folge bleibt daher auch die Häufigkeit korrekter Realisierungen je Textmenge unbeleuchtet. Vor allem angesichts von Unterschieden in der Sprachkompetenz, wie sie im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besonders zu berücksichtigen sind, können durch die Bestimmung von Fehlerraten je 100 oder 1000 Wörter verkürzte bis verzerrte Ergebnisse zur orthographischen Kompetenz von Lernenden entstehen. Eine geringe Fehlerrate könnte auch schlichtweg dadurch begründet sein, dass das Zielphänomen nicht realisiert wird. Der Beitrag greift diese Problematik auf und veranschaulicht sie anhand der Ergebnisse aus Korpusanalysen zur Doppelkonsonantenschreibung in zwei Lernendenkorpora, die Lerner:innentexte auf unterschiedlichen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (MERLIN-Korpus, Wisniewski et al., 2018) bzw. Texte von Schreibenden mit Deutsch als L1 und L2 (LEONIDE-Korpus, Glaznieks et al., 2022) umfassen. Der Beitrag plädiert abschließend für eine stärkere Fokussierung auf orthographisch korrekte Realisierungen in der Lerner:innensprache und eine Verwendung der Untersuchungsgröße des Korrektheitsanteils anstelle der Fehlerrate.

Literatur:

Glaznieks, A., Frey, J.-C., Stopfner, M., Zanasi, L. & Nicolas, L. (Eurac Research) (2022). Leonide. A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English. *International Journal of Learner Corpus Research*, 8(1), 97–120.

Hirschmann, H. (2009). Orthographiefehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache (Vortragsfolien). Abrufbar unter https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/12443/file/hirschmann_fo_lien.pdf

Shatz, I. (2019). How native language and L2 proficiency affect EFL learners' capitalisation abilities: A large-scale corpus study. *Corpora*, 14(2), 173 – 202.

Wisniewski, K., Abel, A., Vodičková, K., et al. (2018). MERLIN Written Learner Corpus for Czech, German, Italian 1.1. Eurac Research CLARIN Centre. <http://hdl.handle.net/20.500.12124/6>

Faktencheck im Fokus: Entwicklung und didaktische Vermittlung von didaktischen Normen für das Widerlegen von Falschinformationen

Stephan Schicker

Universität Graz

Aufgabe der Schule und speziell des Deutschunterrichts ist es seit jeher, Schüler:innen dazu zu befähigen, Texte als Medien des Wissenserwerbs zu nutzen. Als neue Herausforderung kommt aufgrund der zunehmenden Digitalisierung hinzu, einen kritischen Umgang mit Informationen in Texten anzuleiten. Schüler:innen sollen lernen, Falschinformationen in Texten als solche zu erkennen und zu entlarven und im Sinne einer aktiven Teilhabe an Wissensdiskursen auch zu widerlegen.

Das Widerlegen von Falschinformationen kann, dem Textprozedurenansatz folgend (Bachmann & Feilke 2014, 7), als ein (neuer) eigener Texthandlungstyp betrachtet werden, der sich aus routinehaften Handlungskomponenten (= Textprozeduren) zusammensetzt. Durch die Bewusstmachung der für diesen Texthandlungstyp erforderlichen sprachlichen Teilhandlungen und der sprachlichen Ausdrücke für deren Realisierung werden im Projekt *Fictional Science – Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News* den Lernenden Kriterien und Normen zur Realisierung des Texthandlungstyps Widerlegen von Falschinformationen zur Verfügung gestellt.

Da aktuell noch keine empirischen Analysen von Textprozeduren vorliegen, die einer Widerlegung und Entgegnung von Falschinformationen dienen, wird in diesem Vortrag eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022) von 50 Studierendentexten vorgestellt, die die Grundlage für die Entwicklung dieser transitorischen Normen (Feilke 2015) darstellen. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden eingesetzt, um vom konkreten Sprachgebrauch ausgehend Scaffolds zu entwickeln, die Textprozeduren als sprachliche Bausteine des schriftlichen Widerlegens von Falschinformationen für Lernende transparent und nutzbar machen. Ein besonderer Fokus des Vortrags wird auf dem Spannungsfeld von Deskription und Präskription bei der Erstellung dieser Normen liegen.

