

## DIALEKTALE SPRACHREALITÄTEN ÜBER CMC-KORPORA ERLEBEN

### Das DiDi-Korpus zur internetbasierten Kommunikation aus Südtirol im DaZ-Unterricht

Aivars Glaznieks & Jennifer-Carmen Frey  
Institut für Angewandte Sprachforschung, Eurac Research Bozen (Italien)

#### Abstract

Der Beitrag stellt das DiDi-Korpus zur internetbasierten Kommunikation (IBK) aus Südtirol (vgl. Frey et al. 2016) vor und diskutiert seinen potenziellen Wert für den DaZ-Unterricht. Das Korpus besteht aus etwa 40.000 Facebooktexten von privaten NutzerInnen und zeigt einen authentischen Ausschnitt der schriftlichen digitalen Kommunikation in Südtirol, die sich neben typischen Merkmalen der IBK auch durch die Nutzung mehrerer Varietäten (z.B. Standarddeutsch und Dialekt) und Sprachen (z.B. Deutsch und Italienisch) auszeichnet (vgl. Glaznieks / Frey 2018). Der Beitrag fokussiert auf den schriftlichen Gebrauch mehrerer Varietäten in der IBK und stellt den soziokulturellen und kommunikativ-pragmatischen Mehrwert des DiDi-Korpus als authentische Sprachressource für DaZ-Lernende heraus.

**Keywords:** Facebook; schriftlicher Dialektgebrauch; Sprachvarietäten; IBK; DaZ

#### Abstract

This paper presents the DiDi Corpus of computer-mediated communication (CMC) from South Tyrol (vgl. Frey et al. 2016) and discusses its potential value for teaching German as a second language. The corpus consists of about 40,000 Facebook texts from private users and shows an authentic sample of written communication in South Tyrol, which is characterized by the use of several linguistic varieties (e.g., Standard German and South Tyrolean dialect) and languages (e.g., German and Italian) in addition to typical features of CMC (cf. Glaznieks / Frey 2018). The article focuses on the use of multiple varieties in CMC and highlights the socio-cultural and communicative-pragmatic value of the DiDi Corpus as an authentic language resource for learners of German as a second language.

**Keywords:** Facebook; written dialect; language varieties; CMC; German as a second language

## 1. Einleitung

Linguistisch aufbereitete Korpora haben im Allgemeinen die Eigenschaft, dass sie natürlichen Sprachgebrauch authentisch abbilden. Korpora sind daher interessant für die Forschung zur DaZ/DaF-Didaktik und könnten im Prinzip gut in den Sprachunterricht eingebunden werden, sei es als Quelle für die Lehrperson oder als Mittel für datengeleitetes Lernen (vgl. u.a. Lüdeling / Walter 2009; Flinz 2021). Neben Korpora der geschriebenen und gesprochenen Sprache existieren mittlerweile auch einige frei zugängliche Korpora internetbasierter Kommunikation (IBK oder CMC)<sup>1</sup> für das Deutsche. Sie wurden und werden vor allem in der (medien-)linguistischen Forschung verwendet, um Spezifika der IBK zu analysieren und zu beschreiben (z.B. den Gebrauch von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation, vgl. Beißwenger / Pappert 2019).<sup>2</sup> Der Mehrwert der Verwendung von Korpora für didaktische Zwecke konnte für das Fach Deutsch bereits hervorgehoben werden (vgl.

<sup>1</sup> Wir präferieren im Deutschen die Bezeichnung *IBK* anstelle des englischen Terminus *computer-mediated communication* (CMC).

<sup>2</sup> Für eine systematische Übersicht über IBK-spezifische Merkmale vgl. Beißwenger (2015).

u.a. in Bartz / Radtke 2014). Seit Kurzem wird auch im DaZ-/DaF-Bereich ihre Verwendung diskutiert (vgl. Flinz 2021: 1-3 für einen Überblick). Der Nutzen von Korpora im Sprachlehr- und -lernkontext wird dabei nicht nur darin gesehen, dass die im Korpus abgebildete Sprache genuin im Sinne einer natürlichen Sprachverwendung auf muttersprachlichem Niveau sei und man dadurch sowohl für Lehrende als auch für Lernende einen Zugang zu authentischen Sprachbeispielen für die Illustration des natürlichen Sprachgebrauchs und die Reflexion darüber schaffe. Es wird auch auf die Verknüpfung von Sprachkompetenzen und *Digital Literacy* hingewiesen (z.B. in Gredel 2021), eine Kompetenz, die eben nicht nur in der Muttersprache notwendig erscheint, sondern ebenso im Zweit- und Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollte. Schließlich erfolgen Kommunikation, Informationsbeschaffung und Medienkonsum im Internet häufig in mehreren Sprachen (vgl. zuletzt etwa Dumrukic 2020). Der Aufbau und Ausbau einer *Digital Literacy* ist mit sprachlichen Fähigkeiten verknüpft, die beispielsweise in der Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen deutlich wird. Die Einbindung der Vermittlung von *Digital Literacy* in den Sprachunterricht ist daher sinnvoll, sie kann mit einigen für den DaZ/DaF-Unterricht wichtigen Aktivitäten (z.B. kooperatives Schreiben, informelles Lernen) verknüpft werden (vgl. Würffel 2020) und bereitet so auf eine kompetente Verwendung von DaZ/DaF in der außerschulischen IBK vor.

IBK ist mittlerweile aus dem Alltag der meisten Jugendlichen und Erwachsenen nicht mehr wegzudenken. Die Digitalisierung hält weiter Einzug in alle Bereiche des Lebens und auch die Schule passt sich dieser Entwicklung an. Die Vernetzung der Menschen über digitale Endgeräte, die die Kommunikation über das Internet ermöglichen, ist sehr weit fortgeschritten. Es ist heutzutage auch nicht ungewöhnlich, Mitglied in einem oder mehreren Sozialen Netzwerken zu sein und beispielsweise über WhatsApp Einzel- oder Gruppennachrichten zu erhalten und zu versenden, anderen Personen bei Twitter zu folgen bzw. selbst die eigenen Follower in regelmäßigen Abständen mit Tweets zu versorgen und über weitere Netzwerke (wie Facebook, Instagram, LinkedIn, Reddit, TikTok u.a.) aus privaten oder beruflichen Gründen mit anderen Menschen verlinkt zu sein. Es ist daher zu begrüßen, dass IBK mittlerweile zu einem Unterrichtsgegenstand und, befeuert von der Corona-Pandemie, auch zu einer Unterrichtspraxis geworden ist.

Der Sammelbegriff *Internetbasierte Kommunikation* bezieht sich auf unterschiedliche „Kommunikationsformen, die den dialogischen, sozialen Austausch über die technische Infrastruktur des Internets ermöglichen“ (Storrer 2018: 409). IBK ist daher vielfältig und kann je nach Kommunikationsform und Nutzergruppe variieren. Auch das Ausmaß und die Art der Verwendung IBK-spezifischer Merkmale (z.B. die Verwendung von Emoticons und Emojis, @-Adressierungen, Inflektiven, Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen) schwankt (siehe z.B. Fladrich / Imo 2020 für genderbasierte Unterschiede in der Verwendung von Emojis). Und da für das interaktionsorientierte Schreiben das „Interaktionsmanagement und die Beziehungsgestaltung“ (Storrer 2013: 337) im Vordergrund stehen, erhalten auch soziolinguistisch relevante community- und identitätsbildende Merkmale ein stärkeres Gewicht in der Gestaltung der kommunikativen Texte, als das vielleicht im textorientierten Schreiben schulischer Texte der Fall ist. Neben der Verwendung IBK-spezifischer Merkmale gehören auch die adressatenorientierte Auswahl der verwendeten Sprachen sowie der angemessenen Sprachvarietät bzw. des Sprachregisters zu den kommunikativ relevanten community- und identitätsbildenden Merkmalen (vgl. Androutsopoulos 2014: 62). Informelle Register und Varietäten (u.a. Umgangssprache, Jugendsprache, Dialekte) bilden daher einen festen Bestandteil der IBK. Allerdings sind nicht-standardsprachliche Varietäten und selbst die Variation zwischen den Standardvarietäten des Deutschen im DaZ/DaF-Unterricht nicht primär vermittelte Konzepte. Es hat sich auch gezeigt, dass Lernende Schwierigkeiten mit der inhärenten Sprachvariation bei der Wahl eines angemessenen Registers haben können (vgl. u.a. Gilquin / Paquot 2008 für wissenschaftliches Schreiben), und auch unter Lehrenden herrsche oftmals die Meinung vor, dass zu viel Variation im Unterrichtsinput die Lernenden verwirre bzw. nur eine Standardvarietät die ‚richtige‘ Sprache abbilde (vgl. Stollhans 2020: 2). Dass auch informelle Register, verschiedene Varietäten und Dialekte gegen alle Vorbehalte

als Gegenstand im Sprachunterricht einen Platz erhalten sollten, wird in der Fremdsprachenforschung allerdings zunehmend gefordert, da dies die kommunikativen Kompetenzen der Sprachlernenden schult und zielgerichtet auf die Realitäten außerhalb des Unterrichtsraumes vorbereite (vgl. u.a. Roche 2005: 144; Schaefer / Warhol 2020)<sup>3</sup>. Wie das Schulen von innersprachlicher Variation mithilfe digitaler Ressourcen möglich ist, veranschaulicht für das Deutsche z.B. Bertollo (2021), die Didaktisierungsvorschläge für den Atlas zur deutschen Alltagssprache vorlegt.

