

DER *ATLAS ZUR DEUTSCHEN ALLTAGSSPRACHE* IN DAF: EIN PRAXISBEZOGENER VORSCHLAG ZUR EINFÜHRUNG DER REGIONALEN SPRACHVARIATION IM UNTERRICHT

Sabrina Bertollo
Università degli Studi di Verona

Abstract: Obwohl wissenschaftlicher Konsens darüber besteht, dass die Verwendung von Korpora und Datenbanken im DaF-Unterricht Lernvorteile bietet, lassen sich unter DaF-Lehrenden viele skeptische Einstellungen dazu beobachten. Im vorliegenden Beitrag soll konkret gezeigt werden, wie der *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (AdA) im DaF-Unterricht wirksam eingeführt werden kann, um die Bewusstheit über Sprachvariation auch in den Anfängerstufen zu fördern. Nachdem erörtert wird, warum Sprachvariation einen Platz im DaF-Unterricht finden sollte und inwiefern AdA dafür geeignet ist, wird ein umfangreicher Unterrichtsentwurf präsentiert. Der direkte Umgang mit dem Atlas durch die Lernenden, Arbeitsmethoden, technologische Aspekte, Lernziele sowie die unterschiedlichen Arbeitsphasen werden dabei betrachtet, sodass die Lerneinheit im DaF-Unterricht unmittelbar eingesetzt werden kann.

Keywords: Sprachatlas; Sprachvariation; Sprachbewusstsein; Praxis; Unterrichtsentwurf

Abstract: Although linguistic scholarship has convincingly shown that corpora and linguistic databases can be of help in improving the learning outcomes of language students, many instructors of German are rather sceptical about their use in classes. In this contribution I will outline how the *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (AdA) can be used in German as a Foreign Language classes to increase language variation awareness also among beginners. Before presenting a ready-to-use lesson plan, I will discuss why language variation should be integrated into German classes and to what extent AdA can be a valuable resource to pursue this goal. The lesson plan includes methodological strategies, technological aspects, and the expected learning objectives. Each lesson step as well as the way learners can directly approach the atlas will be presented in detail.

Keywords: linguistic atlas; language variation; language awareness; praxis; lesson plan

1. Einleitung

Wer in Wien einen *Krapfen* isst, isst das gleiche wie einen *Berliner* in Hamburg oder Bern. In Mainz isst man lieber einen *Kräppel*, während man in Berlin und fast im gesamten Osten Deutschlands einen *Pfannkuchen* isst¹. Das heißt, dass alle ein „kleines, rundes, meist mit Marmelade gefülltes, in schwimmendem Fett gebackenes Gebäckstück aus Hefeteig“ kosten (vgl. DWDS)². Bekanntlich kann aber das Wort *Pfannkuchen* auch zu Missverständnissen führen, weil es auch eine andere Speise bezeichnet, die anderswo ebenfalls verschiedene Namen trägt: nämlich *Omelette*, *Eierkuchen* oder *Palatschinken*.

Hieran lässt sich beobachten, dass das Deutsche keine einheitliche Sprache ist. Die Tatsache, dass sie durch eine bemerkenswert reiche lexikalische Vielfalt gekennzeichnet ist, ließ Barbour / Stevenson (1998: 2) behaupten, das Deutsche sei „die vielgestaltigste Sprache Europas“. Es stellt sich aber die Frage, ob solche Vielfältigkeit im Deutschunterricht genügend Platz findet, und ob sich Lernende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) überhaupt dessen bewusst sind. Im vorliegenden

¹ Vgl. die Karte für *Krapfen* im *Atlas zur deutschen Alltagssprache* <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-4/f03/> (11.09.2021).

² *Krapfen*, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/Krapfen> (11.09.2021).

Beitrag wird ein Unterrichtsentwurf für DaF-Lernende schon ab der Niveaustufe A1³ vorgeschlagen, der darauf abzielt, Bewusstheit über Sprachvariation im DaF-Unterricht durch den Einsatz vom *Atlas zur Deutschen Alltagssprache* (AdA)⁴ zu fördern. Nach einer Einführung zur Standardvariation des Deutschen (Kap. 2.1), wird dargelegt, warum dieser thematische Schwerpunkt Gegenstand des DaF-Unterrichts sein sollte (Kap. 2.2), und welche Einstellungen viele DaF-Lehrende gegenüber Korpora und Sprachatlanten haben. Anschließend wird die für den Unterrichtsentwurf ausgewählte Ressource – der *Atlas zur deutschen Alltagssprache* – vorgestellt (Kap. 3). Nachdem die Grundlagen des Unterrichtsentwurfs geschaffen wurden, wird eine Aufgabe vorgeschlagen: Dabei wird unterschiedlichen Aspekten nachgegangen wie dem methodischen Ansatz, Lernzielen, Technologie und Arbeitsphasen (Kap. 4). Am Ende werden dann einige Schlussfolgerungen aus den Überlegungen gezogen (Kap. 5).

2. Hinführung zur regionalen Standardvariation des Deutschen

2.1 Standardsprache und Variation

Die sprachliche Vielseitigkeit des Deutschen hat tiefe historische Wurzeln und ist wissenschaftlich ausführlich untersucht worden (vgl. Adelung 1811; Eichhoff 1977; Bickel / Schmidlin 2004; Berend 2005; Elspaß 2005a; Kleiner 2011; Kehrein / Lameli / Rabanus 2015; Ammon / Bickel / Lenz et al. 2016; Dürscheid / Elspaß / Ziegler 2018). Zur Nachhaltigkeit dieser Vielfalt haben sicherlich Faktoren wie eine unübersehbare Stabilität der örtlichen Sprachsysteme beigetragen, die trotz der unvermeidlichen diachronen Entwicklungen bis ins 19. Jahrhundert durchhielt. Seit dem 20. Jahrhundert haben sich Umbrüche eingestellt, – wie z.B. technische Innovationen – die einen breiteren Zugang zu überörtlichen Medien öffneten, zu einem rascheren Sprachwandel führten, und sprachdynamische Mechanismen auslösten (vgl. Kehrein / Lameli / Rabanus 2015: VI). Die Variation des Deutschen umfasst ein breites Spektrum, das sich von den Dialekten bis hin zur Standardsprache erstreckt. Wie Elspaß (2005b: 1-4) erklärt, stellen sich selbst die Termini, die diese Begriffe bezeichnen, nicht immer als neutral und ideologiefrei dar: Sowohl *Standardsprache* als auch *Variation* sind potenziell mehrdeutig. Erstens können *Standardsprache* sowie *Hochsprache* darauf hindeuten, dass es eine einzige überregionale allgemein akzeptierte Sprachform gibt, was unter diesem Konzept irreführend wäre. Zweitens sind seit dem 19. Jahrhundert die Einstellungen gegenüber Variationen im Deutschen ablehnend, weil sie typischerweise als eine Bedrohung zur reinen Standardsprache wahrgenommen werden, obwohl Variation ein natürliches Phänomen der Sprachen ist. Die Wurzeln dieser Sprachhaltungen sind historisch zu finden, denn die Standardisierung ging aus Versuchen hervor, die Variation zu reduzieren, damit die Kommunikation ermöglicht wird. Variation kann aber aus der Standardsprache nicht vollständig getilgt werden, was auch nicht wünschenswert wäre. In dieser Hinsicht ist die Aussage von Elspaß (2005b: 4) treffend: „Variation ist freilich kein notwendiges Übel, sondern ein ebenso essentielles und universelles Merkmal der Standardsprachen“.

Da es unstrittig ist, dass das Deutsche keine einheitliche Sprache ist, wird sie als plurizentrische Sprache⁵ bezeichnet. Wenn man sich darauf bezieht, verweist man aber in erster Linie auf die Sprachgebräuche der verschiedenen Länder, in denen Deutsch als Amtssprache anerkannt ist. Unter Plurizentrik wird nämlich häufig verstanden, dass verschiedene kodifizierte Standardvarietäten im

³ Vgl. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER 2001).

⁴ AdA = Elspaß, Stephan / Möller, Robert (2003): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. www.atlas-alltagssprache.de (11.09.2021).

⁵ Der Begriff wurde als solcher 1976 von H. Kloss bezeichnet, der die von W. Stewart 1968 vorgeschlagene Form *polyzentrische Sprache* ersetzte (vgl. Ammon 1995: 46).

deutschsprachigen Raum koexistieren, die mit den Varietäten in den DACH-Ländern übereinstimmen. Als Vollzentren der Variation werden nationale Zentren identifiziert wie Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz, die gleichrangige Ausprägungen der deutschen Standardvarianten aufweisen. Diese Zentren charakterisieren sich durch Endonormierung, die hingegen den sogenannten Halbzentren wie Südtirol, Liechtenstein und Luxemburg (vgl. Ammon 1995: 23) fehlt. Das heißt aber nicht, dass Halbzentren keine autochthonen Standardvarianten haben, die sich auch über die politischen Staatsgrenzen erstrecken. Ein Beispiel dafür bietet die südtirolische Variante *Schwarzbeere*, die auch in Graz und im südlichen Österreich üblich ist. Das Vollzentrum Österreich weist neben der schon genannten *Schwarzbeere* vielfältige Formen auf, wie *Heidelbeere* in der Gegend Wien oder *Moosbeere* in Innsbruck⁶. Daraus folgt, dass nicht nur Vollzentren als einheitsübergreifende Netzwerke standardsprachliche Varianten herausbilden, sondern sich auch regionale örtliche Sprachgebräuche in der Standardsprache durchsetzen, die sich auf einer vertikalen Achse oberhalb des Dialekts und unterhalb des normkonformen schriftlichen Standards befinden, d.h. in einem Zwischenbereich (vgl. Lenz 2008). Auf der soziolinguistischen Ebene wird deutlich, dass Alltagsvarianten innerhalb eines Vollzentrums mit regionalen Dialekten verwechselt werden können. Konsequenz entsprechen insbesondere die südlichen Varietäten diesem Vorurteil, und ortsübliche Sprachgebräuche werden als Abweichungen von der Standardform wahrgenommen, weil Dialekte besonders im Süden noch lebendig sind und ein Substrat für die Variation darstellen. Währenddessen werden die nördlichen Formen eher als standardsprachlich angenommen, weil die regionalen Mundarten im Norden meist ausgestorben oder zurückgetreten sind (vgl. Elspaß 2005b: 10). Wie Möller (2013: 2) erklärt, „[kann] einer Gleichsetzung von Standardsprache mit der kodifizierten Norm [...] mit Recht entgegengehalten werden, dass letztere eigentlich eine Fiktion ist und ein überregionaler deutscher Standard in der gesprochenen Sprache in Wirklichkeit nicht existiert“.