Literatur:

Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Fillibach bei Klett.

Feilke, Helmuth (2015). Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff - In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 20. 38, S. 115-135.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Zum Umgang mit Dialekt im österreichischen Deutschunterricht: Warum es so schwierig ist, die fachdidaktischen Erkenntnisse in die Schulpraxis zu überführen.

Eugen Unterberger und Cordula Pribyl-Resch

Paris Lodron Universität Salzburg

In der Sprachdidaktik des Deutschen wird seit vielen Jahren und teilweise schon seit Jahrzehnten gefordert, innerer Mehrsprachigkeit im Erstsprachenunterricht mit Ernsthaftigkeit zu begegnen – bislang mit überschaubarem Erfolg. Auch wenn die Behandlung von Variation innerhalb der deutschen Sprache in Lehrplänen explizit vorkommt, wird die Thematik in Schulbüchern – und damit wohl auch im Regelunterricht – nach wie vor nur randständig behandelt. Dabei zeigt eine Vielzahl von Studien aus unterschiedlichen Sprachräumen positive Effekte, wenn im Erwerbsprozess der Standardsprache die Unterschiede von Dialekt und Standardsprache im kontrastiven Grammatikunterricht oder anderweitig bewusst gemacht werden (z.B. Yiakoumetti 2007, Pribyl-Resch et al. 2024).

Die Neugestaltung der Lehrpläne spiegelt auch die Ergebnisse der Forschung. So zeigt etwa der Vergleich des aktuellen und ausgelaufenen Lehrplans im Bereich *Deutsch, Lesen, Schreiben* für die österreichischen Volksschulen, dass eine intensive Überarbeitung von Bereichen stattgefunden hat, in der der Umgang mit Dialekten im Unterricht beschrieben wurde. So lautete eine Vorgabe in der Version aus 2023: „Üben von Satzmustern, die häufig fehlerhaft verwendet werden, insbesondere Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundan- [!] und Standardsprache ergeben“ (BMBWF 2023: 86), was eine stereotype und nicht wissenschaftlich basierte Sichtweise auf Dialekt anklingen ließ. Solche Formulierungen sind in der aktuellen Version (BMBWF 2024) nicht mehr vorhanden, was eine größere Sensibilität im Umgang mit dieser Thematik zeigt. Zeitgleich sind stereotype Einstellungen über Dialekte und die Standardsprache sowohl unter Schüler:innen (Unterberger ang.) als auch Lehrkräften (Pribyl-Resch 2021) nach wie vor weit verbreitet und es scheint fraglich, ob die Neustrukturierung der Lehrpläne auch eine Neustrukturierung der Schulbücher und des Unterrichtsalltags auslösen kann.

Aber welche Maßnahmen wären in der Lage, der Vernachlässigung der Erstsprache der größten Sprachgruppe in Österreich im Erstsprachenunterricht Einhalt zu gebieten? Mögliche Antworten auf diese Frage stellen wir ins Zentrum unseres Vortrags und der anschließenden Diskussion.

Literatur:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Bundesrecht konsolidiert: Lehrplan der Volksschule Anl. 1, Fassung vom 31. 08. 2023. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40226719/NOR40226719.pdf>, [aufgerufen am 6. November 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Bundesrecht konsolidiert: Lehrplan der Volksschule Anl. 1, tagesaktuelle Fassung. URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf>,
[aufgerufen am 6. November 2024].

Pribyl-Resch, Cordula (2021): Dialektsprechen und Bilingualismus – Potential oder Hindernis? Einschätzungen von Lehrpersonen. Salzburg: Paris-Lodron-Universität Salzburg, Masterarbeit.

Pribyl-Resch, Cordula / Unterberger, Eugen / Kaiser, Irmtraud / Ender, Andrea (2023): Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren. In: Hauser, Stefan / Schiesser, Alexandra (Hrsg.): Standarddeutsch und Dialekt in der Schule. Bern: hep-Verlag, (= Mündlichkeit, Band 7), 175–262.

