

Neben den Vorträgen, die auf der und französischen Kulturraum bezug fand unter Leitung von K. R. Bausc mationsgespräch über Richtlinien richtsmaterialien des Italienischunter H. Combecher entwickelte ein Konze, dynamische Landeskunde des Niederländischen, R. S. Bauer begründete eine spezifisch russisch-sowjetische Landeskunde und R. Schmidt referierte über die Funktion des Liedes als Einstieg für eine sozialgeschichtliche Landeskunde im Spanischunterricht für Erwachsene.

Außer den vornehmlich praxisbezogenen Referaten dienten drei Beiträge der theoretischen Grundlegung des landeskundlichen Unterrichts. So postulierte D. Buttjes die Einbeziehung der 'Oral History' in die Landeskunde zur Beschreibung der Lebensverhältnisse nicht elitärer Gruppen. H. M. Bock plädierte für eine sozialwissenschaftliche Grundlegung der landeskundlichen Didaktik, deren Ziel interkulturelle Kommunikation auf der Grundlage der Empathie sein sollte, und H. Galinsky zeigte die Komplexität der Landeskunde als lexikalisches Problem auf. In der Abschlusdiskussion spiegelten sich die Defizite methodisch-didaktischer Forschung und die daraus resultierenden Wunschvorstellungen der Kongreßteilnehmer wider, die in vier Thesen eine Umkehr der Landeskunde forderten:

1. Damit sich der Lehrer auf wissenschaftlich fundierte Kenntnisse stützen kann, müssen kul-

forschung und Lehre an der und integraler Bestandteil ; und der Fortbildung wer-

der interkulturellen Kom- Grundlage des gegenseitigen Sich-Verstehens der Völker und zur Erhöhung der Motivation der Schüler zur Erlernung fremder Sprachen sollten die Lehrbücher eine systematisch aufgebaute landeskundliche Progression unter Einbeziehung außereuropäischer Kulturkreise (Afrika, Asien, Australien, USA und Kanada) enthalten.

3. Um die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft besser in der Schule vermitteln zu können, sollte sich die Forschung der Verflechtung von Literatur und ihren soziokulturellen Voraussetzungen verstärkt widmen.

4. Grundlegende didaktische Modelle sind zur Legitimation und zur Gewinnung von Auswahlkriterien für die Informationsvermittlung im landeskundlichen Unterricht unbedingt erforderlich.

Wenn trotz der in dem Forderungskatalog zum Ausdruck gebrachten Defizite im Hinblick auf den Kongreß und den augenblicklichen Stand der Landeskunde die Kongreßteilnehmer durchaus zufrieden waren, so deshalb, weil sie eine Fülle von Anregungen erhielten, die ihnen zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis als wertvoll erschienen.

---

Ludwig Zehetner

## **Muttersprachiger Dialekttransfer im Fremdsprachenerwerb am Beispiel regionalspezifischer Schwierigkeiten und Möglichkeiten für den Englischunterricht im bairischen Sprachraum\***

### **1. Zwischensprachlicher und binnensprachlicher Transfer**

In den meisten Kontrastivdarstellungen Deutsch-Englisch' wird die deutsche Standardsprache mit dem britischen oder amerikanischen Standard konfrontiert:

Erstsprache → Zweitsprache

L1 → L2

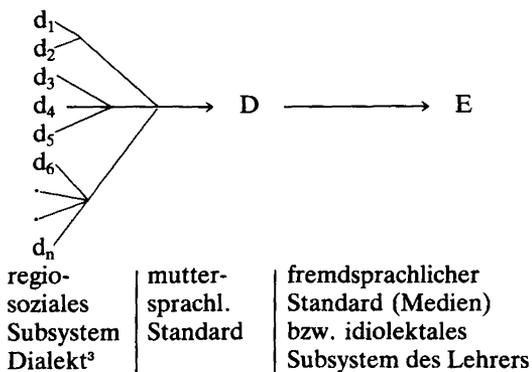
Deutsch (D) → Englisch (E)

Im Bereich der Phonetik/Phonologie bedeutet das: deutsche Hochlautung gegen *Received Pro*

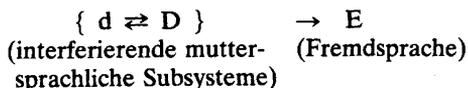
nunciation, Siebs gegen Daniel Jones, oder Duden gegen *Oxford English Dictionary*. Methodisch ist das vollkommen einwandfrei. Es würde zweifellos auch zu eindeutig nutzbringenden Erkenntnissen für die Praxis führen, wenn – ja wenn! – man sich auf eine gesicherte einheitliche Größe „Deutsch“ als Ausgangssprache zu stützen vermöchte, von der aus man die Zielsprache Englisch anpeilen könnte. Tatsache ist aber, daß man bei sehr vielen Schülern keineswegs Standarddeutsch als Muttersprache voraussetzen darf. Damit löst sich die Ausgangssprache Deutsch als feste Größe auf: Die Basis wankt! Deutsch als einheitliches System erweist sich als Abstraktion, als realitätsferne Normerwartung. Das Duden-Deutsch kann beim Schüler nicht vorausgesetzt werden, weder beim einzelnen noch erst recht bei einer Klasse; es ist vielmehr seinerseits eines der Ziele des sprachlichen Unterrichts in der Schule.