Im vorliegenden Beitrag wird für die Zwecke des Unterrichtsentwurfs auf die Alltagssprache fokussiert, d.h. auf Varianten, die den örtlichen Sprachgebrauch widerspiegeln. Es handelt sich um die Erscheinungsformen der praktischen Kommunikation der Mehrheit der Menschen, die den Dialekt meiden, aber die kodifizierte Norm der Standardsprache nicht erreichen (vgl. Bellman 1983 zitiert nach Lenz 2008: 5). Solche Variation betrifft lautliche Merkmale, teilweise auch Morphologie und Syntax, insbesondere aber auch den Wortschatz⁷. Vor diesem Hintergrund stellt die Alltagssprache sicherlich keinen peripheren Aspekt der Kommunikationskompetenz dar, und deren Lexis ist sowohl für MuttersprachlerInnen als auch für Deutschlernende grundlegend (vgl. Bickel / Schmidlin 2004: 100). Obwohl die plurizentrische Sicht wissenschaftlich weit anerkannt ist, ist die Bewusstheit über die Sprachvariation des Deutschen noch relativ gering ausgeprägt (vgl. Ammon / Kellermeier / Schloßmacher 2001: 13), und die Sprachvarietät der Medien gilt oft als Vorbild für eine überdachende Varietät des Landes, die sich im Fall Deutschlands auch als internationale Sprache der Kommunikation und des Fremdsprachunterrichts durchsetzt (vgl. Bickel 2001: 21).

Im Folgenden wird erörtert, wie sich die Lehrperson an die Herausforderung der Didaktik der Sprachvariation anhand der Online-Ressource *Atlas zur deutschen Alltagssprache* heranwagen kann.

2.2 Sprachvariation in DaF? Wozu?

Um die Grundlagen eines Unterrichtsentwurfs für DaF-Lernende zu schaffen, der Sprachvariation thematisiert, ist es essenziell der Frage nachzugehen, ob es überhaupt sinnvoll ist, Lernende mit dieser

⁶ Vgl. die Karte für *Blaubeere/Heidelbeere* im AdA <http://www.atlas-alltagssprache.de/r11-flc/> (11.09.2021).

⁷ Vgl. auch das Zitat von der Homepage des AdA: „Regionale Unterschiede haben sich aber bis in die Standardsprache, das "Hochdeutsche", erhalten. Das betrifft lautliche Merkmale, besonders aber den Wortschatz. [...]. Besonders deutliche regionale Unterschiede weist die Alltagssprache auf“. <http://www.atlas-alltagssprache.de/> (11.09.2021).

sprachlichen Heterogenität zu konfrontieren. Vor dem Hintergrund der geringen Behandlung des Themas in vielen DaF-Lehrwerken stellt sich auch die Frage, ob Lernende dadurch überfordert würden, und inwiefern eine Didaktisierung der Sprachvariation kommunikative Ziele verfolgen kann.

In DaF-Kontexten ist es empfehlenswert, dass sich Lernende mit der deutschen Sprache kritisch auseinandersetzen. Wie Peschel / Runschke (2015: III) hervorheben, müssen „in Zeiten eines immer stärker multikulturell geprägten Europas [...] auch Fragen der Sprachvariation und -reflexion noch stärker unter einem interkulturellen Aspekt betrachtet werden“. Sprachvariation kann nämlich als eine besondere Form der Binnenmehrsprachigkeit verstanden werden, sofern verschiedene Varianten einer selben Sprache diatopisch und diaphasisch bedingt auftreten. Da die Lexik die salienteste Ebene der Variation ist, kann sie relevante Auswirkungen auf die Verständigung haben. Es handelt sich nicht nur um phonologische Ausprägungen der örtlichen Aussprache oder um schwierige grammatikalische Variation, die besonders für AnfängerInnen semantisch irrelevant sein kann, sondern auch um den Grundwortschatz des Alltags, der die tägliche Kommunikation durchdringt (vgl. Ruck 2020 u.a.).

Bekanntlich hat sich in den letzten Jahren auch das Bildungswesen zunehmend für Pluralismus sensibilisiert, sodass Vielfältigkeit im Rahmen der Sprachen und der Kulturen als Mehrwert anerkannt wird. Dementsprechend hat vor Kurzem die Ausformulierung der Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Rahmens (GER) plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Aufgrund dieser Kompetenzen sollte nicht mehr mit einer vorbildhaften abstrakten Sprache umgegangen werden, sondern auch mit den vielfältigen Varietäten der realen Sprache: Plurilinguale Kompetenz heißt auch, dass interlinguale Variation berücksichtigt wird (vgl. Begleitband zum GER 2020: 30, der den GER 2001 aktualisiert und erweitert). Eine breitere Wahrnehmungstoleranz gegenüber der Variation fördert zudem Sprachreflexion, die sich von einem rigiden Präskriptivismus zugunsten einer bewussteren sprachlichen Beschreibung befreit, die auch kontrastiv erfolgen kann und die nuancierten Ausdrucksmöglichkeiten der Sprechenden widerspiegelt.

Zu dieser Sensibilisierung sollten auch die Ursachen dieser Vielfalt in Betracht gezogen werden. Um sich dem komplexen Thema der Variation anzunähern, ist es erforderlich, dass DaF-Lernende zumindest erfahren, dass die Formen der gegenwärtigen regional gefärbten Alltagssprache nicht zufällig auftreten. Eine nähere Untersuchung der unterschiedlichen Formen und deren räumlichen Verteilung kann auch dazu beitragen, den Lernenden eine (inter)kulturelle Kompetenz angedeihen zu lassen, die mit den Worten von Bettermann (2010: 1455) auch als „sprachbezogene Landeskunde“ klassifiziert werden kann. In methodischer Hinsicht geht es um den „Erwerb von Strategien und Techniken zur Erschließung der in Sprache gefassten landeskundlichen Elementen als Beitrag zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz durch die Lernenden“.

Nachdem dargelegt wurde, warum Sprachvariation ihren Platz im DaF-Unterricht finden sollte, stellt sich nun die Frage, warum sie in Lehrwerken kaum thematisiert wird. Manche Antworten darauf sind in einigen Empfehlungen eines Teils der Fachliteratur zu suchen, die noch vor Kurzem für eine homogene Vorstellung von Kultur und dementsprechend auch Sprache in DaF plädiert. Laut Rösler (2012: 209) sei ein homogenes Bild „ein offensichtlich unvermeidbares Hilfsmittel“, wenn die Unterrichtssituation räumlichen und zeitlichen Beschränkungen unterliegt. Ein weiterer und damit verbundener Grund bestünde darin, dass stereotype Sichtweisen meistens angewandt werden, um die „komplexe Realität“ zu vereinfachen (Heringer 2007: 198).

Evident ist, dass die Lehraktivität sowie Lehrwerke überfüllt sind, und dass jenen Themen, denen nach tiefgreifender Erwägung Raum im DaF-Unterricht eingeräumt wurde, weil sie unstrittig als unverzichtbar betrachtet wurden, nur schwerlich weitere hinzugefügt werden können. Auf ein realitätstreues Bild der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Deutschen kann man aber m.E. nie verzichten, insbesondere hinsichtlich des Anspruchs auf Authentizität, die seit der kommunikativen Wende unter den Lehrenden als Konsens gelten kann. Die Vorstellung eines einzelnen homogenen

Musters, was Rösler (2012) als einzige Option darstellt, ist angesichts der oben genannten Gründe heutzutage kaum nachvollziehbar. Lernende, die Sprache in einem realen Kontext erleben, setzen sich mit einer nuancierten und vielschichtigen Variation auseinander, mit der sie zurechtkommen müssen, und mit der sie auch in DaF-Kontexten in ersten Kontakt treten können. In dieser Hinsicht wäre die Einführung der regionalen Sprachvariation im DaF-Unterricht keine Überforderung oder Überlastung für Lernende, sondern eine vielversprechende Vorbereitung auf die Herausforderung der Vielseitigkeit der wirklichen Sprache, die ansonsten unübersichtlich werden könnte. Allein die bloße Kenntnis der Existenz von Variation der Alltagssprache sowie das Erwerben von Ressourcen, die eine autonome Untersuchung dieses Themas ermöglichen, können den Lernenden eine große Hilfe sein, wenn sie sich mit der deutschen Sprache befassen.

Frei zugängliche digitale Ressourcen, insbesondere Korpora und korpusbasierte Atlanten, können dementsprechend dazu beitragen, Authentizität zu fördern, indem der/die Lernende Quellen untersucht und dort sprachliche Informationen findet, die qualitativ und quantitativ kein DaF-Lehrwerk anbieten könnte. Aufgabe der Lehrwerke und der Lehrmaterialien ist es, auf diese Ressourcen zu verweisen und mögliche Herangehensweisen zu veranschaulichen, sodass sie fruchtbar im DaF-Unterricht umgesetzt werden können.