In diesem Beitrag werden wir das DiDi-Korpus<sup>4</sup> zur IBK in Südtirol als potenzielle Ressource für die Vermittlung informeller und dialektaler Varietäten im DaZ-Unterricht vorstellen. Nach einer kurzen Übersicht über sprachpolitische Besonderheiten und den Sprachen- und Varietätengebrauch in Südtirol (s. Kap. 2) werden wir Bedingungen darstellen, unter welchen Deutsch als Zweitsprache in Südtirol unterrichtet wird (s. Kap. 3). Anschließend werden wir Zahlen und Fakten zum DiDi-Korpus liefern sowie einige Merkmale des Korpus hervorheben, die sich unserer Ansicht nach besonders für den Einsatz im DaZ-Unterricht eignen (Kap. 4). In Kap. 5 werden wir darauf aufbauend einen Didaktisierungsvorschlag vorlegen, um einen Zugang zum Korpus durch Lehrpersonen und Lernende zu ermöglichen. Kap. 6 fasst die wichtigsten Erkenntnisse daraus zusammen und skizziert abschließend weitere Nutzungsmöglichkeiten.

## 2. Sprachenpolitik und Sprachgebrauch in Südtirol

Die norditalienische Autonome Provinz Bozen-Südtirol (im Folgenden kurz Südtirol genannt) ist hinsichtlich der Sprachverwendung im öffentlichen Raum als äußerst vielfältig zu charakterisieren. Deutsch und Italienisch sind in der gesamten Provinz offizielle und gleichberechtigte Landessprachen. Hinzu kommt in den Dolomitentälern Gröden (ital. Val Gardena) und Gadertal (ital. Val Badia) das Ladinische, eine romanische Sprache, die lokal ebenfalls einen offiziellen Status als Amts- und Schulsprache genießt. Laut der letzten Volkszählung von 2011 gehört die Mehrheit der Personen in Südtirol der deutschen Sprachgruppe (ca. 70 %), ungefähr ein Viertel der italienischen und etwas mehr als 4 % der ladinischen Sprachgruppe an (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2022a: 118-123). Zusätzlich gibt es durch Zuwanderung einen steigenden Anteil an Personen mit anderen Familiensprachen (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2022b).

Die Verwaltung in Südtirol ist zweisprachig organisiert<sup>5</sup>. Angestellte der öffentlichen Verwaltung müssen demnach nachgewiesenermaßen zweisprachig sein, sodass den Bürgerinnen und Bürgern der Provinz ihr Recht auf freie Sprachwahl (zwischen Deutsch und Italienisch) in öffentlichen Ämtern gewährleistet werden kann (vgl. Alber 2012: 399-400). Ebenso besitzt die deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige Bevölkerung das Recht auf schulische Bildung in ihrer Muttersprache, was in Südtirol für die Sprachen Deutsch und Italienisch zur Etablierung eines getrennten monolingualen Kindergarten- und Schulsystems geführt hat<sup>6</sup>. Dieses System beinhaltet einerseits Kindergärten und Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, die dem Deutschen Schulamt unterstehen, sowie andererseits Kindergärten und Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, die dem Italienischen Schulamt unterstehen. Die Bildungsinhalte werden von nationaler Ebene vorgegeben und in den von

<sup>3</sup> Interessante sprach- und mediendidaktische Anregungen zur Integration „digitaler Schreibregister“ in den Unterricht bietet z.B. Busch (2021: 562-565).

<sup>4</sup> Das Akronym *DiDi* steht für *Digital Natives – Digital Immigrants*. So lautete auch der Name des Projekts, aus dem die Daten für das Korpus stammen. Informationen zum Projekt finden sich auf der Projekt-Homepage unter <https://www.eurac.edu/de/institutes-centers/institut-fuer-angewandte-sprachforschung/projects/didi> (27.06.2023).

<sup>5</sup> In den ladinischen Tälern dreisprachig: Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Die weiteren Aussagen im Text beziehen sich vereinfachend nur auf die Gegebenheiten außerhalb der ladinischen Täler.

<sup>6</sup> Auch hier bilden die ladinischen Täler eine Ausnahme. Dort hat sich ein paritätisches Modell etabliert, in dem Deutsch und Italienisch zu gleichen Teilen als Unterrichtssprache verwendet werden.

den Schulämtern ausgegebenen Rahmenrichtlinien an die regionalen Gegebenheiten angepasst (vgl. Alber 2012: 406). Zum Beispiel wird die zweite offizielle Sprache der Provinz in beiden Schulsystemen als *Zweitsprache* ab der ersten Klasse der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II unterrichtet. Die erste *Fremdsprache* Englisch hingegen wird in den Schulen mit deutscher Unterrichtssprache erst ab der 4. Klasse der Primarstufe in den Lehrplan aufgenommen, in den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache bereits ab der ersten.

Eine Konsequenz der Aufspaltung in zwei getrennte Schulsysteme ist eine weitgehende Trennung der Gesellschaft entlang der Sprachgruppen im Kinder- und Jugendalter. Die schulische Zweitsprachvermittlung soll zwar das gegenseitige sprachliche Verstehen garantieren, außerschulische Kontakte fallen aber aufgrund der schulbezogenen Peer-Gruppen-Bildung rar aus. Trotzdem hat sich besonders in der deutschsprachigen Bevölkerung ein „considerable degree of individual bilingualism“ (Eichinger 2002: 137) eingestellt, was sich vor allem in der Alltagskommunikation in den urbanen Gebieten Südtirols zeige. In Untersuchungen der Südtiroler IBK konnte darüber hinaus auch die Verwendung weiterer Sprachen in gemischtsprachlichen Texten nachgewiesen werden (vgl. Glaznieks / Frey 2018: 873-882).

Eine Besonderheit im Sprachgebrauch der deutschsprachigen Bevölkerung ist der hohe Stellenwert der lokalen Dialekte. Sie werden unter Südtirolerinnen und Südtirolern in quasi allen mündlichen kommunikativen Situationen verwendet. Der Dialekt wird darüber hinaus in schriftlicher informeller Kommunikation, wie in SMS (vgl. Huber / Schwarz 2017), auf Facebook (vgl. Glaznieks / Frey 2018) oder WhatsApp (vgl. Alber et al. in Vorb.), verwendet. Lediglich im Radio und Fernsehen, in der Kirche sowie in der schulischen und universitären Lehre wird auf das Standarddeutsche zurückgegriffen. Außerdem wird Standarddeutsch in der Kommunikation mit Menschen aus anderen deutschsprachigen Ländern zum Beispiel im Tourismus verwendet. Der alltägliche Sprachgebrauch in Südtirol ist, so kann man zusammenfassend sagen, durch die Verwendung unterschiedlicher deutscher Varietäten (Standardsprache und Dialekt) sowie mehrerer Sprachen (u.a. Deutsch und Italienisch) geprägt.

### 3. Deutsch als Zweitsprache in Südtirol

Aufgrund der Trennung des Schulsystems in Schulen mit deutscher bzw. italienischer Unterrichtssprache wird Deutsch in Südtirol je nach Schulsystem als Schulsprache und im Rahmen des Unterrichtsfaches Deutsch an deutschsprachigen Schulen oder als Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in italienischsprachigen Schulen unterrichtet. In den deutschsprachigen Schulen ist Deutsch das Schulfach, in dem in der Primarstufe die Alphabetisierung und Literalisierung der Schülerinnen und Schüler erfolgt, die auch für den Unterricht in allen anderen Unterrichtsfächern notwendig ist.

In den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache wird Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von jährlich ca. 200 Unterrichtsstunden in der Grundschule (1.-5. Klassenstufe), anschließend jährlich ca. 150 Unterrichtsstunden in der Mittelschule (6.-8. Klassenstufe) und ca. 120 Unterrichtsstunden in der Oberschule (9.-13. Klassenstufe) unterrichtet. Das Kompetenzziel am Ende der Sekundarstufe II ist dabei, die Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache (GERS) zu erreichen.<sup>7</sup> „Das übergeordnete Ziel des Deutschunterrichts ist die Ausbildung einer kommunikativen Handlungskompetenz“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010a: 91). So sollen die Schülerinnen und Schüler des italienischen Schulsystems bis zum Ende der Mittelschule dazu befähigt werden, „verschiedene Textsorten [zu] produzieren und die jeweiligen Sprachregister angemessen

<sup>7</sup> „Die Zweitsprachenlehrerinnen und Zweitsprachenlehrer tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Oberschule Sprachkenntnisse und Kompetenzen erreichen, die sich am Sprachniveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens orientieren.“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010a: 54).

[zu] verwenden (z.B. formelle Briefe, SMS, Blog, E-Mail)“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010a: 100). Die vermittelte Sprachkompetenz soll die Schülerinnen und Schüler u.a. dazu befähigen, „mit dem deutschsprachigen Umfeld [zu] interagieren“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010b: 54).

Die Umsetzung dieser Ansprüche gestaltet sich in der Praxis allerdings schwierig (vgl. Abel / Vettori / Wisniewski 2012 und Vettori / Abel 2017). Dies hat sprachliche und gesellschaftliche Ursachen. Wie weiter oben ausgeführt, sind die verschiedenen Südtiroler Dialekte die Alltagssprache der deutschsprachigen Bevölkerung. Die Standardvarietät hat den Status einer formalen Schul- und Schriftsprache, die gewöhnlich gerade von Kindern und Jugendlichen nicht im Alltag verwendet wird. Die vermittelten Sprachkompetenzen aus dem DaZ-Unterricht orientieren sich jedoch an der Standardvarietät und sind daher für die mündliche Kommunikation mit Gleichaltrigen wenig hilfreich. Zusätzlich erschwert die gesellschaftliche Trennung der Sprachgruppen aufgrund des Schulsystems die Aufnahme sozialer Kontakte mit deutschsprachigen Kindern, so dass es auch oft an Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen DaZ-Kompetenzen und dem Aufbau von Dialektkompetenzen mangelt. Abel / Vettori / Wisniewski (2012) und Vettori und Abel (2017) haben gezeigt, dass diejenigen DaZ-Lernenden vergleichsweise hohe Deutschkompetenzen am Ende der Oberschule zeigen, die zusätzlich außerschulische Kontakte zu deutschsprachigen Personen haben und dabei auch Kompetenzen im Südtiroler Dialekt ausbilden können.