Das tatsächliche von Haus aus bei den Schülern vorfindliche Deutsch variiert je nach geographischer und sozialer Herkunft; häufig ist es *dialektal* geprägt. Kontrastive Ansätze, die diese Tatsache ignorieren, gehen an der Wirklichkeit der Schule vorbei. Die aus kontrastivlinguistischen Ansätzen gewonnenen Erkenntnisse müssen zwangsläufig lückenhaft bleiben, solange ausschließlich der deutsche Standard herangezogen wird. Zwar liefern sie Aufschlüsse über zahlreiche Schwierigkeiten, mit denen fast alle Deutschen, die Englisch lernen, zu kämpfen haben<sup>2</sup>; sie sagen aber nichts aus darüber, was es an zusätzlichen regionaltypischen Interferenzen zu berücksichtigen gilt. Interferenzen, die von der regionalen Umgangs- oder Verkehrssprache ausgehen, deren Wurzeln letztlich im bodenständigen Dialekt (= d) zu suchen sind, werden meist gar nicht oder nicht in ausreichendem Maße erfaßt<sup>3</sup>.

Realistisch betrachtet, löst sich „Deutsch“ auf in eine Vielzahl von regional bzw. sozial definierbaren Subsystemen ( $d_1, d_2, d_3, \dots, d_n$ ). Es ist von der Tatsache auszugehen, daß bei der Mehrzahl der im süddeutschen Raum aufgewachsenen Kinder „partielle muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ vorliegt<sup>4</sup>, d. h. daß ihre eigentliche Muttersprache nicht Deutsch schlechthin ist, sondern eben bairisches, schwäbisches, fränkisches, hessisches, alemannisches Deutsch. Dem muß der Fremdsprachenunterricht Rechnung tragen; denn „foreign language teaching is always a matter of teaching a specific language to students who have a specific native background“<sup>5</sup>.



Diese Skizze<sup>6</sup> zeigt, daß zwei Stufen von Interferenz vorliegen: grundständig einmal die binnensprachliche Interferenz Dialekt/Hochsprache ( $d \rightleftharpoons D$ ) (wechselseitig) und zusätzlich diejenige zwischen der jeweiligen tatsächlichen Erstsprache ( $d/D$ ) und der Fremdsprache (einseitig<sup>7</sup>):



Dieser Beitrag will eine Auswahl von Interferenzfällen vorstellen, mit denen zu rechnen ist, wenn als Ausgangssprache das deutsche Subsystem *Bairisch* (= B) vorliegt<sup>8</sup>. Die zwischen sprachlichen Beziehungen werden sozusagen kurzgeschlossen:

$$L1 \rightarrow L2 (L1 = d = B; L2 = E)$$

also:  $B \rightarrow E$

Dabei soll nicht nur der negative Transfer dieser Interferenzen erörtert, sondern auch der positive angedeutet werden:

1. Mit welchen regionalspezifischen Schwierigkeiten ist beim Erlernen des Englischen im Bereich des Bairischen zu rechnen?
2. Inwieweit bietet der einheimische Dialekt Hilfestellungen für das Erlernen des Englischen an?

## 2. Realitätsorientierter Fremdsprachenunterricht

2.1 Ist es nicht erstaunlich, ja paradox, daß man für die Fremdsprache Englisch seit geraumer Zeit die Maßstäbe recht realitätsbezogen setzt, vor der wahren Natur des muttersprachigen Deutsch hingegen noch immer weitgehend die Augen verschließt? Von der rigorosen Durchsetzung eines einheitlichen Norm-Englisch hat man Abstand genommen und bemüht sich nicht mehr, einseitig

das eine Subsystem des Englischen zu lehren, das von der überwiegenden Mehrheit der englisch-sprechenden Menschen *nicht* gesprochen wird (das allerdings mit dem höchsten Sozialprestige ausgestattet ist – oder war?).

„Die allgemeine Hinwendung der Sprachwissenschaft zur sozialen Wirklichkeit, die den tatsächlichen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt stellt, [führt dazu,] daß Normsetzungen neu überdacht werden müssen. Daraus ergibt sich eine . . . Anerkennung sprachlicher Äußerungen, die von den gängigen Normvorstellungen abweichen.“<sup>9</sup>

Diese Gesinnung muß doch endlich auch für das muttersprachige Deutsch gelten! Es ist an der Zeit, endlich einzugestehen, daß die meisten Schüler nicht von Haus aus den sogenannten „hochdeutschen“ Standard beherrschen, sondern bestenfalls ein den schriftsprachlichen Normen mehr oder minder angenähertes Übergangssystem, das meist deutliche Züge des regionalen Dialekts aufweist.

2.2 In besonderem Maße gilt das für die südliche Hälfte des deutschen Sprachraumes, in dem immerhin 30–40 Millionen Menschen beheimatet sind<sup>10</sup>. Wie in empirischen Untersuchungen nachgewiesen, wird in Bayern von 80 % der Erwachsenenbevölkerung der Dialekt als angemessenes Kommunikationsmittel angesehen<sup>11</sup>.

Die gängigen Lehrwerke des Englischen erweisen sich erschreckend realitätsfern, indem sie etwa die Lautlehre der Zielsprache aufbauen und erläutern in Anlehnung an die in den deutschen Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierte Norm der Muttersprache. Verwunderlich ist diese Scheuklappensicht allerdings nicht; denn die Fachliteratur bietet bis heute keine umfassende und vollwertige kontrastive Analyse eines deutschen Dialekts in Konfrontation mit dem Englischen<sup>12</sup>. Was bisher vorliegt, sind einzelne Aufsätze, die jeweils Teilbereiche behandeln: Schubiger (1937/38), Burgschmidt/Götz (1972), James (1974) und (1976), Kettemann/Viereck (1978). Für das hier im besonderen zu besprechende Gebiet, also das Bairische in Bayern, gibt es m. W. nur den Beitrag von Wickham (1978). Diesem und den wegweisenden Ausführungen von Burgschmidt und Götz ist dieser Versuch vielfach verpflichtet.