3. Korpora und Atlanten in DaF

3.1 Faktoren zum Einsatz von Korpora und korpusbasierten Sprachatlanten für DaF

Während der Einsatz von Korpora im Fach „Englisch als Fremdsprache“ schon eine längere Tradition hat (vgl. Bernardini 2004; Römer 2008), ist das Feld für DaF noch relativ jung: Nach Paschke (2018: 2) sei „ein Interesse an Korpora allgemein im Bereich DaF spätestens mit dem korpuslinguistischen Schwerpunktthema der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 4/2007 bis 2/2009) nachweisbar“. In den letzten Jahren sind trotzdem viele Beiträge erschienen, die sich mit dem Thema beschäftigen und für die Benutzung von Korpora im DaF-Unterricht plädieren (vgl. Flinz / Katelhön 2019; Flinz 2020; Flinz / Hufeisen 2021). Laut Fandrych / Tschirner (2007: 202) sind Korpora in drei Kategorien aufzuteilen: muttersprachliche, lernersprachliche und unterrichtssprachliche Korpora, wobei die letzte Kategorie, und zwar Korpora, die den sprachlichen Input von Lernenden sammeln, erst vor Kurzem an Wichtigkeit gewonnen haben (vgl. Knorr 2021)⁸. Bevor man sich auf die Frage des Einsatzes von Korpora einlässt, kann es hilfreich sein, zu klären, was genau ein Korpus ist: „[Es] ist im linguistischen Sinne eine angemessen große Sammlung von sprachlichen Belegen, die aus bestimmten sprachwissenschaftlichen Gründen und nach bestimmten Kriterien zusammengestellt werden“ (Rothstein 2011: 67)⁹.

Neben Korpora im engeren Sinne, die der oben genannten Definition entsprechen, werden auch digitale Plattformen wie Sprachatlanten erstellt, die auf Korpora basieren und die ein ebenso großes Potenzial für DaF haben. Hinsichtlich der muttersprachlichen Korpora und der darauf basierenden Ressourcen, die den Sprachgebrauch aufzeichnen, sind die Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis zweifach: Erstens kann der/die Lehrende so Lernaktivitäten gestalten, die dem authentischen Gebrauch treu sind; zweitens können Korpora und Sprachatlanten auch direkt von Lernenden unter-

⁸ Ausgabe 2/2022 von KorDaF „Grammatikerwerb in DaF und DaZ: Lernerkorpuslinguistische Zugänge“, die von K. Wisniewski herausgegeben wird, hat Lernerkorpora als Thema.

⁹ Restriktiver erscheint die Definition von Kehrein / Vorberger (2018: 125), die auf Lehmann (2007: 17) verweist, wonach es sich bei Korpora um eine „geschlossen verfügbare Sammlung von Texten“ handelt. Gleichzeitig wird hinzugefügt (ebd.: 16), dass man dabei „auch von Korpora von Sätzen, von Informantenurteilen oder von Lexikoneinträgen“ spricht.

sucht werden, und daher als Mittel zur Förderung des Entdeckungslernens verstanden werden. Fachdidaktisch hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Lernen nachhaltiger wird, wenn es induktiv abläuft und eine Informationsverarbeitung verlangt (Williams 1999). Dementsprechend ist es auch hilfreich, dass Lernende auf keine vorgegebenen Regeln oder Beschreibungen zurückgreifen müssen, sondern dass sie selbst in der Lage sind (oder in die Lage versetzt werden), anhand von Daten ein Phänomen kritisch zu beobachten, sodass im Sinne des didaktischen Szenarios des so genannten *Forschenden Lernens* ihr Forschergeist geweckt wird. Die Vorteile der Verwendung dieser digitalen Ressourcen für DaF sind in der Fremdsprachenlehrforschung klar zutage getreten. Wie oben erwähnt liefern Korpora authentische Daten, die nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ nachvollziehbar sind. Anders gesagt, bieten Korpora nicht nur belegte Ergebnisse, sondern sie ermöglichen auch ein Bild der Häufigkeit und der Verteilung der unterschiedlichen Formen. Je nach Korpus oder Sprachatlas sind die Untersuchungsmöglichkeiten unterschiedlich und dienen verschiedenen Zwecken. Wenn sie gut strukturiert sind, haben alle diese Ressourcen gemeinsam, dass sie ein realistisches Bild der Sprache abbilden, das die Suche nach Authentizität des Fremdsprachenunterrichts befriedigen kann. Zusätzlich sind die meisten Korpora frei zugänglich, wobei einige eine kostenfreie Anmeldung voraussetzen. Das Konzept des freien Zugangs ist essenziell, damit der Einsatz in der Lehre sichergestellt werden kann. Die Lernchancen, die digitale Datenbanken, Korpora und Sprachatlanten für DaF aktuell anbieten, waren bis vor wenigen Jahren aufgrund eingeschränkter Erreichbarkeit über das Internet noch nicht wie heute vorstellbar¹⁰. Zusammengefasst veranschaulichen die Daten, dass der Einsatz von digitalen Korpora sowohl in schulischem (oder universitärem) Bereich als auch im Rahmen einer autonomen explorativen Arbeit seitens des/der einzelnen Lernenden ohne große Schwierigkeiten umgesetzt werden kann, weil die technologische Ausrüstung meist genügend ist. Darüber hinaus hat der Fernunterricht, der 2020 pandemiebedingt stattfinden musste, sicherlich weiter dazu beigetragen, die bestehende technologische Kluft zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsfamilien zu überbrücken.

Obwohl wissenschaftlich belegt wurde, dass durch Korpora und Atlanten erarbeitete Lernaktivitäten gewinnbringend sein könnten (vgl. u.a. Wallner 2013), und die technologischen Voraussetzungen im Durchschnitt keine unüberwindbare Hürde darstellen, werden diese Ressourcen in der Sprachvermittlung des Deutschen kaum eingesetzt. Unter DaF-Lehrenden herrscht eine gewisse Skepsis gegenüber deren Einsatz, die ihre Ursprünge darin findet, dass Korpora noch als eine ‚Sache für Spezialisten‘ betrachtet werden, die der Forschung Informationen und Daten liefert, aber keine direkte Anwendung in der Praxis finden kann. Zu diesem Vorurteil trägt auch die komplizierte Benutzeroberfläche für die Untersuchung von einigen Korpora bei, die es tatsächlich schwierig macht, dass sie in der Lehre ohne vorherige Schulung zur einzelnen Ressource eingesetzt werden können. Zugleich muss festgestellt werden, dass Abfragetools-EntwicklerInnen immer stärker danach streben, unnötig komplizierte Suchfunktionen oder Ergebnisse zu vermeiden, damit breiter Zugang zu den Ressourcen ermöglicht wird. Darüber hinaus besteht die reiche Korpuslandschaft vor allem aus Datenbanken, die nicht für didaktische Zwecke angefertigt wurden, sondern mit Forschungsabsichten.

¹⁰ Der Anstieg des Anteils der Internetnutzenden in Deutschland ist erheblich: Er lag bei 37% im Jahr 2001 und bei 60% im Jahr 2007, als nach Paschke (2018) das Interesse für Korpuslinguistik für DaF spätestens nachweisbar wurde; 2020 waren rund 94% der Deutschen online. Die Statistiken wurden vom Institut *Statista* erarbeitet und am 09.10.2020 auf der Webseite <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36146/umfrage/anzahl-der-internetnutzer-in-deutschland-seit-1997/> veröffentlicht (11.09.2021). Die Daten wurden unter den Menschen ab 14 Jahren erhoben. Der Anteil der Internetnutzenden ist im restlichen Europa nicht immer so hoch. Beispielsweise ist er in Italien mit 68% im Jahr 2019 niedriger, wobei ein großer Unterschied zwischen älteren Leuten und Jugendlichen besteht. Die Daten stammen aus der offiziellen Erhebung vom ISTAT (dem italienischen Institut für Statistik) und wurden am 18. Dezember 2019 auf der Webseite <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf> veröffentlicht (11.09.2021). Die niedrigere Anzahl der ItalienerInnen im Internet ist auch durch die Tatsache erklärbar, dass die Daten von Menschen ab 6 Jahren einbezogen werden. Die Daten über das Jahr 2020 sind noch nicht bereitgestellt worden.

Das ist natürlich nicht problematisch an sich, obwohl festgestellt werden muss, dass es dazu führt, dass deren Einführung in die Sprachvermittlung notwendigerweise nur sukzessive erfolgt. Eng damit verbunden ist der schon bei Wallner (2013) erwähnte Mangel an Didaktisierungsvorschlägen, die Korpusarbeit einbeziehen. Dieser aktuell noch bestehenden Knappheit an Korpusaufgaben in DaF-Lehrwerken und in Lehrmaterialien sowie an praxisbezogenen Aufsätzen in der DaF-Literatur zu Korpora (ebd.) ist wahrscheinlich der zögerliche Eingang von Korpora und korpusbasierten Atlanten im DaF-Unterricht zuzurechnen.

Ziel des im Folgenden dargestellten Arbeitsvorschlags ist es daher, einen Beitrag zur Behebung dieser Kluft zwischen Forschung und Praxis zu leisten, indem gezeigt wird, wie der AdA im Unterricht eingesetzt werden kann, um das Bewusstsein der regionalen Variation des Wortschatzes zu fördern.

3.2 Präsentation des *Atlas zur deutschen Alltagssprache* und Abgrenzung gegenüber anderen Ressourcentypen

Es bestehen viele zu Forschungszwecken erstellte Online-Ressourcen, welche Daten über Sprachvariation, regionale Sprachen des Deutschen und örtliche Mundarten liefern¹¹. Da im Folgenden die Anwendungsmöglichkeiten des AdA für den DaF-Unterricht untersucht werden, ist es erforderlich, die Charakteristika dieses digitalen Sprachatlases darzustellen.