In den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache ist jedoch in den Rahmenrichtlinien kein expliziter Bezug zum Südtiroler Dialekt oder zu anderen Varietäten des Deutschen zu finden. Unterrichtet wird ausschließlich die Standardvarietät. Lediglich in den Rahmenrichtlinien für das Gymnasium heißt es für das 1. Biennium im Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache“, dass die Schülerinnen und Schüler „über lexikalische, syntaktische, morphologische, phonetische und orthographische Besonderheiten der deutschen Sprache – sowohl im kontrastiven Sprachvergleich als auch unter Berücksichtigung der Südtiroler Besonderheiten – reflektieren“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010b: 58) können sollen.

Auch wenn im DaZ-Unterricht die Südtiroler Dialekte nicht auf dem Lehrplan stehen, wurde die Notwendigkeit, neben der Standardvarietät auch Kompetenzen im Dialekt zu erwerben, in den letzten Jahren in Südtirol erneut diskutiert. Diese Diskussion betrifft allerdings weniger den DaZ-Unterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, sondern vor allem die Integration von Kindern nicht-deutscher Erstsprachen in die Schulen mit deutscher Unterrichtssprache. In dieser Diskussion wurde anerkannt, dass Dialektkompetenzen ein hohes Integrationspotential für solche Kinder aufweisen, die aus Familien stammen, die keinen Südtiroler Dialekt weitergeben können. Im Zuge dessen sind einige didaktische Materialien zum Südtiroler Dialekt entstanden. Erwähnenswert ist die Sammlung *DaZUgeHÖREN* (vgl. Gurschler / Tscholl 2015), die „Arbeitsmaterialien zum Südtiroler Dialekt“ mit dazugehöriger Audio-CD zur Verfügung stellt, womit Sprachbeispiele für diverse kommunikative Alltagshandlungen (sich vorstellen, ausgehen, shoppen etc.) im Dialekt angehört und schriftlich und mündlich eingeübt werden können. Des Weiteren gibt es Materialien zur Dialekt-Lyrik, die speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund zusammengestellt wurden<sup>8</sup>. Das Potential des Dialekts als Integrationshilfe in den deutschsprachigen Südtiroler Alltag wird von Schulen mit italienischer Unterrichtssprache jedoch nicht genutzt.

Basierend auf der Erkenntnis, dass das Sprachenlernen in der Schule durch Anwendungsgelegenheiten des Erlernten außerhalb der Schule unterstützt werden sollte (siehe *Handlungsorientierung* als Konzept des Unterrichts, vgl. Bach / Timm 2009), schlagen wir eine stärkere Berücksichtigung deutscher Varietäten, insbesondere der Dialekte, im Südtiroler DaZ-Unterricht vor. Bezogen auf Südtirol betrifft dieser Vorschlag vor allem Schulen mit italienischer Unterrichtssprache. Die bisherige Verankerung der Variation in der Zielsprache Deutsch in den Kurrikula der italienischen

---

<sup>8</sup> Diese Materialien stehen kostenlos unter <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/sprachen/unterrichtsmaterialien-daz.asp> (07.02.2023) zur Verfügung.

Schule reicht nicht aus, dass die Schülerinnen und Schüler auf die deutschsprachige Realität in ihrer Umgebung adäquat vorbereitet werden. Wenn die Lernenden kommunikative Alltagskompetenzen für die lokale Anwendung ihrer Deutschkenntnisse erwerben sollen, muss die sprachliche Realität vor Ort anerkannt werden. Dies bedeutet, dass die Wahrnehmungstoleranz gegenüber sprachlicher Variation im DaZ-Unterricht geschult werden muss. Dass damit auch möglichst früh begonnen werden kann, wird sowohl von Bertollo (2021) als auch von den oben erwähnten vorhandenen Materialien zum Erlernen der Südtiroler Dialekte gezeigt, die sich an Lernende unterschiedlicher Kompetenzstufen richten.

Der Einsatz von Korpora im schulischen Unterricht und insbesondere im Sprachunterricht ist bis dato wenig verbreitet, obwohl diese eine nützliche Ressource darstellen, die Lernenden auf die Zielsprache vorzubereiten. Das DiDi-Korpus, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird, ist ein Beispiel eines Korpus, über das Schülerinnen und Schüler mit authentischen Social-Media-Texten aus der Alltagskommunikation in Kontakt kommen können.

## **4. Das DiDi-Korpus zur internetbasierten Kommunikation in Südtirol**

### **4.1 Zahlen und Fakten**

Das DiDi-Korpus (vgl. Frey / Glaznieks / Stemle 2019; vgl. auch Frey / Glaznieks / Stemle 2016) besteht aus Statusmeldungen, Kommentaren und privaten Chat-Nachrichten, die auf der Social-Media-Plattform Facebook geschrieben wurden. Insgesamt wurden im Rahmen des DiDi-Projektes mit Einverständnis der 133 Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Projekt ca. 40.000 Texte (ca. 600.000 Tokens) gesammelt und zu einem Korpus mit linguistischen und IBK-spezifischen Annotationen aufbereitet (vgl. Glaznieks / Stemle 2014). Das Korpus beinhaltet die gesamte Facebook-Kommunikation dieser Personen des Jahres 2013, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählen konnten, ob sie nur die Pinnwand-Nachrichten (Statusmeldungen und Kommentare), nur die privaten Chat-Nachrichten oder alle Nachrichten zur Verfügung stellen möchten. Außerdem gaben sie über eine zusätzliche Fragebogenerhebung eine Reihe von Informationen zu ihrer Person (z.B. Alter, Geschlecht, geografischer Lebensmittelpunkt, Schulabschluss, Beschäftigungsverhältnis, L1, Dialektherkunft) und zu ihren Sprachgewohnheiten in der Internetnutzung preis, die als Metadaten in das Korpus aufgenommen wurden.

Im öffentlich zugänglichen Teil der gegenwärtigen Version 1.0 des DiDi-Korpus<sup>9</sup> befinden sich 23.191 Texte (ca. 374.000 Tokens) deutschsprachige Texte, die fast ausschließlich von Personen geschrieben wurden, deren L1 (auch) Deutsch ist (vgl. Frey et al. 2015: 4). Alle Texte wurden tokenisiert, normalisiert (d.h. mit orthographisch korrekten Schreibungen versehen), anonymisiert und automatisch (z.B. Lemma- und Wortarten-Tagging) und semi-automatisch (z.B. zugrundeliegende Sprache(n), Nachricht im Dialekt, IBK-spezifische Merkmale) annotiert.

Da alle Texte zum Zeitpunkt der Datensammlung bereits geschrieben waren, wurden sie nicht durch die Erhebung selbst – bewusst oder unbewusst – beeinflusst. Es handelt sich also um genuine Texte, die für kommunikative Zwecke und nicht zum Zweck der Erhebung geschrieben oder nachträglich modifiziert wurden. Die Texte stehen exemplarisch für Südtiroler Facebook-Kommunikation, da sie von Personen geschrieben wurden, die aus Südtirol stammen bzw. ihren Lebensmittelpunkt in Südtirol haben.

Bevor wir einen Vorschlag machen, wie das DiDi-Korpus im DaZ-Unterricht von Lehrenden und Lernenden verwendet werden kann, möchten wir basierend auf den Ergebnissen in Glaznieks / Frey (2018) den Sprach- und Varietätengebrauch vorstellen, der sich im Korpus widerspiegelt.

<sup>9</sup> Das Korpus ist über die ANNIS-Suchoberfläche auf <https://commul.eurac.edu/annis/didi> direkt zugänglich.

## 4.2 Gebrauch unterschiedlicher deutscher Varietäten

Die Verwendung des lokalen Dialekts in alltäglicher Social-Media-Kommunikation ist in Südtirol nicht ungewöhnlich. Besonders unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist das Schreiben im Dialekt ‚normal‘. Im DiDi-Korpus wurden beispielsweise alle deutschsprachigen Nachrichten mit einem automatischen Verfahren in standardsprachliche und dialektale Texte kategorisiert (vgl. Frey et al. 2015). Auf diese Weise konnten ca. 17 % der Texte als dialektal eingestuft werden, 48 % als standardsprachlich und bei den restlichen 35 % war die automatische Kategorisierung aufgrund der Kürze der Nachrichten nicht möglich. Glaznieks / Frey (2018: 870-873) zeigen, dass der Anteil an Dialektnachrichten je nach Altersgruppe und Kommunikationsform unterschiedlich ausfällt. So liegt er bei 14- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen in Pinnwand-Kommentaren beispielsweise bei 47 %, während nur 3 % bzw. 16 % der Texte in diesen Altersgruppen als standardsprachlich erkannt wurden. Bei älteren Schreiberinnen und Schreibern zwischen 40 und 49 Jahren macht der Anteil an dialektalen Texten sowohl bei Statusmeldungen als auch bei Kommentaren hingegen lediglich 10 % aus, standardsprachliche Texte kommen hier mit knapp über 50 % wesentlich häufiger vor. Glück / Glaznieks (2019) konnten zudem zeigen, dass die Verschriftung des Dialekts kleinräumig unterschiedlich und spezifisch für bestimmte Talschaften Südtirols sein kann. Die sich zeigenden ‚Schreibdialekte‘ weisen daher für Produzierende und Rezipierende ein hohes lokales Identifikationspotential auf. Die grobe Herkunft der Texte kann anhand einiger weniger Merkmale in den folgenden Beispielen (1) und (2) illustriert werden.