### 3. Schwierigkeiten: Phonetik/Phonologie

Tonbandaufnahmen von Schüler-Englisch aus verschiedenen Anfängerklassen weisen überein-

stimmend den oft belächelten *Bavarian sound* auf<sup>13</sup>. Selbst wenn die allgemein als kritisch bekannten Laute einigermaßen gemeistert werden – es bleibt ein Etwas, das den Sprecher sofort als einen Baiern ausweist. Für das geübte Ohr läßt sich sogar die dialektgeographische Heimat des jungen Sprechers einigermaßen genau eingrenzen; das Englisch eines Landshuters klingt nämlich in anderer Weise bairisch-getönt als das eines Regensburgers<sup>14</sup>.

Welche Kriterien lassen sich nun dingfest machen, die für die regionaltypische Komponente der falschen Artikulation des Englischen maßgeblich sind?

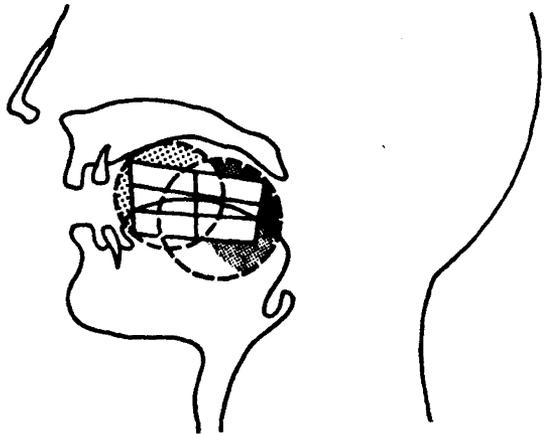
Zunächst sind es zwei suprasegmentale Eigenschaften:

#### 3.1 Artikulationsbasis

Die beiden Sprachen Bairisch und Englisch haben eine recht unterschiedliche Artikulationsbasis. Es ist bekannt, daß verschiedene Sprachen und Dialekte den Mundraum unterschiedlich für die Artikulation nutzen. Besonderheiten des „articulatory setting<sup>15</sup>“ erschweren das Imitieren fremder Sprachen und Dialekte. Dem Bairischen bescheinigt man allgemein, daß es „kehligler“ klingt als das Norddeutsche und das Englische; d. h. der Baier nutzt den velaren Mundraum relativ stark aus:

Englisch

Bairisch<sup>16</sup>



Dieser Kontrast zwischen Bairisch einerseits und Englisch und Deutsch andererseits läßt sich im Beispiel verdeutlichen:

pfui D /pfui/ – B [bvvi...bvœ]  
 hell D /hel/ – Nordbair. [hæl...hɛ]¹⁷  
 E /hell/

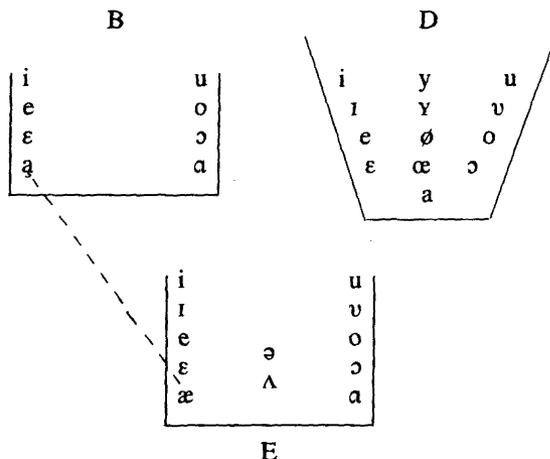
Die Artikulationsbasis ist wesentlich fester verankert als die Realisation einzelner Laute, die durchaus phonetisch korrekt imitiert werden können. Sequenzen von angelernten Lauten des Englischen werden hineingezwängt in die geläufige heimatssprachige Grundstellung der Sprechwerkzeuge. Für den Lernenden wirkt das solchermaßen verzerrte Englisch wesentlich natürlicher als das richtige. Der Schüler geniert sich weniger damit, als wenn er phonetisch korrektes Englisch zu artikulieren versucht. Es liegt also die paradoxe Situation vor, daß er, wenn er phonetisch richtiges Englisch spricht, sich selbst komisch vorkommt, weil er das Gefühl hat, dabei seine Sprechwerkzeuge irgendwie zu „verbiegen“. Diese Tatsache könnte man zum Nutzen der Lernenden wenden, indem man sie anregt, *native speakers* parodistisch zu imitieren: Sie sollen also, was sie als affektiert und übertrieben englisch empfinden, einfach nachäffen, vorderhand durchaus unter humoristischem Vorwand¹⁸.