Der AdA ist ein 2003 initiiertes und noch fortlaufendes Projekt in Zusammenarbeit der Universitäten Salzburg und Lüttich. Das von S. Elspaß und R. Möller betreute Projekt nutzt die Möglichkeiten des Internets für eine Neuerhebung des regionalen Wortschatzes, die auf die Erhebungen des „Wortatlas der deutschen Umgangssprachen, Bd. 1 und 2 (1977/78)“ aufbaut. Es werden E-Mail-Umfragen zum jeweils „normalen ortsüblichen Sprachgebrauch“¹² durchgeführt, die darauf abzielen, zu überprüfen, welche regionalen Sprachvarianten in der Alltagskommunikation vorkommen. Erhoben werden Varianten des Wortschatzes, und in kleinerem Maße auch Varianten der Aussprache und der grammatischen Formen. Bis 2020 wurden zwölf Befragungen in zwölf Erhebungsrunden durchgeführt, deren Ergebnisse systematisch kartiert und kommentiert wurden. Die Resultate zum jeweiligen Begriff werden auf Karten dargestellt, auf denen farblich differenzierte Punktsymbole zu finden sind, die die jeweiligen Orte mit den Treffern verknüpfen. Der *Crowdsourcing*-Ansatz und die indirekte Methode¹³, die zunehmend häufiger verwendet werden¹⁴, haben ermöglicht, eine große Datenmenge zu sammeln, die den aktuellen Sprachgebrauch und dessen Veränderungen in den letzten 30 bis 40 Jahren nachvollzieht und Rückschlüsse auf Entwicklungstendenzen des Deutschen zulässt.

Damit der AdA im Umfeld der digitalen Ressourcen zur Sprachvariation zutreffend klassifiziert werden kann, lohnt es sich, auf die oben erwähnte Definition von „Korpus“ zurückzugreifen (s. Kap. 3.1). Der Erstellung des Atlases liegt eine Sammlung von sprachlichen Belegen, in erster Linie von Wörtern, zugrunde, die durch einen visuellen Input oder einen situativen Kontext erhoben wurden. Wenn man davon ausgeht, dass ein Korpus nicht notwendigerweise eine Textsammlung sein

¹¹ Für eine Übersicht über onlinebasierte Plattformen und Anwendungen für regionale Varietäten des Deutschen vgl. www.regionalsprache.de (11.09.2021), die eine Linksammlung zu den unterschiedlichen Ressourcen liefert. Der Überblick wurde im Rahmen von Fischer / Limper (2019) erarbeitet.

¹² Vgl. das Zitat von der Homepage des AdA: „Dabei wird nicht nach der individuellen Gebrauchsform der Internetnutzer gefragt, sondern nach dem normalen ortsüblichen Sprachgebrauch“.

¹³ Unter „indirekte Methode“ sind Umfragen, Gespräche und Fokusgruppen zu verstehen.

¹⁴ Vgl. beispielsweise die *Crowdsourcing*-Plattform VinKo ‚Varietäten in/im Kontakt‘ zur Erhebung von Sprachproben aus Minderheitensprachen. <https://www.vinko.it/index.php?lang=de> (11.09.2021).

muss, sondern auch aus sprachlichen Belegen wie einzelnen Lemmata bestehen kann, kann man feststellen, dass der AdA auf einem Korpus basiert, selbst aber kein solches ist. Lernende arbeiten hier also mit einem Sprachatlas, der eine Visualisierung durch Karten integriert.

3.3 Verwendbarkeit des AdA im DaF-Unterricht

Unter den vielen möglichen Online-Ressourcen zur Sprachvariation eignet sich der AdA zur Arbeit im DaF-Bereich besonders gut, weil er über einige Eigenschaften verfügt, die als Voraussetzungen gelten, um fruchtbar im DaF-Unterricht eingesetzt werden zu können. Zu Lernzwecken sollten etwa Korpora und Atlanten intuitiv anzuwenden sein und keine lange Schulung verlangen, besonders wenn Lernende keine Vorerfahrung mitbringen. Der AdA charakterisiert sich durch eine ebensolche leichte Benutzeroberfläche: Dazu gehören ein einfaches Navigationsmenü, dessen Struktur schon auf der Homepage zu sehen ist, und intuitive Recherchertools wie ein Suchregister, das thematisch sortiert ist, sodass eine netzartige Organisation des Lexikons auf semantischer Basis entsteht.

Ein weiterer Vorteil des Atlases ist eine klare Datenveranschaulichung: Wie oben erwähnt (s. Kap. 3.2), werden Karten für jedes Abfragewort realisiert, die die verschiedenen Varianten durch farbige Markierungen visuell darstellen. Nicht nur werden Lernende in die Lage versetzt, eine Variante mit einem Ort zu assoziieren, sondern auch die räumliche Verteilung der Form auszuwerten und deren Verbreitung einzuschätzen. Karten als Visualisierungsmittel sind typisch für sprachgeographische Arbeiten, sie dienen sowohl der Präsentation als auch der Exploration. Der visuelle Kanal, der eine wichtige Rolle im Sprachlernen spielt, wird aktiviert und trägt zur Verarbeitung des sprachlichen Inputs bei. Interessanterweise beschränkt sich der bildliche Aspekt nicht auf die Ergebniskarten, sondern ist auch (mindestens teilweise) in der Umfrage präsent, weil deren Teilnehmende auch darum gebeten werden, das Zielwort anhand eines Bildes zu benennen. Da der Atlas einsprachig ist, kann das Bild den Lernenden dabei helfen, die Bedeutung des unbekanntes Wortes zu erlernen. Nicht zu unterschätzen ist die Formulierung der Fragen im Allgemeinen, die Synonyme oder Periphrasen verwenden, wenn der Begriff nicht bildlich dargestellt wird. Sowohl die Aktivierung des visuellen Kanals als auch die Umformulierung des Begriffes können gut genutzt werden, um die sprachlichen Mittel der Lernenden zu verstärken.

Was didaktisch noch interessant ist, ist die Auswertung der Karten durch Kommentare, die nicht nur die geographische Verteilung der Varianten wiedergeben, sondern auch – jedoch kurz – einen Vergleich mit den entsprechenden Karten des „Wortatlas der deutschen Umgangssprachen“ (1977/78) anführen, was Beispiele der Entwicklungstendenzen des regionalen Deutschen zeigt. Schließlich werden auch sprachhistorische Informationen angegeben, die erklären, warum eine Form gerade an einem Ort zu finden ist. Das ist besonders wichtig, damit Lernende eine Bewusstheit erwerben, dass die diachrone Entwicklung und die diatopische Variation der Sprache nie zufällig sind. Im Folgenden wird beispielhaft die „Krapfen-Karte“ abgebildet. Rechts (Abbildung 2) liegt der begleitende Kommentar vor¹⁵.

¹⁵ Die Quelle für die Karte und den begleitenden Kommentar ist <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-4/f03/> (11.09.2021).

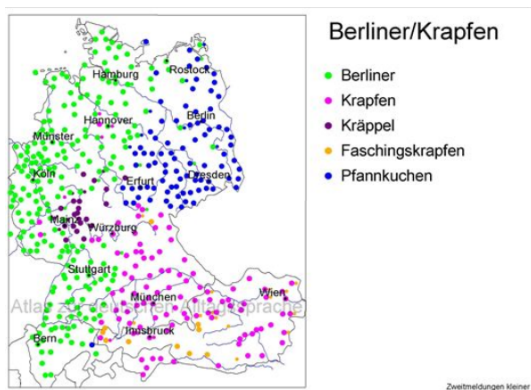


Abbildung 1
Karte Berliner/Krapfen

Bei den Bezeichnungen für „ein rundliches Fettgebäck, das mit feinem Zucker bestäubt oder einer Glasur überzogen ist und mit Marmelade gefüllt ist“, gibt es offenbar eine recht stabile großräumige Verteilung der Varianten: In Bayern und Österreich gilt Krapfen, in Österreich, vor allem in Tirol auch Faschingskrapfen (also nur im südlichsten Verbreitungsgebiet des Worts Fasching, vergleiche die entsprechende Karte der zweiten Befragungsrunde). Die Bezeichnung Krapfen lässt sich wohl auf das althochdeutsche Wort *krappho* zurückführen, das 'Haken, Kralle' bedeutete; das Gebäck ist also offenbar nach seiner ursprünglich haken- oder krallenförmigen Gestalt benannt worden (vgl. Kluge, Pfeifer). In Hessen ist die Verkleinerungsform *Kräppel* mit mitteldeutschem *pp* statt *pf* üblich. Im übrigen Westdeutschland und in der Schweiz wird das Gebäck als Berliner bezeichnet (abgekürzt von Berliner Pfannkuchen); in Berlin – logischerweise – sowie fast im gesamten Ostdeutschland dagegen einfach als Pfannkuchen. (Die Verwendung des Worts Pfannkuchen kann regional bekanntlich zu Missverständnissen führen, da es anderswo – besonders im Nordwesten, Westen und Süden Deutschlands – eine andere Speise bezeichnet, nämlich 'einen in der Pfanne gebackener flacher Kuchen'; Varianten dazu wären etwa Eierkuchen, Palatschinken oder Omelette, siehe das Variantenwörterbuch.) Vergleicht man mit der alten Karte im Wortatlas der deutschen Umgangssprachen (WDU, 1977, Karte 2-61), wird sichtbar, dass vor allem in Thüringen, wo ehemals auch Kräppel üblich war, sich Pfannkuchen inzwischen klar durchgesetzt hat. Die Varianten Berliner Ballen – nach der WDU-Karte im Raum Ruhrgebiet/Sauerland/Niederrhein gebräuchlich – und Fastnachtsküchle, -küchlehen (Baden-Württemberg und Pfalz/Saarland) wurden uns nicht mehr gemeldet.

