



Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Máster/Masterarbeit:

**Jugendsprache im DaF-Unterricht: ein
didaktischer Ansatz zur Förderung der
Sprachpraxis im Klassenzimmer**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Facultad de Educación y Trabajo Social

Presentado por / Eingereicht von: Lucía López Bellón

Tutoras / Betreuerinnen: Beatriz Burgos Cuadrillero y Lorena Hurtado
Malillos

(Departamento de Filología Francesa y Alemana)

Valladolid, 2025

Agradecimientos

Quiero aprovechar este huequito para agradecer a todas esas personas que me ayudan a seguir adelante día a día, creen en mí más de lo que yo hago, me apoyan incondicionalmente y sobre todo me quieren.

En primer lugar, a mi madre Ana. Por ser un ejemplo de inspiración de mujer fuerte y luchadora. Y sobre todo por estar siempre presente en cada paso de mi camino.

A mis abuelos Eugenio y Escolástica, por quererme y cuidarme siempre y por preocuparse por mi bienestar.

A mi tía María por serlo todo para mí. Hermana, madre, amiga y ahora comadre. Y a su marido, mi tío José David, por tratarme siempre como a una integrante más de su familia.

A mis amigas del pueblo, por todos los momentos vividos. Gracias por estar siempre ahí, por escucharme y apoyarme siempre. Aunque ahora cada una hayamos tomado un camino diferente, siempre tendremos un lugar seguro a donde volver. Y a mis amigos por llenar estos últimos años de risas y buenos ratos.

A mis amigos del Erasmus, por llenar mi vida de experiencias inolvidables y una amistad tan bonita a pesar de los kilómetros. Gracias por ser parte del mejor año de mi vida.

A Raquel, Marisol, Leticia y todos los buenos profesores que han dejado una huella en mí y que ahora más que nunca me sirven de ejemplo en mi futura profesión.

Y, sobre todo, a Anne K., por enseñarme el complejo camino de nuestra profesión, a hacerlo desde el corazón, la cercanía, cariño y humanidad y quitarme los miedos e inseguridades.

A todos vosotros, gracias de corazón por creer en mí y por ser parte esencial de este logro. Cada uno de vosotros tenéis un pedacito de mi corazón.

Os quiere,

Lucía

Abstract

El presente estudio aborda la relevancia del lenguaje juvenil en el contexto de la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DaF), y propone un enfoque didáctico innovador destinado a fomentar la competencia comunicativa en el aula. Tomando en consideración la evidencia de una disparidad entre la adquisición formal de la lengua y su aplicación en contextos auténticos, el estudio aborda la convergencia de dos metodologías: una fase teórico-descriptiva, centrada en las características y la evolución del lenguaje juvenil en el ámbito lingüístico alemán, y una fase aplicada, mediante el diseño de una unidad didáctica fundamentada en ejemplos auténticos, recopilados a través de encuestas realizadas a jóvenes alemanes y su comparación con las redes sociales. El estudio emplea métodos mixtos y se dirige principalmente a estudiantes de educación secundaria, concretamente para el curso 4º de ESO. Entre los objetivos planteados, se destacan la concienciación acerca de la relevancia de las variedades lingüísticas no estandarizadas y la incorporación de contenidos sociolingüísticos en el ámbito de la enseñanza de idiomas. El enfoque pedagógico se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fomentando la inclusión, la igualdad y la valoración de la diversidad cultural, lo que redonda en una educación de alta calidad y vinculada a la realidad cotidiana.

Palabras clave: Lenguaje juvenil, alemán como lengua extranjera, unidad didáctica, variedades lingüísticas informales, enfoque aprendizaje basado en tareas

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Bedeutung der Jugendsprache im Kontext des Deutschunterrichts als Fremdsprache (DaF) und schlägt einen innovativen didaktischen Ansatz zur Förderung der Kommunikationskompetenz vor. Unter Berücksichtigung der nachgewiesenen Diskrepanz zwischen dem formalen Spracherwerb und der Anwendung in authentischen Kontexten befasst sich die Studie mit der Konvergenz zweier Methoden: Zunächst findet eine theoretisch-deskriptive Phase statt, die sich auf die Merkmale und die Entwicklung der Jugendsprache im deutschen Sprachraum konzentriert. Anschließend folgt eine angewandte Phase, in der auf der Grundlage authentischer Beispiele, die durch Umfragen unter deutschen Jugendlichen und deren Vergleich mit sozialen Netzwerken gesammelt wurden, eine didaktische Einheit entworfen wird. Die Studie verwendet gemischte Methoden und richtet sich in erster Linie an Lernende spanischer Sekundarstufe, insbesondere am 4. ESO (10. Jahrgang). Zu den Zielen gehört, die Lernenden für die Bedeutung nicht standardisierter Sprachvarietäten zu sensibilisieren und soziolinguistische Inhalte in den Sprachunterricht zu integrieren. Der pädagogische Ansatz steht im Einklang mit den Zielen für nachhaltige

Entwicklung (SDGs) und fördert Inklusion, Gleichberechtigung sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt. Dadurch wird eine hochwertige und alltagstaugliche Bildung ermöglicht.

Stichwörter: Jugendsprache, Deutsch als Fremdsprache, Unterrichtseinheit, informelle Sprachvarietäten, aufgabenbasierter Ansatz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 - 1.1. Begründung der Studie
 - 1.2. Beschreibung der Fallstudie und Methodik
 - 1.3. Ziele, Hypothesen, Forschungsfragen und Bezug zu den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Agenda 2030

2. Jugendsprache im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen
 - 2.1. Definition der deutschen Umgangssprache

Tabelle 1: Klassifikation der differenzierenden Merkmale der Umgangssprache zur Standardsprache nach der Taxonomie von Schlüter (2020)
 - 2.2. Definition der Jugendsprache. Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Tabelle 2. Klassifikation der differenzierenden Merkmale der Jugendsprache nach der Taxonomie von Hartmann (1996)
 - 2.3. Jugendsprache aus soziolinguistischer Perspektive
 - 2.4. Sprachliche Variation im Fremdspracheunterricht
 - 2.5. Didaktik des Deutsch als Fremdsprache (DaF)
 - 2.6. Jugendsprache im DaF-Unterricht
 - 2.7. Pädagogische Begründung für die Arbeit mit Jugendsprache

3. Entwurf des Vorschlags
 - 3.1. Beschreibung des Untersuchungsgegenstands
 - 3.2. Untersuchungsdesign. Aufbau des Korpus
 - 3.2.1. Auswahl des Korpus und Sammlung von Beispielen

4. Didaktisierung. Vorschlag für den Einsatz im Unterricht
 - 4.1. Rahmengesetzgebung
 - 4.2. Didaktische Unterrichtseinheit

5. Schlussfolgerungen

6. Literaturverzeichnis

7. Anhänge

- 7.1. Link zur Umfrage
- 7.2. Ergebnisse der Umfrage
- 7.3. Korpus der Ausdrücke
- 7.4. Sitzung 1 - Aktivität 3 „Memory-Spiel ‘Unbekannte Ausdrücke’
- 7.5. Sitzung 1 – Aktivität 4 „Canva kollaborative Tafel: ‘Jugendprache’“
- 7.6. Sitzung 2 - Aktivität 2 „Sprachdetektive“
- 7.7. Sitzung 3 - Aktivität 2 „Weiter geht’s mit den Serien“
- 7.8. Sitzung 3 - Aktivität 3 „Präsentation + Feedback mit Emojis“
- 7.9. Sitzung 4 - Aktivität 2 „Jugendsprache-Wettbewerb“
- 7.10. Sitzung 5 - Aktivität 2 „Präsentation der Endaufgabe“

“En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad, todas las denominaciones que en esta normativa se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.”

„In Übereinstimmung mit dem von der Universität übernommenen Wert der Gleichstellung der Geschlechter sind alle in dieser Verordnung verwendeten Bezeichnungen in männlicher Form, sofern sie nicht durch generische Begriffe ersetzt wurden, auch für das weibliche Geschlecht zu verstehen.“

1. Einleitung

1.1. Begründung der Studie

„Colliander (2006: 432) zutreffend fest, dass man sich bei der Rezeption als Hörer die zu rezipierenden Äußerungen eben nicht selbst aussuchen kann und das verstehen können muss, was einem angeboten wird.“ (Miajala 2009: 449).

Zu Beginn dieser Arbeit soll dieses Zitat den Anstoß geben. Das Erlernen einer Fremdsprache ist oft mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, insbesondere in Bezug auf die Fähigkeit, sich in einer realen Situation mit Muttersprachlern in deren Umfeld zu unterhalten. Im Rahmen ihres Studiums und nach vielen Jahren des Lernens stellen viele Lernende fest, dass sie nur wenige Worte verstehen, wenn ein Muttersprachler ein Gespräch beginnt. Dies führt bei den Lernenden zu Überraschung, Verwirrung und sogar Enttäuschung. Diese Situation, die mit hoher Frequenz auftritt und Frustration auslöst, verdeutlicht die Diskrepanz zwischen formalen Kompetenzen in einer Sprache und deren effektiver Anwendung in authentischen Kontexten.

In diesem Zusammenhang kommt dem Fremdsprachenlehrer eine grundlegende Bedeutung zu. Die Vermittlung von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen sollte dabei nicht die einzige Intention darstellen, vielmehr ist es von essenzieller Bedeutung, die Lernenden auf die Bewältigung authentischer kommunikativer Herausforderungen vorzubereiten. Das ultimative Ziel des Sprachunterrichts besteht daher darin, den Lernenden die notwendigen Werkzeuge an die Hand zu geben, um sich in Kommunikationssituationen erfolgreich zurechtzufinden, mögliche Schwierigkeiten zu vermeiden und eine effektive und sinnvolle Kommunikation zu fördern.

Darüber hinaus ist, wie Gerdes (2009) betont, zu berücksichtigen, dass „der Unterricht des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache [DaF/DaZ¹] im Zuge von Globalisierung und internationaler Mobilität zwangsläufig auch an Erfordernissen der Alltags- und Umgangskommunikation ausgerichtet sein muss“ (Gerdes 2009: 273).

Des Weiteren ist, wie Gerdes (2009) betont, zu berücksichtigen, dass nach dieser allgemeinen Einordnung des Themas eine Beschreibung der Fallstudie, die angewandte Methodik sowie die Ziele, Ausgangshypothesen und Fragestellungen folgen, die die Untersuchung strukturieren.

¹ Ab sofort bieten wir DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ (Deutsch als Zweitsprache) an.

1.2. Beschreibung der Fallstudie und Methodik

Die vorliegende Masterarbeit ist eine Untersuchung, die darauf abzielt, die pädagogischen Möglichkeiten zu erforschen, die sich aus dem Hauptthema, der Jugendsprache, für den Deutsch-als-Fremdsprache- oder Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ergeben. Zu diesem Zweck werden gemischte Methoden angewandt. Die Realisierung des Konzepts erfolgt durch die sukzessive Abfolge spezifischer Phasen, die in ihrer Gesamtheit eine kohärente Struktur bilden. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Sammlung authentischer und aktueller Beispiele für Jugendsprache. Ziel ist die Analyse dieser Beispiele sowie die Entwicklung eines Vorschlags für deren Einbindung in einen realen Unterrichtskontext.

Die untersuchte Population setzt sich aus 28 Jugendlichen deutscher und spanischer Herkunft zusammen, die vorwiegend die Sekundarstufe II besuchen. Diese Entscheidung fußt auf der Beobachtung der Variation dieser nicht standardisierten Sprachform in dieser Altersgruppe.

Zur Datenerhebung wurde die Umfragetechnik verwendet. Die formulierten Fragen erlauben die Beobachtung des Verhaltens dieser Sprache in verschiedenen Kommunikationskontexten. Im Anschluss erfolgte eine Systematisierung, Klassifizierung und Integration der Daten in einen schriftlichen Korpus, der als Fundament für die nachfolgende linguistische Analyse diente.

Der didaktische Vorschlag zur Implementierung des Themas wurde zur Umsetzung während des Schuljahres, als Ergänzung zum Lehrwerk und nach Ermessen der Lehrkraft, konzipiert. Es wird jedoch empfohlen, dies beispielsweise im Rahmen der Landeskunde in der Mitte des Schuljahres durchzuführen, um die allgemeine Atmosphäre aufzulockern, oder am Ende des Schuljahres, wenn alle Inhalte bereits behandelt wurden, um diese auf motivierende und aktive Weise zu wiederholen. Für die Erstellung der Unterrichtseinheit wurden die entsprechenden geltenden Vorschriften herangezogen: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; Orden ECD/65/2015, de 21 de enero; und Decreto 39/2022, de 29 de septiembre. Darüber hinaus wurden auch andere didaktische Methoden oder Ansätze wie handlungsorientiertes Lernen, Aktivierung der Schüler:innen oder kompetenzorientiertes Lernen berücksichtigt.

1.3. Ziele, Hypothesen, Forschungsfragen und Bezug zu den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Agenda 2030

Die vorliegende Arbeit verfolgt zwei Hauptziele:

Theoretisch-beschreibende Phase:

- Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Analyse der Erscheinungsformen der Jugendsprache im deutschen Sprachraum in den letzten Jahrzehnten. Ziel ist die Klassifizierung ihrer wichtigsten Arten von Vorkommen.
- ein Überblick über die wissenschaftliche Forschung zur Jugendsprache gegeben werden.

Angewandten Phase: erfolgt die Ausarbeitung eines Vorschlags für eine Unterrichtseinheit zum Thema Jugendsprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF).

In beiden Phasen wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, das Bewusstsein der Lehrkräfte und Lernenden für die Relevanz der Soziolinguistik und der nicht standardisierten Sprachvarietäten im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu schärfen.

Die der Masterarbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten:

- Wie manifestieren sich die Merkmale der deutschen Jugendsprache? Welche spezifischen Merkmale werden bei der Bildung der deutschen Jugendsprache am häufigsten verwendet? Ähneln sie denen der spanischen Jugendsprache?
- Welche Argumente sprechen für einen didaktischen Vorschlag zu diesem Thema?
- Wie kann dieser Inhalt im Unterricht vermittelt werden? Welche pädagogischen Anforderungen stellt der entworfene Vorschlag? Welche Anpassungen können im Vorschlag für die Vielfalt der Lernenden vorgenommen werden?

Die initiale Hypothese, die als Reaktion auf die gestellten Fragen formuliert wurde, besagt, dass sich die deutsche Jugendsprache in erster Linie durch den Einsatz eines spezifischen Wortschatzes auszeichnet, der durch englische Fremdwörter angereichert ist. Die spanische Jugendsprache ähnelt der deutschen, unterscheidet sich jedoch durch eine stärkere Verwendung von ironischen Elementen und Humor.

Die Einführung dieses Themas in den DaF-Unterricht ist eine gerechtfertigte Maßnahme, um den Lernenden Kommunikationsprobleme zu ersparen, wenn sie in einem deutschsprachigen Land mit Muttersprachlern in Kontakt kommen.

Die Implementierung im schulischen Kontext sollte mit einer aktiven, differenzierten und aufgabenorientierten Herangehensweise erfolgen, um den Lernerfolg und die Leistung der Schülerschaft zu optimieren und ein sinnvolles sowie auf das reale Leben übertragbares Lernen zu fördern. Falls inhaltliche Anpassungen erforderlich sind, können Ausdrucksweisen vereinfacht oder deren Anzahl reduziert werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich diese Arbeit und insbesondere die vorgeschlagene Unterrichtseinheit in Bezug auf die im Jahr 2015 von den Staats- und Regierungschefs der Welt vorgeschlagenen Ziele für nachhaltige Entwicklung „Armut beseitigen, den Planeten schützen und Wohlstand für alle sichern“ mit den nachstehenden Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (SDGs) in Verbindung bringen lassen: 4, 5, 10, 16 und 17. Hierbei handelt es sich um die sogenannten SDGs, die eine „hochwertige Bildung“ anstreben. Diese soll eine kontinuierliche, inklusive, hochwertige und gerechte Bildung gewährleisten. Dies führt zu den folgenden Zielen: Im Rahmen der Förderung der Geschlechtergleichstellung und der Reduzierung von Ungleichheiten werden in diesem Kontext Vorschläge unterbreitet, die darauf abzielen, die bestehenden Ungleichheiten im Klassenzimmer zu minimieren. Zu diesem Zweck werden inklusiv und anpassungsfähige Aktivitäten empfohlen. Darüber hinaus fördert sie die Interkulturalität, den Respekt und die Kommunikation zwischen Gleichaltrigen unterschiedlicher Herkunft und trägt so zur Erreichung der Ziele 16 und 17 der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen, „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ sowie „Partnerschaften zur Erreichung der Ziele“, bei.

Es ist uns ein Anliegen, darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Arbeit aus folgenden Teilen besteht: Nach dieser Einleitung wird zunächst ein theoretischer Rahmen mit Literaturangaben zum Thema Jugendsprache im DaF-Unterricht präsentiert. Im Anschluss erfolgt der praktische Teil. Zunächst erfolgt eine Beschreibung des Untersuchungsgegenstands, anschließend werden das Forschungsdesign, die Sammlung von Beispielen und die Auswahl des Korpus der im Vorschlag verwendeten Ausdrücke erörtert. Im weiteren Verlauf wird der rechtliche Rahmen des Vorschlags und eine Kontextualisierung anhand von Tabellen zur didaktischen Einheit behandelt. Im weiteren Verlauf werden die Schlussfolgerungen aus dem Projekt, die Literaturliste sowie die Anhänge präsentiert, in welchen die Fragen und Ergebnisse der Umfrage zu finden sind. Die Umfrage wurde durchgeführt, um die während der Einheit verwendeten Beispiele zu erhalten. Darüber hinaus werden Beispiele dafür präsentiert, wie das während der Einheit verwendete Material aussehen würde.

2. Jugendsprache im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen

2.1. Definition der deutschen Umgangssprache

Laut Bichel (1980: 380) ist die Umgangssprache

„eine Art der Sprachverwendung [...], d.h. Umgangssprache bezeichnet die sprachliche Funktion des Gesprächs. In zweiter Linie wird mit Umgangssprache eine Varietät einer Sprache bezeichnet, die schwerpunktmäßig im Umgange, d.h. im Gespräch, in mündlicher Kommunikation, üblich ist“.

Eine zweite Definition könnte die von Qafleshi (2023: 13-14) sein, der behauptet, dass Umgangssprachen

„als nicht standardisierte Varietäten bezeichnet werden. [...] Eine nicht standardmäßige Varietät [...] ist ein Dialekt oder eine Sprachvarietät. [...]; [hat] ein intern kohärentes grammatikalisches System [...] [und würde] in formelleren oder professionelleren Umgebungen nicht verwendet würden“.

Eine andere Sichtweise auf dieses Konzept definiert sie als die „Sprachvarietät zwischen Hoch-/Standardsprache und Dialekten mit zwar deutlich regionaler Färbung, aber ohne extreme Dialektismen [und als] im zwanglosen Gespräch gepflegter Sprachstil“ (Kleines linguistisches Wörterbuch, Leibniz Universität Hannover & RWTH Aachen, 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die umgangssprachliche Sprache diejenige ist, die im Alltag in einem informellen Kontext und häufiger in der gesprochenen Sprache zum Einsatz kommt, da sie einen natürlichen und improvisierten Charakter aufweist. Wie Best (2010: 34) feststellt: „Lebende Sprache verändern sich ständig; dieser Wandel vollzieht sich, soweit das bisher zu beobachten ist, immer gesetzmäßig“. Folglich unterliegen auch die Forschungslinien einer permanenten Veränderung.

Wie einige Autoren, darunter Hartmann (1996) und Qafleshi (2023), betonen, besteht der einzige Unterschied zwischen Umgangssprache und Jugendsprache lediglich in ihrem Wortschatz. Andere Wissenschaftler wie Henne (1986: 210-211) vertreten jedoch die Auffassung, dass „dieser sprachliche Jugendton, dessen Besonderheit nicht nur lexikalisch bestimmt ist, wird verstärkt durch den eminent sprechsyntaktischen Duktus, dem Lautkürzung, Lautschwächung und Verschmelzung aber auch Satzbruch, Satzverkürzung und Satzabbruch zuzurechnen sind“. Dies bedeutet, dass es Unterschiede in bestimmten Bereichen gibt, weshalb sie nicht als gleich angesehen werden können.

Die folgende Tabelle präsentiert eine Auswahl an Merkmalen, die die Standardsprache von anderen Varianten unterscheiden. Sie finden darin Informationen zu lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Aspekten. Zu den wichtigsten zählen:

Tabelle 1: Klassifikation der differenzierenden Merkmale der Umgangssprache zur Standardsprache nach der Taxonomie von Schlüter (2020).

Merkmal	Variation	Beispiel
Bedeutungswandel/Neologismus	ihre Bedeutung ändern. (Schlüter 2020)	Influencer
Fremdwörter	„Erbwörtern aus anderen Sprachen“ (Derungs, 2010) (citado en Schlüter 2020)	Shit! /Fuck! für Scheiße!
Lehnwörter	Fremdwörter, die „ihre Schreibweise dem Deutschen angepasst“ (Schlüter 2020)	Chillen für sich entspannen
Partikel/Interjektionen	unflektierbares Wort, das eine Aussage oder einen Ausdruck modifiziert und selbst kein Satzglied ist. (Duden Online)	Ähm... als eine Pause um zu denken/überlegen
Verstärkungspartikel/Übertreibung	Einige Partikeln zur Bedeutungsintensivierung. (Schlüter 2020)	Super, mega
Ellipse	unvollständige Sätze und Satzstrukturen. [...] Auch in anderen Wörtern fallen bestimmte Laute weg (Schlüter 2020)	Ich darf nach Hause (fahren) Das ist ‘ne gute Idee
Satzbauverwirrung	Laut dem Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) bezeichnet der Begriff die Abweichung von Satzelementen von den konventionellen Grammatikregeln.	Weil ich habe keine Lust für Weil ich keine Lust habe

Wie zahlreiche Autorinnen und Autoren, etwa Wichmann (2016: 687), darlegen, wird im nächsten Abschnitt ersichtlich, dass „Jugend- und Umgangssprache muss eingeräumt werden, dass schlicht keine klare Trennlinie existiert.“

2.2.Definition der Jugendsprache. Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Laut Hartmann (1996: 20) ist Jugendsprache „die Komposition, bestehend aus zwei Nomen, [...] es handle sich um die Sprache, die die Jugend spricht“.

Die Definition von Bahlo und Steckbauer (2011: online) lautet:

„Die Jugendsprache ist eine vor allem in der mündlichen Rede manifeste Varietät (Sprechweise, verbaler Stil) des Deutschen. In geringerem Maße kann sie auch in schriftlichen Texten (z.B. Briefen) vorkommen, wenn sie authentisch zwischen Jugendlichen ausgetauscht werden. [...] Anders als dialektale oder soziolektale Varietäten, die langfristig und meist generationen-übergreifend an landschaftliche Räume oder soziale Schichten gebunden sind, ist die Jugendsprache (oder der Juventulekt) eine generationsspezifische Übergangsvarietät, die den biologisch bedingten Aufbruch der Jugendlichen zum Erwachsenenstatus in der Suche nach individueller und sozialer Identität in der Altersspanne zwischen 10 und 30 sprachlich und kommunikativ zum Ausdruck bringt“.

Darüber hinaus gibt es andere Autor:innen, die die Existenz einer einzigen Jugendsprache verneinen und erklären:

„Häufig wird betont, dass es „die“ Jugendsprache eigentlich nicht gibt, sondern dass die Sprechweise Jugendlicher variiert, und zwar abhängig von unterschiedlichen Faktoren, wie Region, Jugendszene, sozialem Status der Jugendlichen u. a.: [...] so ist zunächst nicht festzustellen, worauf sich ihr Wissen über Jugendsprache bezieht: Zeichnet Jugendsprache vor allem der Gebrauch von Anglizismen oder Vulgärausdrücken aus oder ist Jugendsprache einfach direkter und lockerer?“ (Barandaranossadat, 2011: 20, 34).

Ähnlich sieht es Janeš (2012: 330), der die Ansicht vertritt, dass

„die Jugendlichen keine homogene Gruppe darstellen, kann ja eigentlich auch von keiner homogenen Jugendsprache die Rede sein. [...] Jugendsprache geht es [...] um einen gemeinsamen Nenner für verschiedene konkrete Manifestationen der Sprechweisen Jugendlicher, die von mehreren Faktoren abhängig und bedingt sind, beispielsweise von der Gruppen- oder Szenenzugehörigkeit, der konkreten Situation, dem Gesprächsthema usw. [...], doch man kann sagen, dass trotzdem eine gewisse gemeinsame Basis vorhanden“.

Laut der Autorin Neuland (2003: 10):

„Zweifelloso ist der Forschungsgegenstand ‘Jugendsprachen’ selbst nicht erst in jüngster Zeit entstanden, es ist vielmehr ein historisches Phänomen, das weit in die Sprachgeschichte zurückweist. [...] So rief einer der ersten Lexikographen und Verfasser eines kompendiösen Handlexikons der unter den Herren Purschen auf Universitäten gebräuchlichsten Kunstwörter, Robert Salmasius, bereits 1749 aus“.