### 3.2 Verschleifungen

Ein zweites Problem sind die für das Englische charakteristischen Verschleifungen und Zusammenziehungen über die Silben- und Wortgrenzen hinweg. Im heimischen Dialekt sind diese Merkmale ebenfalls eine Selbstverständlichkeit (s. u. 6.1). Und trotzdem zerhacken die Anfänger ihre englischen Sätze in kleinste Brocken – auffallenderweise gerade diejenigen Schüler, die von Haus aus Dialektsprecher sind. Die Ursache dafür dürfte in der muttersprachlichen Lese- und Sprecherziehung zu suchen sein, wo man dem Schüler beigebracht hat, jede Silbe ordentlich und deutlich auszusprechen, nicht so zu schlampfen und zu hudeln wie im Dialekt üblich. Es handelt sich also bei dem beschriebenen Phänomen um eine Erscheinungsform der Dialektvermeidung: um eine Korrekturhaltung, die den Kindern in den ersten Schuljahren aneignet worden ist. „Wenn ein Schüler einmal auf Dialektvermeidung eingestellt ist, wird er im Zweifel immer gegen die eigene Zunge schreiben oder sprechen¹⁹.“

## 4. Schwierigkeiten: Vokalismus

### 4.1 Monophthonge



Eine Gegenüberstellung der Vokalsysteme des Bairischen und des Englischen erbringt wenig an Ergebnissen, allenfalls, daß das System der bairischen Monophthonge dem der englischen strukturell wesentlich ähnlicher sieht, als das zwischen D und E der Fall ist. (Über die mögliche Annäherungslösung B [a] → E [æ] s. u. 6.2.1.) Nicht ablesbar ist die für das *Bavarian English* so typische geschlossen/offene Qualität des *i* und *o*, gleichgültig, ob diese Laute lang oder kurz sind²⁰.

4.1.1 Beide Vokalsysteme weisen ein offenes /ɔ/ auf, doch ist dieses Phonem jeweils ganz unterschiedlich besetzt. Während im Englischen normalerweise dem geschriebenen *o* entweder /əv/ entspricht (z. B. *rose*) oder /ɔ/ (z. B. *box*) – ähnlich im deutschen Standard (z. B. *Rose* – *Rosse*) – entspricht einem geschriebenen *o* im Bairischen grundsätzlich und ohne Rücksicht auf die Silbenstruktur ein geschlossenes /o/.

Das Problem liegt beim kurzen, im Englischen und Deutschen offen artikulierten *o*-Laut:

|                | B          | D         | E           |
|----------------|------------|-----------|-------------|
| <i>kosten</i>  | /khos(d)n/ | /khɔstən/ | <i>cost</i> |
| <i>Hopfen</i>  | /hopfa/    | /hɔpfən/  | <i>hop</i>  |
| <i>Tropfen</i> | /dropfa/   | /trɔpfən/ | <i>drop</i> |
|                | /ɔ/        | /ɔ/       |             |

Besonders auffällig wird das bei Wörtern, die aus dem Englischen in die regionale Umgangssprache übernommen worden sind, z. B. *Hot Dogs*,

(Lift-)Boy, Boß, Hobby, Drops, üblicherweise gesprochen /hotoks, boe, bos, hope, drops/.

In gleicher Weise wird die geschlossene Aussprache des o in die Fremdsprache selbst übertragen und fällt als eines der Merkmale des *Bavarian English* auf.

B: *Der Robert ist unser Boß.* E: *Robert is our boss.*  
*Boß.* *His hobby costs a*  
*Sein Hobby kostet viel.* *lot.*

Bavarian English: */roβeet is aue bos/*  
*/hiz hopi kosts v lot/*

4.1.2 Ähnlich – im einzelnen freilich anders – ist es mit den beiden Qualitäten des i: Während die Alternativen „offen“ und „geschlossen“ im regionalen Deutsch (B) lediglich Lautvarianten darstellen, die ohne weiteres gegeneinander vertauschbar sind (diaphonische Varianten), kommt diesem Unterschied im Englischen sinnunterscheidender Phonemcharakter zu:

B: */mi:d/ – /mit/* E: */bi:t/ – /bit/*  
*mit* *beat* *bit*  
*/i:-i/*: diaphonische Varianten ohne Einfluß auf die Bedeutung  
*/i:-i/*: zwei Phoneme, also bedeutungsrelevant (sinnunterscheidend)

## 4.2 Diphthonge

| B  | D  | E  |
|----|----|----|
| ei |    | ei |
| ai | ai | ai |
| iə |    | iə |
| ẽə |    | ẽə |
| ɛə |    | ɛə |
| au | au | au |
|    |    | əu |

Bei den Diphthongen gibt es augenscheinliche Übereinstimmungen zwischen der Tabelle der bairischen und der englischen, während Standarddeutsch mit seinen nur drei Posten weit abgeschlagen erscheint. Aber trotz der Ähnlichkeit in den Inventaren B und E lassen sich die einzelnen Zwielaute nur in sehr beschränktem Ausmaß gegeneinander austauschen, und zwar wegen der unterschiedlichen Distribution und wegen der unterschiedlichen Feinartikulation.

Im Bairischen nimmt „die Zunge eine extremere Anfangs- sowie Schlußstellung ein. Dies

verleiht den bairischen Zwielaute im Vergleich zu den englischen einen Eindruck der Gespanntheit. Diese Gespanntheit faßt das Ohr des native speaker als fremd auf<sup>21</sup>.“ Mit anderen Worten: Die englischen Diphthonge sind wesentlich flacher; manche neigen zu Monophthongen. Daher muß eine Substitution zu verzerrtem Sprachklang führen.