- (1) jo ba oan kammeti a fir, obr it ba 3 nebmanondr! des wor in obrlond aui u oui u ofoch ibroll!!! (DiDi-Dokument 55216\_p06351\_c6001)  
‚ja bei einem käme ich auch vor, aber nicht bei 3 nebeneinander! das war ins Oberland hinauf und hinab und einfach überall!!!‘
- (2) Sowoll, ietzt doraff i mi a wiedo amo zi a Antwort auf ... I und Facebook, schrecklich. I schaug zwor irgendwie jedn Tog vorbei, obo olbm la kurz odo mitn Handy, wo i sowieso et gearn longa Texte schreib. (DiDi-Dokument 54631\_t0130\_m00224)  
‚Sowoll, jetzt raffe ich mich wieder einmal zu einer Antwort auf ... Ich und Facebook, schrecklich. Ich schau zwar irgendwie jeden Tag vorbei, aber immer nur kurz oder mit dem Handy, wo ich sowieso nicht gern lange Texte schreibe.‘

Der Text in Beispiel (1) stammt aus einem Kommentar einer Schreiberin aus dem Vinschgau, dem westlichen Teil Südtirols. In Beispiel (2) finden wir einen Text aus einer Chat-Nachricht eines Schreibers aus dem Pustertal, das ganz im Osten Südtirols liegt. Neben vielen Gemeinsamkeiten in der Dialektverschriftung (z.B. Kennzeichnung der bairischen *a*-Verdumpfung geschrieben als <o> in *jo* ‚ja‘, *obr* ‚aber‘, *nebmanondr* ‚nebeneinander‘ u.a. in Beispiel (1) bzw. *Antwort* ‚Antwort‘, *zwor* ‚zwar‘, *Tog* ‚Tag‘ u.a. in Beispiel (2)) finden sich in den Texten auch Unterschiede, die die beiden Texte geographisch kennzeichnen. Dazu zählt die Verschriftung der unakzentuierten Endsilbe in Mehrsilbern (wie in *aber*), die im Standarddeutschen <-er> geschrieben wird. Während in Beispiel (1) diese Silbe als <-r> wiedergegeben wird (vgl. *obr* ‚aber‘, *nebmanondr* ‚nebeneinander‘, *obrlond* ‚Oberland‘, *ibroll* ‚überall‘), erscheint sie in Beispiel (2) als <-o> (vgl. *wiedo* ‚wieder‘, *obo* ‚aber‘, *odo* ‚oder‘). Diese Verteilung deckt sich mit den Angaben zur konsonantischen bzw. vokalischen Aussprache dieser Silbe im Tiroler Sprachatlas (vgl. Klein / Schmitt / Kühebacher 1965-1971).

Neben dialektalen Texten weist das Korpus einen großen Anteil standardsprachlicher bzw. standardnaher Texte auf, die ebenfalls Merkmale von interaktionsorientiertem Schreiben zeigen, wie Beispiel (3) illustriert.

- (3) A: hahahaha\_PersNE\_.. genau!!! war super Wochenende!! bist noch müde oder hast dich erholt?  
(57085\_px0819\_c2795)

B: fein :) ich war heute schon wieder um 5.30 auf!! aber bin jetzt alleine hier und wird mich mal voll entspannen!! wuensch dir einen schoenen abend! und meld dich bevor nach GeoNE fliegst! (57085\_px0819\_c2796)

Beispiel (3) besteht aus zwei aufeinanderfolgenden Kommentaren, in denen sich A und B über das vergangene Wochenende austauschen. Beide Kommentare weisen einige IBK-typische Merkmale auf. Dazu gehören die Nachahmung von Mündlichkeit in der Verschriftung von Lachen als *hahahaha*, die Iteration von Interpunktionszeichen (!!!) sowie der als Schnellschreibphänomen einzuordnende Verzicht auf die Großschreibung am Satzanfang und bei Substantiven. Zusätzlich zeigen sich unterschiedliche Ellipsen, wie die Auslassung der Pronomen in der 1. (*aber bin jetzt alleine hier*) und 2. Person Singular (*bist noch müde*) und des unbestimmten Artikels (*war super Wochenende*), die typisch für das informelle dialogische Schreiben sind (vgl. Frick 2017). Auf die Verwendung einer nicht-deutschen Tastatur oder Spracheinstellung deuten darüber hinaus auch die Umlautschreibung mit <ue> bzw. <oe> in *wuensch* und *schoenen* bei Schreiber B hin.

### 4.3 Wechsel zwischen Varietäten und gemischtsprachige Kommunikation

Da Südtirol eine mehrsprachige Provinz ist, können auch mehrsprachige Kommunikationspraktiken im DiDi-Korpus gefunden werden. Mehrsprachige Kommunikationspraktiken sind gerade in der Online-Kommunikation weit verbreitet und werden von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren als Heteroglossie (vgl. stellvertretend Androutsopoulos 2014) beschrieben. Bezugnehmend auf dieses Konzept haben Glaznieks / Frey (2018: 873-882) die im DiDi-Korpus vorhandenen gemischtsprachigen Nachrichten analysiert und auf der Basis von in der Forschung beschriebenen Kategorien gemischtsprachiger kommunikativer Praktiken in Beziehung gesetzt (vgl. u.a. Androutsopoulos 2013). Code-Switching wird dabei als Sprachwechsel innerhalb eines Beitrags angesehen, dem eine kommunikative Funktion zugrunde liegt. Damit sind Wechsel in der Interaktionsmodalität, Wechsel von Stimmen und Bedeutungsnuancierungen gemeint, die mithilfe eines Sprachwechsels angezeigt werden. Dieser erhält dadurch den Status eines Kontextualisierungshinweises. Beim Code-Mixing hingegen ist beim Übergang von einer zu einer anderen Sprache keine kommunikative Funktion erkennbar, es handelt sich um einen Modus des Gesamtbeitrags, der als kommunikativer Stil interpretiert werden muss. Diese Arten von Sprachwechsel können als Teil einer multilingualen Praxis mehrsprachiger Akteure interpretiert werden. Als Translanguaging wird ein flexibler Rückgriff auf unterschiedliche sprachliche und andere semiotische Ressourcen (Gesten, Mimik, Bilder) verstanden, die nicht als Nebeneinander von unterschiedlichen, getrennten Systemen interpretiert werden. Ihr flexibler Gebrauch wird als prozedurale, mehrsprachige und multimodale Praxis zur Herstellung von Bedeutung verstanden (vgl. Wei 2018), die wiederum stark verwobene, mehrsprachige Beiträge entstehen lässt. Diese sind auch in der IBK beobachtbar und als Ausdruck einer mehrsprachigen Identität zu deuten (vgl. z.B. Schreiber 2015).

Unterschiedliche Arten von Sprachmischungen mit verschiedenen Sprachen konnten für das DiDi-Korpus in Glaznieks / Frey (2018) qualitativ herausgearbeitet werden. Neben stilistisch motiviertem Code Mixing mit zumeist englischen Elementen in dialektalen Nachrichten (Beispiel 4) finden sich auch Beispiele für funktionales Code-Switching, wodurch unterschiedliche Adressatenkreise angesprochen werden. Dabei können beispielsweise dieselben Inhalte in mehreren Sprachen wiederholt werden, um Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlicher Sprachen mit derselben Botschaft zu adressieren (Beispiel 5). Solche Hinweise auf mehrsprachige Praktiken in der IBK zeigen sich häufig im DiDi-Korpus und es können viele Texte gefunden werden, in denen Sprachmischung nicht funktional motiviert ist, sondern die mehrsprachige Identität der Schreiber ausdrückt. In Beispiel (6) werden dabei sogar drei Sprachen miteinander syntaktisch fest verwoben verwendet.

- (4) haha drweil sein mir the geeks in da house ;D  
,haha derweil sind wir the geeks in the house‘
- (5) Wenn man so in alten Fotos kramt... Checking out old pictures... Sbirciando tra foto vecchie...
- (6) Danke <Personenname>! Happy Easter anche a te, bacibaci, enjoy your holiday a casa!!

Aber nicht nur die Verwendung von verschiedenen Sprachen zusammen mit dem Deutschen ist kennzeichnend für Südtiroler IBK. Auch Dialekt und Standardvarietät kommen nebeneinander und gemischt in Facebook-Texten vor, was wir abschließend an Beispiel (7) illustrieren:

- (7) Also eigentlich werden sie um 750 verkauft, wenss jetzt aber du oder dein Bruder sind dann gea i gern oi, 500 isch ober es tiefste! Waret er nor aloan oder isch zem schun a zwoate Kotz? Und er isch bis jetzt a reine Wohnungskatze, er kennt's draußen no net ... Bisch du grod in \_GeoNE\_? (56747\_t1848\_m09809)  
,Also eigentlich werden sie um 750 verkauft, wenn es jetzt aber du oder dein Bruder sind, dann gehe ich gern runter, 500 ist aber das Tiefste! Wäre er dann allein oder ist dort schon eine zweite Katze? Und er ist bis jetzt eine reine Wohnungskatze, er kennt es draußen noch nicht ... Bist du gerade in \_GeoNE\_?‘

In Beispiel (7) wird der Preis einer Katze verhandelt. Der Text beginnt in einer standardnahen Varietät und wechselt mit dem Wort *gea* ‚gehe‘ in den Südtiroler Dialekt. Diesen Varietätenwechsel kann man mit Auer (1986: 119) ebenfalls als Code-Switching bezeichnen. In diesem Beispiel scheint der Varietätenwechsel diskursfunktional begründet zu sein: Der standardnahe Teil liefert die objektiven Informationen zum Verkauf einer Katze, im dialektalen Teil wird über einen Preisnachlass verhandelt, der durch den Dialektgebrauch der Verhandlung einen weniger offiziellen Charakter verleiht und dadurch auch die persönliche Beziehung der Schreiber untereinander unterstreicht.