Und dieselbe Autorin (Neuland, 2008: 21), warnt in ihrem Werk „Jugendsprache. Eine Einführung“, dass „1980 öffnete [...] eine wissenschaftliche Eingangstüre für dieses Thema [linguistischen Jugendsprachforschung]“ und ging von einer Homogenität der sozialen Organisationsstrukturen aus.

Nach diesen Aussagen können wir also festhalten, dass die Jugendsprache eine nicht standardisierte Variante der Sprache ist, die hauptsächlich mündlich von Jugendlichen gesprochen wird, vergänglich oder kurzlebig ist, da sie sich mit den verschiedenen Generationen verändert, heterogen ist, da sie sich zwischen verschiedenen Jugendgruppen unterscheiden kann, und seit mehreren Jahrhunderten existiert.

Die Abgrenzung des Begriffs „Jugend“ ist jedoch mit gewissen Schwierigkeiten verbunden. Betrachtet man ihn aus verschiedenen Blickwinkeln, so ergibt sich jedes Mal eine andere Definition und ein anderes Bild. Janeš (2012: 330) drückt dies wie folgt aus: „nicht unbedingt leicht definieren. Selbst die Jugendsprachforscher sind sich nicht einig, ob es sich dabei um eine umgangssprachliche Varietät oder lediglich um Sprechstile Jugendlicher handelt“.

Wir können ihn aus rechtlicher, biologischer oder sozialer Sicht definieren und finden in jedem dieser Bereiche eine unterschiedliche Altersspanne. Hartmann (1996: 20) argumentiert wie folgt:

„nach dem Grundgesetz gilt ein Mensch als Erwachsener, wenn er mit Vollendung des 18. Lebensjahres seine Volljährigkeit erreicht. Aus humanbiologischer Sicht könnte man durchaus argumentieren, daß mit Einsetzen der Fortpflanzungsfähigkeit die Schwelle zum Erwachsensein überschritten wird. Von sozialem Alter ist dann die Rede, wenn es um materielle Unabhängigkeit, abgeschlossene Ausbildung und Familiengründung geht“.

In dieser Arbeit beziehen wir uns auf Jugendliche im Alter von 11 bis 19 Jahren. Die Abgrenzung dieser Altersgruppe erfolgt anhand der Schuljahre, da dies in etwa dem Alter der Schüler:in entspricht, die wir unterrichten möchten. Wir konzentrieren uns auf diese Altersgruppe, da davon auszugehen ist, dass sich die Lernenden, die wir unterrichten werden, dafür interessieren, wie ihre Altersgenossen, also Jungen und Mädchen im gleichen

Alter, sprechen. Daher werden wir uns, abgesehen von vereinzelten kontextualisierten Beispielen², auf die Ausdrucksweisen konzentrieren, die von Jugendlichen dieser Altersgruppe verwendet werden.

Wie bereits erwähnt und im Gegensatz zur Vorstellung von der Heterogenität der Jugendlichen und ihrer Sprache gibt es Übereinstimmungen zwischen der Umgangssprache und der Jugendsprache, aber auch Unterschiede. Zu diesem Thema gibt es Autor:innen wie Bachofer (2003: 61-75), die behaupten, dass die Jugendsprache bei der Bildung neuer Wörter von den gängigen Sprachmustern inspiriert ist: „Vor allem der Wortwitz bei den Neologismen der Werbesprache hat viele Parallelen zu der/den Jugendsprache(n). In der Phraseologie scheint es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jung und Alt mehr zu geben“. Ähnliche Schlussfolgerungen werden auch von Gadet (2003: 77–89) gezogen.

Zu diesem Zweck fassen wir die Merkmale der Jugendsprache in der folgenden Tabelle zusammen. Wie wir erneut feststellen können, sind diese nicht nur auf der lexikalischen Ebene zu finden.

Tabelle 2. Klassifikation der differenzierenden Merkmale der Jugendsprache nach der Taxonomie von Hartmann (1996).

Merkmal	Variation	Beispiel³
Aussprache	Änderung der Betonung oder Prosodie. Und Auslassung von Endungen oder ganzen Lauten. (Hartmann, 1996)	Ich find's echt krass
Ellipse	Unvollständige oder unvollendete Sätze (Hartmann, 1996)	Magst du?
Emotionale Klammern	„Gefühlszustand des Sprechers oder auf seine Einschätzung des Erlebten oder Gesagten reflektieren“ (Hartmann, 1996)	Ich bin echt sauer, dass du mich nicht angerufen hast
Parataxe	Bevorzugung von Koordination und Gegenüberstellung gegenüber Unterordnung. (Hartmann, 1996)	Ich bin müde, ich gehe ins Bett.

² Es würde erklärt werden, dass es nicht in dieses Alter fällt, sondern eher für ältere oder jüngere Personen geeignet ist.

³ Eigene Beispiele oder aus der Umfrage entnommene Beispiele.

Neologismen	Althergebrachtes oder konventionelles Wortgut wird umgedeutet oder mit zusätzlichen Bedeutungen versehen (Hartmann, 1996)	Selfie
Fremdwörter/Sprachentlehnungen	aus einer anderen Sprache übernommenes Wort, dessen fremde Herkunft noch deutlich erkennbar ist (DWDS)	Savage
Onomatopoesie	Beeinflusst Geräusche durch die Comic-Hefte und Serien im Fernsehen (Hartmann, 1996)	HAHA!
Übertreibung	Einmal scheint keinmal, und somit nicht genug; ein Trend, der sich auch in der Tendenz zur Doppel- oder Mehrfachprädikation fortsetzt (Hartmann, 1996)	Das ist das beste Essen ever!
relativierenden Partikeln	unflektierbares Wort, das eine Aussage oder einen Ausdruck modifiziert und selbst kein Satzglied ist. (Duden Online)	Alter oder Digga
Bricolagen ⁴	In den ablaufenden Sprechakt läßt man Werbeslogans oder auch Filmzitate einfließen und integriert sie somit in das eigene Gesagte (Hartmann, 1996)	„siehst du rot, wie <u>Heinz</u> und sperrst ihn ein“ ⁵
Grüße und Schimpfwörter	Grüßen oder Schimpfen folgen teilweise eigenen Regeln (besonders in Bezug auf den Wortschatz) (Hartmann, 1996)	Was geht?
Abkürzungen	bestehende Lexeme des Deutschen abgekürzt werden (Qafleshi, 2023)	Lk für Leker
Akronyme	Sie bestehen aus den Anfangsbuchstaben von Wörtern. (Qafleshi, 2023)	Hdl (hab dich lieb); bs (bis später)

⁴ Im sprachlichen Bereich bedeutet dies, bereits vorhandene sprachliche Elemente wiederzuverwenden und kreativ zu kombinieren.

⁵ Strophe aus dem Lied „Liebeslied“ von Absolute Beginner

Wie wir beobachten können und wie in mehreren Werken bestätigt wird, stammen viele dieser Merkmale aus dem Fernsehen, den sozialen Netzwerken, dem Internet im Allgemeinen oder dem Englischen bzw. sind davon beeinflusst. Zahlreiche Autoren sprechen von diesem Phänomen und ersetzen den Begriff „Deutsch“ sogar durch „Denglisch“ (Watanabe 2003). Dies ist jedoch nicht weiter verwunderlich, denn unsere Sprachen, insbesondere die romanischen, entwickelten sich direkt aus dem Lateinischen, das seinerseits vom Griechischen beeinflusst wurde. Deshalb ist der Einfluss beider Sprachen tief in ihrem Wortschatz und ihrer Struktur verwurzelt. Gleichzeitig zeigt sich die Aufnahme von Fremdwörtern aus verschiedenen Sprachen als ein kontinuierlicher Prozess sprachlicher Weiterentwicklung.

2.3. Jugendsprache aus soziolinguistischer Perspektive

Da das Verständnis der soziolinguistischen Perspektive grundlegend ist, sollten wir dies zunächst klären. Laut dem Duden (Online) ist Soziolinguistik „Teilgebiet der Sprachwissenschaft, (dass) das Sprachverhalten sozialer Gruppen untersucht“, das heißt, es geht darum, wie Sprache und Gesellschaft miteinander in Verbindung stehen und durch welche verschiedenen sozialen und kulturellen Faktoren sie beeinflusst werden.

Hartmann (1996: 22) definiert in seinem Artikel den Begriff „Jugendsprache“ aus soziolinguistischer Perspektive und erklärt:

„demnach ein Mittel, um soziale Abgrenzung bzw. Zusammengehörigkeitsgefühl zu etablieren (ist). [...] Das Teilen gemeinsamer Interessen bringt nun gelegentlich auch sprachliche Besonderheiten hervor, die sich von der herkömmlichen Umgangssprache mehr oder weniger deutlich abheben. Mit Hilfe dieser eigenen Sprache bauen sich die Jugendlichen eine eigene Identität und Weltordnung auf und grenzen sich gleichzeitig zu jener der Erwachsenenwelt ab“.

Es ist in der Tat ganz natürlich, dass junge Menschen ihren „eigenen Code“ entwickeln, um dieses charakteristische Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu erlangen und sich von Erwachsenen und anderen Gruppen abzugrenzen.

Braune-Steininger (2007) kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen und erläutert, dass „seit Generationen sind Ausdrücke aus der Sprache gesellschaftlicher Randzonen Teil einer Sprache von Jugendlichen, die sich auch durch verbal provokantes Auftreten von der Erwachsenenwelt abgrenzen wollen“ unter Bezugnahme auf empirische Studien, die Umfragen als Instrument zur Datenerhebung verwenden (wie die Artikel von Neuland, Martin und

Watzlawik [2003] oder Filatkina [2003]). Dieses Instrument wird als Referenz für die Datenerhebung dieses Projekts verwendet.

Das heißt, es wird die Vorstellung bekräftigt, dass es globale Tendenzen oder Merkmale aller Jugendsprachen gibt, aber wie Neuland (2008: 215) feststellt: „... sind also zugleich die je spezifischen ‚lokalen‘ politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen der Gesellschaften zu beachten“. Sie sind dafür verantwortlich, dass sich jede Sprache auf unterschiedliche Weise entwickelt. Dieser Prozess wird als ‚Glokal‘⁶ bezeichnet.

Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler⁷ vertreten unterschiedliche Meinungen zur der Idee, „dass Jugendsprachen [...] als Ausdrucksformen soziokultureller Lebensstile im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext [er scheinen]“ (Neuland 2003: 11).

Dies bestätigt auch Hartmann (1996). Sie behauptet, dass diese sprachlichen Merkmale, die charakteristisch für die Jugendsprache sind, aus der Zugehörigkeit zu einer „Peer group“ mit „Freunde und Bezugspersonen in seiner Schule, im Wohngebiet oder im Verein“ oder zu „einer überregionalen Personengruppe verbunden fühlen, vielleicht einer Musikrichtung (Punk, Rock etc.) oder auch einer (im weiteren Sinne) gesellschaftspolitischen Gesinnung (Skins, Ökos etc.) [entstehen]“ (Hartmann, 1996: 22).

Auch Papen (2014) stimmt diesem Argument zu. Sie sagt dazu: „Jugendsprache bietet Jugendlichen verschiedene sprachliche Mittel (in erster Linie im Bereich der Lexik), um sich einerseits von Sprechern der Standardsprache zu distanzieren, dabei aber gleichzeitig die Identifikation mit den Altersgenossen zu festigen“ (Papen, 2014: 144).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ansätze übereinstimmen, die Jugendsprache als heterogen zu betrachten ist und dass es mehrere Jugendsprachen gibt, die zwar gemeinsame Merkmale aufweisen, sich aber auf lokaler Ebene je nach Kontext unterscheiden. Es wird immer wieder von der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen und anderen Gruppen, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder einem bestimmten Lebensstil mit unterschiedlichen (soziokulturellen) Verhaltensmerkmalen oder der Schaffung eigener Codes gesprochen.

⁶ Dieser Begriff wurde Zimmermann (2003) vorgeschlagen und wird zunehmend verwendet.

⁷ In der Rezension von Braune-Steininger (2007) zum Buch von Neuland (2003) „Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal“ heißt es, dass dieses Werk eine Reihe von Aufsätzen enthält, deren implizite Hauptthese genau diese ist.

Wie bereits in Punkt 2.1 „Definition der deutschen Umgangssprache“ erwähnt und von Autoren wie Brandmeier und Wüller (1989) oder Januszek und Schlobinski (1989) hervorgehoben, findet sich diese Ausdrucksweise vor allem in der gesprochenen Sprache und weniger in der geschriebenen Sprache wieder. Dies ist darauf zurückzuführen, dass uns beim Verfassen von Texten bewusst ist, welche Inhalte wir präsentieren, dass wir die Möglichkeit haben, Inhalte zu redigieren und zu überlegen, welche Aussagen wir tätigen, insbesondere wenn der Adressat diese Sprache nicht teilt oder wir ihm nicht vollends vertrauen.

Diese Behauptung lässt sich in Hartmanns Werk belegen. In diesem analysiert sie die Schriftsprache junger Menschen und zieht dazu die Presse als Referenz heran. Im Fokus stehen dabei die europaweit führende Jugendzeitschrift „BRAVO“ und die darin veröffentlichten Leserbriefe. Es wurde festgestellt, dass in den Texten der Redakteure der Zeitschrift signifikant mehr Bezüge zur Jugendsprache vorkommen als in den Leserbriefen⁸. Dieses Phänomen kann eine Verzerrung der Realität zur Folge haben, was bedeutet, dass nichts mehr ersichtlich ist, ob diese Sprache tatsächlich von Jugendlichen verwendet wird oder von Erwachsenen, die sie imitieren⁹ und dann von Jugendlichen übernommen wird.

Im Zusammenhang mit dieser Verzerrung des realen Phänomens finden wir Neuland (2003: 19), der genau davon spricht. Sie sagt, dass Phänomene wie die Darstellung in den Medien, die Kommerzialisierung (in Form von sogenannten Wörterbüchern) oder die Verwendung durch nicht junge Menschen zu einer Verzerrung des realen Phänomens führen. Weitere Referenzen für diese Schriftsprache finden sich in alternativen Medien wie Flugblättern und Graffiti (Fomina 2003: 200–201).

Das Thema der Verzerrung ist für die Didaktik und die Einführung dieses Themas im Unterricht in hohem Maße problematisch. Damit stellt es auch das Hauptproblem dieser Arbeit dar. Aktuelle pädagogische Ansätze und Perspektiven betonen immer wieder, dass die im Unterricht verwendeten Materialien real und aktuell sein sollten, damit das Lernen relevant ist und den Schülern für ihr weiteres Leben nützt. Daher ist es sehr schwierig, passende Beispiele

⁸ Eine ähnliche Studie von Baradaranossadat (2011) mit dem Titel „Jugendsprache im Deutschunterricht. Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Unterricht“ mit Schülerbriefchen zur Analyse der Jugendsprache kommt zu dem gleichen Ergebnis: In schriftlicher Form und in bestimmten Situationen – in diesem Fall im „formellen“ Sprachgebrauch – tritt dieses Phänomen kaum auf.

⁹ Janeš (2012) bezeichnet dies als „Pseudo-Jugendsprache“ bzw. „Fiktive Jugendsprache“.

zu finden, wenn man keinen direkten Kontakt zu Muttersprachlern mit diesen Eigenschaften hat.

Obwohl die Medien, wie bereits erwähnt, einen großen Einfluss auf die Jugendsprache haben, gibt es auch einen Teil der Öffentlichkeit, der dies kritisiert. Neuland (2008: 3-7) widerspricht dieser Kritik und argumentiert, dass es sich dabei nicht um ein „Verfallssymptom“ der Sprache handelt, sondern um einen Teil „normaler Prozesse des Sprachwandels“. Hinzu kommen die Bedenken der Gesellschaft, junge Menschen könnten aufgrund des Einflusses von Faktoren wie den Medien, der Globalisierung, der Verwendung von Fremdwörtern oder der Entwicklung der heutigen Gesellschaft und der Abkehr von traditionellen Idealen Sprachkenntnisse verlieren.

Junge Menschen sind in der Regel in der Lage, sich in formelleren Kontexten anzupassen und die normative Sprache zu verwenden, auch wenn sie in ihrem Alltag eine von der Norm abweichende Sprache verwenden. Dies wird in Hartmann (1996) deutlich. Dort wird erklärt, dass beispielsweise die von Jugendlichen an Zeitschriften gesendeten Nachrichten eine korrekte Sprache enthalten und fast keine der zuvor genannten Merkmale aufweisen.

Wie dem auch sei, klar ist, dass, wie Braune-Steininger (2007) in ihrer Rezension zu Neulands Buch (2003) feststellt, „Jugendsprachen sind nach wie vor ein Randthema der soziolinguistischen Forschung“, ebenso wie in anderen Forschungsbereichen, und deshalb führen wir diese Arbeit durch.

2.4. Sprachliche Variation im Fremdspracheunterricht

Bevor wir fortfahren, sollten wir die bekanntesten sprachlichen Variationen kurz erläutern und jeweils eine Definition geben:

- Diastratische Variation: „Unterschiede zwischen den soziokulturellen Schichten der Sprachgesellschaft“ (Coseriu, 1978).
- Diaphasische Variation: „Unterschiede zwischen den Typen der Ausdrucksmodalität“ (Ibid., 1978).
- Diatopische Variation: „Unterschiede im geographischen Raum“ (Ibid., 1978). Das heißt, es geht um die Unterschiede, die an verschiedenen geografischen Orten auftreten, an denen eine Sprache gesprochen wird – selbst innerhalb eines Landes.

Abgesehen von diesen Varianten gibt es noch die sogenannte „Plurizentrik von Sprachen“. Wie Utri (2014) klarstellt:

„Von der Plurizentrik bzw. vom plurizentrischen Ansatz spricht man, wenn die Sprachvarietäten akzeptiert und anerkannt werden; dieser Ansatz ist heute der weitverbreitetste unter den sich mit Sprachvarietäten befassenden Wissenschaftlern [...]. Dieser besagt Folgendes: Es gibt mehrere gleichgestellte „Varietäten“, [...] daher kann es nicht nur eine Sprachnorm geben [...]; Nicht nur die Sprache der Elite soll zur Norm erhoben werden und die Angleichung an diese soll kein Zwang sein [...]; Innerhalb des Deutschen gibt es nicht nur Dialekte (eine regionale Vielfalt) und, Soziolekte, sondern auch eine nationale Vielfalt“ (Utri, 2014: 61-62).

Das bedeutet, dass es in jedem (deutschsprachigen) Land „zu eigenständigen Entwicklungen kommt“ (Muhr 1996: 35).

Es gibt jedoch auch andere Autoren wie Qafleshi (2023), die vorschlagen, diese ersten Varianten unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren zu unterscheiden, wie zum Beispiel:

„phonologisch-phonetischen Eigenschaften; [...] syntaktischer und morphologischer Ebene; (oder) Besonderheiten des Wortschatzes, (wie) nach dem Individuum (Idiolekte), Medium (Mediolekte), Funktion (Funktiolekte), der räumlichen Verbreitung (Dialekte), den Sprachgruppen (Soziolekte), nach Alter und Geschlecht, Frauen- und Mönnersprache und nach Situation unterschieden werden“ (Qafleshi, 2023: 13).

Das heißt, wir könnten davon sprechen, dass die zu Beginn dieses Abschnitts vorgestellte Klassifizierung, die am weitesten verbreitet ist und gelehrt sowie verwendet wird, nicht mehr ausreichend ist. Das Gleiche gilt für die Jugendsprache, wobei mehrere Autoren diesen Trend bestätigen. Keim und Cindark (2003: 390) sprechen in ihrer Studie beispielsweise von einem „Mischcode“ oder einem „deutsch-türkischen“ und sagen: „Der allmähliche Rückgang von Mischcode beginnt mit dem Verlassen der Stadtteilschulen und dem ‘Eintauchen’ in Deutsch dominierte Schul- oder Berufswelten“. Ein weiterer Autor, der sich dieser Idee anschließt, ist Hinnenkamp (2008: 243), der dies als „‘Gemischt sprechen’ als Gegendiskurs“ bezeichnet.

Neuland (2008) äußert sich zu diesem Thema wie folgt:

„Aus den bisherigen Überlegungen zur muttersprachlichen Heterogenität, speziell am Beispiel des Sprachgebrauchs Jugendlicher, lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass eine sprachsystembezogene Sichtweise, wie sie den Schichtungs-, aber auch den Variationsmodellen zugrunde liegt, die spezifischen Sprachunterschiede nur sehr unzureichend erfassen und keinesfalls erschöpfend beschreiben oder gar erklären können.

Angemessener erscheint vielmehr der Eindruck von Sprachgebrauchsweisen in einem multidimensionalen Varietätenraum“ (Neuland, 2008: 69).

Das bedeutet, dass die traditionellen Modelle der Sprachunterscheidung mit der heutigen Komplexität der Sprachen überfordert sind. An ihre Stelle tritt ein multidimensionaler Raum von Varietäten.

„In der Fachliteratur wird inzwischen die Variation der deutschen Sprache und Kultur als natürlicher Bestandteil heutigen Deutschunterrichts gesehen“. Allerdings „die Unterrichtswirklichkeit des Deutschen als Fremdsprache geht [...] der Regel noch von einer relativ homogenen deutschen Standardsprache aus“. (Maijala, 2009: 447). Das heißt, obwohl die aktuelle sprachliche Realität, die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz im Sprachunterricht und die große Relevanz der Jugendsprache in Artikeln über den Unterricht berücksichtigt werden, wird diese Sprache nach wie vor nicht in Lehrwerken und somit auch nicht im Deutschunterricht berücksichtigt. Dies bestätigen auch Berend und Knipf-Komlósi (2006) mit folgenden Worten: „Obwohl es auf der Hand liegt, dass die sprachliche Variation einen relevanten Faktor der deutschen Gegenwartssprache darstellt, wird sie bisher in Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache so gut wie nicht aufgenommen und kann so im Unterricht in Osteuropa nicht behandelt werden“ (Berend und Knipf-Komlósi, 2006: 172).

Darüber hinaus behauptet Krumm (2006: 462), dass Zukünftige Lehrer, unabhängig davon, ob sie in Deutschland oder in einem anderen nicht deutschsprachigen Land studieren, erhalten keine Ausbildung in Bezug auf nationale Varietäten des Deutschen.

2.5. Didaktik des Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Da es keine genaue Definition und keine ausreichende Konkretisierung der damit verbundenen sprachlichen und didaktischen Konzepte und Kenntnisse gibt, lässt das Thema verschiedene Ansätze und Kontexte zu.

Laut Maijala (2009) ist jedoch die Vorstellung klar, dass „Didaktischer Ansatzpunkt für die Behandlung der Variation sollte nicht eine Darstellung von ‘Fehlern’ sein, sondern die allgemeine Berücksichtigung von Andersartigkeiten“ (Maijala, 2009: 448).

Wie wir feststellen konnten, hat diese Sprache einen umfangreichen kulturellen Inhalt. Daher können wir Ideen aus dem Artikel von Baumann (2023) aufgreifen. In diesem werden

Modelle und Vorschläge zur Entwicklung interkultureller Kompetenz vorgestellt, die wir anpassen können.

Einige der vorgestellten Ideen sind die Verwendung visueller Materialien und möglichst realitätsnaher Kommunikationssituationen¹⁰. Zu diesem Zweck können wir Rollenspiele und andere Aktivitäten durchführen, die das kooperative Lernen fördern. Eine weitere Idee ist die Arbeit mit Werbung, die wir in unserem Fall nutzen können, da sie, wie bereits erwähnt, in der Jugendsprache in der einen oder anderen Form präsent ist.

Andere Autorinnen wie Lukjantschikowa (2003: 506) plädieren dafür, dass die Einbeziehung der Jugendsprache in Lehrbücher für junge Leser von signifikanter Bedeutung ist. Es wurde jedoch betont, dass es von grundlegender Bedeutung ist, dass Bildungsaktivitäten nicht nur diese Sprache einbeziehen, sondern auch das Erlernen von Verständnisstrategien erleichtern und das Bewusstsein für den kontextbezogenen Gebrauch von Elementen der Jugendsprache fördern.

Trotz all dieser Möglichkeiten, die uns die Jugendsprache bietet, zeigt sich in Wichmanns (2016) Werk und vielen anderen, dass „Lehrwerke auf Grund der begrenzten »Halbwertszeit« jugendsprachlicher Ausdrücke nur in sehr begrenztem Maße dazu in der Lage sind, Jugendsprache abzubilden“. Darüber hinaus „DaF-Lehrwerke auf Grund z.T. sinkender Deutschlernerzahlen in immer größeren Zeitabschnitten erscheinen und daher immer weniger dazu in der Lage sind, den aktuellen Sprachgebrauch abzubilden“ (Wichmann, 2016: 668, 674).

Es gibt jedoch eine kleine Anzahl von Büchern, die es auf die eine oder andere Weise enthalten. Diejenigen, die in Wichmanns (2016) Werk aufgeführt sind, sind „Sprachbrücke (Mebus et al. 1987), den Wortschatztrainer Sage und Schreibe (Fandrych und Tallowitz 2002, 2015) und das Landeskunde-Lehrmaterial Generation E (Berger und Martini, 2005)“.