Die folgende Gegenüberstellung von teilweise verführerischen lautlichen Berührungen zeigt, daß der Abstand zwischen B und E bei den einzelnen Werten unterschiedlich groß ist.

|    | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| B: | çi | ei | oi | ɔi | au | ɔu | iə | ɛə | uə | ɔə |
| E: | ai | ei |    | ɔi | au | əu | iə | ɛə | uə |    |
|    |    |    |    |    |    |    |    | ɛ: | ɔ: | ɔ: |

In der Gruppe (1–6: schließende Diphthonge) stehen auch im Englischen ausgeprägt diphthongische Laute. Für (1) und (6) gilt das oben Gesagte über die fehlende „Gespanntheit“ in besonderem Maße. Bei (2) ist der Unterschied nicht gravierend. Die Werte bei (4) können als einigermaßen gleich gelten – wohlgemerkt: rein phonetisch betrachtet! Für (3) trifft die bereits erwähnte Problematik /o-ɔ/ zu (s. o. 4.1.1). Die Gruppe der öffnenden Zwielaute (7–10) neigt im Englischen zur Monophthongierung; bei (9) ist die gesamte Bandbreite als Standardaussprache anerkannt; bei (10) hingegen nur der monophthongische Langvokal<sup>22</sup>.

Die folgenden Wortreihen liefern Beispiele für die einzelnen Diphthonge. Dabei wird auch deutlich, wie weit die Korrelationen Schrift/Laut auseinanderfallen (besonders bei 2, 4, 9, 10), so daß lautliche Brücken angesichts der kraß abweichenden orthographischen Entsprechungen in den beiden Sprachen kaum je in Frage kommen, selbst wenn die Laute an sich einander nahestehen.

|                       | B <sup>23</sup> | E                    |
|-----------------------|-----------------|----------------------|
| (1) <i>drei, treu</i> | = /drai/        | <i>dry</i>           |
| <i>Maul</i>           | = /mai/         | <i>my</i>            |
| <i>Freude</i>         | = /fraid/       | <i>fried</i>         |
| <i>weiter</i>         | = /waidal/      | <i>wider</i>         |
| <i>(ihr) seid</i>     | = /saits/       | <i>sights, sites</i> |
| <i>(ich) reite</i>    | = /rait/        | <i>right, write</i>  |
| <i>Eis</i>            | = /aiz/         | <i>ice, eyes</i>     |

|  | B <sup>23</sup> | E              |
|--|-----------------|----------------|
| (2) <i>Mehl</i>  | = /meil/        | may            |
| <i>Feld, (es) fehlt</i>  | = /feid/        | fade           |
| <i>(er) meldet</i>   | = /meit/        | mate           |
| <i>müde</i>  | = */meid/       | maid, made     |
| <i>böse</i>  | = */beiz/       | base           |
| <i>(wir) müssen</i>  | = */mein/       | main           |
| (3) Siehe bei 4.1.1.   |                 |                |
| (4) Das aus <i>al</i> entstandene bairische /ɔɪ/ scheint phonetisch einigermaßen deckungsgleich mit dem englischen /ɔɪ/ zu sein: |                 |                |
| <i>ein Wald</i>  | = /a wɔɪd/      | avoid          |
| <i>Ball</i>  | = /bɔɪ/         | boy            |
| (5) Scheint direkt übertragbar zu sein:  |                 |                |
| <i>Haus</i>  | = /hauz/        | house          |
| <i>Auto</i>  | = /auto/        | out            |
| (6) ( <i>ein</i> ) <i>großer</i>   |                 |                |
| <i>boßen</i>   | = /grousal/     | grocer         |
| (= <i>stoßen</i> )   | = /bousn/       | boatswain,     |
| <i>rot</i>   | = /roud/        | bo'sn          |
|  |                 | road, (he)     |
|  |                 | rode           |
| <i>Ostern</i>  | = /oustan/      | oast           |
| <i>Klaue</i>   | = /glou/        | glow           |
| <i>Krähe</i>   | = */groual/     | (fruit-)       |
|  |                 | grower         |
| (7) <i>nie</i>   |                 |                |
| ( <i>ich</i> ) <i>schieße</i>  | = /nia/         | near           |
| <i>Matthias</i>  | = /fiaz/        | cheers, shears |
|  | = /hiaz/        | here's, (he)   |
|  |                 | hears          |
| <i>Bier</i>  | = /bia/         | beer           |
| <i>Tür</i>   | = /dia/         | dear, deer     |
| ( <i>er</i> ) <i>führt</i>   | = /fiad/        | feared         |
| <i>Bürde</i>   |                 |                |
| (= <i>Bündel</i> )   | = /biad/        | beard          |
| (8) <i>wer</i>   |                 |                |
|  | = /weal/        | (we) were,     |
|  |                 | wear           |
| ( <i>komm</i> ) <i>her</i>   | = /heal/        | hair, hare     |
| <i>Körbe</i>   | = /khea(b)/     | care           |
| <i>Bär</i>   | = /beal/        | bear           |
| <i>Kern</i>  | = /khean/       | cairn          |
| (9) ( <i>ich</i> ) <i>tue</i>  |                 |                |
| <i>Bub</i>   | = /dua/         | tour           |
| <i>Schnur</i>  | = /bua/         | poor, Boer     |
|  | = /fnua/        | sure           |
| (10) <i>Form</i>   |                 |                |
| <i>Farben</i>  | } = /foam/      | form           |
| <i>Feim (= Schaum)</i>   |                 |                |
| <i>vor</i>   | = /foal/        | before, four   |
| <i>Rohr</i>  | = /roal/        | roar           |
| <i>Paar</i>  | = /boal/        | boar, bore     |
| <i>Weide</i>   | = /woa(d)/      | war, what      |
| <i>Leid</i>  | = /load/        | lord           |
| <i>tun</i>   | = /doal/        | door           |

### 4.3 r-Vokalisierung

Die obigen Beispiele (7–10) geben bereits Einblick in die Problematik der Übertragung der *r*-Vokalisierung, wie sie in Dialekt und regionaler Umgangssprache üblich ist, auf das Englische. Fehlerhafte Aussprachen wie /foam, nju'joak, ea-poa, floa, ig'noa; foa, tua, fua/ etc. für *form, New York, airport, floor, ignore; four, tour, sure* etc. sind ein wesentliches Kennzeichen des *Bavarian English*.