Das DiDi-Korpus zeigt also einerseits authentische kommunikative Texte in unterschiedlichen deutschen Varietäten (Standarddeutsch, Dialekt) und andererseits Merkmale mehrsprachiger kommunikativer Praktiken auf, wie sie für mehrsprachige Personen, besonders in Social-Media-Interaktionen, typisch sind. Dabei werden nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch deutsche Varietäten miteinander abgewechselt und gemischt. Wir wollen in den nächsten Kapiteln herausstellen, wie diese Merkmale didaktisch genutzt und in den DaZ-Unterricht integriert werden können, und konzentrieren uns dabei auf das Schreiben im Dialekt.

## 5. Didaktisierungsvorschlag für das DiDi-Korpus

### 5.1 Ziele und didaktische Grundlagen

Das primäre Ziel der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten ist das Abbauen von Sprachbarrieren und Berührungängsten mit der regionalen Varietät, die es DaZ-Lernenden in Südtirol erschweren, an der Alltagswirklichkeit der deutschsprachigen Bevölkerung teilzunehmen. In diesem Sinne sollen folgende Lernziele verfolgt werden, die in erster Linie Familiarität mit dem regionalen Dialekt fördern sollen:

1. Kenntnis über die häufigsten Dialektausdrücke in der regionalen Alltagssprache;
2. Kenntnis über Lautentsprechungen, die es ermöglichen, standardsprachliche Lexeme in dialektalen Aussagen zu erkennen;
3. Kenntnis über häufige Dialektausdrücke ohne standarddeutsche Entsprechung;
4. Kenntnis über Methoden zur Erschließung weiterer Lautentsprechungen, Befragung von Ressourcen über Häufigkeiten des Ausdrucks bestimmter dialektaler Ausdrücke und Erschließung von fremden Wortbedeutungen.

Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts ist es wichtig, dass über eine schrittweise Heranführung an das Korpus und an die Such- und Explorationsmöglichkeiten nicht nur Lehrpersonen mit dem Korpus interagieren, sondern auch Schülerinnen und Schüler befähigt werden, aktiv mit der Suchoberfläche zu arbeiten. Die Lehrperson zeigt dabei, wie das Korpus als *Scaffold* für die eigene Erkundung dialektaler deutscher IBK-Texte verwendet werden kann, und bietet Anleitung und Hilfestellung, die zu einer zunehmenden Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler führen soll (vgl. Chang / Sun 2009). Die so erworbene *Corpus-Literacy* (vgl. Mukherjee 2002) ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, das Korpus auch in weiterer Folge für den eigenen Erkenntnis- und Verfügungsgewinn einzusetzen und die erworbenen Kompetenzen auf die Arbeit mit anderen Korpora zu übertragen.

In einem *lernerzentrierten* Ansatz sollen die Schülerinnen und Schüler aktiv zum Erarbeiten der Inhalte beitragen, um eine stärkere persönliche Involvierung zu initiieren und so nachhaltig Barrieren abzubauen und erworbenes Wissen zu sichern. Dabei eignen sich Aufgaben zur Erschließung von Dialektausdrücken und häufigen Lautentsprechungen besonders für Formen des *entdeckenden Lernens* (vgl. Liebig 2012), indem bisher weitgehend unbekannte Form-Inhaltbeziehungen mit Hilfe der im Korpus zur Verfügung gestellten normalisierten Schreibformen und durch die im Korpus aufgezeigten Vorkommenskontexte erschlossen werden können. Zudem können Schülerinnen und Schüler mit bestehenden Dialektkompetenzen als Experten herangezogen werden, um weiterführende Beispiele zu erschließen oder Aussprachehinweise zu geben.

## 5.2 Voraussetzungen, Zielgruppe und Arbeitsmethoden

Die einzige technische Voraussetzung für die Verwendung des DiDi-Korpus im DaZ-Unterricht ist ein Computer mit einer aktiven Internetverbindung und ein Browser zum Aufrufen der Online-Suchoberfläche. Das DiDi-Korpus ist online unter der Internetadresse <https://commul.eurac.edu/annis/didi> frei verfügbar und benötigt keine Registrierung. Sollten jedoch sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler mit dem Korpus arbeiten, werden entsprechend viele Geräte dafür benötigt, sodass zumindest in Gruppen gearbeitet werden kann.

Das Korpus stellt einige Beispielabfragen und -analysen (u.a. zu den hier vorgestellten Fragestellungen) über die Benutzeroberfläche bereit. Es wird jedoch angeraten, dass sich die Lehrperson eine basale Familiarität mit der Suchoberfläche und deren Möglichkeiten sowie mit weiteren Funktionen wie der Frequenzanalyse aneignet, um sich kompetent auf der Oberfläche orientieren zu können und Korpusanfragen nach Bedarf abzuändern<sup>10</sup>. Dadurch können die Vorzüge der Arbeit mit dem Korpus, z.B. die in Kap. 4.1 genannten Annotationen wie die Normalisierung, die Lemmatisierung und das Wortarten-Tagging, in der Vorbereitung oder im Unterricht optimal genutzt werden.

Unser Didaktisierungsvorschlag umfasst mindestens zwei bis drei Unterrichtseinheiten, kann aber nach Bedarf gekürzt oder vertieft werden. Die Inhalte eignen sich grundsätzlich für den DaZ-Unterricht sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II, wobei Beispiele und vertiefende Diskussion gegebenenfalls der Altersgruppe angepasst werden müssen. Obwohl das Thema der regionalen Varietät erst für das 1. Biennium in den Rahmenrichtlinien für die Zweitsprache Deutsch vorgesehen ist (vgl. Provincia Autonoma di Bolzano 2010b: 58), sehen wir ähnlich wie Bertollo (2021) keinen Grund dagegen, das Thema der innersprachlichen Varietäten bereits in der Sekundarstufe I zu adressieren. Um das Thema im Unterricht behandeln zu können, ist es nicht notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler Vorwissen über den Dialekt mitbringen. Die Kenntnis

---

<sup>10</sup> Das Annis-Benutzerhandbuch ist in der Benutzeroberfläche (vgl. <https://commul.eurac.edu/annis/didi>) als Tutorial integriert.

einzelner Dialektausdrücke (z.B. fertige Sprachhandlungen in Form von *chunks*<sup>11</sup>) ermöglicht jedoch einen leichteren Einstieg in das Thema, indem an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden kann. Für einen direkten Einstieg in die in diesen Medien abgebildete regionalspezifische Sprachvariation sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, kurze standarddeutsche Texte interaktionsorientierter Natur lesen und verstehen zu können. Wir gehen davon aus, dass die meisten Schülerinnen und Schüler bereits im Alltag damit in Kontakt kamen. Trotzdem könnte es sinnvoll sein, die folgenden didaktischen Einheiten in eine größere thematische Einheit zur Online-Kommunikation einzubetten, wie sie z.B. in Gredel (2021) vorgestellt wird.

Der vorgestellte Didaktisierungsvorschlag strebt eine Mischung unterschiedlicher Arbeitsmethoden an, in der Schülerinnen und Schüler zum Teil angeleitet, zum Teil selbstständig erforschend arbeiten. In individuellen Vorarbeiten sollen für das Thema *Dialekt in Südtirol* Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt und an persönliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gefunden werden. Diese sollen gemeinsam besprochen und ihre Erforschung über das Korpus soll durch die Lehrerin oder den Lehrer angeleitet werden. Die Rolle der Lehrperson ist es dabei, die notwendigen Werkzeuge zu vermitteln und gegebenenfalls Gedanken anzustoßen und die Diskussion durch Beispiele und Moderation zu lenken. Gruppenarbeiten dienen dem gemeinsamen Erarbeiten von Inhalten in der Peer-Group und werden vor allem dann angeraten, wenn ein gemeinsames Aushandeln und Diskutieren von Ergebnissen für die Erschließung sinnvoll sind.

### 5.3 Didaktisierungsvorschlag zum Dialekt in Südtirol

#### Einstieg und Wissensaktivierung

Als Einstieg und Wissensaktivierung zum Thema *Dialekt in Südtirol* sollten im Unterricht bereits bekannte Dialektausdrücke gesammelt werden. Als Dialektausdrücke können einzelne Wörter sowie Mehrworteinheiten (z.B. Begrüßungs- oder Verabschiedungsformeln und andere kommunikative Routinen) genannt werden. Dies kann zunächst mündlich erfolgen, wobei die Bedeutung der genannten Ausdrücke geklärt werden sollte. Die gesammelten Dialektausdrücke können daraufhin in Gruppenarbeit oder im Plenum verschriftet werden. In experimenteller Form sollen die Schülerinnen und Schüler versuchen, die bekannten dialektalen Ausdrücke zu schreiben. Hierfür kann auf das orthographische Wissen über die Schreibweise der standarddeutschen Entsprechungen zurückgegriffen werden. Alle Nennungen auf der dadurch entstandenen Liste können abschließend nach Wortarten und gegebenenfalls ihrer kommunikativen Funktion sortiert werden. Sie dient als Grundlage für die nun anstehende Korpusarbeit. Sollten die Schülerinnen und Schüler kein Vorwissen über den lokalen Dialekt besitzen, kann eine Liste mit standarddeutschen Ausdrücken zusammengestellt werden, die kommunikative Routineformeln (*hallo, Liebe Grüße, wie geht es dir?* etc.) enthält.

#### Erste Korpusabfragen und Beobachten von Variation in den Schreibungen

Die gesammelten Ausdrücke sollen in einem zweiten Schritt im Korpus gesucht werden. Dies geschieht zunächst gemeinsam. Die Lehrkraft stellt das DiDi-Korpus vor (s. Kap. 3) und beginnt mit einigen einfachen Beispielsuchen von Wörtern und Ausdrücken von der im ersten Schritt zusammengestellten Liste. Wir empfehlen, mit den standarddeutschen Ausdrücken zu beginnen und die Suche auf der normalisierten Suche Ebene durchzuführen (s. unten), um die Treffermenge zu erhöhen. Abbildung 1 gibt ein Beispiel für eine Suchanfrage für die Formel *wie geht es dir?* (links oben im Eingabefeld sichtbar) und die ersten beiden angezeigten Treffer im Korpus.