Unabhängig davon, wie wir damit umgehen möchten, besteht das Problem bei dieser Art von Sprache, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, in der Regel nicht darin, dass wir uns für oder gegen ihre Verwendung entscheiden müssen, sondern dass wir sie von einem Muttersprachler:in hören. Aus diesem Grund ist nach Wichmann (2016) „die Stärkung einer rezeptiven Varietätenkompetenz das zentrale Lernziel der Übungseinheit[...]. Übungen zum

¹⁰ Diese Texte werden als „authentische Texte“ bezeichnet. Laut der Website „Habla con eñe“, die sich dem ELE-Unterricht widmet, sind authentische Texte Originaltexte, die nicht für didaktische Zwecke angepasst wurden.

Leseverstehen können dabei nur eine vorbereitende Übung bilden, da die Lerner an die Zielfertigkeit Hörverstehen herangeführt werden sollten“ (Wichmann, 2016: 685).

Lukyanchikova (2023) schließt sich dieser letzten Idee an und erklärt, dass Übungen, die mit rezeptiven Kompetenzen zu tun haben, insbesondere solche, die sich auf Verständnisstrategien beziehen, Vorrang haben sollten. Es könnten Übungen durchgeführt werden, bei denen die Schüler:innen die Sprache anwenden und Materialien für diese Kompetenzen entwickeln müssen. Außerdem könnten Materialien erstellt werden, die sich mit der Jugendsprache selbst befassen. Dabei muss jedoch klar sein, dass diese Sprache nur in begrenzten Kontexten verwendet werden sollte, beispielsweise bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen oder in anderen sehr informellen Situationen.

2.6. Jugendsprache im DaF-Unterricht

Wie mehrere Autoren, darunter Wichmann (2016: 667), bestätigen, „Auffällig ist die weitgehende Nicht-Thematisierung von Jugendsprache in aktuellen DaF-Lehrwerken“. Qafleshi (2023) fügt hinzu, dass

„Die Verwendung der Jugendsprache in DaF-Lehrbüchern ist in der Regel themenabhängig und kommt vor allem in authentischen Texten aus Jugendzeitschriften, Liedern oder Jugendbüchern vor. Im Zusammenhang mit jugendkulturellen Themen (Mode, Musik, Freizeit, Beziehung, Liebe, Partnerschaft, Schule) wird die Jugendsprache am häufigsten verwendet, während im Bereich 'Politik, Umwelt und Wirtschaft' jugendsprachliche Ausdrücke kaum verwendet werden“ (Qafleshi, 2023: 38).

Und dennoch gibt es, wie im vorherigen Punkt erwähnt, nur wenige Werke, die dies berücksichtigen. Selbst wenn es welche gibt, dann nur als Beispiel und nicht, um darauf aufzubauen.

Aus diesem Grund schlagen die folgenden Autor:innen in ihren Werken verschiedene Ideen zur Umsetzung vor. Die Reihenfolge der Nennungen ist zufällig und entspricht keiner Präferenz.

An erster Stelle steht der Vorschlag von Hartmann (1996) aus dem bereits erwähnten Artikel „„Das käm’ vielleicht echt voll groovy rüber’: JUGENDSPRACHE IM DaF-UNTERRICHT“.

Die Autorin schlägt vor, eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Jugendsprache“ für einen Deutschkurs zu erstellen, der sich mit Strategien und Methoden des „Gegenwartsdeutsch“ befasst. Sie schlägt vor, dass der Kurs

„unterschiedlichen Aspekten der ‚Sprachvielfalt der Standardsprache‘ (Ehmann 1992:26) auseinandersetzen wie z.B. der Pressesprache, der Sprache der Werbung, oder der Sprache der Politik“, oder über „literarischen Texten behandeln: So wäre beispielsweise die Besprechung eines ‚auf Jugendsprache getrimmten‘ Textes (vgl. [...] Claus/Kutschera 1984) im Vergleich zu seinem ‚Original‘ denkbar“ (Hartmann, 1996: 26).

Die Autorin stellt uns einen Entwurf für eine Unterrichtsstunde vor. Dieser umfasst Aspekte wie die Reflexion über das Konzept und die mit dieser Sprache verbundenen Stereotypen, die Analyse authentischer Beispiele sowie die kreative Erstellung eigener Texte. Dabei können die Schüler:innen Neologismen bilden, Rollenspiele durchführen oder über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Jugendsprache ihrer Muttersprache nachdenken.

Das Ziel dieser Lektion ist im Allgemeinen, dass die Schüler:innen eine kritische Haltung zu diesem Thema entwickeln und Kreativität und Reflexion zu Themen wie Interkulturalität fördern. Diese sind aus heutiger akademischer Sicht sehr relevant.

Bei der Einführung dieses Themas im DaF- oder DaZ-Unterricht sollten wir darauf achten, nicht in die Imitation dieser Sprache zu verfallen. Derzeit legen akademische Ansätze Wert auf die Authentizität der im Unterricht verwendeten Beispiele. Diese ist jedoch erst ab einem bestimmten Niveau möglich. Für niedrigere Niveaustufen müssen Lehrkräfte in der Regel eine Vereinfachung oder Anpassung der Originaltexte vornehmen. Diese wurden von Personen außerhalb der Sprachgruppe erstellt, die diesen Sprachgebrauch verwenden, und teilen somit nicht deren sprachlichen und kulturellen Kontext. Dies kann dazu führen, dass eine Grenze zur Parodie überschritten wird.

Baradaranossadat (2011) befasst sich in seinem Werk ebenfalls mit diesem Thema. Sie sagt, dass die Jugendsprache in Schulbüchern ist oft nicht authentisch und wird schnell wieder nicht mehr verwendet“. Um dieses Problem zu lösen, versuchen Sie, den Schülern attraktive Ideen zu vermitteln, indem Sie „Textvergleiche, Transkriptionen, in denen über den Sprachgebrauch oder die Zielgruppe gesprochen wird, oder Unterrichtseinheiten, in denen über Sprachvariation gesprochen wird.

Weitere Ideen, die Miajala (2009: 450) in ihrem Werk vorstellt, sind, den Unterricht in eine andere Region zu verlegen und eine Art „einer Reise durch unterschiedliche Regionen, und dabei kommt die kulturelle Vielfalt zum Ausdruck“ organisieren. Auf diese Weise

vermitteln wir unseren Lernenden nicht nur Grammatik und Vokabeln, sondern auch Teile der Jugendsprache und Landeskunde, die für das Verständnis einer Sprache so wichtig sind. Dies tun wir anhand von Hörtexten mit „Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz [...] sondern auch Personen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlicher Herkunft“ und dass es sich um Texte handelt, die „das Gehörte mit lesen zu können, ist für das Verständnis der regionalen Varianten sehr wichtig“ (Miajala, 2009: 451).

Der von Janeš (2012) vorgestellte Ansatz besteht darin, dies gemeinsam mit den verschiedenen Jugendkulturen zu verwirklichen. Das heißt: „verschiedene Subkulturen darstellen und auf ihre Besonderheiten aufmerksam machen (im Hinblick auf Kleidung, Sprache und Weltanschauung). [...] Die konkreten sprachlichen Merkmale dieser Gruppen lassen sich anhand der Zeitschriften oder, besser noch, der einschlägigen Internetseiten und –foren feststellen“ und „auch in Form von Referaten oder Rollenspielen“ (Janeš, 2012: 337-338). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, über soziale Netzwerke verschiedene Beiträge zu finden, in denen diese Merkmale vorkommen, oder Beispiele für diese Sprache im Grammatikunterricht zu geben, zum Beispiel „die Deklination (ein cooler Typ, eines coolen Typs...), Komparation (geil, geiler, am geilsten), Konjugation (ich chille, du chillst...), Temporabildung (ich habe gechillt), indirekte Rede (Bushido meint, er habe ein krasses Album aufgenommen) usw.“ (Janeš, 2012: 339). Die derzeit am häufigsten angewandte Methode, die auch von diesem Autor empfohlen wird, ist der Kontakt zu Schulen in deutschsprachigen Ländern, um Austauschprogramme oder Tandempartnerschaften¹¹ zu organisieren.

Ein weiterer Ansatz, den Ahonen (2015) vorschlägt, obwohl sie sich in ihrem Werk nicht speziell mit Jugendsprache befasst, ist der Einsatz von Musik, um dieses Thema zu unterrichten. Dazu sagt sie Folgendes: „Durch Musik können Umgangssprache und Dialekte gut demonstriert werden. Man kann auch Landeskunde durch Musik lernen, weil Musik ein wichtiger Teil der Kultur ist und die behandelten Themen oft den Alltag des Sängers widerspiegeln“ (Ahonen, 2015: 10). Einige der von ihr dafür angeführten Gründe sind:

¹¹ Laut Rommel (2024) von der Universität Oldenburg ist ein Tandem „Ein Sprachtandem besteht aus zwei Personen mit verschiedenen Erstsprachen, die sich - unabhängig von einem Sprachkurs - gegenseitig beim Erlernen der anderen Sprache unterstützen.“ Ein Beispiel für Tandem ist das Projekt für innovative Lehre (PID) e-TandemUVa, das von der Universität Valladolid angeboten wird, um Deutsch, Arabisch, Chinesisch, Französisch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch und Ukrainisch vor Ort oder im Fernunterricht zu lernen. Vgl.: Hurtado Malillos y Cuéllar Lázaro (en prensa), Cuéllar Lázaro y Hurtado Malillos (2020), Cuéllar Lázaro (2023).

„hilft das die Motivation zu erhöhen und Aufmerksamkeit zu wecken; [...] alle sprachlichen Fähigkeiten, Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, geübt werden können. Sogar Grammatik [...]; Musikhören durchbricht die Unterrichtsroutine und kann die Atmosphäre auflockern; [und] können sie diese auch in ihrer Freizeit hören“ (Ahonen, 2015: 9-10).

Der wichtigste Punkt bei der Vermittlung dieser Themen im Unterricht ist jedoch die Idee, dass „stehen die Lehrenden vor dem Anspruch, mit der sprachlichen Variation bekannt zu sein und tolerant damit umzugehen“ (Maijala, 2009: 448). Das heißt, es ist unerheblich, auf welche Weise man als Lehrkraft meint, es am besten machen zu können, solange man es tun möchte und der sprachlichen Entwicklung gegenüber tolerant ist.

2.7. Pädagogische Begründung für die Arbeit mit Jugendsprache

Es gibt zahlreiche Gründe, dieses Thema in den Unterricht zu integrieren. Dazu gehören die Motivation der Lernenden, die Vorbereitung auf den Kontakt mit Muttersprachlern im Rahmen einer Annäherung zwischen den Kulturen sowie die Förderung des Sprachgebrauchs in außerschulischen Kontexten. Darüber hinaus bestätigen zahlreiche Sprachwissenschaftler:innen dies auf folgende Weise.

Es ist wahr, dass, wie Baradaranossadat (2011) in der Mittelstufe¹², sollte damit begonnen werden, über Sprache und ihre Regeln nachzudenken. Es gibt jedoch mehrere Gründe, die die Aufnahme dieses Themas in den DaF-Unterricht rechtfertigen.

Einer der wichtigsten Gründe liegt in der Motivation, die sich bei jüngeren Schüler:innen durch die Kenntnis dieser Sprache ergibt. Augenstein (1998) bringt dies wie folgt zum Ausdruck: die Lehrkräfte bestätigen, dass die Schüler:innen eine große Motivation für die Sprache ihrer deutschsprachigen Altersgenossen verspüren. Dieser Ansicht schließt sich Baradaranossadat (2011) an, der in seinem Werk feststellt, dass die Schüler:innen zeigen großes Interesse, wenn sie im Deutschunterricht Jugendsprache lernen. Wichmann (2016: 667) äußert sich dazu wie folgt: „Das zentrale Argument zu ihrer didaktischen Legitimation besteht in der Motivation jugendlicher DaF-Lerner, mit Gleichaltrigen in der Zielsprache Deutsch angemessen kommunizieren zu können“.

Ein weiterer Grund, der von Günthner, Wegner und Weidner (2013:116) angeführt wird, ist, dass, wenn wir im DaF-Unterricht nur die Standardvariante lehren, vermitteln wir eine

¹² Die Mittelstufe umfasst die Klassen 7 bis 10 und somit die ESO.

Sprache, die Muttersprachler weder verwenden noch als authentisch empfinden. Das heißt, durch die Einführung dieser Variationen kommen wir der Realität ihrer Sprecher näher.

Und neben den Sprechern müssen wir als Lehrkräfte natürlich auch unsere Schüler:innen berücksichtigen. Wichmann (2016: 689) sagt dazu Folgendes: „Jugendsprache [...] bildet vielmehr einen Schlüssel zum Verständnis aktueller Jugendkulturen und Jugendszenen. Indem Jugendsprache Eingang in den DaF-Unterricht findet, wird die Lebenswirklichkeit der jugendlichen DaF-Lerner in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens gestellt“.

Laut Janeš (2012):

„Umgangssprache in konkreten Kommunikationssituationen sehr häufig gebraucht und ihre Beherrschung ist meines Erachtens ein wichtiger Teil der Sprachkompetenz im Deutschen. Andererseits erleichtert die (zumindest passive) umgangssprachliche Kompetenz den Gebrauch vieler den Spracherwerb fördernder Inhalte (Filme, Musik, Zeitschriften usw.)“ (Janeš, 2012: 337).

Ein weiterer Grund wird von Neuland (2008) genannt, die sagt:

„Der Wechsel zwischen normgebundener und normungebundener Sprechsituation gehört für Schüler zur alltäglichen Sprachpraxis. Mit abnehmender Formalisierung und schulischer Kontrolle der Schreibsituationen vergrößern sich zwar prinzipiell auch die Spielräume der Normbefolgung, doch lässt sich das kulturkritische Lamento von Sprachverfall trotzdem nicht empirisch belegen“ (Neuland, 2008: 169).

Das bedeutet, dass die Verwendung von Sprache außerhalb des schulischen Kontexts eine kreative und innovative Möglichkeit zur Sprachentwicklung darstellt. Neuland (2008) behauptet darüber hinaus, dass sich durch das Erlernen von nicht standardisierten Varietäten wie der Jugendsprache Produktions-, Reflexions- und Analysekompetenzen entwickeln lassen.

Schließlich kann das Forschungsgebiet der Sprachvarietäten als Möglichkeit zum Verständnis der Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder angesehen werden. Ebenso kann die Jugendsprache einen wertvollen Zugang zu diesem Verständnis darstellen. Dies wird in These Nr. 12 der ABCD-Thesen¹³ (1990) anerkannt: „Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und

¹³ In dieser Arbeit befassen sich Deutschlehrer aus den deutschsprachigen Ländern der 1980er Jahre (Österreich, Deutschland, Schweiz und DDR) mit der Rolle nationaler Varietäten dieser Sprache im Deutschunterricht. Die Arbeit gliedert sich wie folgt: „allgemeine Grundsätze“, „didaktisch-methodische Grundsätze“ sowie „Möglichkeiten der Kooperation“.

Landeskunde dar [...] soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden “.

3. Entwurf des Vorschlags

3.1. Beschreibung des Untersuchungsgegenstands

Wie aus dem vorherigen Punkt hervorgeht, gibt es ein Problem mit der Jugendsprache. Dieses tritt vor allem dann auf, wenn wir uns mit einem jungen Muttersprachler unterhalten. Als Lernende der deutschen Sprache können wir je nach Niveau zwar mehr oder weniger flüssig eine Unterhaltung führen, erhalten aber nicht immer Antworten, die dem entsprechen, was wir gelernt haben. Dies stellt eine Kommunikationsbarriere dar.

Ausgehend von dieser Problematik scheint die Lösung klar: Das Thema sollte in den Lehrplan für den DaF- oder DaZ-Unterricht aufgenommen werden. Daraus ergeben sich jedoch folgende Probleme:

- Spricht unser Gesprächspartner Umgangssprache oder Jugendsprache?
- Welchen Altersbereich können wir als „Jugendliche“ definieren?
- Wie lässt sich dieser Sprachgebrauch vermitteln?

Die Umgangssprache und die Jugendsprache weisen zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. Manchmal unterscheiden sie sich lediglich durch den verwendeten Wortschatz. Das heißt, in beiden Fällen kann es zu Auslassungen von Satzteilen, zu einer ungeordneten Satzstellung sowie zu Veränderungen oder Auslassungen von Lauten in der Aussprache kommen. Auch auf lexikalischer Ebene gibt es Übereinstimmungen, beispielsweise bei der Verwendung von Fremdwörtern, Neologismen oder Partikeln. Genau hier liegt die größte Schwierigkeit bei der Unterscheidung dieser beiden Varietäten. Diese Überlegungen finden sich in den Abschnitten 2.1 und 2.2 dieser Arbeit.

Diese Übereinstimmung ist zum Teil auf die fehlende klare Abgrenzung dessen zurückzuführen, was wir als „jugendlich“ bezeichnen. Darauf bezieht sich die zweite unserer Fragen. Wie wir im Punkt 2.2 dieser Arbeit lesen konnten, ergibt sich je nach zugrunde gelegten Kriterien eine unterschiedliche Altersspanne. Dies könnte einer der Gründe sein, warum sich Jugend- und Umgangssprache vermischen und Elemente miteinander teilen.

Angeichts dieser zweiten Problematik werden wir die Klassifizierung des Nationalen Instituts für Statistik (INE) zugrunde legen. Dieses legt fest, dass die Kategorie „Jugendliche“

das Alter von 10 bis 19 Jahren und die Kategorie „junge Erwachsene“ das Alter von 15 bis 24 Jahren umfasst. Für diese Analyse konzentrieren wir uns insbesondere auf die Altersgruppe, in der sich die junge Bevölkerung gemäß dem Lehrplan dieser Bildungsstufen befindet. Dies sind das Real Decreto 217/2022 vom 29. März, in dem die Ordnung und die Mindestanforderungen der obligatorischen Sekundarbildung festgelegt sind, sowie das Real Decreto 243/2022 vom 5. April, durch das die Organisation und die Mindestanforderungen für die Sekundarstufe II festgelegt werden. Darüber hinaus decken wir den Abschnitt ab, in dem sich die meisten Schüler:innen im formalen Bildungsprozess vor der Hochschulbildung oder dem Eintritt ins Berufsleben befinden. Daher ist für uns die Altersgruppe zwischen 11 und 19 Jahren am relevantesten, da wir in diesen Bildungsstufen Fremdsprachenunterricht erteilen.

Nachdem die oben genannten Fragen geklärt waren und wir uns entschlossen hatten, das Thema „Jugendsprache“ im Unterricht zu behandeln, mussten wir feststellen, dass es in den Lehrbüchern kaum vorkommt. Und selbst in diesen wenigen Fällen ist es Teil eines mit Standardsprache vermischten Textes und wird nur oberflächlich behandelt, sodass es von den meisten Lehrkräften und Lernenden übersehen wird.

Experten sind sich der Bedeutung dieses Themas für den Sprachunterricht bewusst. Die ständige Aktualisierung der Jugendsprache und die Schwierigkeit, diese Veränderungen in Lehrbüchern widerzuspiegeln, sind jedoch für alle Beteiligten – Lehrkräfte, Schüler, Familien sowie Verlage, die sich für die Aufnahme dieser Sprache entscheiden – nachteilig. Eines der Hauptmerkmale dieser Sprache ist, dass sie nur kurze Zeit im Trend bleibt. Manchmal werden bestimmte Ausdrücke nur wenige Monate lang verwendet, während Lehrbücher in der Regel mehrere Jahre lang genutzt werden. Infolgedessen sind diese Ausdrücke in den folgenden Jahren nicht mehr aktuell oder nützlich. Aus diesem Grund werden sie in der Regel nicht in Lehrbüchern aufgenommen. Wenn sie dennoch im Unterricht behandelt werden sollen, muss die Lehrkraft das Material und die Inhalte selbst vorbereiten.

Aufgrund der vorstehenden Ausführungen stellen wir in dieser Arbeit eine fundierte, entwickelte didaktische Einheit vor, die einige der für ihre Umsetzung erforderlichen Materialien enthält. Der Vorteil dieser Idee besteht darin, dass die Einheit im Allgemeinen sowie die meisten Aktivitäten beibehalten werden können, indem die verwendeten Ausdrücke durch aktuellere ersetzt werden.

3.2. Untersuchungsdesign. Aufbau des Korpus

Angesichts der oben dargelegten Umstände ist es schwierig, aktuelle und reale Ausdrücke der Jugendsprache zu sammeln. Zu diesem Zweck haben die Autoren und Autorinnen verschiedene Quellen für die Datenerhebung herangezogen. Einige von ihnen, wie Hartmann (1996) oder Fomina (2003), entschieden sich für Leserbriefe aus Jugendzeitschriften oder anderen Printmedien. Sie stellten jedoch fest, dass die Merkmale dieser Sprache in formelleren schriftlichen Kontexten kaum zum Vorschein kommen. Dies liegt daran, dass Jugendliche sich dieser Ernsthaftigkeit oder Formalität bewusst sind und Jugendsprache vor allem in informellen Kontexten und unter Gleichaltrigen verwenden. Diese Methode ist am einfachsten, liefert jedoch möglicherweise weniger realitätsnahe und aktuelle Ergebnisse.

Eine völlig andere Möglichkeit, Sprachbeispiele zu sammeln, sind Gesprächsaufzeichnungen. Um wirklich authentische Beispiele zu erhalten, müssen stundenlange Gespräche aufgezeichnet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Jugendlichen vergessen, dass sie aufgezeichnet werden, und ihre natürliche Sprache verwenden. Dies wäre für eine einzelne Person eine unübernehmbare Aufgabe. Zudem würde dies eine ethische und moralische Debatte darüber auslösen, ob es angemessen ist, junge Menschen bei privaten Gesprächen aufzunehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Methode sehr reale und aktuelle Beispiele liefern würde, ihre Umsetzung jedoch mit vielen Herausforderungen verbunden ist.

Die dritte und am häufigsten verwendete Methode zur Datenerhebung in dieser Art von Arbeiten – sei es zur Jugendsprache (wie in der Arbeit von Neuland, Martin und Watzlawik, 2003) oder zu anderen Themen – ist die Umfrage. Dabei wird die Studiengruppe direkt befragt und es wird darauf vertraut, dass die Antworten wahrheitsgemäß sind. Darüber hinaus können die Antworten, wenn die Person, die die Umfrage erstellt, dies für angemessen hält, völlig anonym bleiben. Das ermutigt dazu, ehrlicher zu antworten, ohne dass dabei irgendein Dilemma entsteht. Außerdem ist die Erhebung der Stichproben schneller und für eine einzelne Person leichter zu bewältigen.

Aus diesem Grund und unter Berücksichtigung der Ziele dieser Arbeit – Proben zu erhalten, die für eine Person leicht zugänglich und möglichst real sind – haben wir uns hauptsächlich für die Umfrage als Methode entschieden. Da es nicht immer möglich ist, Zugang zur einheimischen Bevölkerung zu erhalten, kombinieren wir diese Methode mit der Sammlung von Ausdrücken aus sozialen Netzwerken. Diese Methode sowie neue Technologien und Kommunikationsmittel sind ein äußerst nützliches Instrument, das Lernenden und Lehrenden den täglichen Zugang zu Ausdrucksformen der Zielsprache ermöglicht.

Es wurde nach der Verwendung einiger der wichtigsten Merkmale der Jugendsprache gefragt, die von Hartmann (1996) herausgearbeitet wurden. Zusätzlich zu diesen Merkmalen sollten Fragen zu aktuellen Themen wie Serien, Filmen oder Humor¹⁴ gestellt werden. Darüber hinaus sollte erfragt werden, ob Wörter oder Ausdrücke verwendet werden, die für eine bestimmte Region des Landes typisch sind (geografische Variation).

3.2.1. Auswahl des Korpus und Sammlung von Beispielen

In diesem Abschnitt werden die Analyseverfahren erläutert, die durchgeführt wurden, um die Informationen zu extrahieren, die Teil unseres Korpus werden. Mit diesem Korpus werden wir später im Unterricht während der Unterrichtseinheit arbeiten. Es handelt sich um einen schriftlichen, zweisprachigen Parallelkorpus (Deutsch-Spanisch), der sich auf Jugendsprache und Synchronität spezialisiert hat, da er sich ausschließlich auf aktuelle Ausdrücke konzentriert. Er wurde aus den Antworten einer zu diesem Zweck durchgeführten Umfrage erstellt.

Da es sich um eine Umfrage handelte, bei der vor allem eine qualitative Methodik zum Einsatz kommen sollte, das heißt, wir wollten uns auf die Identifizierung und detaillierte Analyse einer Auswahl charakteristischer Ausdrücke angemessener Länge konzentrieren, sollten die erforderlichen Antworten nicht mehr als zehn Personen umfassen. Dennoch haben wir uns entschlossen, diese Zahl etwas zu erhöhen, da einige Antworten unvollständig waren. Insgesamt erhielten wir 28 Antworten von Personen mit deutscher und spanischer Muttersprache.

Darüber hinaus wurde beschlossen, die Umfrage in beiden Sprachen – Spanisch und Deutsch – durchzuführen. So soll sie auch unter einigen spanischen Jugendlichen, insbesondere den Schüler:innen der IES Parquesol (Valladolid), die das Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, verbreitet werden. Auf diese Weise soll ein Einblick in die spanische Jugendsprache erhalten werden, der gegebenenfalls für Erklärungen im Unterricht verwendet werden kann.