Daß in beiden Sprachen das *r* in diesen Stellen nicht mehr konsonantisch artikuliert wird, legt eine Übernahme der gewohnten heimischen diphthongischen Vokalisationsprodukte in die Fremdsprache nahe. Daher muß im Unterricht streng darauf geachtet werden, daß die englische Aussprache von /i, u, o/ vor *r* deutlich abgesetzt wird von den heimatssprachlichen Diphthongen, die ein allzu ausgeprägtes Spannungsgefälle aufweisen, während die englischen Entsprechungen tendenziell bis tatsächlich monophthongisch realisiert werden.

| D (histor.) = (Mhd.)        | B     | E              |
|-----------------------------|-------|----------------|
| <i>ie, ir, ür, ier, üer</i> | /ial/ | vgl. oben (7)  |
| <i>uo, ur, uor</i>          | /ual/ | vgl. oben (9)  |
| <i>ei, ar, or</i>           | /oal/ | vgl. oben (10) |

### 5. Schwierigkeiten: Konsonantismus

Bedeutender als im vokalischen Bereich erscheinen die fehlerträchtigen Interferenzen im Konsonantismus nicht zuletzt deswegen, weil sich der Durchschlag des dialektalen Systems nicht bloß in der Lautung, sondern nicht selten auch in der Schreibung störend auswirkt und damit die Leistungsnote wesentlich mit beeinflusst, die doch zu einem überwiegenden Teil auf den schriftlichen Prüfungen beruht.

#### 5.1 Verschluß- und Reibelaute

Woher kommen Fehlschreibungen wie die folgenden, für die man in Schülerarbeiten reichlich Belege findet?

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <i>Excuse me, please.</i>  | (please)   |
| <i>Give me the rupper.</i> | (rubber)   |
| <i>He was a smuckler.</i>  | (smuggler) |
| <i>They stardet.</i>       | (started)  |

In den meisten oberdeutschen Dialekten ist die Opposition zwischen den stimmhaften und stimmlosen Parallelreihen der Verschluß- und Reibelaute verwischt bzw. gänzlich neutralisiert worden. Im Anlaut ist auch der Unterschied zwischen Fortis- und Lenis-Qualität aufgehoben zu-

gunsten eines mittleren Stärkegrades (*Halbfortis*).

| B   | D und E  |
|---|--|
| halbfortis, stimmlos<br>/π, τ, κ/ <sup>24</sup> | lenis, stimmhaft<br>/b, d, g/                      |
|   | fortis, stimmlos<br>/p, t, k/<br>(z. T. aspiriert) |

Dieser Sachverhalt läßt es verständlich erscheinen, wenn von Haus aus das Gefühl für die im Englischen in diesem Bereich besonders reich entfaltete phonematische Differenzierung nicht vorhanden ist. Im regionalen Schülerenglisch werden Wortpaare und -gruppen wie die folgenden nicht sauber getrennt; die kritischen Oppositionen erscheinen neutralisiert, also auf einen Mittelwert reduziert, der keinesfalls der englischen Phonologie gerecht wird<sup>25</sup>.

*clogs* – *clocks* → /glocks/  
*glare* – (*de*)*clare* → /gleə/  
*set* – *said* – *sad* → /set/  
*loved* – *laughed* → /lɑft/

Auf den ersten Blick extrem erscheinende lautliche Verwischungen sind keine Seltenheit<sup>26</sup>:

*bad* – *pad* – *pat* – *bat* → /pæt/  
*jeep* – *cheap* – *chip* – *jib* → /tʃip/  
*jazz* – *chess* → /tʃes/

Perzeptorisch wie artikulatorisch bedarf dieses Problem besonderer Aufmerksamkeit. Schulung der Hördiskrimination ist wohl der erste entscheidende Schritt.

## 5.2 Stimmhaftigkeit

Obwohl diese Tatsachen sattsam bekannt sein müßten, da im wesentlichen ganz Süddeutschland und Österreich und die Schweiz betroffen sind, überlassen es die meisten (fast ausnahmslos alle!) Englisch-Lehrbücher dem Lehrer vor Ort, diese massive Schwierigkeit zu meistern. Allenfalls werden Listen mit Kontrastpaaren angeboten, gefolgt vom Hinweis darauf, daß es genau so sei wie im Deutschen, das ja dieselbe Unterscheidung kenne. Hinweise folgender Art, wie sie in Lehrwerken nicht selten zu finden sind, greifen ins Leere: „... stimmhaftes *s* wie in deutsch *Rose*, *singen*“. Diese Wörter enthalten in der süddeutschen Verkehrssprache kein stimmhaftes *s*; die Kategorie „stimmhaft“ ist bei Verschluß- und Reibelauten unbekannt – nicht etwa bei

irgendwelchen Hinterwäldlern, wie anscheinend oft angenommen wird, sondern in dem Deutsch, das mehr als 30 Millionen Deutschsprachige als ihre angestammte Muttersprache gebrauchen. Hier spielt die paarige Differenzierung der Konsonantenqualität /b-p/, /d-t/, /g-k/; /v-f/, /z-s/ allenfalls für die Orthographie eine Rolle, nicht aber für die Phonologie der gesprochenen Alltagssprache. *Backen/packen*, *Gebäck/Gepäck*, *Baß/Paß*, *Blatt/platt*, *dreiltreu*, *Greis/Kreis*, *Grippe/Krippe/Krüppel* u. ä. sind echte Homophone, die aber orthographisch unterscheidbar bleiben<sup>27</sup>.