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu auch Androutsopoulos' Konzept vom Minimalen Bilingualismus (vgl. Androutsopoulos 2007: 2013).

Abbildung 1  
Ergebnis der Suchanfrage im DiDi-Korpus zur Routineformel *Wie geht es dir?*

Die Suchanfrage findet 129 Treffer in der gegenwärtigen Version (1.0). Die Trefferansicht gibt mehrere Annotationsebenen pro Treffer gleichzeitig wieder. Die Ebene ‚token‘ enthält die Originalschreibweise, wie sie auf Facebook verwendet wurde, die Ebene ‚normtok‘ enthält die normalisierte, d.h., die an den Schriftstandard angepasste und orthographisch korrekte Schreibung. Außerdem werden für jede Wortform das dazugehörige Lemma und die Wortart (‚pos‘) angezeigt.<sup>12</sup> Schon die ersten beiden Treffer zeigen im nicht-normalisierten Originaltext auf der Ebene ‚token‘ verschiedene Verschriftungen der Routineformel an (*wia geats dir?* und *wia geatsder?*), der weitere in Abbildung 1 nicht sichtbare Schreibweisen (z.B. *wie geht es dir?* *wia geahts dir?* *wia geaht's dir?*) folgen. In einer Diskussion in der Klasse können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Schreibweisen der gesuchten Ausdrücke herausgearbeitet und unterschiedlichen Varietäten des Deutschen zugeordnet werden. Außerdem können typische Kontexte beobachtet werden, in denen sie verwendet werden<sup>13</sup>.

### Erkennen von Regelmäßigkeiten in der Verschriftung über die angebotene Normalisierung

Die in der ersten Übung mit dem Korpus beobachtete Variation stellt ein Merkmal von Alltagssprache dar, welches in der IBK allgemein salient ist. Konkurrierende Schreibvarianten eines Lexems können für Lernende eine Herausforderung darstellen. Die Übersicht über weitere Schreibweisen eines Wortes, die durch die Recherche im Korpus möglich wird, kann jedoch auch eine Ressource sein, die es erlaubt, eine ‚Dechiffrierungstabelle‘ für scheinbar unverständliche Texte zu erstellen. In einem Themenblock zu Regelmäßigkeiten bei der Verschriftung sollen sich die Schülerinnen und Schüler demnach gezielt mit dieser im DiDi-Korpus über die Normalisierungen nachvollziehbaren sprachlichen Variation auseinandersetzen. Grundlage dieses Themenblocks bilden dabei Dialektwörter, die sich von ihren standarddeutschen Entsprechungen nur auf der phonetisch-phonologischen Ebene unterscheiden.

In einem von der Lehrkraft eingeführten Erarbeitungsbeispiel könnte dabei die Aufmerksamkeit auf die Existenz häufiger dialektaler, aber in der Standardsprache nichtexistierender Diphthonge

<sup>12</sup> Eine ausführliche Übersicht über alle Annotationsebenen kann unter <http://hdl.handle.net/20.500.12124/7> gefunden werden.

<sup>13</sup> Zum Beispiel kommt der Ausdruck *wie geht es dir?* gehäuft nach einer Begrüßung vor, die in den sichtbaren Suchtreffern in Abbildung 1 mit dem regionalen Ausdruck *hoi* beispielhaft belegt ist. Eine Verknüpfung mit der Vermittlung ganzer Interaktionssequenzen (hier *Begrüßung*) könnte hier angeschlossen werden.

(wie /ia/, /ua/, /ea/ oder /oa/) und ihren standarddeutschen Entsprechungen gelegt werden. In der zuvor erwähnten Suchanfrage zu *wie geht es dir?* ist häufig die Schreibung *wia* für Standarddeutsch *wie* belegt. Der bairische Diphthong /ia/ entspricht im Standarddeutschen entweder einem langen /i:/ (aus mhd. Diphthong /ie/) oder einem /y/ (aus mhd. Diphthong /ye/). Die Entsprechung von /ia/ und /i:/ könnte im Plenum zuerst diskutiert und anhand von Suchanfragen standarddeutscher Wörter mit <ie> überprüft werden, wobei festgestellt wird, dass die Korrespondenz von <ia> und <ie> für einige wichtige Wörter wie *nie*, *lieb* oder *kriegen* im Korpus sehr häufig bestätigt werden kann.

Anschließend können die Schülerinnen und Schüler in Gruppen weitere häufige Entsprechungen im selben Verfahren sammeln, wobei auf die zuvor gesammelten Dialektausdrücke und deren Varianten in der Schreibung zurückgegriffen werden kann. Für die Sekundarstufe II können diese Entsprechungen als Ansatzpunkt für die Diskussion von Lautwandelprozessen dienen. Für die Sekundarstufe I bietet sich hier eine Übungs- bzw. Ergebnissicherungsphase an, in der die Schülerinnen und Schüler z.B. im Rahmen eines Quiz authentische dialektale Korpusauszüge ohne Normalisierung mit Hilfe der gesammelten Entsprechungen in standardsprachliche Texte übertragen bzw. Vermutungen anstellen, wie man bekannte standarddeutsche Wörter mit den besprochenen lautlichen Merkmalen (z.B. *fliegen*, *ziehen* etc.) im Dialekt schreiben würde, und diese Schreibungen anschließend im Korpus suchen.

### **Erschließung unbekannter Ausdrücke über den Kontext**

Zum Schluss möchten wir anregen, nicht nur die im Korpus verfügbaren Annotationen und Informationen zu relativen Vorkommenshäufigkeiten zu nutzen, sondern auch die Möglichkeit, den Kontext im Korpus gesuchter Ausdrücke zu beobachten und für den aktiven Erkenntnisgewinn im Schulunterricht zu nutzen. Wie in Abbildung 1 erkennbar, hat das DiDi-Korpus eine eigene Annotationsebene für Südtiroler Dialektwörter (sogenannte Südtirolismen, abgekürzt als ‚stir‘), für die es entweder keine etymologisch verwandte standarddeutsche Entsprechung gibt oder diese nicht mehr erkennbar ist. Die angesprochene Begrüßung *hoi* ist beispielsweise als Südtirolismus gekennzeichnet, ebenso wie die Lokaldeixis *sem* (‚dort‘) im zweiten Suchtreffer. Alle Südtirolismen können auf der Annotationsebene ‚stir‘ gesucht werden und für den Wortschatzaufbau der Lernenden verwendet werden (vgl. Abbildung 2). Der Wert ‚True‘ gibt an, dass es sich um einen Südtirolismus handelt.

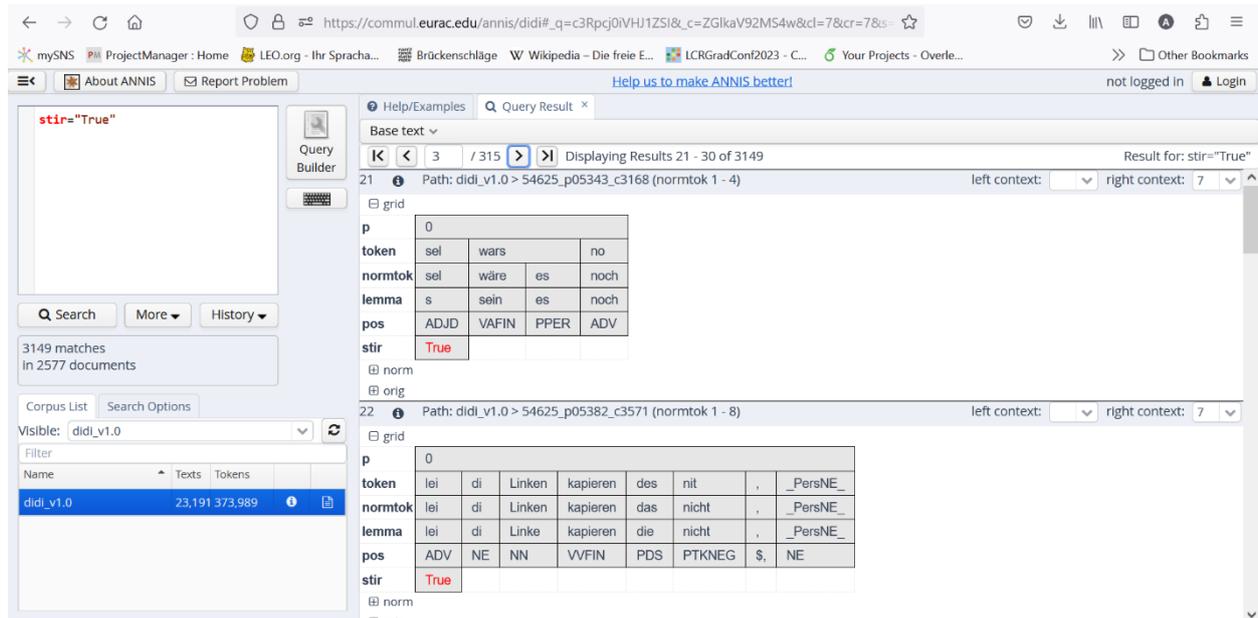


Abbildung 2  
Ergebnis der Suchanfrage im DiDi-Korpus zu annotierten Südtirolismen

Betrachtet man die Suchtreffer für die annotierten Südtirolismen im Korpus in einer Frequenztafel (vgl. Tabelle 1), so wird klar, dass diese Wortformen hochfrequente Elemente der regionalen Varietät sind und die Kenntnis über ihre Bedeutung sehr nützlich für die interkulturelle Kommunikation ist. In einer Anschlussübung sollen dementsprechend die Möglichkeiten des Korpustools genutzt werden und die Bedeutung der häufigsten südtirolspezifischen Wortformen über eine Korpussuche aus ihren Verwendungskontexten erschlossen werden. Dies kann entweder direkt im Rahmen einer Gruppenarbeit im Präsenzunterricht geschehen oder als Einzelarbeit zu Hause, die später in der Gruppe besprochen wird, bevor sie im Plenum aufgelöst wird. Zur Ergebnissicherung können weitere Phrasen und Kontexte gesammelt werden, in denen die gelernten Ausdrücke verwendet werden können.