Abbildung 2
Kommentar zur Karte Berliner/Krapfen

4. AdA zur Förderung des Bewusstseins der regionalen Sprachvariation des Deutschen in DaF: der Unterrichtsentwurf

4.1 Aufgabenstellung, Zielgruppe und Arbeitsmethode

Wie schon erwähnt (s. Kap. 3), sind die praxistauglichen Beiträge, die den Einsatz von Korpora und Atlanten im DaF-Unterricht thematisieren, noch überschaubar¹⁶. Konkrete Anwendungsbeispiele können als Anstoß gelten, damit motivierte Lehrkräfte solche Vorschläge in der Praxis einsetzen, anpassen und selbst personalisierte Lernaktivitäten in ihren DaF-Klassen umsetzen. Im Folgenden wird ein praxisbezogener Arbeitsvorschlag ausführlich dargestellt, der eine mögliche Verwendung des AdA in DaF veranschaulicht. Der Unterrichtsentwurf bezieht sich auf A1-Lernende, kann aber als allgemeiner Ansatz zur Verwendung von Korpora und Sprachatlanten zum Thema der regionalen Sprachvariation für DaF verstanden werden, da er auf die jeweiligen Sprachbedürfnissen der Lerngruppe zugeschnitten werden kann. Idealerweise wird der vorliegende Vorschlag für DaF-Lernende eingesetzt, die sich noch im schulischen Bereich befinden. Beispielhaft zählen darunter DaF-Lernende der italienischen *Scuola Secondaria di Primo Grado*¹⁷, die am Ende des Kurses laut der Empfehlungen des italienischen Kultusministeriums die A1-Stufe für die zweite Fremdsprache erreichen sollten¹⁸. Der Vorschlag eignet sich ebenfalls für Lernende der ersten Jahre der *Scuola Secondaria di Secondo Grado*¹⁹. An dieser Stelle sei unterstrichen, dass sich der Vorschlag nicht nur an Lernende italienischer Muttersprache richtet, da im Unterrichtsentwurf nicht vorausgesetzt wird, dass Italienischkenntnisse vorhanden sind. Es besteht natürlich auch kein Hindernis, dass die Aufgabe für Fortgeschrittene oder für Erwachsene auch im universitären Bereich eingesetzt wird. In diesem Fall soll

¹⁶ In der Landschaft der DaF-Didaktik in Italien und in vielen anderen Ländern ist der Einsatz von Korpora ein neues Thema, das zu einem erneuerten Konzept der Fremdsprachdidaktik und zu einer pluralistischen Perspektive führen kann. Zum Erwerb einer Bewusstheit des Unterrichtspotenzials von Korpora ist eine Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen erforderlich, die durch institutionelle Initiativen erfolgen kann. Einen Beitrag in dieser Hinsicht hat C. Flinz in Zusammenarbeit mit dem „Istituto Italiano di Studi Germanici“ geleistet, die am 29.03.2019 das Seminar „L'uso dei corpora nelle lingue straniere. Potenzialità anche in prospettiva plurilingue“ für italienische Lehrende gehalten hat.

¹⁷ Darunter versteht man Lernende im Alter zwischen 11 und 13.

¹⁸ Vgl. „Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione“ (Cerini et al. 2012: 49). http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (11.09.2021).

¹⁹ Darunter versteht man Lernende im Alter von 14 bis ungefähr 17.

natürlich darauf hingewiesen werden, dass eine Niveaueinpassung erforderlich wird, damit die Lernaktivität motivierend bleibt.

Bevor die Lernziele, das erforderliche Vorwissen und die verschiedenen Arbeitsphasen erläutert werden, ist es sinnvoll, die Aufgabe zu präsentieren, mit der sich die DaF-Lernenden auseinandersetzen sollten. Diese besteht darin, dass die DaF-Gruppe eine eigene interaktive digitale Sprachkarte erstellt, die die vielfältige deutsche Alltagssprache widerspiegelt. Auf der Karte sind Markierungen zu finden, die repräsentative Standorte für die regionale Sprachvariation des Deutschen anzeigen. Jeder Markierung wird ein thematisches Grundwörterbuch des örtlichen Sprachgebrauchs zugeordnet, das Lernende aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem AdA selbst erstellen, sodass es durch Anklicken der Stadtmarkierung online nachschlagbar ist.

Der Screenshot unten (Abbildung 3) zeigt, wie die Karte aussieht: Beim Klicken auf die jeweilige Markierung öffnet sich ein Infofenster mit dem so genannten Grundwörterbuch der Stadt.

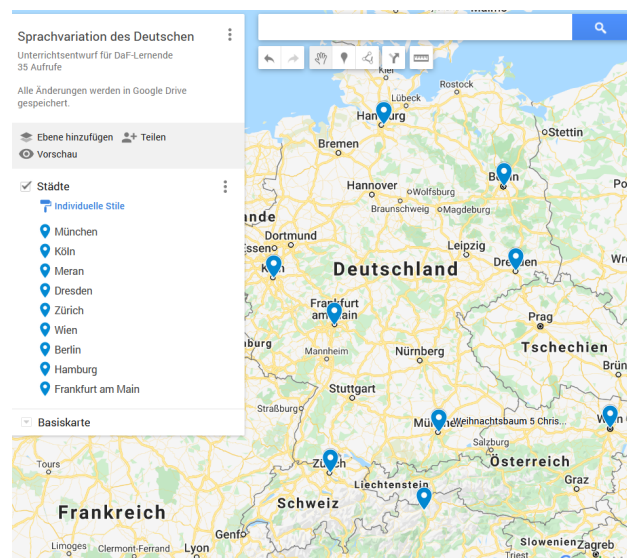


Abbildung 3
Beispiel der interaktiven digitalen Karte

Die Aufgabengestaltung zielt darauf ab, dass Lernende ein Endprodukt ihrer Studie erhalten, womit auch übergreifende Kompetenzen gefördert werden und so einem handlungsorientierten Ansatz²⁰ entsprochen wird. Besonders bei Jugendlichen ist die Erstellung eines Produktes motivierend, weil es zeigt, dass die Aufgabe zu einem konkreten Ergebnis geführt hat. Lernende fühlen sich durch die schöpferische Tätigkeit unmittelbar angesprochen und motiviert. Somit wird auf ein instruktives Unterrichtsmodell zugunsten eines lernerzentrierten Ansatzes verzichtet. Der/die ProtagonistIn des Lernverfahrens ist nicht mehr die Lehrperson, die übergeordnet wirkt und ihr Wissen teilt, sondern sie versteht sich als RegisseurIn des Lernprozesses, der/die gewissermaßen hinter den Kulissen steht, sodass der/die Lernende das aktive Subjekt des Spracherlernens wird und diesem nicht nur passiv unterliegt. Der Lernprozess erfolgt hier sowohl als autonomes Verfahren, wobei der sprachliche Input eigenständig verarbeitet wird, als auch als Interaktion und Austausch mit den Mitlernenden und mit der Lehrperson, deren Steuerungsrolle besonders für die Anfängerstufe entscheidend ist, damit das Projekt erfolgreich sein kann. Alle Komponenten müssen gut balanciert sein: Die Rolle des/der Lehrenden entfaltet sich in einer sorgfältigen Planung und in der Kontrolle aller Lernphasen; Lernende

²⁰ Für eine ausführliche Diskussion zum Thema des handlungsorientierten Unterrichts vgl. Letgutke (2009).

arbeiten sowohl allein, als auch in kleinen Gruppen mit der *Jigsaw*-Methode²¹, damit sich alle für den Erfolg der ganzen Gruppe verantwortlich fühlen. Wie die *Jigsaw*-Methode bei dieser Aufgabe einzusetzen ist, wird in den folgenden Kapiteln, die die Arbeitsphasen illustrieren (s. Kap. 5.4.2), detailliert aufgezeigt.

4.2 Vorwissen und nötige IT-Ausstattung

Damit der vorliegende Unterrichtsentswurf im DaF-Unterricht effektiv umgesetzt werden kann, müssen die notwendigen Vorkenntnisse geklärt werden. Die Analyse der geforderten Anfangskompetenzen ist umso wichtiger, weil oft hinterfragt wird, ob das Thema Sprachvariation nur in hohen Niveaustufen bearbeitet werden soll (vgl. Rösler 2017: 258-260). Es wird dabei behauptet, dass Sprachvariation erst in einer fortgeschrittenen Phase thematisiert werden sollte, weil AnfängerInnen noch nicht über genügend Kompetenzen verfügen würden, um sich einer solchen Komplexität und Heterogenität anzunähern. Hier wird hingegen dafür plädiert, dass eine passende Planung, die sich des AdA bedient, ermöglicht, das Thema der Variation schon mit Lernenden der A1-Niveaustufe zu behandeln, ohne auf Authentizität verzichten zu müssen.

Erstens fokussiert der AdA auf die Alltagssprache, deren Themen nach dem GER zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Anfängerstufe gehören. Veranschaulicht werden Varianten derselben Wortschatzeinträge, mit denen sich DaF-AnfängerInnen regelmäßig auseinandersetzen: Wie den AdA-Karten zu entnehmen ist, gehören viele dieser Formen zum Bereich des Essens, der Familie, des Zuhauses, der Schule, der Freizeit, des Sports. Zweitens ist die Suchplattform des AdA, wie schon beschrieben (s. Kap. 3.3), sehr anwenderfreundlich, was keine vorangehende komplizierte Schulung oder vorherige Erfahrung mit der Untersuchung in Korpora oder Atlanten von Seiten der Lehrkräfte oder der Lernenden verlangt²². Der AdA ist definitionsgemäß „ein Atlas für Fachleute und Laien“ (Möller / Elspaß 2015: 533).

Eine Beherrschung des Grundwortschatzes des Alltags ist die einzige sprachliche Voraussetzung für die Aufgabe. Voraussichtlich erlangen Lernende die notwendigen Kenntnisse am Ende des dritten Schuljahrs an der *Scuola Secondaria di Primo Grado* und am Anfang des zweiten Jahrs an der *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, was empfehlen lässt, dass die Lernaktivität in diesen Punkt des Lehrplans eingebettet wird. Auf der technologischen Ebene wird lediglich gefordert, dass Lernende über grundlegende Computerkompetenzen verfügen. Zur Erstellung der interaktiven digitalen Karte können Produkte der Google-Familie eingesetzt werden, die frei zugänglich sind, wie Google-My-Maps oder Äquivalente²³. Zur Durchführung der Arbeit und zur Untersuchung im AdA können Lernende ihre privaten Endgeräte nutzen, wie Laptops oder Smartphones (*BYOD*²⁴), was auch mit Fernunterricht kompatibel ist. Im schulischen Bereich kann man auch das Sprachlabor nutzen, und idealerweise wäre es zur Erläuterung und Exploration der Karte im Plenum wünschenswert, über eine interaktive Tafel zu verfügen, sodass die Karte angezeigt werden kann.