In der ersten Phase der Datenerhebung haben wir alle für unsere Umfrage relevanten Antworten ausgewählt. Die Antworten auf geschlossene Fragen wurden von den Antworten

¹⁴ Zur Verwendung audiovisueller Texte (Serien und Filme) bei der Analyse anderer nicht normativer Sprachvarietäten, wie beispielweise mehrsprachiger Diskurse und Diskurse mit L3-Präsenz, finden Sie weitere Informationen unter: Hurtado-Malillos (2023) y Hurtado-Malillos (en prensa).

getrennt, die ergänzt werden mussten und konkrete Beispiele enthielten. Da es sich um wenige Antworten handelte, erfolgte die Erfassung manuell mithilfe der Software Microsoft Excel.

Nachdem wir die Beispielantworten sortiert hatten, wählten wir diejenigen aus, die für die Unterrichtseinheit relevant waren, d. h. Antworten von deutschen Jugendlichen oder Muttersprachlern.

Im nächsten Schritt füllten wir für jede Kategorie, die wir in diesen Korpus aufgenommen hatten, die folgenden Informationen aus: die Entsprechung in der Standardsprache, die Häufigkeit, mit der diese Antwort wiederholt wurde, und die Übersetzung ins Spanische.

An dieser Stelle wurde das Korpus erstellt. Um zu entscheiden, welche Ausdrücke ausgewählt werden, haben wir die Antworten aus unserem Korpus mit den in den sozialen Netzwerken, insbesondere Instagram und TikTok, verwendeten Ausdrücken verglichen. Dazu haben wir nach aktuellen Videos von Deutschlehrer:innen und muttersprachlichen Content-Ersteller:innen gesucht, um ein breiteres Spektrum der am häufigsten verwendete Ausdrücke zu erhalten.

Zusätzlich zu den angegebenen Kriterien haben wir darauf geachtet, dass die verwendeten Ausdrücke einige der Hauptmerkmale dieser Sprache widerspiegeln. Das heißt, auch wenn Anglizismen häufig vorkommen, haben wir Ausdrücke dieser Art proportional berücksichtigt und versucht, Beispiele zu finden, die auch Ellipsen, Neologismen, Abkürzungen/Akronyme usw. enthalten. Auf diese Weise werden den Lernenden anhand konkreter Beispiele die wichtigsten Merkmale allgemein vermittelt.

An dieser Stelle haben wir uns für die folgenden zehn Ausdrücke entschieden:

- „Total“, „super“ oder „voll“ sind Beispiele für verstärkende Partikel.
- „Digga“/„Alter“ – Beispiele für Füllpartikel
- „Kein Bock“ (KB) ist ein Akronym (Ellipse und Neologismus).
- „Geil“, „krass“ und „stabil“ sind Beispiele für Neologismen.
- „Ist mir Wurst“ – Beispiel für eine Ellipse
- „Safe“ ist ein Anglizismus.
- „Cringe“ – Beispiel für einen Anglizismus
- „Easy bro“ – Beispiel für einen Anglizismus
- „Was geht ab?“ – Beispiel aus dem Film *Scary Movie* (Wayans, 2000)
- „Quatsch“ – Beispiel für einen Neologismus

Die wichtigsten Ergebnisse zeigen, dass in der deutschen Jugendsprache, ähnlich wie in vielen anderen Sprachen – beispielsweise im Spanischen –, aufgrund der globalisierten Welt, in der wir leben, immer mehr Anglizismen vorkommen.

Dennoch werden weiterhin deutsche Wörter und Ausdrücke wie „geil“, „Quatsch“ oder „Alter“ verwendet, obwohl sie leicht durch häufig gehörte und verwendete Anglizismen wie „cool“, „shit“ oder „bro“ ersetzt werden könnten. Darüber hinaus besteht vor allem in nichtstandardisierten Sprachvarianten die Tendenz, Satzteile oder Silben zu streichen oder zu verkürzen, um Redundanzen und selbstverständliche Elemente zu vermeiden und die Sprache zu komprimieren.

4. Didaktisierung. Vorschlag für den Einsatz im Unterricht

4.1. Rahmengesetzgebung

Gemäß dem Decreto 39/2022 vom 29. September, das die Ordnung und den Lehrplan der obligatorischen Sekundarstufe in der Autonomen Gemeinschaft Kastilien und León festlegt, muss die Organisation des Fachs auf der Erstellung von Unterrichtseinheiten basieren. Eine didaktische Einheit ist eine Zusammenstellung von Aufgaben und Aktivitäten, die zum Lehren und Lernen gehören, die notwendigen Inhalte integrieren und die gesetzlich festgelegten Lernziele erreichen.

Diese didaktischen Einheiten können in Lernsituationen bzw. Themenblöcke unterteilt werden. Diese Lernsituationen ermöglichen es, das erworbene Wissen anzuwenden und Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Dabei werden Situationen oder Szenarien zugrunde gelegt, die möglichst realistisch und nützlich sind und das Niveau sowie die Kenntnisse der Schüler:innen berücksichtigen.

Zusätzlich zu diesen Lernsituationen wird für die Durchführung dieser Einheit der derzeit am häufigsten verwendete Ansatz, der aufgabenbasierte Lernansatz, gewählt. Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht darin, dass die Einheiten oder Themen so strukturiert sind, dass nicht nur Inhalte, sondern auch sinnvolle, am realen Kontext orientierte Aufgaben gelernt werden, die zum Erlernen der Inhalte führen. Zu diesem Zweck wird eine Abschlussaufgabe festgelegt und die übrigen Aktivitäten und Aufgaben bereiten die Schüler:innen auf deren Bewältigung vor.

In der Regel ersetzt dieses Abschlussprojekt die Prüfungen, da es als Zusammenfassung und Nachweis dafür dient, ob alle Inhalte der Einheit verstanden wurden.

Um auf die bereits erwähnten Schlüsselkompetenzen zurückzukommen: Das Decreto 39/2022, das auf dem aktuellen Bildungsgesetz LOMLOE basiert, besagt, dass es eine Reihe von Fähigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen gibt, die wir in allen Fächern (soweit möglich) entwickeln müssen, um eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft in allen Bereichen – persönlich, sozial, akademisch und beruflich – zu erreichen. Diese Kompetenzen sind: sprachliche Kommunikationskompetenz, mehrsprachige Kompetenz, mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Technik und Ingenieurwesen, digitale Kompetenz, persönliche, soziale und lernbezogene Kompetenz, bürgerschaftliche Kompetenz, unternehmerische Kompetenz und Kompetenz in Bezug auf kulturelles Bewusstsein und Ausdrucksfähigkeit (Decreto 39/2022, 2022: 49247-49248). Besonderes Augenmerk wird auf die digitale Kompetenz und den respektvollen Umgang mit IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) im Unterricht – sowohl im Klassenzimmer als auch in der Freizeit – gelegt (Ley Orgánica 3/2020 vom 29. Dezember zur Änderung der Ley Orgánica 2/2006 vom 3. Mai über das Bildungswesen). Dies kommt in dieser Einheit sowohl bei der Erstellung eines kurzen Videos als Abschlussaufgabe als auch bei den Aktivitäten unter Verwendung kollaborativer Whiteboards und anderer audiovisueller Medien zum Ausdruck.

Daher können wir bestätigen, dass diese Unterrichtseinheit durch folgende Rechtsvorschriften gestützt wird: das Ley Orgánica 3/2020 vom 29. Dezember, mit dem das Ley Orgánica 2/2006 vom 3. Mai über das Bildungsgesetz geändert wird, das Ley Orgánica 2/2006 vom 3. Mai über das Bildungsgesetz selbst sowie das Real Decreto 217/2022, mit dem der Lehrplan für die Sekundarstufe im spanischen Staatsgebiet (auf staatlicher Ebene) festgelegt wird, und das Decreto 39/2022, mit dem der Lehrplan für die Sekundarstufe in der Autonomen Gemeinschaft Kastilien und León (auf regionaler Ebene) festgelegt wird.

4.2.Didaktische Unterrichtseinheit

Bevor wir die Tabellen für die durchzuführenden Sitzungen präsentieren, müssen wir zunächst den Kontext dieser Unterrichtseinheit erläutern.

Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit, die für den 4. Kurs der spanischen Sekundarstufe (4º ESO / 10. Klasse) an einer öffentlichen Schule konzipiert wurde, an der Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

Die Unterrichtseinheit fördert in hohem Maße die Zusammenarbeit in Paaren und kleinen Gruppen. Ideal wäre eine Klassengröße von etwa 10 Schüler:innen und eine

Ausstattung der Schule mit digitalen Materialien wie einem digitalen Bildschirm oder Projektor, Tonanlagen und idealerweise Computern oder ähnlichen Geräten. Dennoch könnte sie auch mit mehr oder weniger Schüler:innen durchgeführt werden, wobei die Anzahl der Gruppen entsprechend angepasst werden müsste. Dabei sind jedoch einige Änderungen im Zeitplan der Aktivitäten zu berücksichtigen. Außerdem müssten die Materialien analog umgewandelt werden, indem alle Materialien ausgedruckt, die gemeinsame Notiztafel manuell mit Endlospapier und Karton erstellt und das Format der Abschlusssaufgabe in ein Theaterstück oder Rollenspiel umgewandelt wird.

Diese Einheit wurde unter Berücksichtigung des Real Decreto 217/2022 vom 29. März, welches die Organisation und die Mindestanforderungen für den Unterricht in der obligatorischen Sekundarstufe auf nationaler Ebene festlegt, sowie des Decreto 39/2022 vom 29. September, welches die Organisation und den Lehrplan für die obligatorische Sekundarstufe in der Autonomen Gemeinschaft Kastilien und León festlegt, erstellt. Gemäß diesen Bildungsvorschriften müssen die Schüler den Kurs mit dem Niveau A2.2 (GER, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) abschließen. Da es sich um eine zweite Fremdsprache handelt, umfasst der Unterricht zwei Stunden pro Woche.

Auf dieser Stufe sind die Schüler:innen in der Lage, eigene Sätze und andere Ausdrücke des täglichen Gebrauchs zu verstehen und zu bilden, sofern diese mit ihrem Kontext und anderen Kommunikationssituationen aus ihrem Alltag in Zusammenhang stehen. Die in dieser Einheit durchgeführten Aktivitäten entsprechen diesen Vorgaben, da sie das Verständnis mit realen und möglichst aktuellen Materialien fördern, den mündlichen und schriftlichen Ausdruck in für die Lernenden bekannten und motivierenden Kontexten unterstützen und den Einsatz digitaler Kompetenzen sowie Gruppenarbeit fördern. All dies ist in heutigen Gesellschaften unverzichtbar.

Die Unterrichtseinheit besteht aus fünf Sitzungen, die auf sechs erweitert werden können. Dabei gibt die Lehrkraft den Schüler:innen die Möglichkeit, das Skript für die Abschlusssaufgabe im Unterricht vorzubereiten. Sie trägt den jugendlichen Ausdruck „Alles klar, Digga?“ und basiert auf dem pädagogischen Ansatz des aufgabenbasierten Lernens. Dieser Ansatz sieht die Erstellung von Einheiten mit Lernsituationen und einem Endziel vor, um ein sinnvolles und für den Alltag nützliches Lernen zu erreichen. In dieser Einheit müssen die Schüler:innen ein etwa 1:30 Minuten langes Video erstellen und es in der Klasse präsentieren. In diesem erklären sie ihr Schul- und Alltagsleben mit Ausdrücken aus der Jugendsprache und in einer für soziale Netzwerke wie Instagram Reels oder TikTok typischen Textform. Darüber

hinaus verfolgt diese Unterrichtseinheit die pädagogischen Prinzipien Handlungsorientierung, Schülerzentriertheit, Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Aktivierung der Lernenden und Differenzierung.

Die Realität von Deutsch als Zweitsprache an weiterführenden Schulen sieht wie folgt aus: Die Anzahl der Schulen, die dieses Fach anbieten, ist sehr gering. Und selbst diese Schulen bieten es meist nur als zweite Option nach Französisch an. Dies und die allgemeine Wahrnehmung, dass Deutsch schwierig ist, führen dazu, dass nur sehr wenige Schüler:innen dieses Fach wählen. Oft entscheiden auch die Eltern, dass ihre Kinder Deutsch lernen sollen, sodass seitens der Lernenden keine allgemeine intrinsische Motivation besteht. Daher sind das gewählte Thema und die Abschlussarbeit sehr motivierend, da es sich um Aktivitäten handelt, die die Schüler:innen täglich nutzen und perfekt beherrschen. So sehen sie einen Nutzen darin und kommen außerdem aus dem Unterrichtsalltag heraus.

Die Bewertung dieser Einheit ist wie folgt strukturiert:

- 60 % der Note entfallen auf die kontinuierliche Bewertung, die hauptsächlich durch den Dozenten erfolgt. Es gibt jedoch auch Aktivitäten, wie beispielsweise Aktivität 3 in Sitzung 3 (siehe Tabellen), bei denen eine gegenseitige Bewertung durch die Kommiliton:innen vorgenommen wird. Da dieser Teil den größten Teil der Lehrveranstaltung ausmacht, wird ihm ein größeres Gewicht in der Note beigemessen. Sie umfasst die durchgeführten Aktivitäten sowie die Abgabe eventueller Hausaufgaben.
- 10 % der Note entfallen auf eine positive Einstellung und die Teilnahme an den Aktivitäten. Diese Kategorie ist nicht ausdrücklich im Lehrplan enthalten, soll jedoch die Motivation der Studierenden und ihre mündliche Beteiligung steigern.
- 30 % der Note entfallen auf die Abschlussarbeit. Diese besteht aus einer Bewertung durch die Lehrkraft und einer Mitbewertung anhand von von der Lehrkraft erstellten Rubriken (siehe Beispiel im Anhang, Sitzung 5, Aktivität 2: „Präsentation der Endaufgabe“).

Durch diese Bewertung fühlen sich die Schüler:innen in ihren Lernprozess eingebunden. Zudem wird kritisches Denken und Selbstbewertung gefördert. Wir lassen jedoch nicht zu, dass sie sich gegenseitig Noten geben, da diese die geleistete Arbeit nicht objektiv widerspiegeln.

Das Ziel dieses Projekts ist es, durch die jährliche Aktualisierung der gelehrtten Ausdrücke jedes Schuljahr einen neuen Kurs anbieten zu können. Damit wirken wir dem

Hauptargument gegen die Einbeziehung dieser Ausdrücke entgegen, nämlich dass sie schnell aus der Mode kommen. Die Unterrichtssequenz könnte als didaktische Einheit „im Anschluss“ an die Arbeit mit dem Buch erfolgen.

Andererseits könnten bei dieser Einheit Schwierigkeiten auftreten, da es sich um reales Material handelt, das nicht für den Unterricht konzipiert ist. Zudem ist es ein Thema, mit dem die Schüler:innen noch nicht vertraut sind. Dadurch werden sie möglicherweise mit zu komplexen Herausforderungen konfrontiert. In diesem Fall könnten Materialien verwendet werden, die Jugendsprache verwenden. Diese sind weniger realitätsnah, dafür aber verständlicher. Alternativ könnte die Sprechgeschwindigkeit der bereits bereitgestellten Materialien verlangsamt werden.

Sollten Lernenden mit sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) anwesend sein, würden die relevantesten Aspekte und Ausdrücke ausgewählt. Ihnen würde während der Durchführung der Aktivitäten mehr Unterstützung in Form von Material und Personal gewährt werden. Außerdem würde darauf geachtet werden, mit wem sie die Gruppenaufgaben bearbeiten. Die Punkte, die bei der Abschlussaufgabe zu beachten sind, würden ebenfalls angepasst, um ein sinnvolles Lernen zu erreichen, ohne dass die Motivation verloren geht oder Frustration entsteht.

Bei Schüler:innen, die Anzeichen dafür zeigen, dass sie das im Lehrplan vorgesehene Niveau nicht erreichen, würden wir ähnlich verfahren. Sollte diese Situation in der gesamten Klasse oder mehrheitlich auftreten, würden wir versuchen, den Inhalt anzupassen. Einige dieser Änderungen wären:

- Auswahl einer geringeren Anzahl häufiger, aktueller und nützlicher Ausdrücke,
- Vergleich mit der Jugendsprache der Muttersprache der Lernenden, um ihnen das Thema näherzubringen, oder
- Arbeit mit mehr visuellen Hilfsmitteln.

Schüler:innen, die ein höheres Niveau aufweisen, würden wir spezifischere Begriffe hinzufügen und Herausforderungen vorschlagen, die ihre Kompetenzen berücksichtigen und sie motivieren, beispielsweise durch die Verwendung authentischer Texte oder Videos. Darüber hinaus können diese Schüler als „Sprachmentoren“ für ihre Mitschüler fungieren und ihnen die Ausdrücke erklären. Zudem können sie dazu ermutigt werden, eigene authentische und selbstständige Inhalte mit komplexeren Zielen zu erstellen.

Unterrichtseinheit

Titel: Alles klar, digga?		Etappe: 4º ESO (10. Klasse)		Dauer: 5 Sitzungen
Ziele der Etappe: a), b), c), e), g), i), j)				
Schlüsselkompetenzen: CCL (Sprachliche Kommunikation), CP (mehrsprachige Kompetenz), CD (Digitale Kompetenz), CPSA (Persönliche, Soziale und lernbezogene Kompetenz), CC (Staatsbürgerliche Kompetenz), CE (unternehmerische Kompetenz).			Spezifische Kompetenzen: 1, 2, 3, 6	
Inhalte: A: 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12 16; B: 1, 2, 4, 5; C: 1, 2, 3, 5			Bewertungskriterien: 1.1.; 1.2; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4;6.1; 6.2 ¹	
Lernszenarios: Lernszenario 1: Hörprofi für Jugendsprache Lernszenario 2: Ich bin ein echter deutscher Jugendlicher.				
Sitzungen und Aktivitäten				
Sitzung 1: Hä? Jugendsprache? Was ist das? -Einleitungsaktivität -Tiktok ansehen -Memory- Spiel „Unbekannte Ausdrücke” -Canva kollaborative Tafel: Jugendsprache -Abschlussaktivität	Sitzung 2: Geil! Ich erkenne die Unterschiede an. -Einleitungsaktivität -Sprachdetektive -Korrekturspiel -Abschlussaktivität	Sitzung 3: „Wie spricht man jugendlich?" -Einleitungsaktivität - Weiter geht's mit den Serien -Präsentation + Feedback mit Emojis -Abschlussaktivität	Sitzung 4: Ich flexe meine Jugendsprache. -Einleitungsaktivität - Jugendsprache- Wettbewerb -Vorbereitung des Drehbuchs - Abschlussaktivität	Sitzung 5 Ein (jugendliche) Tag in meinem Leben -Einleitungsaktivität - Präsentation der Endaufgabe -Abschlussaktivität

¹ Die Beschreibung der Leistungskriterien finden Sie am Ende dieser Unterrichtseinheit auf Seite

Bemerkungen: Diese Unterrichtseinheit ist für eine Klasse konzipiert, bei der keine besonderen Anpassungen des Lehrplans erforderlich sind. Dennoch handelt es sich um eine Unterrichtseinheit, in der verschiedene Lernrhythmen in derselben Sitzung zusammenkommen. Es gibt Aktivitäten in kleinen Gruppen, sodass auch schüchterne Schüler:innen ihren Platz finden, sowie Aktivitäten im Freien und mit Bewegung für diejenigen, die ein dynamischeres Lernen bevorzugen.

Darüber hinaus kann der Inhalt an das allgemeine Niveau der Klasse und sogar an andere Niveaus angepasst werden. So können beispielsweise das Thema des Videos für die Abschlussaufgabe oder die Komplexität der Texte bzw. der gewählten Ausdrücke variiert werden. Wenn die Unterrichtseinheit bei den Lernenden gut ankommt, könnte sie jedes Jahr wiederholt werden, wobei der Inhalt und einige der Aktivitäten aktualisiert werden könnten.

Sitzung 1: Hä? Jugendsprache? Was ist das?	
Spezifische Kompetenzen: 1,2,3,6	Leistungsindikatoren: LI 1.1; LI 1.2; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 6.1
Inhalte: A: 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12; B: 1, 2, 4, 5; C: 1, 2, 3, 5	Übergreifender Inhalt: Gleichstellung von Männern und Frauen; Gegenseitiger Respekt; Kooperation unter Gleichen

Aktivitäten	Spezifische Kompetenzen	Inhalte	Leistungsindikatoren
Einleitungsaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2, 3	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Tiktok ansehen	1, 2, 3, 6	A: 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12; B: 1, 2, 4, 5; C: 1, 2, 3, 5	LI 1.1; LI 1.2; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 6.1
Memory “Unbekannte Ausdrücke”	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 9, 10; B: 1, 2; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Canva kollaborative Tafel: Jugendsprache	1, 2, 3	A: 1, 3, 5, 6; B: 4; C: 1	LI 1.1; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Abschlussaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3

Aktivität 1	Sitzung 1
-------------	-----------

Titel: Einleitungsaktivität	Art: Einleitung	Mittel: Handy/Gerät mit 1-Minuten-Countdown oder Sanduhr.
Verwaltung des Klassenzimmers: Zu zweit. Die Paare werden nach einer Runde gewechselt.		Dauer: 10 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Die Lernenden werden gebeten, aufzustehen und durch den Klassenraum zu gehen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt werden sie aufgefordert, stehen zu bleiben und sich mit der Person, die ihnen am nächsten steht, zu verbinden. Sie erhalten ein Thema und eine Frage. Sie sollen jeweils eine Minute lang über das vorgegebene Thema sprechen, ohne vom Partner unterbrochen zu werden. Ein Countdown von eine Minute wird gestartet. Nach Ablauf der Minute wird der Countdown erneut gestartet und der Partner spricht. Nachdem beide Partner gesprochen haben, wechseln sie den Partner und wiederholen die Übung. Anschließend setzen sich die Lernenden wieder auf ihre Plätze. Gegebenenfalls werden Fehler schnell korrigiert. Der Ablaufplan für die Unterrichtsstunde (und gegebenenfalls die Lernziele für die Stunde) wird gezeigt.		

Aktivität 2 Sitzung 1		
Titel: TikTok ansehen	Art: Erarbeitung	Mittel: Videos https://www.youtube.com/watch?v=3vNefv0dmZQ
Verwaltung des Klassenzimmers: Am Anfang bleiben die Schüler:innen an ihren gewohnten Plätzen. Im Laufe der Aktivität werden sie dann aufgefordert, sich in kleinen Gruppen von 3-4 Personen zusammenzufinden.		Dauer: 15 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Wir beginnen mit einem Video, in denen junge Menschen Ausdrücke verwenden. Die ausgewählten Videos enthalten die Ausdrücke, die unterrichtet werden sollen. Nach jedem Video haben die Schüler:innen eine Minute Zeit, um sich das zu notieren, was ihnen am meisten aufgefallen ist (wenn sie sich an einen Ausdruck, den Kontext, oder etwas anderes erinnern). Danach bilden sie kleine Gruppen und tauschen sich darüber aus, was jeder gesehen hat. Nach etwa 5 Minuten werden sie gebeten, das, was sie in den Gruppen besprochen haben, mit der Klasse zu teilen. Alle Ideen werden in Form einer Mindmap an der Tafel festgehalten.		

Aktivität 3 Sitzung 1	
--	--

Titel: Memory-Spiel “Unbekannte Ausdrücke”	Art: Verstärkung	Mittel: Memory-Karten mit dem Ausdruck aus der Jugendsprache und der Bedeutung + einem Unterscheidungsmerkmal, damit die Schüler:innen wissen, welche Karten zusammengehören. (Material im Anhang)
Verwaltung des Klassenzimmers: Alle Schüler:innen stehen um den Tisch des Lehrers oder um mehrere Tische, auf denen die Spielkarten ausgelegt sind. Zu zweit.		Dauer: 10 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Zur Aktivierung und zur zufälligen Bildung von Paaren verteilen wir kleine, bunte Zettel oder Kartonstücke. Die Teilnehmenden müssen sich mit dem Partner bzw. der Partnerin mit derselben Farbe zusammenschließen. Anschließend bitten wir sie, sich um den Tisch herum aufzustellen. Die Lehrkraft stellt sich ebenfalls in den Kreis. Sie bittet einen zufällig ausgewählten Schüler:innen, die Augen zu schließen, eine Zahl zu nennen, „links“ oder „rechts“ zu sagen und ohne hinzuschauen auf jemanden im Kreis zu zeigen. Ausgehend von dieser Person wird in der angegebenen Richtung so oft gezählt, wie die genannte Zahl angibt, um das Paar zu bestimmen, das beginnen muss. Im Uhrzeigersinn hebt jedes Paar zwei Karten auf. Stehen darauf der richtige Ausdruck und die richtige Bedeutung, nehmen sie diese Karten weg und versuchen es weiter, bis sie einen Fehler machen. Bei einem Fehler verlieren sie ihren Zug und das nächste Paar ist an der Reihe. In der Zwischenzeit lesen wir den Inhalt der aufgedeckten Karten laut vor. Zur Untermalung kann Hintergrundmusik gespielt werden.		