Wortform (token)	Frequenz
lei ‚nur‘	466
sel/sell ‚das, dieses‘ (demonstrativ)	457
Hoi/hoi ‚hallo‘	435
olm ‚immer‘	236
sem/zem ‚dort, damals‘	232
a ‚ein‘	131
hel ‚das, dieses‘ (demonstrativ)	85

Tabelle 1  
Liste der häufigsten Wortformen, die als Südtirolismen annotiert wurden.

### Wiederholungs- und Reflexionsphase

Zum Abschluss ist es wichtig, den Zugewinn an Wissen und Kompetenzen mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren und zum Beispiel neu erschlossenes Dialektvokabular mit der Anfangssituation zu vergleichen, indem parallel zur ersten Einheit Dialektausdrücke gesammelt und grafisch

dargestellt, d.h. auch verschriftet werden. Auch bietet es sich an, gemeinsam in der Klasse über Lieblingsdialektausdrücke abzustimmen und so dem zum Teil neu gewonnenen, fremden Vokabular positive Zuschreibungen zu vergeben. Auch eine Reflexion über die persönlichen Erfahrungen mit den dialektalen Texten im Korpus und mit der Korpusarbeit an sich bietet sich vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler an. Ziel der vorangegangenen Übungen sollte schließlich sein, über die Detektivarbeit im Korpus positive Erfahrungen und Berührungspunkte mit der die Schülerinnen und Schüler umgebenden Alltagssprache in der Zweitsprache Deutsch zu schaffen, Verständnisbarrieren und Berührungspunkte abzubauen und Variation in der Sprache nicht nur als Hürde, sondern als positive Vielfalt wahrzunehmen.

#### **5.4 Zusammenfassung: Verwendungsmöglichkeiten des DiDi-Korpus für den DaZ-Unterricht**

Als normalisiertes und mit sprach- und personenbezogenen Metadaten versehenes Korpus regionaler Alltagskommunikation im Internet ermöglicht es das DiDi-Korpus, im DaZ-Unterricht anhand von authentischem Sprachmaterial induktiv als auch deduktiv an häufige Dialektausdrücke, übliche Verschriftungsstrategien und Lautentsprechungen sowie an regionalspezifische Ausdrücke heranzuführen. Die im Korpus zur Verfügung gestellte Normalisierung nicht-standardsprachlicher Schreibungen ermöglicht es, Variation im Sprachgebrauch und insbesondere die „Südtiroler Besonderheiten“ (Provincia Autonoma di Bolzano 2010b: 58) zu explorieren und in der Suchoberfläche zwischen Suchanfragen auf der normalisierten und der originalen Ebene zu wechseln. Die Schülerinnen und Schüler können so an das Konzept von Form-Inhaltsbeziehungen in den Daten herangeführt werden, indem normalisierte Formen für bekannte (oder vermutete) Dialektverschriftungen sowie unterschiedliche Varianten für standardsprachliche Begriffe mit vermuteten Dialektverschriftungen verglichen werden. Mit Hilfe von Frequenzanalysen können sich die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über verzeichnete Wortformen verschaffen, wobei die Lehrperson hier auch in der IBK übliche, nicht regionale Non-Standardschreibungen als natürlichen Bestandteil dieser Kommunikationsform thematisieren kann.

Die Metadaten des Korpus erlauben weiters, Suchanfragen auf dialektale oder standardsprachliche Texte einzuschränken und Unterschiede in der Häufigkeit von Ausdrücken in den so entstehenden Subkorpora (Dialekt vs. Standard, Statusmeldungen vs. Kommentare und Chats, Texte von Muttersprachlern vs. Sprachlernenden, Altersgruppen) zu beobachten bzw. diese zu diskutieren. Letztlich ermöglichen die Annotationen zu südtirolspezifischen Lexemen das Auffinden von Ausdrücken, die im Standard keine Entsprechung haben, sowie deren Betrachtung in ihrem Kontext. Durch die KWIC-Ansicht<sup>14</sup> können Schülerinnen und Schüler unbekannte Lexeme über mehrere Vorkommen hinweg mit Hilfe des sprachlichen Kontexts erschließen.

## **6. Fazit**

IBK ist vielfältig. Wir haben in diesem Beitrag besonders auf die Vielfalt in der Verwendung von Sprachen und Sprachvarietäten verwiesen, wie sie für eine mehrsprachige Gesellschaft wie Südtirol spezifisch ist. In der Darstellung des didaktischen Nutzens des DiDi-Korpus zur IBK in Südtirol für den DaZ-Unterricht haben wir einen Vorschlag gemacht, wie ein Zugang zu einer regionalen informellen IBK für Lernende des Deutschen gefunden werden kann. Dies haben wir für die Ebenen der

---

<sup>14</sup> KWIC steht für *Keyword In Context*. Eine KWIC-Ansicht belässt die gesuchten Elemente in der Trefferansicht in ihrer sprachlichen Umgebung und zeigt sie graphisch hervorgehoben innerhalb einer Phrase, eines Satzes oder einer anders definierten Umgebung an.

Phonetik und der Lexik in einem kontrastiven Ansatz und für Lernende der Niveaustufen A2-B1 dargestellt. Ziel ist es u.a., durch Übungen dieser Art die Wahrnehmungstoleranz über das Schriftbild zu schulen und zu erweitern. Als Vorbereitung und aufbauend auf den vorgestellten Aktivitäten in der Nachbereitung ist die tiefere Beschäftigung mit den Eigenschaften IBK anzuraten. Hierfür eignen sich nicht nur weitere sprachliche Ebenen wie die Morphosyntax sowie Pragmatik und einige damit verbundene Spezifika der Südtiroler Dialekte (z.B. präpositionslose Direktionalangaben, typische Begrüßungs- und Verabschiedungsmuster), sondern auch die detaillierte Beschäftigung mit weiteren IBK-typischen Themen wie der Verwendung von häufigen Abkürzungen und Wortkürzungen, die für das Verständnis der Texte hilfreich sind. Gerade private kommunikative Praktiken in der Zweitsprache Deutsch sind für die DaZ-Lernenden in Südtirol von hohem Nutzen und ihre Kenntnis könnte sie adäquat auf die digitale Kommunikation mit deutschsprachigen Personen in und außerhalb von Südtirol vorbereiten. Dazu gehört unserer Ansicht nach auch eine Reflexion über mehrsprachige Praktiken in der IBK im DaZ/DaF-Unterricht, die wir an dieser Stelle leider nicht vertiefen konnten (vgl. dazu aber Vandergriff 2016: 231 oder Dumrukcić 2020).

Der vorgestellte Didaktisierungsvorschlag des DiDi-Korpus hat einen starken Bezug zur Südtiroler DaZ-Situation. Zum einen kann er als zusätzliches Angebot zu bestehenden didaktischen Materialien für den DaZ-Unterricht in deutschsprachigen Schulen vor allem in Unterrichtsreihen zur Sprachreflexion verwendet werden. Zum anderen ist er vor allem für den Zweitsprachenunterricht in den italienischsprachigen Schulen gedacht, in denen die Sprachlernsituation in vieler Hinsicht einem DaF-Kontext gleicht, obwohl die Rahmenbedingungen für ein intensives Lernen und Vertiefen im informellen außerschulischen Kontext gegeben wären. Die weitgehende Trennung der Sprachgruppen in Südtirol führt dazu, dass der Zweitsprache Deutsch oft der Anwendungsbezug fehlt, was durch die Divergenz der in der Schule erworbenen und im Alltag gehörten Varianten des Deutschen deutlich erschwert wird.

Wir hoffen, mit unserem didaktischen Vorschlag zur Nutzung des DiDi-Korpus eine Anregung zu geben, wie Südtiroler Alltagskommunikation stärker in den Südtiroler DaZ-Unterricht integriert werden kann und so auch Barrieren zur Zweitsprache abgebaut und die Kompetenzen in der den Schülerinnen und Schülern umgebenden Alltagssprache aufgebaut werden können. Wir sind davon überzeugt, dass das so geschulte Sprachbewusstsein über regionale Varietäten auch für andere Sprachrealitäten außerhalb Südtirols von Nutzen sein kann. Das DiDi-Korpus eignet sich darüber hinaus auch für eine Sensibilisierung hinsichtlich im Internet typischer Merkmale der Mehrsprachigkeit (z.B. die Positionierung durch Code-Switching) und des interaktionsorientierten Schreibens, das über die Grenzen Südtirols hinaus im Rahmen von Betrachtungen zur Textqualität und in Kontrast zu anderen schulischen Formen des textorientierten Schreibens relevant ist (vgl. die Beiträge in Abel et al. 2020).

## Literatur und Ressourcen

Abel, Andrea / Glaznieks, Aivars / Linthe, Maja / Wolfer, Sascha (Hrsg.) (2020): *Textqualität im digitalen Zeitalter* (Themenheft). In: *Deutsche Sprache* 2/2020.

Abel, Andrea / Vettori, Chiara / Wisniewski, Katrin (Hrsg.) (2012): *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bolzano: Accademia Europea di Bolzano. <https://hdl.handle.net/10863/7242> (27.02.2023).

Alber, Birgit / Frey, Jennifer-Carmen / Glaznieks, Aivars / Glück, Alexander / Kokkelmans, Joachim (in Vorbereitung): Verschriftungsprinzipien im geschriebenen Dialekt: WhatsApp-Nachrichten aus Südtirol.