²¹ Im Deutschen ist diese Methode auch unter der Bezeichnung *Gruppenpuzzle* bekannt. Sie wurde 1971 von Aronson erstmals durchgeführt. Für theoretische Bezüge auf die Methode vgl. u.a. Aronson / Patnoe (1997).

²² Eine nicht-intuitive Oberfläche und ein kompliziertes Menü voller Technizismen wären für den Einsatz in den Anfängerstufen auch sprachlich ein Hindernis.

²³ Genauere Karten könnten nach Anmeldung auch durch Sprach-GIS (www.regionalsprache.de, 11.09.2021) frei erstellt werden. Diese Plattform ist aber m.E. eher für Forschungszwecke geeignet, da sie eine Schulung verlangt. Die Erstellung einer Karte in DaF erfordert geringere Präzision, weshalb Benutzerfreundlichkeit vorzuziehen ist.

²⁴ Das englische Akronym steht für *Bring your own device*.

Zusammenfassend besteht das zur Durchführung der Aufgabe nötige Vorwissen darin, dass Lernende den Wortschatz der A1-Themenbereiche beherrschen²⁵, und dass sie über grundlegende Computerkompetenzen verfügen, die auch zu den Schlüsselkompetenzen zählen und als fachübergreifend gelten. Die nötige IT-Ausstattung ist einfach und besteht aus einem Endgerät, Internetanschluss und dem Online-Zugang zur ausgewählten Plattform zur Erstellung der interaktiven Karte.

4.3 Lernziele

Das Hauptlernziel dieses Unterrichtsentwurfs ist oben bereits vorgestellt worden. Es zielt darauf ab, dass Lernende dank des Einsatzes des AdA für die Sprachvariation des Deutschen sensibilisiert werden. Es ist aber von Belang, genauer zu klären, was unter *Sensibilisierung* verstanden wird, und ob weitere Lernziele angestrebt werden. Der Zweck der Aufgabe kann zweifellos nicht sein, dass Lernende lexikalische Varianten auswendig lernen und aufzählen können, sondern, dass sie eine rezeptive Varietätenkompetenz erwerben, die ihnen die Begegnung mit der facettenreichen Zielsprache erleichtert (vgl. Maijala 2009: 449). Dieser Ansatz dient sowohl kommunikativen als auch landeskundlichen Zwecken und wirkt der sprachlichen Stereotypisierung entgegen, was zusätzlich Interesse am Fremden wecken kann²⁶. Verfolgt wird daher die Entwicklung eines neuen interkulturellen Bewusstseins im Rahmen der noch deutlich bestehenden Sprachgebrauchsunterschiede in den deutschsprachigen Gebieten.

Neben der Sprachvariation sind im Rahmen dieser Aufgabe weitere Lernziele zu verfolgen, die einerseits fachlich, andererseits fachübergreifend sind. Die Untersuchung der Varianten im Atlas sollte zur Festigung des Standardwortschatzes führen, der in diesem Kontext aufgefrischt und möglicherweise auch erweitert wird. Darüber hinaus erfahren Lernende einen ersten Kontakt mit digitalen Sprachatlanten, der als erster Schritt oder Grundstein zum Erwerb einer *corpus literacy* verstanden werden kann (vgl. Mukherjee 2009). Somit wird der Umgang mit Korpora vorentlastet. Erwartet ist, dass Lernende am Ende der Lernaktivität in der Lage sind, mit einfachen Suchfunktionen umzugehen, und dass sie klar präsentierte sprachliche Daten auswerten können.

4.4 Die Arbeitsphasen

4.4.1 Vorentlastung: Einstieg in die Sprachvariation und Schulung zur Untersuchung im AdA

Vor der Durchführung der Lernaktivität ist eine Vorentlastung sinnvoll, die zwei Ebenen betrifft: Die thematische Ebene der Sprachvariation und die Ebene des Untersuchungstools, d.h. eine Schulung zur Untersuchung im AdA muss stattfinden, weil Lernende vermutlich noch keinen Umgang mit Korpora und Atlanten (im DaF-Unterricht) hatten.

Die Vorentlastung zum thematischen Schwerpunkt der Sprachvariation besteht darin, die Vorkenntnisse der Lernenden hinsichtlich des örtlichen Sprachgebrauchs zu aktivieren. Diese erste Phase dauert 10 bis 15 Minuten und erfolgt in der Sprache der Lernenden, damit die Verwendung des Deutschen keine unnötige Hürde darstellt. Als Einstieg ins Thema werden Einfälle und Ideen über eventuelle örtliche Ausprägungen in der Muttersprache der Lernenden gesammelt, sodass sich möglichst

²⁵ Für eine vollständige Liste der Themen der ersten Stufe vgl. auch *Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1 Wortliste* https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf (11.09.2021).

²⁶ Die Darstellung der Variation war schon in den ABCD-Thesen (1990: 12. These) explizit erwünscht und als Mittel betrachtet, landeskundliche Konzepte zu vermitteln, die heute als interkulturell bezeichnet werden können.

viele Teilnehmende einbringen. Anschließend führt der/die Lehrende selbst ein Beispiel an, das möglicherweise schon eine Brücke mit den deutschsprachigen Kulturen bildet. Für DaF-Lernende aus Italien ist das Wort *Krapfen* ein gutes Beispiel dafür, weil dieses Gebäck nämlich auch in Italien unter vielen regional verschiedenen Bezeichnungen (*krapfen*, *craffen*, *craf*, *graffa*, *bombolone*, usw...) bekannt ist. Wie bei vielen Erhebungen im AdA, wird den Lernenden ein Bild gezeigt, sodass sie das dargestellte Gebäck in ihrer Muttersprache spontan benennen und Varianten aufzeigen können. Im Anschluss daran werden Lernende danach gefragt, wie das Gebäck auf Deutsch heißt, und ob ihnen andere Wörter für denselben Begriff im Deutschen bekannt sind. Neben der erwarteten Form *Krapfen*, die auch im Italienischen verwendet wird, werden mit der Hilfe des/der Lehrenden andere Formen wie *Berliner* und *Pfannkuchen* aufgelistet, und erste Hypothesen werden aufgestellt, wo diese verschiedenen Ausprägungen zu finden sind. An diesem Punkt kann der zweite Teil der Vorentlastung eingeführt werden. Es wird gezeigt, dass es wissenschaftliche Ressourcen wie Korpora und Atlanten gibt, die nach anerkannten Kriterien authentische Sprachdaten sammeln, organisieren und veranschaulichen. Es wird auch erklärt, dass viele dieser Ressourcen frei zugänglich sind und zu Lernzwecken selbständig angewendet werden können. Anschließend wird der AdA vorgestellt, der im Unterricht eingesetzt wird. Im Plenum erfolgt eine erste explorative Untersuchung des Atlantes. Für die Beispielsuche wird das schon eingeführte Wort *Krapfen* benutzt, sodass noch offene Fragen beantwortet werden können. Zuerst wird im thematischen Register gesucht, dann wird die entsprechende Karte mit der regionalen Verteilung veranschaulicht, und die Ergebnisse werden auch im Hinblick auf den im AdA angegebenen Kommentar und auf die Ursachen der Variation, ausgewertet. Diese zweite Vorentlastungsphase dauert 10 Minuten. Es ist empfehlenswert, dass die Lehrperson noch in der Sprache der Lernenden spricht. Ein erster Umgang mit der deutschen Sprache erfolgt indirekt durch die Untersuchung der Plattform.

4.4.2 Vorgehensweise und Arbeitsverteilung

Nachdem die DaF-Lernenden eine erste Einführung bekommen haben und die Aufgabe im Plenum erklärt worden ist (s. Kap. 4.1), kann die Arbeit in Gruppen beginnen, die mindestens eine Stunde dauert²⁷. Alle Teilnehmenden bekommen Arbeitsblätter, in denen sie die Anweisungen für die unterschiedlichen Arbeitsphasen wiederfinden, sodass alle Schritte klar dargestellt werden. Wenn sich die Aufgabe an eine Zielgruppe richtet, die sich in den Sprachstufen A befindet, werden Arbeitsblätter in der Sprache der Lernenden erstellt, um sicherzustellen, dass keine Missverständnisse in der Durchführung der Arbeit entstehen.

Die DaF-Gruppe wird in Kleingruppen eingeteilt: Jede Gruppe bekommt eine Stadt des deutschsprachigen Raums zugewiesen, sodass ein Miniwörterbuch der Alltagssprache der Stadt erstellt werden kann, das den Beitrag der Gruppe zum Endprodukt, d.h. zur interaktiven digitalen Karte der deutschen Alltagssprache, darstellt. Um die Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder zu fördern, wird die *Jigsaw*-Methode angewandt.

Zuerst erstellt der/die DaF-Lehrende dafür eine Liste von Themen der Niveaustufe A1 (Essen und Trinken, Feste und Bräuche, Zuhause usw.), die im AdA kartiert wurden und für alle Gruppen gleich sind. Jedes Gruppenmitglied bekommt einen Themenbereich zugewiesen und soll vor Gebrauch des AdA an standarddeutsche Wörter denken, die zum erhaltenen Thema gehören, und wonach im AdA gesucht werden kann. Nachdem der/die Lernende die ihm/r eingefallenen Wörter aufgelistet hat, nutzt er/sie erstmals selbständig das Suchregister des AdA, um zu überprüfen, ob

²⁷ Je nach Bedarf kann die Zeit auch verlängert werden.

seine/ihre Wörter Gegenstand der Erhebungen waren und entsprechend im Atlas belegt sind. Gegebenenfalls werden einige Lemmata aus der Liste getilgt, andere können hinzugefügt werden.