Aktivität 4 ² Sitzung 1		
Titel: Canva kollaborative Tafel: „Jugendsprache”	Art: Sicherung und Anwendung	Mittel: Tablets oder Computer + der Link zum gemeinsamen Whiteboard.

² Wenn wir nicht genügend Zeit für diese Aktivität haben, können wir sie erklären und die Schüler:innen bitten, sie als Hausaufgabe zu machen.

		https://www.canva.com/design/DAGpU9g4aKo/Lp97snYoyJxW1MyZDKcBCw/edit?utm_content=DAGpU9g4aKo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Verwaltung des Klassenzimmers: Die gleichen Paare wie in der vorherigen Aktivität		Dauer: 10 Minuten
Analoge Anpassung: Wenn keine Tablets oder Computer zur Verfügung stehen, verwenden wir einen Endlospapierstreifen, den wir an eine der Wände im Klassenzimmers kleben. Anschließend schreiben wir die Ausdrücke und ihre Bedeutung auf einzelne Kartonstücke.		
Beschreibung der Aktivität: In dieser Aktivität werden die Schüler:innen gebeten, den zuvor auf dem gemeinsamen Whiteboard geteilten Link aufzurufen. Jedes Paar muss die richtigen Ausdrücke entsprechend dem Beispiel hinzufügen. Falls die Anzahl der richtigen Antworten sehr ungleich ist, werden sie gleichmäßig verteilt. Im Anhang wird ein Beispiel zur Verfügung gestellt, wie das Ergebnis am Ende der Einheit aussehen sollte.		

Aktivität 5 Sitzung 1		
Titel: Abschlussaktivität	Art: Abschlussaktivität und Reflexion	Mittel: Kein Material
Verwaltung des Klassenzimmers: Die Schüler:innen stellen sich im Kreis auf, um allen zuhören zu können. Die Lehrkraft ist ebenfalls Teil des Kreises.		Dauer: 5 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Bei dieser Aktivität werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, über den Unterricht nachzudenken. Zu Beginn erstellen sie eine kurze Zusammenfassung dessen, was sie in der Unterrichtsstunde gelernt haben. Eine Person gibt die Antwort, aber wenn jemand etwas hinzufügen möchte, wird ihm das Wort erteilt. Anschließend werden die Schüler:innen gefragt, was ihnen gut gefallen hat, was ihrer Meinung nach verbessert werden könnte und was sie sonst noch loswerden möchten. Auf diese Weise erhalten wir als Lehrkräfte direktes und echtes auch Feedback.		

Sitzung 2	
Spezifische Kompetenzen: 1, 2, 3, 6	Leistungsindikatoren: LI 1.1; LI 1.2; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 6.1

Inhalte: A: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 12; B: 1; C: 1, 2, 3	Übergreifender Inhalt: Gleichstellung von Männern und Frauen; Gegenseitiger Respekt; Kooperation unter Gleichen
--	--

Aktivitäten	Spezifische Kompetenzen	Inhalte	Leistungsindikatoren
Einleitungsaktivität	2,3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2, 3	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Sprachdetektive	1, 3 und 6	A: 1, 3, 6; C: 1, 2, 3	LI 1.1; LI 1.2; LI 3.1; LI 6.1
Korrektur Spiel	2,3	A: 1, 3, 5, 9, 10, 12; B: 1; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3
Abschlussaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3

Aktivität 1 Sitzung 2		
Titel: Einleitungsaktivität	Art: Einleitung	Mittel: Handy/Gerät mit 1-Minuten-Countdown oder Sanduhr.
Verwaltung des Klassenzimmers: Zu zweit. Die Paare werden nach einer Runde gewechselt.		Dauer: 10 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Die Lernenden werden gebeten, aufzustehen und durch den Klassenraum zu gehen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt werden sie aufgefordert, stehen zu bleiben und sich mit der Person, die ihnen am nächsten steht, zu verbinden. Sie erhalten ein Thema und eine Frage. Sie sollen jeweils eine Minute lang über das vorgegebene Thema sprechen, ohne vom Partner unterbrochen zu werden. Ein Countdown von einer Minute wird gestartet. Nach Ablauf der Minute wird der Countdown erneut gestartet und der Partner spricht. Nachdem beide Partner gesprochen haben, wechseln sie den Partner und wiederholen die Übung. Anschließend setzen sich die Lernenden wieder auf ihre Plätze. Gegebenenfalls werden Fehler schnell korrigiert. Der Ablaufplan für die Unterrichtsstunde (und gegebenenfalls die Lernziele für die Stunde) wird gezeigt.		

Der Erste, der richtig antwortet und ankommt, erhält drei Punkte; der Zweite zwei Punkte, der Dritte einen Punkt und der Vierte keinen Punkt.
Die Gruppe mit den meisten Punkten gewinnt.

Sitzung 2		
Aktivität 4		
Titel: Abschlussaktivität	Art: Abschlussaktivität und Reflexion	Mittel: Kein Material
Verwaltung des Klassenzimmers: Die Schüler:innen stellen sich im Kreis auf, um allen zuhören zu können. Die Lehrkraft ist ebenfalls Teil des Kreises.		Dauer: 5 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Bei dieser Aktivität werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, über den Unterricht nachzudenken. Zu Beginn erstellen sie eine kurze Zusammenfassung dessen, was sie in der Unterrichtsstunde gelernt haben. Eine Person gibt die Antwort, aber wenn jemand etwas hinzufügen möchte, wird ihm das Wort erteilt. Anschließend werden die Schüler:innen gefragt, was ihnen gut gefallen hat, was ihrer Meinung nach verbessert werden könnte und was sie sonst noch loswerden möchten. Auf diese Weise erhalten wir als Lehrkräfte direktes und echtes auch Feedback.		

Sitzung 3	
Spezifische Kompetenzen: 1,2,3 und 6	Leistungsindikatoren: LI 1.1; LI 2.1; LI 2.2; LI 2.3; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 3.4 LI 6.1
Inhalte: A: 1, 3, 5, 6, 10, 12; B: 1; C: 1, 2, 3	Übergreifender Inhalt: Gleichstellung von Männern und Frauen; Gegenseitiger Respekt; Kooperation unter Gleichen

Aktivitäten	Spezifische Kompetenzen	Inhalte	Leistungsindikatoren
Einleitungsaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2, 3	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Weiter geht's mit den Serien	2, 3	A: 1, 3, 5, 6; B: 1; C: 1, 2, 3	LI 2.2; LI 2.3; LI 3.1; LI 3.4

Präsentation + Feedback mit Emojis	1, 2, 3 und 6	A: 1, 3, 5, 6, 10, 12; C: 1, 2, 3	LI 1.1; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.3; LI 6.1
Abschlussaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3

Aktivität 1			Sitzung 3		
Titel: Einleitungsaktivität		Art: Einleitung		Mittel: Handy/Gerät mit 1-Minuten-Countdown oder Sanduhr.	
Verwaltung des Klassenzimmers: Zu zweit. Die Paare werden nach einer Runde gewechselt.				Dauer: 10 Minuten	
Beschreibung der Aktivität: Die Lernenden werden gebeten, aufzustehen und durch den Klassenraum zu gehen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt werden sie aufgefordert, stehen zu bleiben und sich mit der Person, die ihnen am nächsten steht, zu verbinden. Sie erhalten ein Thema und eine Frage. Sie sollen jeweils eine Minute lang über das vorgegebene Thema sprechen, ohne vom Partner unterbrochen zu werden. Ein Countdown von eine Minute wird gestartet. Nach Ablauf der Minute wird der Countdown erneut gestartet und der Partner spricht. Nachdem beide Partner gesprochen haben, wechseln sie den Partner und wiederholen die Übung. Anschließend setzen sich die Lernenden wieder auf ihre Plätze. Gegebenenfalls werden Fehler schnell korrigiert. Der Ablaufplan für die Unterrichtsstunde (und gegebenenfalls die Lernziele für die Stunde) wird gezeigt.					

Aktivität 2			Sitzung 3		
Titel: Weiter geht's mit den Serien		Art: Sicherung und Anwendung		Mittel: Ausschnitte einige deutsche Serien Papier und Kugelschreiber	
Verwaltung des Klassenzimmers: In kleinen Gruppen mit gleicher Anzahl von Personen zusammensitzen				Dauer: 30 Minuten	
Beschreibung der Aktivität: Die Schüler:innen werden gebeten, sich entsprechend ihrer Gruppennummer in die jeweiligen Gruppen zu setzen. Vor Beginn der Aktivität wird ihnen ein Ausschnitt von aktuellen deutschen Serien gezeigt, dass einige der gelernten Ausdrücke enthält.					

Anschließend werden die Schüler:innen gebeten, ein kurzes Skript von maximal 1:00 Minuten zu schreiben, in das sie den Satz aus der Serie integrieren oder das Geschehen in der Serie unter Einbeziehung des Satzes darstellen. Wenn noch Zeit übrig ist, wird empfohlen, das Skript so lange zu üben, bis es auswendig gelernt ist und alle Details beachtet werden.

Aktivität 3 Sitzung 3		
Titel: Präsentation + Feedback mit Emojis	Art: Anwendung (Rollenspiel) und Feedback geben	Mittel: Gedruckte Emojis (Materiale im Anhang)
Verwaltung des Klassenzimmers: In kleinen Gruppen mit gleicher Anzahl von Personen zusammensitzen		Dauer: 15 Minuten
Beschreibung der Aktivität: In dieser Aktivität werden die in der vorherigen Aktivität geschriebenen Geschichten präsentiert. Es folgt eine einfache, allgemeine gegenseitige Bewertung bei der fünf Emojis von 1 bis 5 als Notenskala verwendet werden. Nachdem eine Präsentation beendet ist, müssen die übrigen Mitschüler:innen nach Absprache in der Gruppe gleichzeitig das entsprechende Emoji hochhalten. Mindestens eine Gruppe pro Runde muss ihre Bewertung begründen.		

Aktivität 4 Sitzung 3		
Titel: Abschlussaktivität	Art: Abschlussaktivität und Reflexion	Mittel: Kein Material
Verwaltung des Klassenzimmers: Die Schüler:innen stellen sich im Kreis auf, um allen zuhören zu können. Die Lehrkraft ist ebenfalls Teil des Kreises.		Dauer: 5 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Bei dieser Aktivität werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, über den Unterricht nachzudenken. Zu Beginn erstellen sie eine kurze Zusammenfassung dessen, was sie in der Unterrichtsstunde gelernt haben. Eine Person gibt die Antwort, aber wenn jemand etwas hinzufügen möchte, wird ihm das Wort erteilt. Anschließend werden die Schüler:innen gefragt, was ihnen gut gefallen hat, was ihrer Meinung nach verbessert werden könnte und was sie sonst noch loswerden möchten. Auf diese Weise erhalten wir als Lehrkräfte direktes und echtes auch Feedback.		

Sitzung 4	
Spezifische Kompetenzen: 1, 2 und 3	Leistungsindikatoren: LI 1.2; LI 2.1; LI 2.2; LI 2.3; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 3.4

Inhalte: A: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 16; B: 2; C: 1, 2, 3	Übergreifender Inhalt: Gleichstellung von Männern und Frauen; Gegenseitiger Respekt; Kooperation unter Gleichen
--	--

Aktivitäten	Spezifische Kompetenzen	Inhalte	Leistungsindikatoren
Einleitungsaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2, 3	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Jugendsprache- Wettbewerb	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 9, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.3;
Vorbereitung des Drehbuchs	1,2 und 3	A: 1, 3, 5, 6, 14, 16; B: 2; C: 1, 2, 3	LI 1.2; LI 2.2; LI 2.3; LI 3.1; LI 3.4
Abschlussaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3

Aktivität 1 Sitzung 4		
Titel: Einleitungsaktivität	Art: Einleitung	Mittel: Handy/Gerät mit 1-Minuten-Countdown oder Sanduhr.
Verwaltung des Klassenzimmers: Zu zweit. Die Paare werden nach einer Runde gewechselt.		Dauer: 10 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Die Lernenden werden gebeten, aufzustehen und durch den Klassenraum zu gehen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt werden sie aufgefordert, stehen zu bleiben und sich mit der Person, die ihnen am nächsten steht, zu verbinden. Sie erhalten ein Thema und eine Frage. Sie sollen jeweils eine Minute lang über das vorgegebene Thema sprechen, ohne vom Partner unterbrochen zu werden. Ein Countdown von eine Minute wird gestartet. Nach Ablauf der Minute wird der Countdown erneut gestartet und der Partner spricht. Nachdem beide Partner gesprochen haben, wechseln sie den Partner und wiederholen die Übung. Anschließend setzen sich die Lernenden wieder auf ihre Plätze. Gegebenenfalls werden Fehler schnell korrigiert. Der Ablaufplan für die Unterrichtsstunde (und gegebenenfalls die Lernziele für die Stunde) wird gezeigt.		

*Wenn die Lehrkraft es für sinnvoll hält, kann diese Unterrichtseinheit um eine weitere Sitzung verlängert werden. Diese ist der Vorbereitung des Drehbuchs, den Proben, der Aufnahme und sogar der Bearbeitung der Abschlussaufgabe gewidmet.

Sitzung 5	
Spezifische Kompetenzen: 1, 2, 3 und 6	Leistungsindikatoren: LI 1.1; LI 1.2; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.2; LI 3.3; LI 6.1;
Inhalte: A: 1, 3, 5, 6, 10, 12, 16; B: 1 C: 1, 2	Übergreifender Inhalt: Gleichstellung von Männern und Frauen; Gegenseitiger Respekt; Kooperation unter Gleichen

Aktivitäten	Spezifische Kompetenzen	Inhalte	Leistungsindikatoren
Einleitungsaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2, 3	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3
Präsentation der Endaufgabe	1, 2, 3 und 6	A: 1, 3, 5, 6, 10, 12, 16; B: 1 C: 1, 2	LI 1.1; LI 1.2; LI 2.1; LI 2.4; LI 3.1; LI 3.3; LI 6.1;
Abschlussaktivität	2, 3	A: 1, 3, 5, 6, 10; C: 1, 2	LI 2.1; LI 2.4; LI 3.2; LI 3.3

Sitzung 5		
Aktivität 1		
Titel: Einleitungsaktivität	Art: Einleitung	Mittel: Handy/Gerät mit 1-Minuten-Countdown oder Sanduhr.
Verwaltung des Klassenzimmers: Zu zweit. Die Paare werden nach einer Runde gewechselt.		Dauer: 10 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Die Lernenden werden gebeten, aufzustehen und durch den Klassenraum zu gehen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt werden sie aufgefordert, stehen zu bleiben und sich mit der Person, die ihnen am nächsten steht, zu verbinden.		

Sie erhalten ein Thema und eine Frage. Sie sollen jeweils eine Minute lang über das vorgegebene Thema sprechen, ohne vom Partner unterbrochen zu werden. Ein Countdown von eine Minute wird gestartet. Nach Ablauf der Minute wird der Countdown erneut gestartet und der Partner spricht. Nachdem beide Partner gesprochen haben, wechseln sie den Partner und wiederholen die Übung.

Anschließend setzen sich die Lernenden wieder auf ihre Plätze. Gegebenenfalls werden Fehler schnell korrigiert. Der Ablaufplan für die Unterrichtsstunde (und gegebenenfalls die Lernziele für die Stunde) wird gezeigt.

Aktivität 2 Sitzung 5		
Titel: Präsentation der Endaufgabe	Art: Endaufgabe	Mittel: digitale Tafel und Bewertungsskala
Verwaltung des Klassenzimmers: In Gruppen mit gleicher Anzahl von Personen zusammensitzen.		Dauer: 35 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Jede Gruppe muss ihre Abschlussarbeit präsentieren und wiedergeben. Die übrigen Gruppen bewerten diese anhand einer Co-Bewertungsrubrik.		

Aktivität 3 Sitzung 5		
Titel: Abschlussaktivität	Art: Abschlussaktivität und Reflexion	Mittel: Kein Material
Verwaltung des Klassenzimmers: Die Schüler:innen stellen sich im Kreis auf, um allen zuhören zu können. Die Lehrkraft ist ebenfalls Teil des Kreises.		Dauer: 5 Minuten
Beschreibung der Aktivität: Bei dieser Aktivität werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, über den Unterricht nachzudenken. Zu Beginn erstellen sie eine kurze Zusammenfassung dessen, was sie in der Unterrichtsstunde gelernt haben. Eine Person gibt die Antwort, aber wenn jemand etwas hinzufügen möchte, wird ihm das Wort erteilt. Anschließend werden die Schüler:innen gefragt, was ihnen gut gefallen hat, was ihrer Meinung nach verbessert werden könnte und was sie sonst noch loswerden möchten. Auf diese Weise erhalten wir als Lehrkräfte direktes und echtes auch Feedback.		

Beschreibung der Leistungskriterien

LI1.1 - Kann die lernende Person den Gesamtzusammenhang und die Hauptgedanken erfassen sowie relevante Informationen aus mündlichen, schriftlichen und multimodalen Texten zu alltäglichen Themen, zu Themen von persönlicher Relevanz oder von öffentlichem Interesse, die der Erfahrung der Lernenden nahe stehen, klar und in der Standardsprache über verschiedene Medien herausarbeiten und analysieren.

LI 1.2 - Kann die lernende Person den Inhalt und die diskursiven Merkmale unterschiedlichster Texte aus den Bereichen zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Medien und Lernen sowie literarische Texte, die seinem Reifegrad der Lernenden entsprechen, interpretieren und bewerten.

LI 2.1 - Kann die lernende Person sich mündlich mit einfachen, strukturierten und kohärenten Texten zu alltäglichen, persönlich relevanten oder öffentlichen Themen, die mit dem Thema der Einheit in Zusammenhang stehen, ausdrücken, um zu beschreiben, zu erzählen, zu argumentieren und zu informieren. Dabei wendet er sich an verschiedene Webplattformen und digitale Ressourcen, setzt verbale und nonverbale Mittel ein und nutzt Planungs-, Kontroll-, Kompensations- und Kooperationsstrategien.

LI 2.2 - Kann die lernende Person Texte mittlerer Länge zu alltäglichen Themen, zu persönlich relevanten Themen oder zu solchen von öffentlichem Interesse, die seiner Erfahrung nahestehen, verfassen und verbreiten. Dabei respektiert er das geistige Eigentum und vermeidet Plagiate. Seine Texte zeichnen sich durch akzeptable Klarheit, Kohärenz, Kohäsion, Korrektheit und Angemessenheit in Bezug auf die Kommunikationssituation, die Textart und die verwendeten analogen und digitalen Hilfsmittel aus.

LI 2.3 - Kann die lernende Person Kenntnisse und Strategien auswählen, organisieren und anwenden, um kohärente, zusammenhängende und den Kommunikationsabsichten, den kontextuellen Merkmalen, den soziokulturellen Aspekten sowie der Textart angemessene Texte zu planen, zu verfassen, zu überarbeiten und gemeinsam zu erstellen. Dabei setzt er je nach Aufgabe und den Bedürfnissen des Publikums die am besten geeigneten physischen oder digitalen Ressourcen ein.

LI 2.4 - Kann die lernende Person Ereignisse beschreiben sowie Konzepte, Gedanken, Meinungen oder Gefühle in analogen und digitalen Kontexten klar, mündlich oder schriftlich ausdrücken. Er tauscht Informationen aus, die für verschiedene Alltagssituationen in seinem persönlichen, sozialen, globalen und bildungsbezogenen Umfeld angemessen sind.

LI 3.1 - Kann die lernende Person Ereignisse beschreiben sowie Konzepte, Gedanken, Meinungen oder Gefühle in analogen und digitalen Kontexten klar, mündlich oder schriftlich ausdrücken. Dabei kann er Informationen austauschen, die den unterschiedlichen Alltagskontexten seines persönlichen, sozialen, globalen und bildungsbezogenen Umfelds angemessen sind.

LI 3.2 - Kann die lernende Person geeignete Strategien auswählen, organisieren und anwenden, um eine Kommunikation zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden, das Wort zu ergreifen und abzugeben, um Klarstellungen und Erklärungen zu bitten und diese zu formulieren, um etwas umzuformulieren, zu vergleichen und gegenüberzustellen, um zusammenzuarbeiten und Probleme zu lösen.

LI 3.3 - Kann die lernende Person sich in einfachen Äußerungen verständlich machen. Dabei muss er gegebenenfalls Pausen oder Wiederholungen einlegen und das Gesagte korrigieren. Er zeigt dabei eine kooperative und respektvolle Haltung.

LI 3.4 - Kann die lernende Person unter Anleitung Projekte mit digitalen Tools oder virtuellen Plattformen durchführen. Dabei arbeitet er in sicheren digitalen Umgebungen mit einer offenen, respektvollen und verantwortungsbewussten Haltung zusammen.

LI 6.1 - Kann die lernende Person in interkulturellen Situationen angemessen, einfühlsam und respektvoll handeln. Dazu stellt er Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen her. Er lehnt jegliche Form von Diskriminierung, Vorurteilen und Stereotypen im alltäglichen Kommunikationskontext ab. Zudem schlägt er Lösungswege für soziokulturelle Faktoren vor, die die Kommunikation erschweren.

LI 6.2 - Kann die lernende Person sich an die sprachliche, literarische, kulturelle und künstlerische Vielfalt der Länder anpassen, in denen die Fremdsprache gesprochen wird. Dadurch wird die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur und Bürgerschaft gefördert, die sich für Nachhaltigkeit und demokratische Werte einsetzt.

5. Schlussfolgerungen

Zum Abschluss dieser Untersuchung können wir festhalten, dass wir mit dieser Masterarbeit effektive Möglichkeiten zur Einführung von Jugendsprache in den Deutschunterricht als Fremdsprache erforscht haben. Zunächst wurden Daten aus theoretischen Studien herangezogen, die die Relevanz dieses Themas fundiert belegen, uns Schlüsselkonzepte und Hintergrundinformationen liefern oder das Problem in einen Zusammenhang stellen. All dies diente als Ausgangspunkt für die Erstellung eines didaktischen Konzepts für die Sekundarstufen I und II (genauer gesagt für die 4. Klasse der Sekundarstufe I bis zur 10. Klasse der Sekundarstufe).

Im Rahmen der Literaturanalyse wurden mehr als ausreichende Belege dafür gefunden, wie wichtig es ist, den Schüler:innen die verschiedenen Sprachvarianten näherzubringen, damit sie nützliche Kommunikationsmittel für den Alltag erwerben können.

Die theoretische Grundlage zeigt, dass die Jugendsprache eine sich ständig weiterentwickelnde Sprachvariante ist. Mit ihr versucht man, Identität und andere kommunikative Bedürfnisse wie Gruppenzugehörigkeit, Kreativität, Generationsunterschiede oder den Ausdruck von Emotionen zu vermitteln. Diese Entwicklung zeigt sich vor allem im Wortschatz, in der Verwendung von Neologismen, Fremdwörtern (hauptsächlich aus dem Englischen) oder Lehnwörtern. Die bisherigen Forschungsbeiträge haben aufgezeigt, warum es entscheidend ist, diese Varietäten im Unterricht zu behandeln, um Schüler:innen auf eine effektive Kommunikation in nativen Kontexten vorzubereiten.

Um diese Inhalte in den Unterricht zu integrieren und die intrinsische Motivation der Schüler:innen sowie funktionales und sinnvolles Lernen zu fördern, wurde eine Umfrage durchgeführt, um reale und aktuelle Beispiele für Jugendsprache zu sammeln. Diese Ausdrücke wurden nach einem Vergleich mit in sozialen Netzwerken vorkommenden Ausdrücken, in der Unterrichtseinheit verwendet. Dieser Anwendungsvorschlag basiert auf Ansätzen, die die aktive Rolle der Schüler:innen unterstützen, wie beispielsweise der aufgabenbasierte Lernansatz. Er entspricht den aktuellen nationalen und regionalen Vorschriften, berücksichtigt die besonderen Bedürfnisse der Lernenden und kann bei Bedarf angepasst werden.

Ebenso legt dieses Projekt Wert darauf, dass Lehrkräfte sich der Bedeutung von Aspekten wie Soziolinguistik und Sprachvariationen im Allgemeinen bewusst sind. Durch die Implementierung von Jugendsprache erhalten Lernende nicht nur Zugang zu lebendigem, alltäglichem Deutsch, sondern es werden auch Themen wie Interkulturalität, Respekt und

Kommunikation zwischen Gleichaltrigen mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen behandelt.

Diese Arbeit hat jedoch ihre Grenzen. Um eine fundiertere und verallgemeinerbare Stichprobe zu erhalten, sollte die Anzahl der Umfrageteilnehmer erhöht und die Umfrage mit direkten Beobachtungen von Kommunikationssituationen zwischen Jugendlichen kombiniert werden. Eine weitere Einschränkung ist, dass das Projekt nicht in einem realen Unterrichtskontext durchgeführt werden konnte. Daher können keine endgültigen Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit dieser Unterrichtseinheit gezogen werden.