Unterberger (angen.): Lassen sich Spracheinstellungen im Zuge des Deutschunterrichts verändern? Eine Interventionsstudie im Land Salzburg. Bielefeld: wbv (= Thema Sprache).

Yiakoumetti, Androula (2007): Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? In: Cambridge Journal of Education 37 (1): 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640601179046>.

Gut – dem Punkt hätte ich jetzt zugestimmt
**Korpuslinguistische Befunde zum Gebrauch syntaktischer Strukturen in
gesprochener Erst- und Zweitsprache Deutsch**

Johanna Wittner

Paris Lodron Universität Salzburg

Die gesprochene Sprache weist spezifische syntaktischen Strukturen auf, die sich im Hinblick auf Produktions- und Kommunikationsbedingungen erklären lassen. Zu charakteristischen Strukturen der gesprochenen Sprache zählen u. a. Referenz-Aussage-Strukturen, Operator-Skopos-Strukturen, *weil*, *während*, *obwohl* und *wobei* mit V2-Stellung sowie die Verbspitzenstellung. Diese Strukturen sind keinesfalls „regellos“ (Stein 2015, 353), sondern treten überregional auf (z. B. Schneider et al. 2018) und unterscheiden sich lediglich strukturell von ‚vollständigen und wohlgeformten Sätzen‘ (*written language bias*).

Obwohl der Syntaxerwerb im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereits umfassend erforscht ist (siehe Clahsen et al. 1983 und Folgestudien), wurde sowohl die diamediale Variation als auch die Weiterentwicklung syntaktischer Fähigkeiten bei fortgeschrittenen Lernenden bislang nur unzureichend berücksichtigt. Sprachlernende im Zielsprachenland begegnen der diamedialen Variation zwar automatisch außerhalb des Unterrichts, im Vermittlungskontext kommt es aber seltener zur Explizitmachung medial bedingter Variation. Das hängt mit einem (oft unbewussten) schriftsprachlich dominierten Normenverständnis, einer bewussten Komplexitätsreduktion (Ender et al. 2023, 11) und mit unzureichenden Lehr- und Lernmaterialien zusammen (Fandrych et al. 2021, 311). Ziel dieser Studie ist es, zu untersuchen, inwiefern sich der gesprochensprachliche Gebrauch syntaktischer Strukturen fortgeschrittener Lernende von dem Gebrauch durch Personen mit Erstsprache Deutsch unterscheidet bzw. eben diesem annähert. Dieser Frage wird korpus- und gebrauchsbasiert anhand spontaner Sprachdaten junger Studierender mit Deutsch als Erst- (n = 28) und Zweitsprache (n = 41) nachgegangen. Die erwähnten Sprachdaten stammen aus aufgabenorientierten, argumentativen, dialogischen Sprechanlässen.

Mit diesem Beitrag wird aufgezeigt, dass sich fortgeschrittene Lernende im Zielsprachenland dem tatsächlichen Gebrauch annähern, dabei verwenden sie bestimmte Strukturen produktiver und markierter als Personen mit Erstsprache Deutsch. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, diamediale Variation im fortgeschrittenen Sprachunterricht explizit zu thematisieren, um Lernenden den Ausbau ihres lernersprachlichen Repertoires zu ermöglichen (Ender et al. 2023).

Bibliographie:

Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen M. / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Ender, Andrea / Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2023): Der Sprachgebrauch im Fokus. Einige neuere Ansätze und Forschungsfelder im Fach DaF und DaZ. *Deutsch als Fremdsprache* 60(1), 3–17.

Fandrych, Christian/ Meißner, Cordula / Wallner, Franziska (2021): Gesprochene Sprache im DaF/DaZ-Unterricht: Zugänge zu authentischem sprachlichem Handeln mit ZuMult. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 107, 311–324.

Schneider, Jan Georg/ Butterworth, Judith / Hahn, Nadine (2018): *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Stein, Stephan (2015): Einheiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache. In: Dürscheid, Christa / Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin/Boston: De Gruyter, 345–369.