Nach der einleitenden Einzelarbeit treffen sich alle ExpertInnen eines Themenbereichs in der sogenannten Expertengruppe²⁸, um die Ergebnisse ihrer Suche im thematischen Register zu teilen und um eine gemeinsame Liste von Wörtern zu erstellen, für die Treffer im AdA zu finden sind. Ziel ist es, dass der Standardwortschatz für den Themenbereich gefestigt und womöglich erweitert wird. Wichtig ist auch, dass die Auswahl der standarddeutschen Wörter, deren regionale Varianten dargestellt werden, für alle Gruppen gleich sind. Die städtischen Miniwörterbücher müssen vergleichbar sein. Jede Expertengruppe übt auf diese Weise die Suchfunktionen und den Umgang mit den Suchresultaten ein. Je nach der Größe der DaF-Gruppe und den realen Kompetenzen werden die Arbeitszeiten sowie die Anzahl der zu untersuchenden Wörter bestimmt und im Voraus klar mitgeteilt. Jede erfahrene Lehrperson hat hierfür das richtige Gespür.

Im Anschluss kehren alle Lernenden zur Stammgruppe zurück. Hier schließt jedes Gruppenmitglied die autonome Suche im AdA ab und sammelt alle sprachlichen Ergebnisse für den Themenbereich, für den es verantwortlich ist. Die Gruppe setzt alle Suchresultate zusammen und erstellt ein digitales Miniwörterbuch der Alltagssprache der Stadt. Es wäre empfehlenswert, dass alle Lernenden, die sich mit derselben Stadt beschäftigen, für die Darstellung ihrer Suchergebnisse dasselbe Dokument kooperativ bearbeiten. Google-Dokumente bieten z.B. die Möglichkeit, dass mehrere Personen an derselben Datei gleichzeitig arbeiten, und alle Änderungen werden automatisch gespeichert. Das resultierende Wörterbuch ist thematisch sortiert und für alle Städte parallel.

Als Letztes greift ein/e VertreterIn jeder Stadt auf die digitale Karte des deutschsprachigen Raums zu, die mit den nötigen Markierungen auch im Voraus vorbereitet werden kann. Zu jeder Markierung, der eine Stadt zugeordnet wird, wird das Miniwörterbuch des örtlichen Gebrauchs hinzugefügt²⁹.

4.4.3 Die letzte Phase: Überlegungen zur Variation und zum AdA als Untersuchungsmittel

Wenn die digitale interaktive Karte der Alltagssprache des Deutschen fertig ist, wird sie im Plenum vorgestellt, besprochen und ausgewertet. Es ist von großer Bedeutung, dass sowohl der Erstellungsprozess und die zugrundeliegende Suche im Atlas als auch die Suchergebnisse besprochen werden, damit alle Lernenden ein Bewusstsein des Themas der Variation entwickeln und die Aspekte, die der Variation zugrunde liegen, erfassen.

Die Diskussion erfolgt im Plenum, damit sie von der Lehrperson gesteuert wird und das Lernen – auf Grundlage der beobachteten Daten – induktiv vor sich gehen kann. In dieser Phase, die ungefähr 45 Minuten dauert, kann die Lehrperson auf Deutsch sprechen, aber sie muss sich vergewissern, dass sie von den Lernenden gut verstanden wird. Auch Lernende sollten hier versuchen auf Deutsch zu sprechen. Wenn nötig, hilft die Lehrperson dabei, den Begriff zu finden, oder sie wiederholt in korrekter Form das, was von den Lernenden falsch formuliert wird.

Zuerst werden die jeweiligen Lemmata der einzelnen Städte von Mitgliedern der verschiedenen Gruppen dargestellt, und es wird auf beispielhafte Wörter fokussiert, deren regionale Ausprägungen einander gegenübergestellt werden. Es wird reflektiert, ob die Variation in der Alltagssprache die Lernenden überrascht hat, und ob sie anhand ihrer Lernerfahrungen und Lehrwerke vermutet hätten, dass eine breite Palette von örtlichen Ausprägungen besteht, die nicht nur mit den Nationalvarietäten der DACH-Länder übereinstimmen, sondern potenziell noch vielfältiger sind. Dank des Vergleichs

²⁸ In der *Jigsaw*-Methode sind ExpertInnen alle Lernenden, die sich für dasselbe Teilthema ausbilden.

²⁹ Dieser Schritt sollte ohne Schwierigkeiten erfolgen: Bei Google-My-Maps kann man für jeden Ort einen Text (in diesem Fall den Inhalt des Wörterbuchs) einfach kopieren und dann einfügen.

zwischen den lokalen Begriffen wird beobachtet, dass Deutsch vielgestaltig ist, aber nicht alle Wörter dieselbe Variationsbreite aufweisen. Beispielsweise gibt es viele Bezeichnungen für den Begriff *große Tasse*, die wiederum in weiten Teilen Deutschlands sowie in der Schweiz, in Ostbelgien und Südtirol einfach als solche benannt wird. Im Südwesten Deutschlands u.a. heißt sie hingegen *Becher*, das mit dem italienischen *bicchiere* denselben Ursprung teilt, während die Form *Pott* im Norden Deutschlands überwiegt, die mit *Topf* verbunden ist. *Haferl/Häferl* sind in Bayern und Österreich üblich. Wie die erstellten Wörterbücher zeigen, gibt es aber auch Wörter, die unter derselben Bezeichnung im nahezu gesamten deutschen Sprachraum bekannt sind. Ein Beispiel dafür ist *Konditor*, dessen Form überall gebräuchlich ist³⁰. Die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Bezeichnungen je nach örtlichem Sprachgebrauch kann für verschiedene Formen wiederholt werden, sodass die Handhabung der Aufgabe zunehmend einfacher wird. Wünschenswert ist, dass die AdA-Karten der ausgewählten Wörter und deren Kommentar, die die Basis der Untersuchungsergebnisse darstellten, auch im Plenum betrachtet und ausgewertet werden. In diesem Unterricht auf Anfängerniveau werden etwa durch die Beobachtung der AdA-Karten einfache Regelmäßigkeiten in der räumlichen Verteilung herausgestellt.

Induktiv wird deutlich, dass zwei Hauptphänomene in der Sprachvariation des Deutschen identifizierbar sind, die u.a. von Leemann / Derungs / Elspaß (2019: 10-20) wissenschaftlich erklärt wurden und als allgemeine natürliche Entwicklungstendenzen der Sprache verstanden werden können: Divergenz und Konvergenz. Diese Feststellung kann als Anstoß fungieren, anhand dessen die Ursachen der Variation kurz eingeführt werden. Das Ziel ist hier nicht, die Gründe hierfür ausführlich zu thematisieren, sondern die Voraussetzungen für eine anschließende umfassende Behandlung des Themas zu schaffen, die nicht nur als Randanmerkung bzw. Randthematik erfolgen kann. Hier wird angemerkt, dass Divergenz auf historische und geographische Ursachen zurückzuführen ist, weil Sprachgrenzen meistens mit heutigen oder vorherigen Grenzen übereinstimmen, die gewisse Formen beibehalten haben, während Konvergenz in der Regel mit geographischer und gesellschaftlicher Mobilität verbunden ist, die die Angleichung gewisser Formen bevorteilt hat (vgl. ebd: 21)³¹.

Zuletzt ist von der Lehrperson eine Reflexion des AdA als Lern- und Untersuchungsmittel gefordert, damit die Lernenden über die Vorteile des Einsatzes der Ressource explizit nachdenken, ihre Verarbeitungsprozesse rekonstruieren und ihr erworbenes Wissen versprachlichen. Es zeigt sich, dass Online-Ressourcen, wie Korpora oder der hier genutzte Atlas, unersetzbare Tools sind, um zu Lernzwecken mit authentischen und zuverlässigen Daten effektiv umzugehen. Die explorative Arbeit fördert Lernkompetenz und methodisch geleitetes Arbeiten, darüber hinaus sensibilisiert der Umgang mit der Variation für Pluralismus.

³⁰ Vgl. die Karte für *Kaffeetasse* und *Konditor* im AdA: <http://www.atlas-alltagssprache.de/r8-f3h-2/?child=runde> (Kaffeetasse) und <http://www.atlas-alltagssprache.de/r10-f5d/> (Konditor) (11.09.2021).

³¹ Damit Lernende eine Varietätenkompetenz entwickeln, wäre es auch erstrebenswert, Karten vorzustellen, die die verschiedenen Sprachgebiete anzeigen und die wichtigsten Isoglossen angeben, die anhand der Sprachdaten identifiziert wurden. Somit wäre auch eine diachrone Beschreibung der Vielfalt nachvollziehbar. Die unterschiedlichen Ressourcen der REDE-Plattform (www.regionalsprache.de, 11.09.2021) können zu diesen Zwecken eingesetzt werden. Da sich aber der vorliegende Lernvorschlag an AnfängerInnen richtet, die noch über wenige Deutschkenntnisse verfügen, werden die Gründe der Variation nur in kurzer und deutlich vereinfachter Form erwähnt, damit das Thema später im Lernprozess umfassend behandelt werden kann.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag ging es darum, die Einsatzmöglichkeiten des *Atlas zur deutschen Alltagssprache* im DaF-Unterricht darzustellen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche für DaF-AnfängerInnen tauglichen Aufgaben geplant werden können, um die Bewusstheit über die regionale Sprachvariation in DaF zu fördern. Anliegen des Beitrags war daher anhand eines konkreten Beispiels das Anwendungspotenzial von Korpora und Sprachatlanten wie des AdA aufzuzeigen, welche bisher nur zögerlich Eingang in DaF-Unterrichtsszenarien gefunden haben. Nach einer Hinführung zum Thema der regionalen Variation wurde die Frage adressiert, warum der örtliche Sprachgebrauch einen Platz in DaF finden sollte. Es wurde argumentiert, dass es wünschenswert ist, dass sich DaF-Lernende mit der *de-facto*-Sprachrealität auseinandersetzen, und dass Kenntnisse der Alltagssprache hier einen wichtigen Bestandteil darstellen. Es wurde zudem hervorgehoben, dass viele DaF-Lehrende gegenüber dem Einsatz von Korpora und Sprachatlanten eher skeptisch sind, weil sie diese als eine „Sache für Spezialisten“ betrachten, deren Anwendung kompliziert ist. Zu diesem verbreiteten Vorurteil trägt der Mangel an praxisbezogenen Lern- und Lehrmaterialien deutlich bei, die als Muster für die Umsetzung dieser Ressourcen im Unterricht fungieren können. Anschließend wurde der AdA vorgestellt, und es wurde erläutert, warum er eine leistungsfähige Ressource ist, die die sprachliche Wirklichkeit auch für Lernzwecke ausgewogen dokumentiert. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für die anschließende umfassende Darstellung des Unterrichtsentwurfs, der als Beitrag verstanden werden kann, um korpuslinguistische Methoden für DaF durch einen praxisbezogenen und direkt umsetzbaren Lernvorschlag zu veranschaulichen.