Dennoch können wir die ursprünglichen Fragen sowie einen Teil der Hypothese beantworten. In Bezug auf die erste Frage zu den Merkmalen der deutschen Jugendsprache wurde angenommen, dass der Unterschied hauptsächlich im Wortschatz liegt, der mit Fremdwörtern angereichert ist. Wir konnten feststellen, dass diese Annahme größtenteils zutrifft, wenn auch mit kleinen Abweichungen. Zwar liegt der Hauptunterschied im Wortschatz, es gibt jedoch auch mehrere Merkmale wie Satzunordnung oder Ellipsen, die eher syntaktischer und struktureller Natur sind. Das Vorhandensein von Anglizismen ist ein offensichtliches Merkmal, ebenso wie in vielen anderen Sprachen, da sie aufgrund ihrer Bedeutung in der heutigen Welt weit verbreitet sind. Dennoch ist es, wie bereits erwähnt, überraschend, dass für leicht austauschbare Ausdrücke wie „Alter“ oder „Digga“ weiterhin deutsche Wörter verwendet werden. Im Vergleich zum Spanischen ist dies ähnlich. Der einzige Unterschied scheint darin zu bestehen, dass im spanischen Elemente wie Ironie und Humor, Zitate aus Serien, Filmen oder Memes sowie regionale Ausdrücke häufiger verwendet werden (siehe Anhang).

Die zweite Frage betrifft die Argumente für die Umsetzung des didaktischen Vorschlags. Wir haben festgestellt, dass er sich als Lösung für Kommunikationsprobleme, eignet, die im Kontakt mit Muttersprachler:innen in einem ebenfalls muttersprachlichen Umfeld auftreten können. Wie wir in Abschnitt 2.7 unserer Arbeit mit dem Titel „Pädagogische Begründung für die Arbeit mit Jugendsprache“ sehen können, gibt es zahlreiche Gründe und Studien, die dies belegen, darunter auch die in der Hypothese formuliert wurden. Am häufigsten wird die Motivation genannt, die es den Schüler:innen vermittelt wird, die Sprache ihrer Altersgenossen zu kennen. Dies ist jedoch nicht der einzige Grund. Es wird auch von der Annäherung an die Alltagsrealität der Muttersprachler:innen oder von der Möglichkeit zum Verständnis der Kultur gesprochen.

Was die letzte Frage und einen Teil der Hypothese betrifft, so konnten wir, wie bereits erwähnt, zwar nicht überprüfen, ob dieser Vorschlag tatsächlich wirksam ist. Es gibt jedoch Autor:innen, die Empfehlungen zu seiner Umsetzung geben. Es wird vorgeschlagen, vor allem die Rezeptionskompetenz zu fördern, da das Hauptproblem darin besteht, dass wir zwar in perfekter Standardsprache antworten können, aber nicht verstehen, was uns gesagt wird. Hinzu kommen die derzeit geltenden Bildungsgesetze auf den verschiedenen Ebenen und andere Bildungsgrundsätze, die die aktive Rolle der Schüler, die Anpassung an die Vielfalt im Klassenzimmer oder das sinnvolle, auf das reale Leben übertragbare Lernen fördern. Dies entspricht auch der Grundidee unserer Hypothese. Dies lässt sich nachweisen, da die vorgeschlagenen Aktivitäten praktische Werkzeuge wie umgangssprachliche Ausdrücke, eine kontextangepasste Sprachregisterwahl und die Analyse realer Kommunikationssituationen bieten. Diese ermöglichen es den Schüler:innen, die Jugendsprache zu erkennen und anzuwenden.

Diese Arbeit regt somit zum Nachdenken über einen Wandel im Unterricht hin zu aktuelleren und kontextbezogeneren Ansätzen an. Diese Ansätze bringen den Schüler:innen die Realität der Sprachen und Kulturen ihrer Muttersprachler näher.

Der hier vorgestellte Vorschlag für eine Unterrichtseinheit dient als Grundlage für weitere Forschungen und die Verbesserung von Unterrichtsmaterialien, um eine an die aktuelle Realität angepasste Bildung zu gewährleisten. Als zukünftige Forschungsansätze wird vorgeschlagen, den bereits analysierten Dokumentenkörper zu erweitern, um repräsentativere Ergebnisse und Schlussfolgerungen über den aktuellen Sprachgebrauch von Jugendlichen zu erhalten. Wenn dieses Thema über mehrere Schuljahre hinweg im Unterricht behandelt wird, könnte darüber hinaus eine diachrone Studie erstellt werden, die die Entwicklung der Jugendsprache im Laufe der Zeit analysiert, Veränderungsmuster identifiziert und Ausdrücke zwischen den Generationen vergleicht. Zudem könnten weitere Phänomene untersucht werden, beispielsweise ob die Einführung dieses Themas und anderer sprachlicher Variationen einen Unterschied bei den Schüler:innen und/oder ihrem Lernprozess bewirkt.

6. Literaturverzeichnis

ABCD-Gruppe (1990): „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“.

IDV-Rundbrief (Bd: 45, S: 15-18)

- Ahonen, I.-M. (2015). *HIP-HOP-MUSIK IM DAF-UNTERRICHT Unterrichtspaket für die finnische Gymnasiale Oberstufe* [Bachelorarbeit, Universität Jyväskylä]. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/04ee49e6-ab9e-40db-b2ab-55cfed1a6f84/download>
- Althaus, H. P., Henne, H. und Wiegand, H. E. (Hrsg.) (1980). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Augenstein, S. (1998). *Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachofer, W. (2003). Charakteristika der deutschen Jugendsprache(n) – Charakteristika der gesprochenen deutschen Umgangssprache. In Neuland, E. (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. (Bd. 2, S. 61–75). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bahlo, N., und Steckbauer, D. (2011). *Jugendsprache*. Freie Universität Berlin. <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>
- Baradaranossadat, A.-K. (2011). *Jugendsprache im Deutschunterricht. Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Unterricht (Sprache - Kommunikation - Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Bd. 11)*. Frankfurt am Main: Peter Lang. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783653034301_A31442785/preview-9783653034301_A31442785.pdf
- Baumann, B. (2023). Rezension: Reeg, Ulrike & Gallo, Pasquale (Hrsg.), Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache [Rezension]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(1), 92-94. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12343/1/zif-2425-baumann.pdf>
- Berend, N. und Knipf-Komlósi, E. (2006). "Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht...". Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa. In Neuland, E. (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 161-174). Berlin u.a.: Lang. <https://ids->

pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2873/file/Berend_Knippf-

[Koml%C3%B3si-Weil_die_Gegenwartssprache_von_der_Standardsprache_abweicht-2006.pdf](#)

Berger M., Martini M. (2005). Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag

Best, K.-H. (2010). Zur Entwicklung des Wortschatzes der deutschen Umgangssprache.

Glottometrics, Bd. 20 (2010), 34–37. <https://www.ram-verlag.eu/wp-content/uploads/2018/08/g20zeit.pdf>

Bichel, U. (1980). Umgangssprache. Soziale Aspekte. In H.P. Althaus, H. Henne und H.E.

Wiegand (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik Linguistik* (Bd. 2, S.379-388). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s. f.).

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

BOE-A-2022-4975 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022,

29 marzo). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

BOE-A-2022-5521 Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación

y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (s. f.).

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Brandmeier, K. und Wüller, K. (1989). Anmerkungen zu Helmut Henne: Jugend und ihre

Sprache. 1986. Berlin. In F. Januschek und P. Schlobinski (Hrsg.) *Thema Jugendsprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (41, S. 147-155). Osnabrück.

Braune-Steininger, W. (2007). Neuland, E. (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit.*

Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal

- [Rezension]. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (2-3), 271-273.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-2-366>
- Coseriu, E. (1978) [1970]. *Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*.
 Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cuéllar Lázaro, C. und Hurtado-Malillos, L. (2020). Proyecto de Innovación Docente e-
 TandemUVa: Poniendo en valor el conocimiento de otras lenguas y culturas. In
 REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa) (Hrsg.). *Conference
 Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*.
 Adaya Press, 74-78.
- Cuéllar Lázaro, C. (Hrsg.). (2023). *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de
 lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI*. Granada: Comares.
- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo
 de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León - Portal de
 Educación de la Junta de Castilla y León. (s. f.).
[https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-
 ordenacion-curricul](https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul)
- Derungs, L. (o. D.). *Erbwörter, Lehnwörter und Fremdwörter*. DeuD Arbeitsblätter für den
 Deutschunterricht.
<https://www.deutschunddeutlich.de/contentLD/GD/GSt87sErbwort.pdf>
- Duden.de. (2023, 13 April). *Interjektion*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interjektion>
- Duden.de. (2023, 13 April). *Partikel*.
https://www.duden.de/rechtschreibung/Partikel_Sprachwissenschaft
- Duden.de. (2023, 13 April). *Soziolinguistik*.
<https://www.duden.de/node/168917/revision/1237928>
- DWDS. (o. D.). *Fremdwort*. Recuperado 19 de mayo de 2025.
<https://www.dwds.de/wb/Fremdwort>

- Fandrych, C., Tallowitz, U. (2002). Sage und Schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.
- Filatkina, S. (2003). Phraseologismen in der Sprache der Jugendlichen (am Beispiel des Luxemburgischen). In E. Neuland (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S.125-134). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Fomina, S. (2003). Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sprache der deutschen und russischen Jugendlichen. In E. Neuland (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S.199-210). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783653050646_A31444248/preview-9783653050646_A31444248.pdf
- Gadet, F. (2003). Youth Language in France: forms and practices. In E. Neuland (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S.77-89). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Gerdes, J. (2009). Neuland, E., Jugendsprache. Eine Einführung [Rezension]. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 36 (2–3), 271–273. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2009-2-364>
- Günthner, S., Wegner, L. und Weidner, B. (2013). Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeiten der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In S. M. Moraldo und F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. (S. 113-150). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Habla con Eñe. (2025, 18 marzo). Textos Auténticos de la revista de ELE «Punto y Coma» | HABLA CON EÑE. Habla Con Eñe. <https://www.hablaconene.com/textos-ele-nivel/>

- Hartmann, D. (1996). „Das käm’ vielleicht echt voll groovy rüber“: JUGENDSPRACHE IM DAF-UNTERRICHT. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 30, 20-35.
<https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/212cb739-6624-4801-8788-e888987e342f/content>
- Henne, H. (1986). *Jugend und ihre Sprache: Darstellung - Materialien - Kritik*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hinnenkamp, Volker (2008): „Sprache, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft““. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. (Bd. 2, S. 229-252). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurtado-Malillos, L. (2023). Multilingualism as a Functional Element, a Useful Category for the Study of the Construction and Translation of Linguistically Diverse Discourse. *Languages*, 8, 198.
- Hurtado-Malillos, L. (2023). “Antes de que la tormenta la deshojara”: Propuesta didáctica sobre el uso del subtítulo en la enseñanza de la obra dramática Emilia Galotti. In Cuéllar Lázaro, C. (Hrsg.), *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI*. (S.137–147). Granada: Comares.
- Hurtado-Malillos, L. (im Druck). L3 Alemán en series audiovisuales como motivo de humor: análisis contrastivo de las situaciones de incomprensión lingüística, código secreto e interpretación no fidedigna. In Cuéllar Lázaro, C. (Hrsg.), *Estudios de literatura y lengua alemana desde una perspectiva intercultural*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hurtado-Malillos, L. und Cuéllar Lázaro, C. (im Druck). Aprendizaje lingüístico y cultural a través del método tándem. In Álvarez Álvarez, S. und Pinedo González, R. (Hrsg.) *Miniweek de Innovación Docente Centro VirtUva: Aprendizaje con impacto, aprendizaje que transforma*.

- INE - Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). *Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación, por sexo y periodo*.
INE. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=49508>
- Janeš, F. (2012). Die Verwendung von Jugendsprache im DaF-Unterricht. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 21(2012), 329–341. <https://hrcak.srce.hr/file/181064>
- Januschek, F. und Schlobinski, P. (Hrsg.). (1989). *Thema Jugendsprache*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 41. Osnabrück.
- Keim, I. und Cindark, I. (2003). Deutsch- türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von “Jugendsprache” oder soziolektales Charakteristikum?, In E. Neuland (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S. 377-393). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4907/file/Cindark_Keim_Deutsch-t%C3%BCrkischer_Mischcode_in_einer_Migrantinnengruppe_2003.pdf
- Krumm, H-J. (2006). Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsche als Fremdsprache-Unterricht lehren?, In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. (Bd. 4, S. 459-468). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, & Antonioli, G. (2024, 15 julio). *Gesprochenes Deutsch*. <https://grammis.ids-mannheim.de/progr%40mm/6849>
- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, & Antonioli, G. (2024, 15 julio). *Satzbauverwirrung*. <https://grammis.ids-mannheim.de/progr%40mm/6849>
- Mebus, Gadula, Pauldrach, A., Rall, M. (1987). *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.

Mediensprache.net. (o. D.). *Umgangssprache*. Kleines linguistisches Wörterbuch. Leibniz Universität Hannover & RWTH Aachen.
<https://www.mediensprache.net/de/basis/lexikon/qu=Umgangssprache>

Lukjantschikowa, M. (2003). Jugendsprache im DaF-Lehrwerk für Jugendliche. In E. Neuland (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S.497-508). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Maijala, M. (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 36(5), 447-461.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2009-0505>

Muhr, R. (1996). Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF Mitteilungen Österreichischen Lehrerverbandes Deutsch als Fremdsprache*, 1, 31-44.
<http://oedeutsch.at/OEDTBIB/060-Muhr-1996-oesterreichisches%20Deutsch.pdf>

Neuland, E. (2003). *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit: Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783653050646_A31444248/preview-9783653050646_A31444248.pdf

Neuland, E., Martin, S. und Watzlawik, S. (2003). Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland: Forschungskonzept – Datengrundlage – Auswertungsperspektiven. In Neuland, E (Hrsg.), *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit: Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal* (Bd. 2, S. 43-60). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Neuland, E. (2007). Jugendsprachen zwischen Universalität und Kulturspezifik: Kontrastive Studien zu Japanisch, Koreanisch und Chinesisch. In Neuland, E. (Hrsg.),

- Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell.* (Bd. 5, S. 211-234).
Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Neuland, E. (2008). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- ONU (2022, 24 mayo). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible*.
Organización de las Naciones Unidas (ONU).
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Papen, M. v. (2014). Baradaranossadat, Anna-Katharina, Jugendsprache im Deutschunterricht. Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Unterricht [Rezension].
Informationen Deutsch Als Fremdsprache, 41(2-3), 144-146.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-2-303>
- Qafleshi, A. (2023). *Jugendsprachliche Besonderheiten in den DAF-Lehrwerken. Eine Lehrwerkanalyse am Beispiel der Deutschlehrwerke „Beste Freunde“ und „Schritte neu“ Niveau B1* [Master Abschlussarbeit, UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE].
https://repository.seeu.edu.mk/sites/thesis/ThesisSharedDocs/MA_130589.pdf
- Rommel, D. (2024). *Was ist ein Sprachtandem?* Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg.
<https://uol.de/sprachtandem/was-ist-ein-sprachtandem>
- Schlüter, M. (2020). *DIE FÖRDERUNG DER UMGANGSSPRACHE IM FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT DURCH DEN EINSATZ VON WERBESPOTS* [Masterarbeit, Universitat de les Illes Balears].
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156744/tfm_2019-20_MFPR_msc004_3398.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Utri, R. (2014). Grüazi/Pfiat di/Hallöchen – ein paar Anmerkungen zur Einbindung von Sprachvarietäten in den DaF-Unterricht. *Glottodidactica*, 41(2), 59.
<https://doi.org/10.14746/gl.2014.41.2.4>

- Watanabe, M. (2003). Deutsche und japanische Jugendsprachen – Überlegungen für eine kontrastive Analyse. In Neuland, E. (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. (Bd. 2, S. 189-198). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wichmann, M. (2016). Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 43(6), 667-692. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0608>
- Zimmermann, K. (2003). Kontrastive Analyse der spanischen, französischen, portugiesischen und deutschen Jugendsprache. In Neuland, E. (Hrsg.), *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher* (Bd. 1, S. 169–182). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Audiovisuelle Referenzen

- Kässbohrer, P. und Murmann, M., 2019–heute. *How to Sell Drugs Online (Fast)*. Köln: btf GmbH, Netflix.
- Wayans, K., Wayans, S. und Wayans, M., 2000. *Scary Movie*. Los Angeles, CA: Dimension Films.

7. Anhang

7.1. Umfrage Fragen

Verwenden Sie Neologismen oder besondere Wörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Neologismus: chillen, tindern

¿Usas neologismos o palabras distintivas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos. *Neologismo:
postear

Verwenden Sie Anglizismen oder andere Fremdwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Fremdwörter: cringe / lost / nice

¿Usas anglicismo u otros extranjerismos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Extranjerismo:
dar like

Verwenden Sie Abkürzungen oder Akronyme? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Abkürzungen: ka - keine Ahnung / kb - kein Bock

*Akronyme: YOLO - you only live once

¿Usas abreviaturas o acrónimos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Abreviatura: q - que, pq - porque

*Acrónimo: PEC - por el culo

Verwenden Sie Metaphern oder bildliche Ausdrücke? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Metapher und bildliche Ausdrücke: Jemanden warmhalten //Ich hab' einen Crush auf ihn/sie

¿Usas metáforas o expresiones figurativas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Metáforas y expresiones figurativas: Estar en la mierda//Me parto

Verwenden Sie Ellipsen oder vereinfachen Sie Sätze, indem Sie Elemente weglassen? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Ellipsen: [Hast du] Bock?

¿Usas elipsis o simplificas las frases quitando elementos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Elipsis: ¿(Está) Todo bien (contigo)?

Verwenden Sie Füllwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Füllwörter: So.../ Digga

¿Usas muletillas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Muletilla: En plan / O sea

Verwenden Sie Sätze aus Filmen, Serien oder Memes? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Sätze aus Filmen, Serien oder Memes: Slay // Houston, wir haben ein Problem

¿Introduces frases sacadas de películas, series, o memes? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Frases sacadas de películas, series, o memes: ¿Qué mirás, bobo?

Verwenden Sie Wörter oder Ausdrücke, die in anderen Regionen oder sozialen Gruppen nicht verwendet werden? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Beispiel: Brudi (in Berlin und Hamburg)

¿Usas palabras o expresiones que no se usan en otras zonas o grupos sociales? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Ejemplo: illo (Sur de España)

Verwenden Sie Ironie und Humor? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

*Ironie und Humor: "Ich bin so motiviert... nicht"

¿Usas la ironía y humor en tu lenguaje? Si la respuesta es sí, pon ejemplos

*Ironía y humor: Amo que me dejen en visto // Mi vida es un meme

Verwenden Sie diese Sprache eher mündlich oder schriftlich?

¿Este lenguaje lo usas más de manera hablada o escrita?

7.2. Ergebnisse der Umfrage

Alter // Edad
28 respuestas

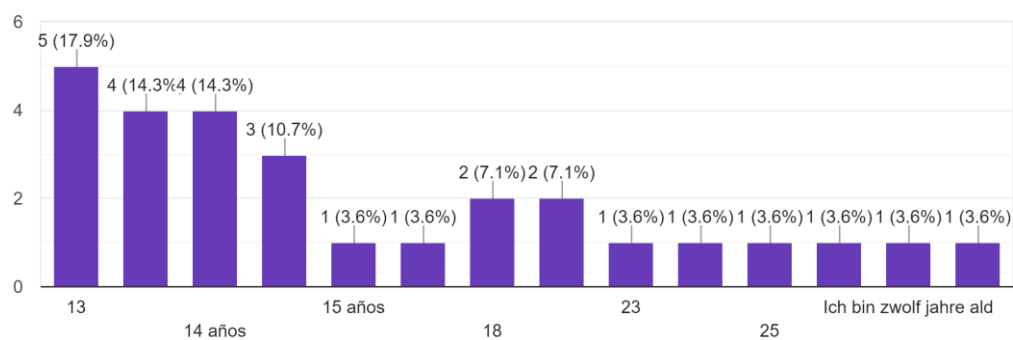


Bild 1– Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Geschlecht // Género

28 respuestas

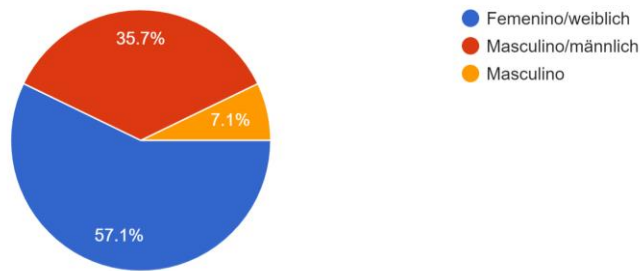


Bild 2 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Nationalität // Nacionalidad

28 respuestas

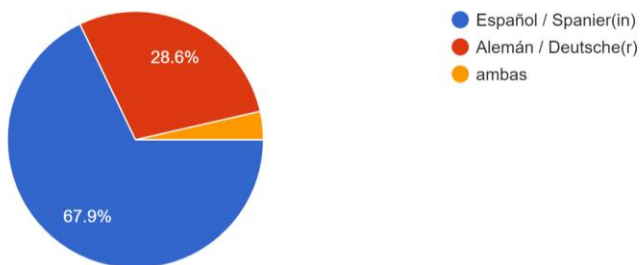


Bild 3– Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Neologismen oder besondere Wörter? Wenn ja, nennen Sie bitte

Beispiele *Neologismus: chillen, tindern

12 respuestas

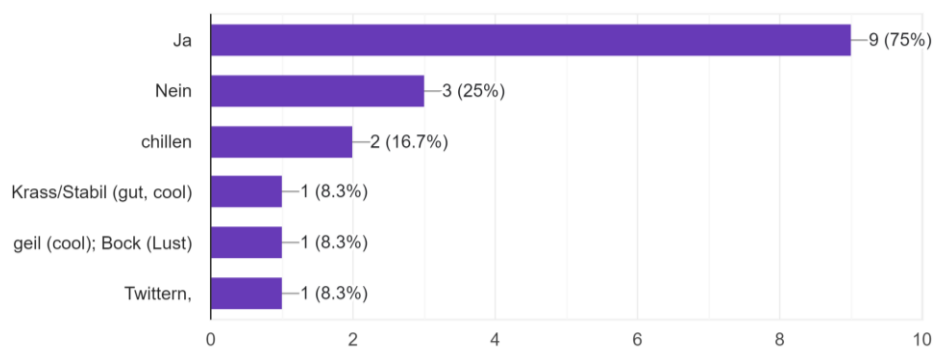


Bild 4 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas neologismos o palabras distintivas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Neologismo:

postear

20 respuestas

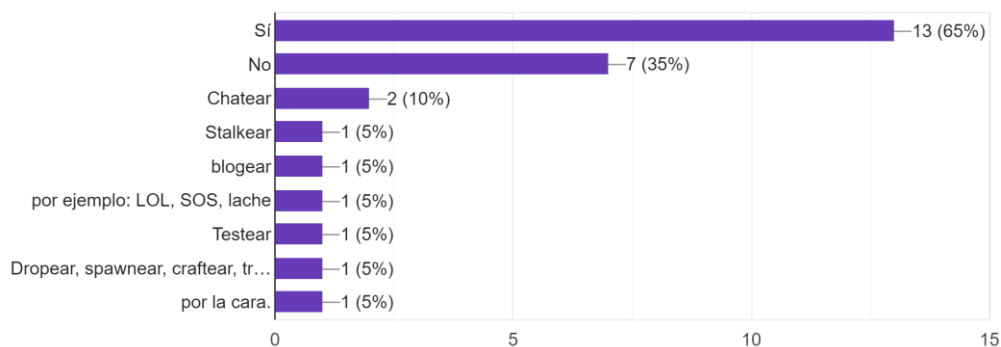


Bild 5 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Anglizismen oder andere Fremdwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte

Beispiele *Fremdwörter: cringe / lost / nice

12 respuestas

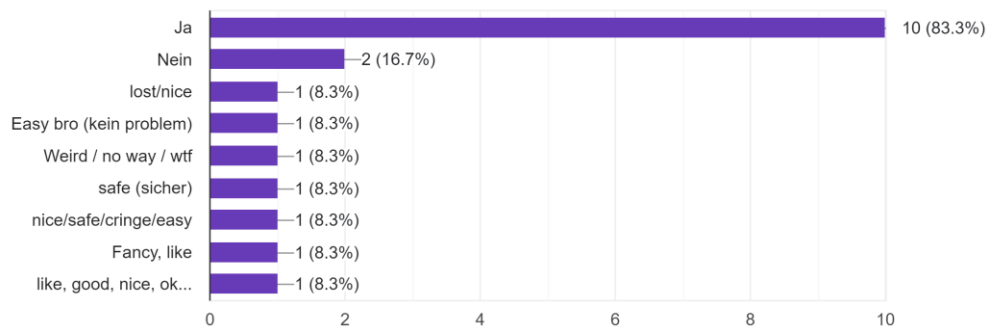


Bild 6 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas anglicismo u otros extranjerismos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Extranjerismo: dar like