- Alber, Elisabeth (2012): South Tyrol's Education System: Plurilingual Answers for Monolingual Spheres? In: *L'Europe en Formation* 363: 1, 399-415.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Bilingualism in the mass media and on the internet. In: Heller, Monica (Hrsg.): *Bilingualism: A social approach*. London: Palgrave Macmillan, 207-230.
- Androutsopoulos, Jannis (2013): Code-switching in computer-mediated communication. In: Herring, Susan / Stein, Dieter / Virtanen, Tuija (Hrsg.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Berlin: de Gruyter, 667-694.
- Androutsopoulos, Jannis (2014): Linguaging when contexts collapse: Audience design in social networking. In: *Discourse, Context and Media* 4-5, 62-73.
- Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: *Deutsche Sprache* 2/1986, 97-124.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2022a): *Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2021*. Bozen: ASTAT. <https://astat.provinz.bz.it/downloads/JB2021.pdf> (27.02.2023)
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2022b): Ausländische Bevölkerung 2020. In: *astat info* 11, März 2022. [https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news\\_action=300&news\\_image\\_id=1132725](https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=1132725) (28.02.2023).
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (2009): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Stuttgart: utb.
- Bartz, Thomas / Radtke, Nadja (2014): Digitale Korpora im Deutschunterricht: Didaktisches Potenzial. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42: 1, 130-143.
- Beißwenger, Michael (2015): Sprache und Medien: Digitale Kommunikation. In: *Studikurs Sprach- und Textverständnis. E-Learning-Angebot der öffentlich-rechtlichen Universitäten und Fachhochschulen und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) des Landes Nordrhein-Westfalen*. [Erweiterte Vorabversion, bereitgestellt vom Verfasser]. [http://www.michael-beisswenger.de/pub/beisswenger\\_digikomm\\_preview.pdf](http://www.michael-beisswenger.de/pub/beisswenger_digikomm_preview.pdf) (29.06.2023)
- Beißwenger, Michael / Pappert, Steffen (2019): *Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bertollo, Sabrina (2021): Der *Atlas zur deutschen Alltagssprache* in DaF: Ein praxisbezogener Vorschlag zur Einführung der regionalen Sprachvariation im Unterricht. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1: 2, 54-73.
- Busch, Florian (2021): *Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Chang, Wen-Li / Sun, Yu-Chih (2009): Scaffolding and web concordancers as support for language learning. In: *Computer Assisted Language Learning* 22: 4, 283-302.
- Dumrukcić, Nina (2020): Translanguaging in social media. Output for FLT didactics. In: *heiEDUCATION Journal* 5/2020, 109-137.
- Eichinger, Ludwig (2002): South Tyrol: German and Italian in a Changing World. In: Treffers-Daller, Jeanine / Willemyns, Roland (Hrsg.): *Language Contact at the Romance-Germanic Border*. Clevedon: Multilingual Matters, 137-149.
- Fladrich, Marcel / Imo, Wolfgang (2020): ♀☺ = ♂☺? Oder: Das Gelächter der Geschlechter 2.0: Emojigebrauch in der WhatsApp-Kommunikation. In: Marx, Konstanze / Lobin, Henning / Schmidt, Axel (Hrsg.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin / Boston: de Gruyter, 95-121.

- Flinz, Carolina (2021): KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 1, 1-43.
- Frey, Jennifer-Carmen / Glaznieks, Aivars / Stemle, Egon W. (2016): The DiDi Corpus of South Tyrolean CMC Data: A multilingual corpus of Facebook texts. In Corazza, Anna / Mentemagni, Simone / Semeraro, Giovanni (Hrsg.): *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2016. 5-6 December 2016, Napoli*. Torino: Academia University Press, 157-161.
- Frey, Jennifer-Carmen / Glaznieks, Aivars / Stemle, Egon W. (2019): The DiDi Corpus of South Tyrolean CMC 1.0.0, Eurac Research CLARIN Centre, <http://hdl.handle.net/20.500.12124/7>.
- Frick, Karina (2017): *Elliptische Strukturen in SMS. Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Gilquin, Gaëtanelle / Paquot, Magali (2008): Too chatty. Learner academic writing and register variation. In: *English Text Construction* 1: 1, 41-61.
- Glaznieks, Aivars / Frey, Jennifer-Carmen (2018): Dialekt als Norm? Zum Sprachgebrauch Südtiroler Jugendlicher auf Facebook. In: Ziegler, Arne (Hrsg.): *Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research*. Berlin / Boston: de Gruyter, 859-890.
- Glaznieks, Aivars / Stemle, Egon W. (2014): Challenges of building a cmc corpus for analyzing writer's style by age: The DiDi project. In: *Journal for Language Technology and Computational Linguistics* 29: 2, 31-57.
- Glück, Alexander / Glaznieks, Aivars (2019): Geschriebener Dialekt in Südtiroler Facebook-Texten. In: *Linguistik online* 99: 6, 79-95. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.99.5965>.
- Gredel, Eva (2021): CMC-Korpora und Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik: Relevanz, Potentiale und didaktische Szenarien. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 1, 109-135.
- Gurschler, Michael / Tscholl, Evi Rita (2015): *DaZUgeHÖREN. Südtiroler Dialekt von Jugendlichen für Jugendliche. Arbeitsmaterialien zum Südtiroler Dialekt*. Bozen: Autonome Provinz Bozen - Deutsches Bildungsressort. <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/sprachen/unterrichtsmaterialien-daz.asp#download-area-idx395663> (20.02.2023)
- Huber, Judith / Schwarz, Christian (2017): SMS-Kommunikation im mehrsprachigen Raum. Schriftsprachliche Variation deutschsprachiger SMS-Nutzer/innen aus Südtirol. In: *Networx* 76. <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/2997/networx-76.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (20.02.2023).
- Klein, Karl Kurt / Schmitt, Ludwig Erich / Kühebacher, Egon (1965–1971): *Tirolischer Sprachatlas*. Marburg: N. G. Elwert Verlag.
- Liebig, Sabine (2012): *Entdeckendes Lernen: ein Unterrichtsprinzip*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lüdeling, Anke / Walter, Maik (2009): *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf> (20.02.2023).
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige (Hrsg.) (2010a): *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol*. Bolzano: Direzione Istruzione e Formazione italiana. [https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/421188\\_Rahmenrichtlinien\\_it.pdf](https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/421188_Rahmenrichtlinien_it.pdf) (28.02.2023).

Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige (Hrsg.) (2010b): *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Parte B – Licei – Linee guida*. Bolzano: Direzione Istruzione e Formazione italiana. [https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/193246\\_03\\_parte\\_b\\_licei\\_linee.pdf](https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/193246_03_parte_b_licei_linee.pdf) (28.02.2023).

Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schaefer, Vance / Warhol, Tamara (2020): *There ain't no doubt about it: Teaching EAL learners to recognize variation and switch/shift between varieties and registers is crucial to communicative competence*. In: *TESOL Journal* 11: 3/e504. <https://doi.org/10.1002/tesj.504>.

Schreiber, Brooke R. (2015): "I am what I am": Multilingual Identity and Digital Translanguaging. In: *Language Learning & Technology* 19: 3, 69-87.

Stollhans, Sascha (2020): Linguistic variation in language learning classrooms: considering the role of regional variation and 'non-standard' varieties. In: *Languages, Society and Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.62274> (20.06.2023).

Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, Barbara / Mehler, Alexander / Sutter, Tilmann (Hrsg.): *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. Wiesbaden: Springer VS, 331-366.

Storrer, Angelika (2018): Web 2.0: Das Beispiel Wikipedia. In: Birkner, Karin (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin / Boston: de Gruyter, 387-417.

Vandergriff, Ilona (2016): *Second-language Discourse in the Digital World*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Vettori, Chiara / Abel, Andrea (Hrsg.) (2017): *KOLIPSI II: die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache; eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bolzano: Eurac Research. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24248.96001>.

Wei, Li (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. In: *Applied Linguistics* 39: 1, 9-30.

Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: Marx, Konstanze / Lobin, Henning / Schmidt, Axel (Hrsg.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin / Boston: de Gruyter, 217-231.

**Biographische Notiz:** Aivars Glaznieks hat 2010 in Germanistischer Sprachwissenschaft an der LMU München promoviert und arbeitet seitdem als Senior Researcher am Institut für Angewandte Sprachforschung in Bozen. Seine Schwerpunkte liegen in der Beschreibung von Varietäten des Deutschen, insbesondere von Lernervarietäten und internetbasierter dialektaler Schriftlichkeit mithilfe von Korpora. Er ist verantwortlich für den Aufbau verschiedener Lerner- und CMC-Korpora des Instituts.

**Kontaktanschrift:**

Aivars Glaznieks  
Institut für Angewandte Sprachforschung  
Eurac Research  
Drususallee 1  
39100 Bozen  
Italien  
[aivars.glaznieks@eurac.edu](mailto:aivars.glaznieks@eurac.edu)

**Biographische Notiz:** Jennifer-Carmen Frey studierte Lehramt Deutsch und Informatik in Graz und beschäftigt sich seither mit Aspekten des Erwerbs schriftlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Varietäten und (Online-) Registern des Deutschen. Sie promovierte in Germanistischer Linguistik an der Universität Bologna und ist seither Post-Doc Researcher am Institut für Angewandte Sprachforschung in Bozen, wo sie gemeinsam mit Aivars Glaznieks am Aufbau und der Analyse verschiedener Lerner- und CMC-Korpora arbeitet.

**Kontaktanschrift:**

Jennifer-Carmen Frey  
Institut für Angewandte Sprachforschung  
Eurac Research  
Drususallee 1  
39100 Bozen  
Italien  
[jennifercarmen.frey@eurac.edu](mailto:jennifercarmen.frey@eurac.edu)