## 5.3 Weitere Neutralisationen

Bisher standen im wesentlichen die Verhältnisse im Anlaut im Blickfeld. Inlautend treten zusätzliche Komplikationen auf, die ihre Ursache in einem phonologischen Charakteristikum des Mittelbairischen haben. In diesem Dialekt dominiert die Struktur der Silbe, der Silbenschnitt, über Qualität und Quantität der Einzellaute: Es kommt darauf an, ob eine Silbe *gespannt* (*scharf-geschnitten*) oder *schlaff* (*schwachgeschnitten*) oder *neutral* ist<sup>28</sup>. Dieser letzten Endes prosodischen Opposition ordnen sich Konsonantenstärke und Vokallänge unter; d. h. diese letzteren Kriterien sinken auf die Ebene allophonischer Varianten herab. Die sogenannte Pfälzische Regel<sup>29</sup>, die hier zutage tritt, ist so stark, daß sich ihr auch die Aussprache von Wörtern unterwirft, die aus fremden Sprachen übernommen worden sind. Hier interessieren vornehmlich Lehn- und Fremdwörter aus dem Englischen. Die landesübliche Aussprache von *Clogs*, *Jeep*, *Tacks*, *Hobby*, *Jazz* lautet /glocks, tʃip, deks, hope, tʃes/ (verschriftet etwa: *Glocks*, *Tschipp*, *Dex*, *Hoppi*, *Tschäß*).

## 5.4 Ungewohnte phonematische Differenzierungen

Die Tatsache, daß die im Englischen wie im Standarddeutschen gleichermaßen vorhandene phonologische Opposition zwischen stimmhaften und stimmlosen Verschluß- und Reibelauten im Dialekt aufgehoben ist, daß also *Gebäck/Gepäck* absolute Homophone darstellen, daß *Rose/Roß* im Dialekt denselben *s*-Laut besitzen, dürfte m. E. die größte Crux sein für viele Süddeutsche, die Englisch lernen. Der Unterschied zwischen den einzelnen Vertretern solcher Paarreihen wird vom Lernenden weder perzeptorisch erfaßt noch in der eigenen Aussprache des Englischen artikulatorisch verwirklicht. Der Schüler hört englisch *bed* als *bet* und, da er nicht daran gewöhnt ist,

solche feinen Unterscheidungen als relevant einzustufen, spricht er es auch so: /bet/.

|               |                 |
|---------------|-----------------|
| /b – p/       | /d – t/         |
| be – pea      | dale – tale     |
| bees – piece  | door – tore     |
| blade – plate | side – site     |
| hobby – happy | ladder – latter |
| robes – ropes | middle – little |
| lab – lap     | saddle – settle |
| cab – cap     | bed – bet       |
| cabs – caps   | bids – bits     |

|                    |
|--------------------|
| /g – k/            |
| gap – cap          |
| glare – declare    |
| goggles – cockles  |
| lagging – lacking  |
| niggers – knickers |
| rag – rack         |
| frog – frock       |
| drugs – trucks     |

|                |                 |
|----------------|-----------------|
| /z – s/        | /dʒ – tʃ/       |
| zeal – seal    | Jane – chain    |
| zip – sip      | gin – chin      |
| lose – loose   | jeep – cheap,   |
| used – used to | chip            |
| rise – rice    | jeans – chins,  |
| raise – race   | chintz          |
| eyes – ice     | jazz – chess    |
| spies – spice  | bridge – rich   |
| buzz – bus     | dodge – touch   |
|                | fringe – French |
|                | lounge – launch |

|                  |                |
|------------------|----------------|
| /v – f/          | /ð – θ/        |
| veil – fail      | thy – thigh    |
| van – fan        | then – thin    |
| Devon – deafen   | loathe – loath |
| loved – laughed  | bathe – bath   |
| believe – belief |                |
| dove – tough     |                |
| of – off         |                |

Der an die regionale Muttersprache gewöhnte Lerner kann sich in der Tat nicht vorstellen, daß es überhaupt so viele verschiedene Gebilde aus relativ schwach differenzierten Lauten (vom Standpunkt der Muttersprache aus gesehen) geben kann, die jeweils mit einer anderen Bedeutung belegt sind:

|        |        |        |        |          |         |
|--------|--------|--------|--------|----------|---------|
| bad    | bat    | pad    | pat    |          |         |
| bed    | bet    | pedal  | pet    |          |         |
| bid    | bit    |        | pit    | bead     | beat    |
|        |        |        |        | stampede | peat    |
| bidden | bitten |        | pity   |          | beaten  |
| bud    | but    | puddle | put(t) |          |         |
|        |        |        | put    | booed    | boot    |
|        |        |        |        |          | poodle  |
| bag    | back   |        | pack   |          |         |
| big    |        | pig    | pick   |          | beak    |
|        |        |        |        |          | peak    |
| bayed  | bait   | paid   | pate   |          |         |
| dig    | Dick   | tig    | tick   |          | teak    |
|        |        |        |        | fatigue  | antique |
| god    | got    | cod    | cot    | gaudy    |         |
|        |        |        |        |          | caught  |

## 6. Dialektbrücken: Phonetik

Nach mannigfachen Hinweisen auf typische Schwierigkeiten, mit denen im Englischunterricht bei Ausgangssprache Bairisch zu rechnen ist, sollen nun auch einige Möglichkeiten angedeutet werden, in welcher Art sich Brücken schlagen lassen zwischen dem deutschen Subsystem Bairisch und der Fremdsprache Englisch.