20 respuestas

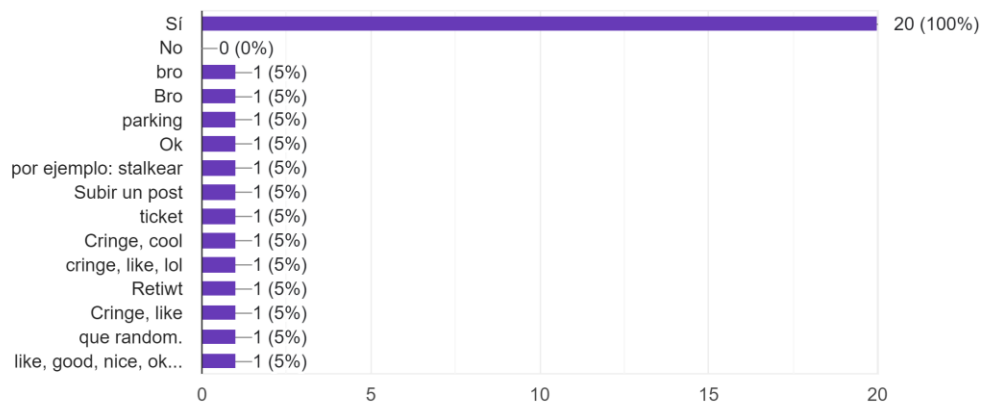


Bild 7 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Abkürzungen oder Akronyme? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Abkürzungen:

ka - keine Ahnung / kb - kein Bock *Akronyme: YOLO - you only live once

12 respuestas

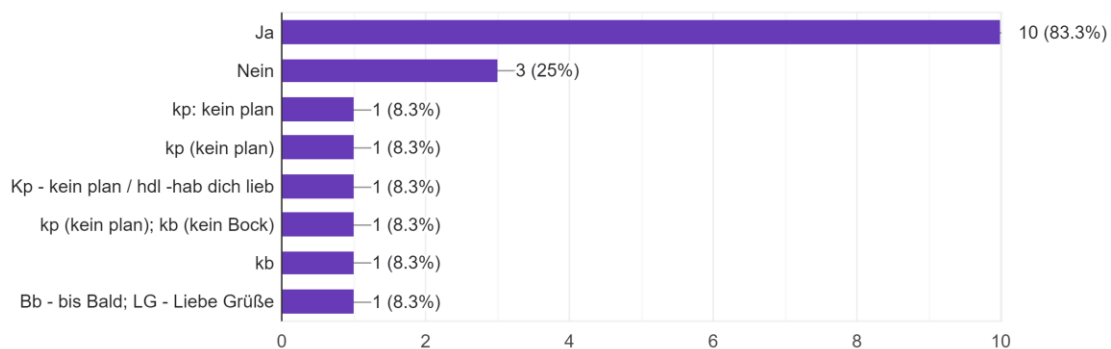


Bild 8 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas abreviaturas o acrónimos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Abreviatura: q - que, pq - porque *Acrónimo: PEC - por el culo

20 respuestas

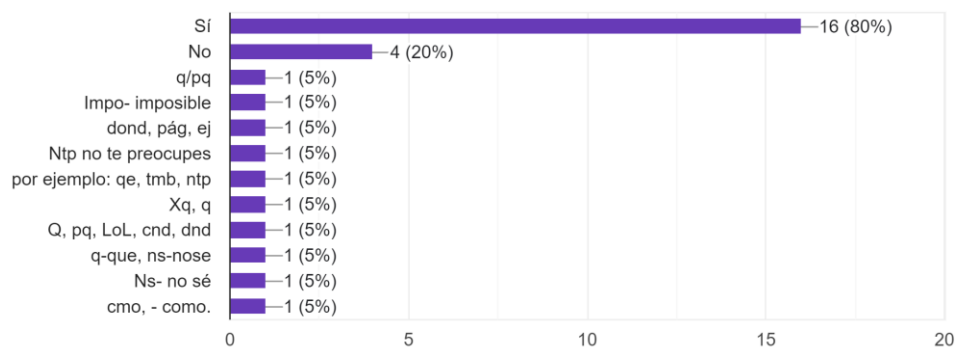


Bild 9 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Metaphern oder bildliche Ausdrücke? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Metapher und bildliche Ausdrücke: Jemanden warmhalten //Ich hab' einen Crush auf ihn/sie

12 respuestas

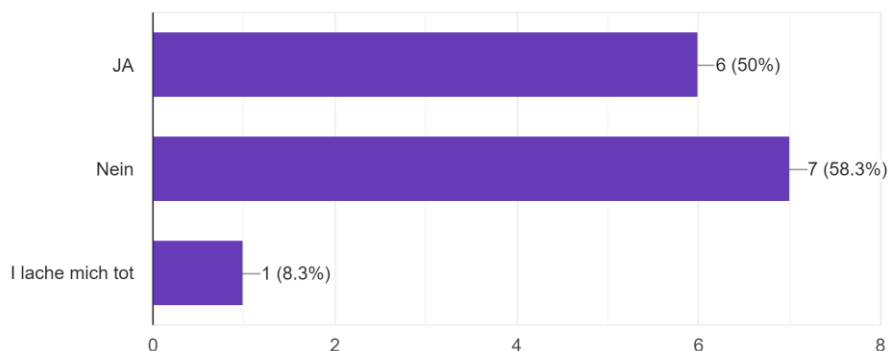


Bild 10 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas metáforas o expresiones figurativas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Metáforas y expresiones figurativas: Estar en la mierda//Me parto

20 respuestas

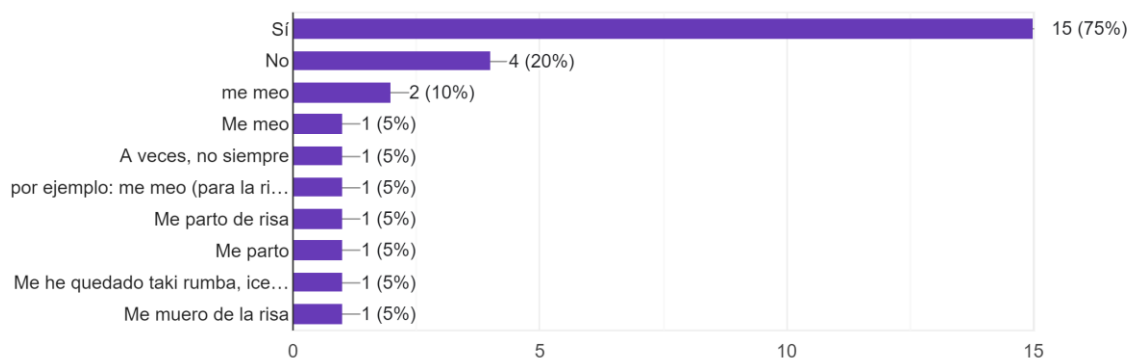


Bild 11 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Ellipsen oder vereinfachen Sie Sätze, indem Sie Elemente weglassen? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Ellipsen: [Hast du] Bock?

12 respuestas

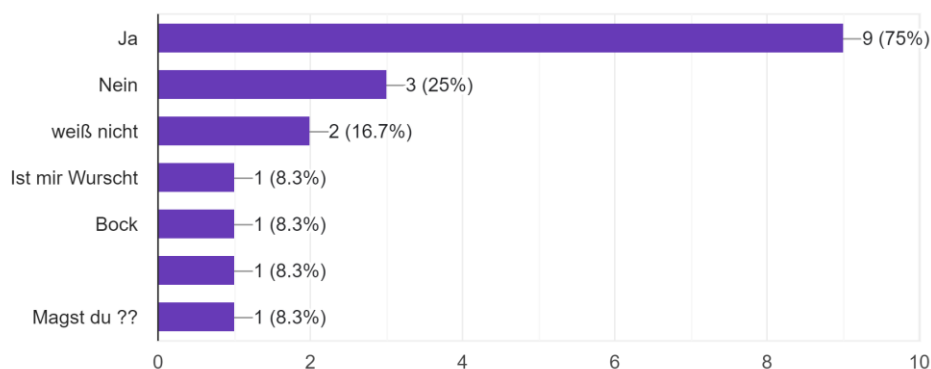


Bild 12 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas elipsis o simplificas las frases quitando elementos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Elipsis: ¿(Está)Todo bien (contigo)?

21 respuestas

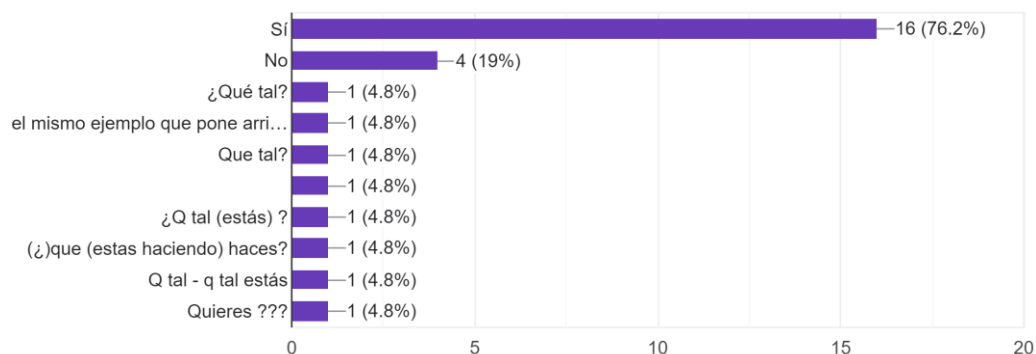


Bild 13 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Füllwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Füllwörter: So.../ Digga

12 respuestas

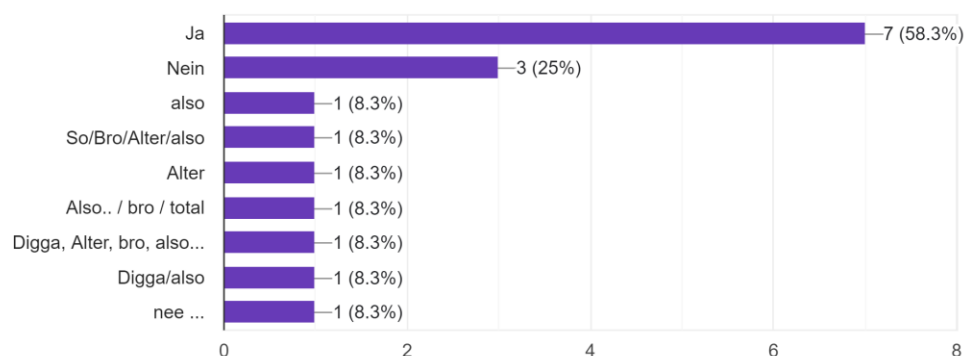


Bild 14 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas muletillas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Muletilla: En plan / O sea

21 respuestas

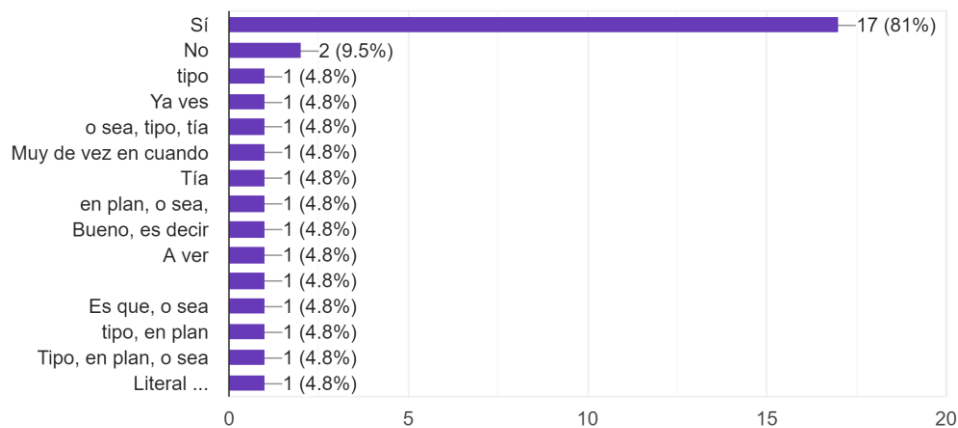


Bild 15 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Sätze aus Filmen, Serien oder Memes? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Sätze

aus Filmen, Serien oder Memes: Slay // Houston, wir haben ein Problem

12 respuestas

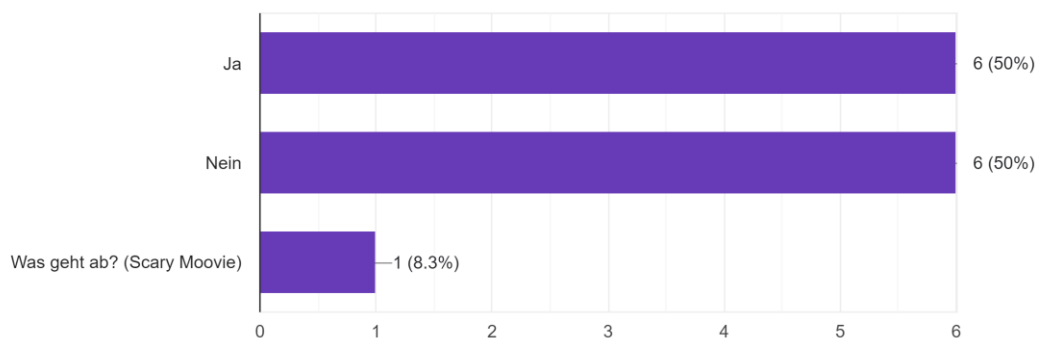


Bild 16 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Introduces frases sacadas de películas, series, o memes? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Frases sacadas de películas, series, o memes: ¿Qué mirás, bobo?

21 respuestas

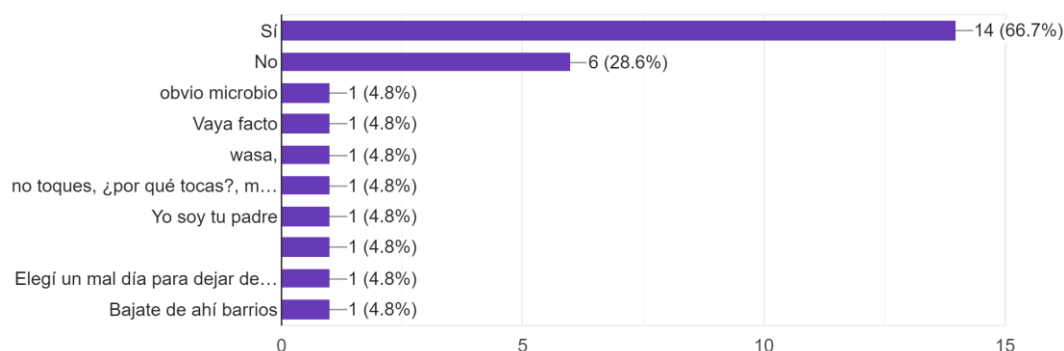


Bild 17 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Wörter oder Ausdrücke, die in anderen Regionen oder sozialen Gruppen nicht verwendet werden? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Beispiel: Brudi (in Berlin und Hamburg)

12 respuestas

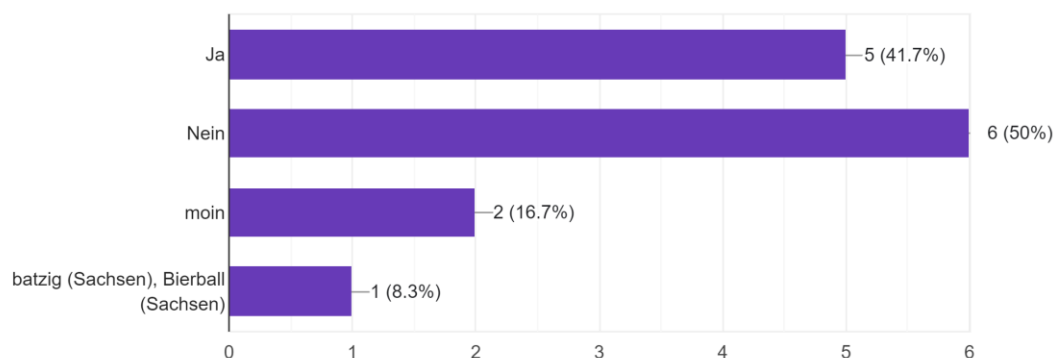


Bild 18 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas palabras o expresiones que no se usan en otras zonas o grupos sociales? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Beispiel: illo (Sur de España)

21 respuestas

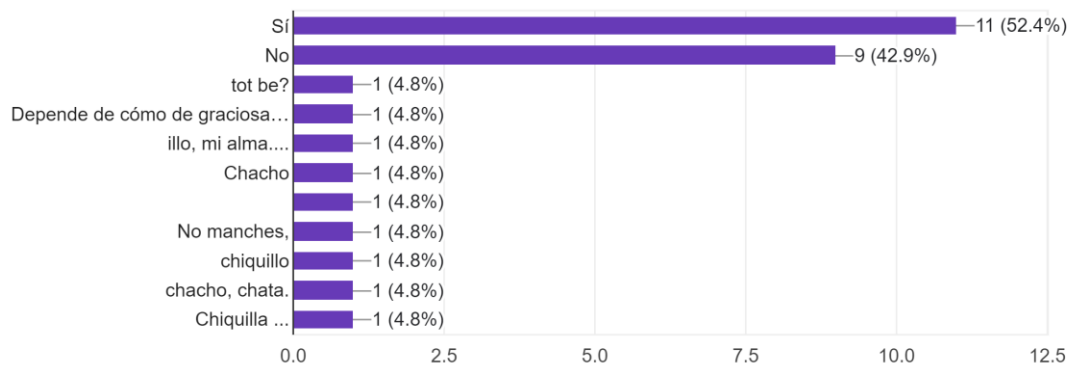


Bild 19 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie Ironie und Humor? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Ironie und Humor: "Ich bin so motiviert... nicht"

13 respuestas

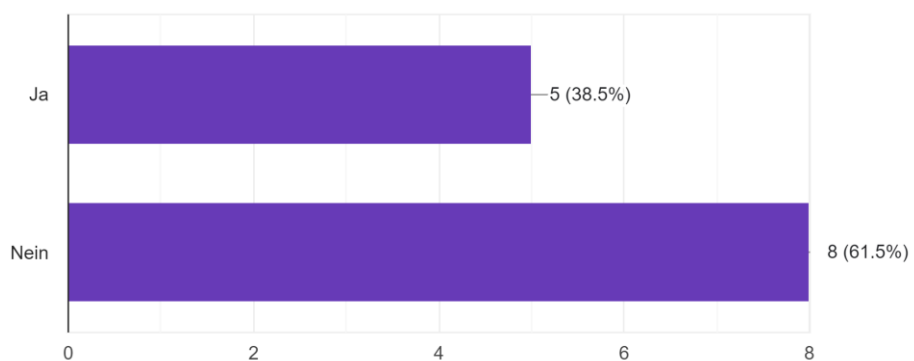


Bild 20 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Usas la ironía y humor en tu lenguaje? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Ironía y humor: Amo que me dejen en visto // Mi vida es un meme

21 respuestas

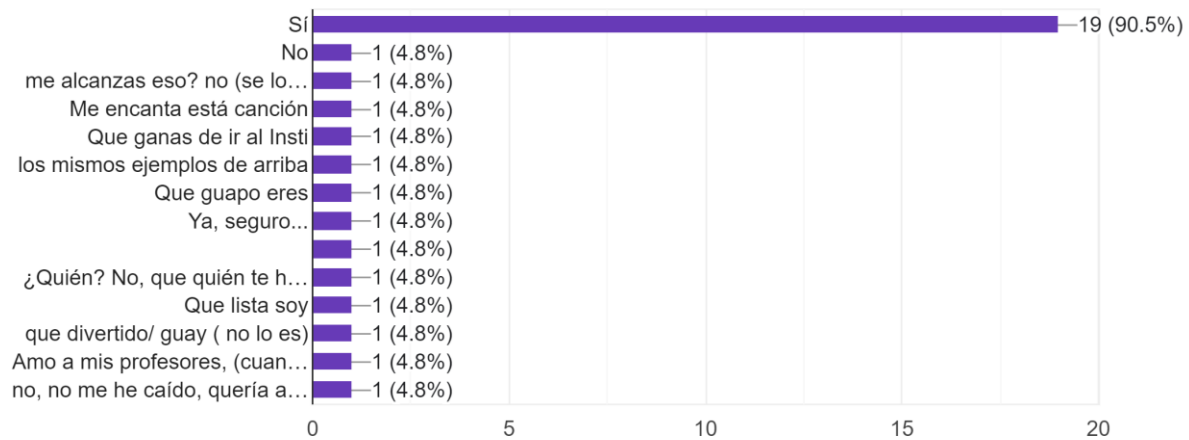


Bild 21 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Verwenden Sie diese Sprache eher mündlich oder schriftlich?

12 respuestas

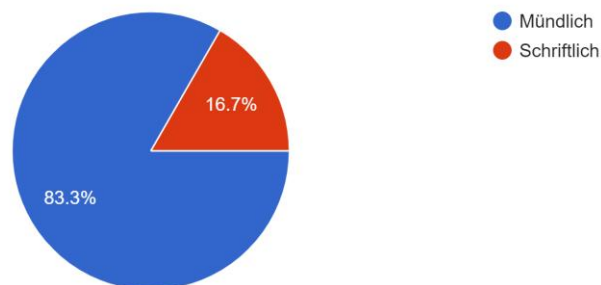


Bild 22– Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

¿Este lenguaje lo usas más de manera hablada o escrita?

20 respuestas

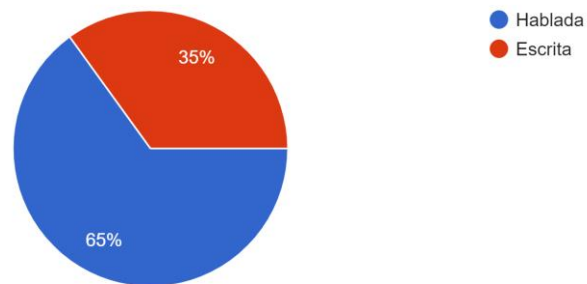


Bild 23 – Google-Formulare. Ergebnisse einer eigenen Umfrage „Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán”

Deutsche Jugendsprache/Lenguaje juvenil alemán (Umfrageergebnisse)