Ausgehend vom thematischen Schwerpunkt der Sprachvariation wurde eine Lernaktivität erarbeitet, die zu einem Endprodukt – der Erstellung einer interaktiven digitalen Karte der Sprachvariation – führt. Der geplante Unterrichtsentwurf richtet sich an Lernende der Niveaustufe A1, wobei methodologische Aspekte beachtet werden: Der Vorschlag kennzeichnet sich in den unterschiedlichen Schritten durch einen lernerzentrierten und handlungsorientierten Ansatz. Die explorative Arbeit im AdA wird direkt von Seiten der Lernenden durchgeführt, sodass *Entdeckungslernen* gefördert wird. Der Umgang mit dem Atlas spielt dabei eine zentrale Rolle und ermöglicht es, an unterschiedlichen Kompetenzen zu arbeiten: Er trägt zur induktiven Entwicklung von Sprachkompetenzen wie etwa der Festigung des Wortschatzes bei; er fördert Lernkompetenzen und ermöglicht den Erwerb von Kenntnissen im Bereich der Sprachvariation und der Uneinheitlichkeit der deutschen Sprache, die oft kaum thematisiert werden, obwohl sie zu einem landeskundlichen Konzept gehören. Durch die Aufgabenstellung nähern DaF-Lernende sich der sprachlichen Wirklichkeit und deren Vielfältigkeit schon ab den ersten Lernstufen an, sodass sie schon zu Beginn von einem rigiden Präskriptivismus befreit werden und eine neue Vorstellung von richtig und falsch im Rahmen der Sprachen erwerben. Dies fördert nicht nur die Wahrnehmungstoleranz, was auch einen ersten Schritt zum Erwerb (inter-)kultureller Kompetenzen darstellt, sondern dient zudem kommunikativen Zwecken, weil der/die DaF-Lernende so schon auf eine sprachliche Realität vorbereitet ist, die von einem abstrakten Sprachvorbild abweicht. Die dargestellte Lernaktivität, die hier als Unterrichtseinheit im Rahmen des DaF-Unterrichts gedacht wurde, hat ein großes Potenzial, indem sie auch in Verbindung mit anderen Disziplinen gesetzt werden kann. Die Verweise auf die diachronische Entwicklung der verschiedenen lexikalischen Ausprägungen können zudem eine Anregung darstellen, um die Geschichte Deutschlands kennenzulernen. Außerdem ist die Verteilung der Varianten ein unkonventioneller Ausgangspunkt, um eine multidisziplinäre Aktivität zu gestalten, die Deutsch, Erdkunde aber auch Informatik verbindet. Wenn die Aktivität für Lernende einer höheren Niveaustufe – wie etwa B2 – angepasst wird, ist daher es auch vorstellbar, ein CLIL-Projekt zu erstellen, das in deutscher Sprache durchgeführt wird.

Literatur und Ressourcen

AdA = Elspaß, Stephan / Möller, Robert (2003): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. www.atlas-alltagssprache.de (11.09.2021).

Adelung, Johann Christoph (1811): *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. Wien: Bauer. <https://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/online/angebot> (11.09.2021).

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin / New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich / Kellermeier, Birte / Schloßmacher, Michael (2001): *Wörterbuch der deutschen Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: *Sprachreport* 17: 2, 13-17.

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (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. Aufl. Berlin: de Gruyter.

Aronson, Elliot / Patnoe, Shelley (1997): *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Addison Wesley Longman.

Barbour, Stephen / Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin / Boston: de Gruyter.

Berend, Nina (2005): Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2004). Berlin / New York: de Gruyter, 143-170.

Bernardini, Silvia (2004): Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In: Sinclair, John McH. (Hrsg.): *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins, 15-36.

Bettermann, Rainer (2010): Sprachbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter, 1454-1465.

Bickel, Hans (2001): Schweizerhochdeutsch: kein minderwertiges Hochdeutsch! Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht. In: *Babylonia* 2, 19-22.

Bickel, Hans / Schmidlin, Regula (2004): Ein Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, 99-122.

Cerini, Giancarlo et al. (2012): Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (11.09.2021).

Dürscheid, Christa / Elspaß, Stephan / Ziegler, Arne (2018): *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Ein Online-Nachschlagewerk*. <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> (11.09.2021).

DWDS = *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*, Hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften <https://www.dwds.de/> (11.09.2021).

Eichhoff, Jürgen (1977-2000): *Wortatlas der deutschen Umgangssprachen*. Bd. I/II (1977/78) Bern: Francke; Bd. III (1993) München u. a.: Saur; Bd. IV (2000). Bern / München: Saur.

Elspaß, Stephan (2005a): Zum Wandel im Gebrauch regionalsprachlicher Lexik. Ergebnisse einer Neuerhebung. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 72, 1-51.

Elspaß, Stephan (2005b): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: Kilian, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Duden, 294-313.

Europäischer Rat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Klett.

Fachverband Moderne Fremdsprachen / Goethe Institut (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 27: 2, 306-308.

Fandrych, Christian / Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44: 4, 195-204.

Fischer, Hanna / Limper, Juliane (2019): Regionalsprachliche Forschungsergebnisse online. In: Herrgen, Joachim / Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Bd 4. Berlin / Boston: de Gruyter, 879-897.

Flinz, Carolina (2020): Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus. Eine Chance für den Fachsprachenunterricht. In: Hepp, Marianne & Salzmann, Katharina (Hrsg.): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 133-151.

Flinz, Carolina / Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2021): Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*.

Flinz, Carolina / Katelhön, Peggy (2019): Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo. In: *EL.LE* 8: 2, 323-348.

Goethe Institut (Hrsg.) (2011): Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1 Wortliste. München: Goethe Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf (11.09.2021).

Heringer, Hans Jürgen (2007): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.

Kehrein, Roland / Lameli, Alfred / Rabanus, Stefan (Hrsg.) (2015): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.

Kehrein, Roland / Vorberger, Lars (2018): Dialekt und Variationskorpora. In: Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hrsg.) *Korpuslinguistik*. Berlin: de Gruyter, 125-150.

Kleiner, Stefan (2011): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> (11.09.2021).

Knorr, Dagmar (2021): Zwischen Forscher-, Verfasser- und Erzähler-Ich: Eine korpuslinguistische Studie zur Konstruktion von Selbstreferenz und zu ihrer Einsatzmöglichkeit in der Schreibberatungsausbildung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 26: 1, 137-160.

Leemann, Adrian / Derungs, Curdin / Elspaß, Stefan (2019): Analyzing linguistic variation and change using gamification web apps: The case of German-speaking Europe. In: *PLoS ONE* 14: 2, 1-29.

Lehmann, Christian (2007): Daten – Korpora – Dokumentation. In: Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*. Berlin / New York: de Gruyter, 9-27.

Letgutke, Michael (2009): Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a/M.: Peter Lang, 203-316.

Lenz, Alexandra N. (2008): Vom Dialekt zur regionalen Umgangssprache – Zur Vielfalt regionaler Sprechweisen. In: Munske, Horst Haider (Hrsg.): *Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 22.10.-10.12.2007*. Internetdokument: <http://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/sterbendialekte> (11.09.2021).

Majjala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36: 5, 447-461.

Möller, Robert (2013): Erscheinungsformen rheinischer Alltagssprache Untersuchungen zu Variation und Kookkurrenzregularitäten im „mittleren Bereich“ zwischen Dialekt und Standardsprache. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte*. Band 153.

Möller, Robert / Elspaß, Stephan (2015): Atlas zur deutschen Alltagssprache. In: Kehrein, Roland / Lameli, Alfred / Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, 519-540.

Mukherjee, Joybrato (2009): Anglistische Korpuslinguistik – Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Paschke, Peter Martin (2018): Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen. Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Vogt, Barbara (Hrsg.): *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Triest: EUT Edizioni Università di Trieste, 21-51.

Peschel, Corinna / Runschke, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a/M: Peter Lang.

Römer, Ute (2008): Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anke / Merja, Kytö (Hrsg.): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Band 1. Berlin: de Gruyter, 112-130.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: Metzler.

Rösler, Dietmar (2017): Das Spannungsfeld von Homogenität und Heterogenität auf der Ebene der Gegenstände. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 254-262.

Rothstein, Björn (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten*. Tübingen: Narr Verlag.

Ruck, Julia (2020): The Politics and Ideologies of Pluricentric German in L2 Teaching. In: *Critical Multilingualism Studies* 8: 1, 17-50.

Schmidt, Jürgen Erich / Herrgen, Joachim / Kehrein, Roland (Hrsg.) (2008): Regionalsprache.de (REDE). Forschungsplattform zu den modernen Regionalsprachen des Deutschen. www.regionalsprache.de (11.09.2021).

Trim, John et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (11.09.2021).

Wallner, Franziska (2013): Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. In: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/korpora-im-daf-unterricht-potentiale-und-perspektiven-am-beispiel-des-dwds.html> (11.09.2021).

Williams, John N. (1999): Memory, Attention, and Inductive Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21: 1, 1-48.

Kurzbio: Sabrina Bertollo, Dr. Phil, hat 2014 im Fach Germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Padua promoviert. Seit 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin (RTDa) für Deutsche Sprache an der Universität Verona. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Didaktik für Deutsch als Fremdsprache, Sprachvergleich und Syntax. Sie beschäftigt sich aber auch mit Mehrsprachigkeit und Dialekten.

Anschrift:

Dr. Sabrina Bertollo
Lehrstuhl für „Deutsche Sprache“
Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere
Università degli Studi di Verona
Lungadige Porta Vittoria, 41
37129 Verona
sabrina.bertollo@univr.it