Alter // Edad	Geschlecht // Género	Nationalität // Nacionalidad	Verwenden Sie Neologismen oder besondere Wörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Neologismus: chillen, lüden	¿Usas neologismos o palabras distintas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Neologismo: postear	Verwenden Sie Anglizismen oder andere Fremdwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Fremdwörter: cringe / lost / nice *Extranjerismo : dar like	¿Usas anglicismos u otros extranjerismos ? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Abkürzungen: ka - keine Ahnung / kb - kein Bock *Akronyme: YOLO - you only live once	Verwenden Sie Metaphern oder bildliche Ausdrücke? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Metapher und bildliche Ausdrücke: Jemanden warnhalten //Ich hab' einen Crush auf ihn/sie	¿Usas metáforas o expresiones figurativas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Metáforas y expresiones figurativas: Estar en la mierda/Me parto	Verwenden Sie Ellipsen oder vereinfachen Sie Sätze, indem Sie Elemente weglassen? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Ellipsen: [Hast du] Bock?	¿Usas ellipsis o simplificas las frases quitando elementos? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Elipsis: ¿(Está) Todo bien (contigo)?	Verwenden Sie Füllwörter? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Füllwörter: So.../ Digga	¿Usas muletillas? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Muletilla: En plan / O sea	Verwenden Sie Sätze aus Filmen, Serien oder Memes? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Sätze aus Filmen, Serien oder Memes: Stay / Houston, wir haben ein Problem	¿Introduces frases sacadas de películas, series, o memes? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Frases sacadas de películas, series, o memes: ¿Qué mirás, bobo?	Verwenden Sie Wörter oder Ausdrücke, die in anderen Regionen oder sozialen Gruppen nicht verwendet werden? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Beispiel: Brudi (in Berlin und Hamburg)	¿Usas palabras o expresiones que no se usan en otras zonas o grupos sociales? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Beispiel: illo (Sur de España)	Verwenden Sie Ironie und Humor? Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele *Ironia y humor: 'Ich bin so motiviert... nicht'	¿Usas la ironía y humor en tu lenguaje? Si la respuesta es sí, pon ejemplos *Ironía y humor: Amo que me dejen en visto // Mi vida es un meme	Verwenden Sie diese Sprache eher mündlich oder schriftlich?	¿Este lenguaje lo usas más de manera hablada o escrita?		
15 años	21	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja, Twittern,	Ja, Fancy, like	Ja, Bb - bis Bald; LG - Liebe Grüße	JA		Ja,		Ja		Ja	Nein	Ja	Mündlich						
	21	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja	Ja	Ja	JA		Ja	Alter		Ja	batzig (Sachsen), Bierball (Sachsen)	Ja	Mündlich							
	25	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja	Ja, Weird / no way / wtf	Ja, Kp - kein plan / hdl - hab dich lieb	JA		Ja	Ja, Also... / bro / total		Ja	Ja	Mündlich								
	23	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja	Ja	Ja	JA		Ja	Nein		Nein	Nein	Ja	Schriftlich							
		Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Sí, Stalkear	Sí, Bro	Sí, Imposible	No	Sí	Sí	Sí, Ya ves		Sí, Vaya facto	No	Sí	Escrita							
		Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí, por la cara.	Sí, que random.	Sí, como, - como.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí, chacho, chata.	Sí, no, no me he caído, quería abrazar el suelo.	Hablada							
vierzehn	13	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí, no toques, ¿por qué tocas?, me minas la moral...(todo de la que se avecina)	Sí, illo, mi alma....	Sí, los mismos ejemplos de arriba	Hablada						
	13	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí, por ejemplo: LOL, SOS, lache	Sí, por ejemplo: stalkear	Sí, por ejemplo: qe, tmb, ntp	Sí, por ejemplo: me meo (para la risa)	Sí, el mismo ejemplo que pone arriba	Sí, en plan, o sea,			Sí, Elegí un mal día para dejar de oler pegamento: la inteligencia me persigue pero yo soy más rápido.	Sí, No manches,	Nein	Sí, Que lista soy	Escrita						
Ich bin dreizehn jahre alt	13	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí, blogear	Sí, parking	Sí, dond, pág, ej	Sí, Me meo	Sí, ¿Qué tal?	Sí, o sea, tipo, tia			Sí, wasa,	No	Sí, Me encanta está canción	Hablada							
		Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Sí	Sí	Sí	A veces, no siempre	Sí	Muy de vez en cuando			Sí	Depende de cómo de graciosas sean	Sí	Escrita							
	14	Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Nein	Sí	Nein	Sí	Nein	No	Nein	Sí	Nein	Sí	Nein	Sí	Mündlich	Escrita					
	13	Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	No	Sí	Sí	No	Nein	No	Sí	No	No	Sí	Nein	Sí	Mündlich	Hablada					
	13	Masculino	Español / Spanier(in)	Nein	Sí	Nein	Sí	No	Nein	Sí	Nein	Sí	Ja	Sí	Ja	Sí	Nein	Sí	Mündlich	Hablada		
14 años	14	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí, Chatear	Sí, Cringe, cool	Sí, Q, pq, LoL, cnd, dnd	Sí, Me parto	Sí, ¿O tal (estás) ?	Sí, Es que, o sea			Sí, Elegí un mal día para dejar de oler pegamento: la inteligencia me persigue pero yo soy más rápido.	Sí, No manches,	Nein	Sí, Que lista soy	Escrita						
	14	Masculino	Español / Spanier(in)	No	Sí, ticket	No	No	No	No			No	No	Sí, Ya, seguro...	Hablada							
	14	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	No	Sí, cringe, like, lol	Sí, q-que, ns-nose	Sí, me meo	Sí, ¿(¿)que (estas haciendo) haces?	Sí, tipo, en plan			No	Sí, chiquillo	Sí, que divertido/ guay (no lo es)	Hablada							
	15	Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Sí, Testear	Sí, Subir un post	Sí, Xq, q	Sí, Me parto de risa	Sí, Que tal?	Sí, Bueno, es decir			Sí, Yo soy tu padre	Sí, No, Chacho	Sí, Que guapo eres	Hablada							
	15	Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	No	Sí, Retiwt	Sí, Ns- no sé	Sí	Sí, Q tal - q tal estás	No			Sí, Bajate de ahí barrios	No	Sí	Hablada							
Ich bin zwölf jahre ald		Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Sí, Droppear, spawnear, crafter, tradear...	Sí	Sí	Sí	No				Sí	No	Sí, ¿Quién? No, que quién te ha preguntado	Hablada							
	14 años	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Nein	Ja, like, good, nice, ok...	Sí, like, good, nice, ok...	Nein	No	JA, Nein, I lache mich tot	Sí, Me muero de la risa	Ja, Magst du ??	Sí, Quieres ???	Ja, nee ...	Sí, Literal ...	Nein	No	Nein	Sí, Chiquilla ...	Nein	No	Mündlich	Hablada
	14 años	Masculino/ männlich	Español / Spanier(in)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí	No	Sí	Hablada							
	14 años	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	Sí, Chatear	Sí, Ok	Sí, Ntp no te preocupes	Sí	Sí	Sí, Tía			No	Sí, Que ganas de ir al insti	Escrita								
	14 años	Femenino/w eiblich	Español / Spanier(in)	No	Sí, Cringe, like	No	Sí, Me he quedado taki rumba, iced frío hielo, mínimo común múltiplo, verbo to be	No	Sí, Tipo, en plan, o sea			No	Sí, Amo a mis profesores, (cuando la de matemáticas dice que una fórmula es bonita): preciosa.	Escrita								
18	Femenino/w eiblich	ambas	Ja, chillen	No	Ja, lost/nice	Sí, bro	Ja, kp: kein plan	Sí, q/pq	Nein	Sí, me meo	Ja, weiß nicht	Sí	Ja, also	Sí, tipo	Nein	Sí, obvio microbio	Ja, moin	Sí, tot be?	Nein	Sí, me alcanzas eso? no (se lo das)	Mündlich	Hablada
	24	Masculino/ männlich	Alemán / Deutsche(r)	Ja	Ja	Ja	JA		Nein	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Mündlich					
	18	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja, geil (cool); Bock (Lust)	Ja, safe (sicher)	Ja, kp (kein plan); kb (kein Bock)	Nein	Nein	Ja, Bock	Ja, Digga, Alter; bro, also...	Ja, Was geht ab? (Scary Moovie)	Nein	Nein	Mündlich								
	15	Masculino/ männlich	Alemán / Deutsche(r)	Ja, Krass/Stabil (gut, cool)	Ja, Easy bro (kein problem)	Ja, kp (kein plan)	Nein	Nein	Ja, Ist mir Wurscht	So/Bro/Alter/al so	Nein	Nein	Mündlich									
	16	Femenino/w eiblich	Alemán / Deutsche(r)	Ja, chillen	Ja, nice/safe/cringe/easy	Ja, Nein, kb	Nein	Nein	Ja, weiß nicht	Ja, Digga/also	Nein	Ja, moin	Nein	Schriftlich								

7.3. Korpus der Ausdrücke

Die hier aufgeführten Ausdrücke stammen von den Umfrageteilnehmern.

Ausdruck	Standardsprache	Zahl	Übersetzung
Geil	cool	1	guay
Bock	Lust	2	ganas
chillen	sich entspannen	2	relajarse
Krass/Stabil	Gut	1	genial
twittern	schreiben im Twitter	1	tuítear
Easy bro	kein Problem	2	no te preocupes
like	ist mit gefallen	2	me gusta
good	gut	1	bien/bueno
nice	nett/schön/gut	3	simpatico/bueno/bien
ok	okay	1	vale
lost	verloren	1	perdido
safe	sicher	2	seguro
cringe	peinlich	1	vergüenza ajena
fancy	schick	1	elegante
weird	komisch	1	raro
no way	auf keinen Fall	1	de ninguna manera
wtf	Was zum Teufel?	1	¿Qué coño?
kb	kein Lust	2	sin ganas
kp	kein Plan	4	ningún plan
bb	Bis bald	1	hasta pronto
lg	Liebe Grüße	1	saludos cordiales
hdl	ich habe dich lieb	1	te quiero
ich lache mich tot	ich lache sehr viel	1	me muero de risa
weiß nicht	ich weiß es nicht	1	no se
Magst du?	Magst du es?	1	¿Te gusta?
ist mir Wurscht	Es ist mir egal	1	Me da igual
also	also/deshalb	6	asique
nee	nein	1	no
bro	Bruder	3	hermano, tío
total	sehr/ganz	1	mucho/totalmente
digga	Typ	4	tío, hermano
alter	Typ	1	tío, hermano
Was geht ab?	Wie geht's dir?	1	¿Qué pasa?
moin	Hallo	1	hola
batzig	klebrig	1	pegajoso
bierball	Flunkyball	1	flanquibol

Bild 24 – Microsoft Excel-Tabelle. Korpus von Ausdrücken

7.4. Sitzung 1 - Aktivität 3 „Memory-Spiel ‘Unbekannte Ausdrücke’

Hier sind einige Beispiele für die Memory-Karten. In den ersten beiden Zeilen steht der Ausdruck auf Deutsch und seine Bedeutung auf Spanisch. Dank eines Erkennungsmerkmals ist die Zuordnung ohne vorherige Erklärung möglich.

Die unteren Zeilen entsprechen den Rückseiten der Karten oben und sind während des Spiels sichtbar.

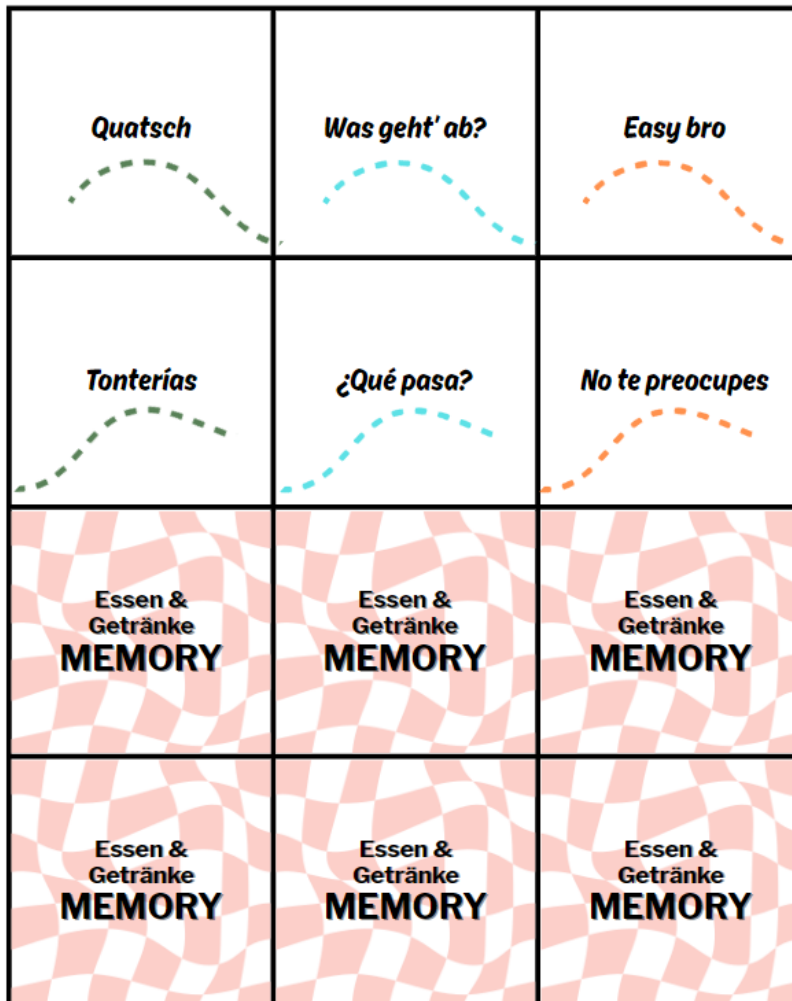


Bild 25– Canva. Eigene Erstellung

7.5.Sitzung 1 – Aktivität 4 „Canva kollaborative Tafel: ‘Jugendprache’“

Bildschirmfoto von gemeinsamer Tafel

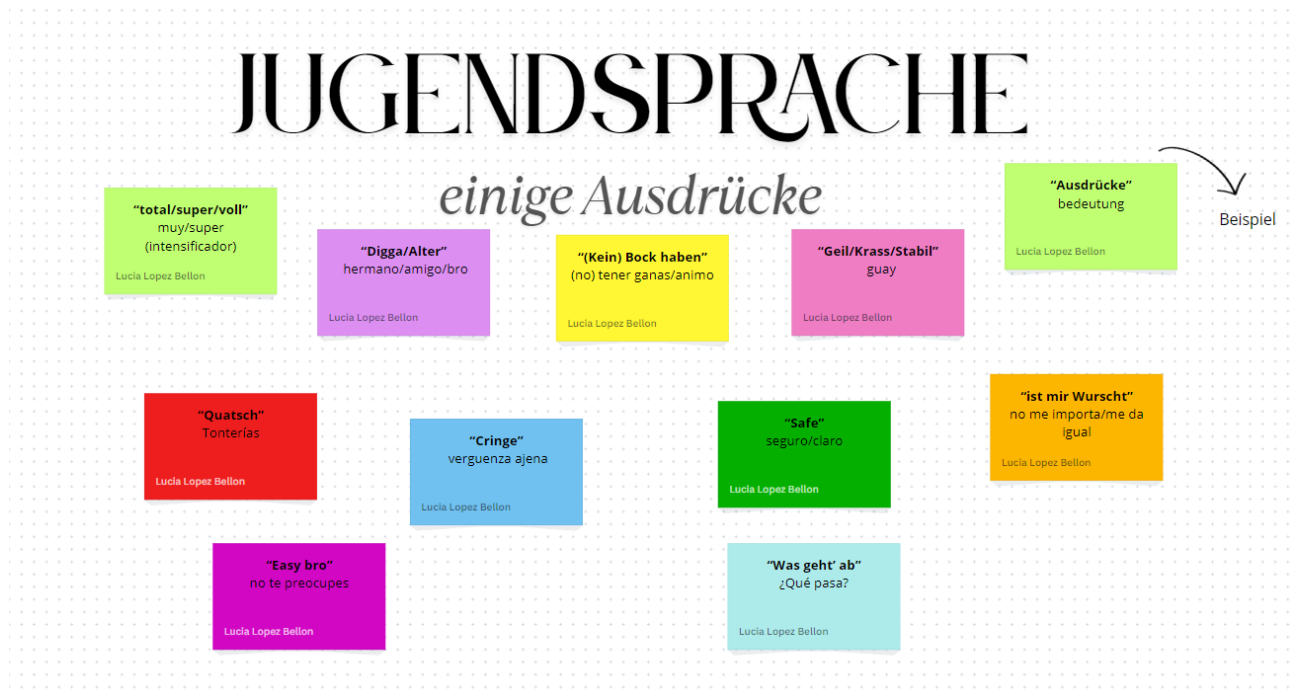


Bild 26 – Canva. Eigene Erstellung

7.6. Sitzung 2 - Aktivität 2 „Sprachdetektive“

INFORMATIONSBLAIT

Ausdruck (Standardsprache)	Ausdruck (Jugendsprache)	Verwendungskontext



Bild 27 – Canva. Eigene Erstellung

7.7. Sitzung 3 - Aktivität 2 „Weiter geht’s mit den Serien“

Es werden Ausschnitte aus deutschen Filmen oder Serien gezeigt, die Jugendsprache enthalten oder um einige Sekunden gekürzt wurden, um den Schüler:innen den Kontext zu vermitteln.



Bild 28. Bildschirmfoto. Folge 1 Staffel 4. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR: -30:44)



Bild 29. Bildschirmfoto. Folge 1 Staffel 4. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR:31:09)



Bild 30. Bildschirmfoto. Folge 4 Staffel 1. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR:18:59)

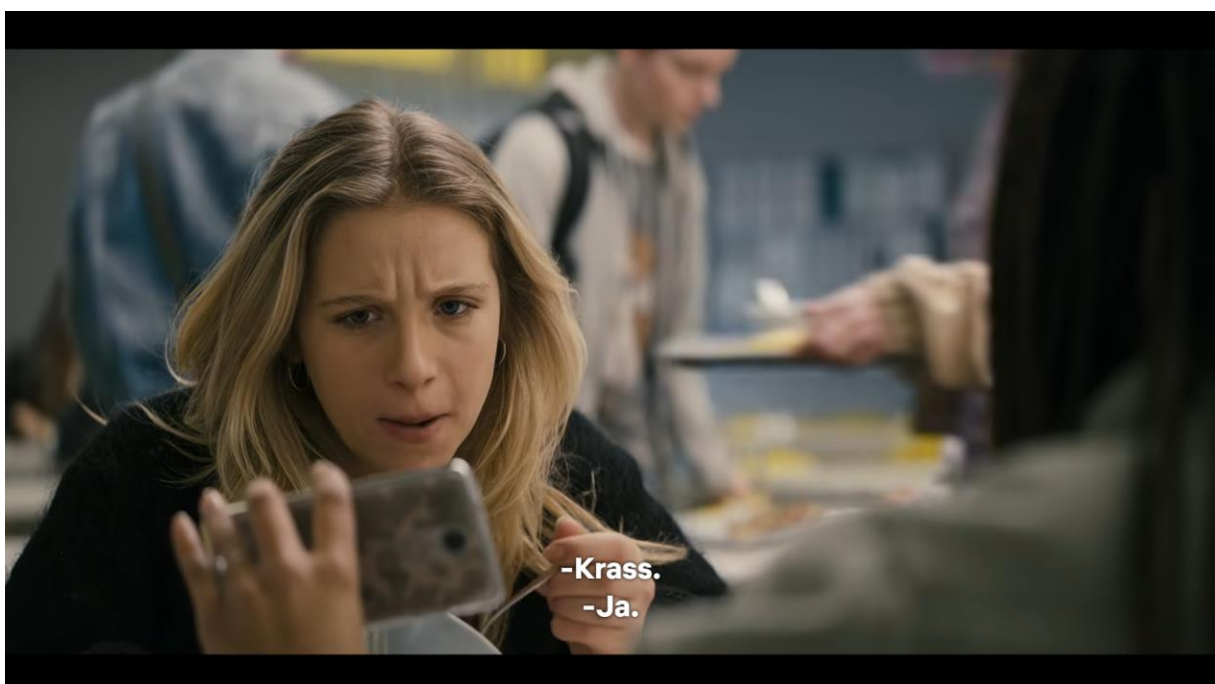


Bild 31. Bildschirmfoto. Folge 4 Staffel 1. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR:18:27)



Bild 32. Bildschirmfoto. Folge 4 Staffel 1. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR:8:22)



Bild 33. Bildschirmfoto. Folge 4 Staffel 1. *How to sell drugs online (fast)*. (Kässbohrer y Murmann, 2019). Netflix (TCR:6:48)

7.8. Sitzung 3 - Aktivität 3 „Präsentation + Feedback mit Emojis“

Bewertungsaufbau mit Emoticons. Jedes Emoticon hat eine entsprechende Punktzahl.

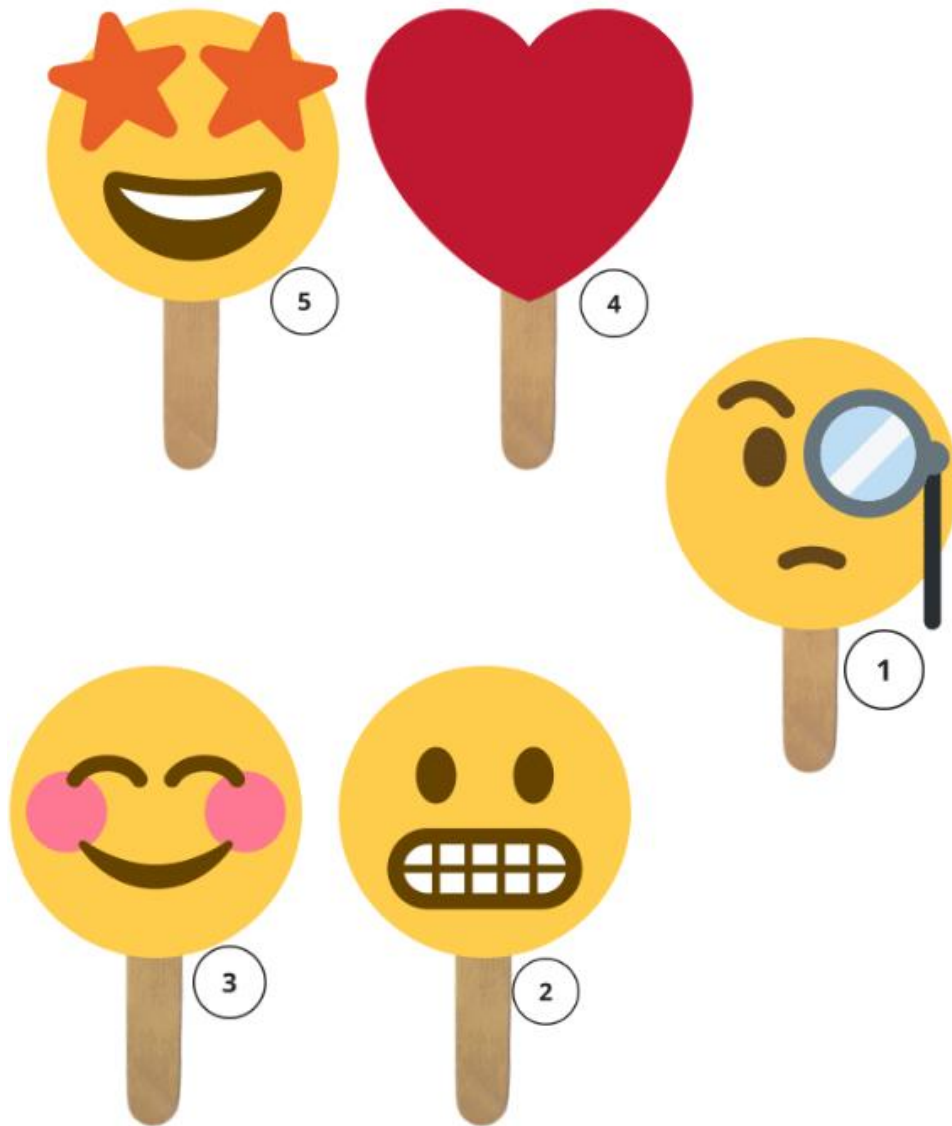


Bild 34 – Canva. Eigene Erstellung

7.9. Sitzung 4 - Aktivität 2 „Jugendsprache-Wettbewerb“

Spielbereitschaft

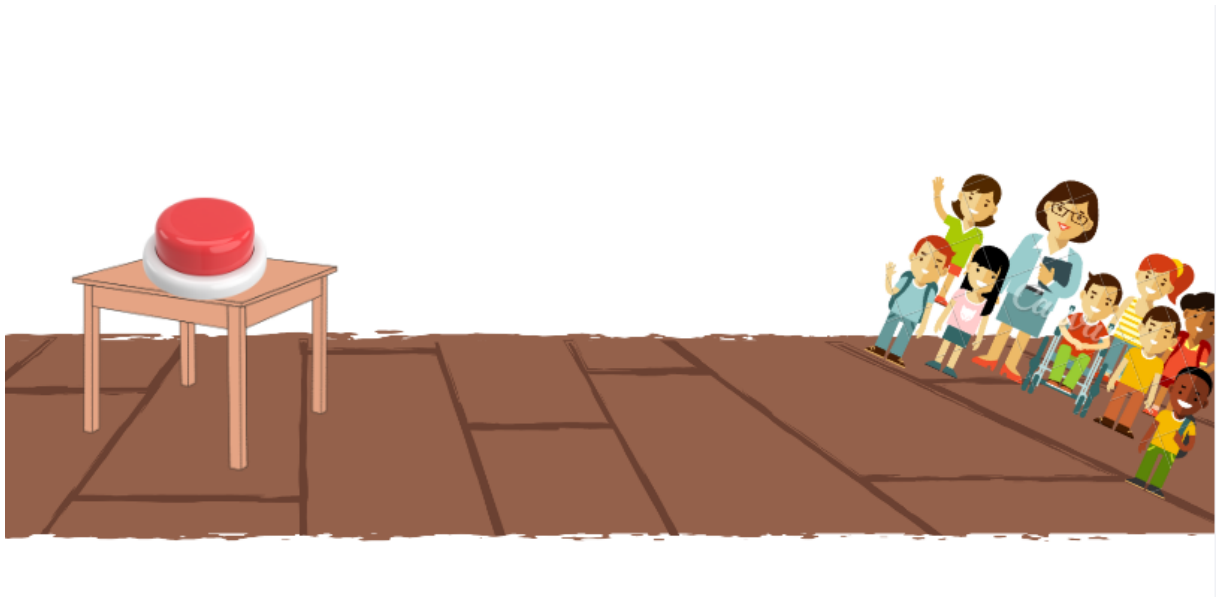


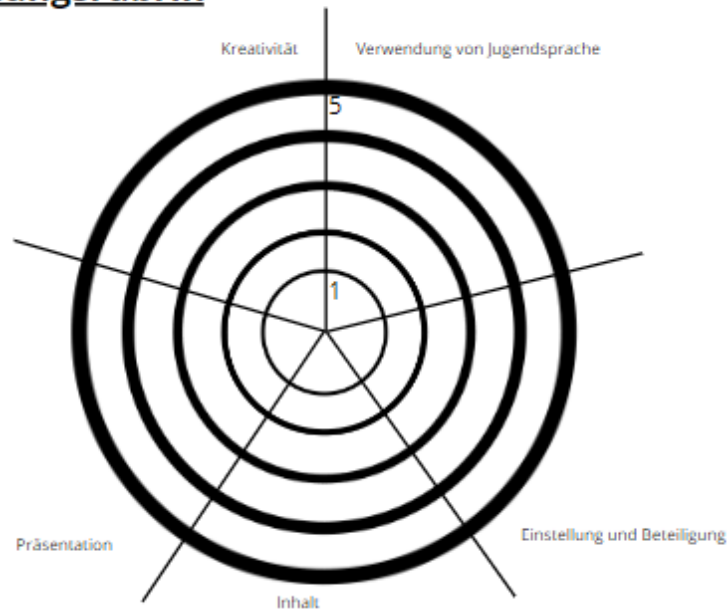
Bild 35 – Canva. Eigene Erstellung

7.10. Sitzung 5 - Aktivität 2 „Präsentation der Endaufgabe“

Markiere in jedem Abschnitt so viele Felder, wie du für die jeweilige Gruppe für angemessen hältst.

Co-Bewertungsrubrik

Gruppe: _____



Anmerkungen:

Bild 36– Canva. Eigene Erstellung