### 6.1 Bindungen und Verschleifungen

Eine der auffälligsten Übereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen besteht darin, daß Bindungen und Verschleifungen über die Wort- und Silbengrenzen hinweg für beide charakteristisch sind. Damit stehen sie in ausgeprägtem Gegensatz zur hochsprachlichen Norm des Deutschen, die exakt nach Silben und Worteinheiten getrennt artikuliert. „Alle Vokale im Anlaut eines Wortes oder einer Silbe (*alt, ohne, ein; Verein, überall*) werden neu eingesetzt. Es ist der deutschen Aussprache nicht gemäß, über den vokalischen Anlaut hinweg zu binden<sup>30</sup>.“ Bairisch wie Englisch dagegen haben infolge ihrer Neigung zur lautlichen Verschmelzung in einzelnen Wörtern, aber auch ganzer Satzteile und Sätze, gemeinsam, daß vor vokalischem Einsatz der Kehlkopfknacklaut (*glottal stop*) fehlt und daß zur Vermeidung des Hiatus Übergangskonsonanten eingefügt werden. Bindungen und Verschleifungen führen in beiden Sprachen zu Kontraktionen und reduzierten Formen, die zum festen Bestand des Repertoires geworden sind; im Englischen sind ursprüngliche Allegroformen zur an-

erkannten Norm aufgerückt. Bei Kufner (1971) lesen wir: „Diese Verschleifungen stellen ein ernstes Lernproblem dar bei allen deutschen Sprechern mit Ausnahme von Alemannen und Bayern, die diese Art von Verschleifung aus ihren Mundarten kennen“<sup>31</sup>.“ Man kann die Schüler gar nicht eindringlich genug auf diese Gemeinsamkeit des Englischen mit ihrer gewohnten Muttersprache hinweisen; denn die anerzogene Dialektvermeidung wird immer wieder dazu führen, daß auch im normalen englischen Redefluß die Wörterbuchausdrücke der einzelnen Wörter beibehalten wird (s. o. Abschnitt 3.2).

Vom Dialekt her geläufig sind:

6.1.1 artikulatorische Einebnung, Lautverschmelzung und Kontraktion:

*krankheit* = *Grangad* /grɑŋɑd/  
*Tagwerk* = *Dowa* /dɔ:wa/  
*zerreißen* = *zreißn* /dsraɪsn/  
*Landshut* = *Lanzad* /lantsad/  
*Kelheim* = *Köllam* /khœlam/

– vgl. E *cupboard* [kʌbəd]  
*blackguard* [blæɡɑ:d]  
*perhaps* [præps]  
*Gloucestershire* [glɔstəʃə]  
*Birmingham* [bɜ:miŋəm]

6.1.2 das artikulatorische Legato ohne “glottal stop”:

Es ist unmittelbar auf das Englische übertragbar.

*Dea(r)-is-aa(r)-a(n)-oida(r)-Aff.*  
*He-is-an-old-oaf-as-well.*

Das standarddeutsche Stakkato steht dazu in schroffem Gegensatz:

*'Er 'ist 'auch 'ein 'alter 'Affe.*

6.1.3 die Einfügung eines *r* oder *n* zur Vermeidung des Hiatus<sup>32</sup>:

a) „linking *r*“

*aber* – *aber auch*  
 /ɑ:wa/ – /ɑ:wa`ra:/  
*dir* – *mit dir ist es...*  
 /diɑ/ – /... diɑrɪss.../

vgl. E *far* – *far away*  
 [fa:] – [fa:ra`wei]  
*an hour* – *an hour or two*  
 [ən auə] – [ən auə ɔ: tu:]

b) „intrusive *r*“

B: *Mia kenna-r awa-r aa-r an andasmoi kemma.*  
 (= *Wir können aber auch ein anderesmal kommen.*)  
*gega-r uns, wia-r a kemma-r is, zwoara-zwanzge*

(= *gegen uns, wie er gekommen ist, zweiundzwanzig*)

E: *the idea[r] is, the sofa[r] over there, America[r] is greater, Asia[r] and Africa.*

6.1.4 insbesondere auch die Abhängigkeit der Form des unbestimmten Artikels vom Anlaut des folgenden Wortes:

|                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| <i>a Buach</i>             | vgl. E: <i>a book</i>      |
| <i>an indresants Buach</i> | <i>an interesting book</i> |
| <i>a Mo</i>                | <i>a man</i>               |
| <i>an oida Mo</i>          | <i>an old man</i>          |
| <i>a Hena</i>              | <i>a hen</i>               |
| <i>an Oar</i>              | <i>an egg</i>              |
| <i>a Bua</i>               | <i>a boy</i>               |
| <i>an andara Bua</i>       | <i>another boy</i>         |

Diese an sich phonetische Regelung kommt im Englischen ja auch in der Schreibung zum Ausdruck und schlägt, wird dies versäumt, als Verstoß gegen die morphologische Richtigkeit zu Buch (Grammatikfehler). Im Dialekt sind diese Erscheinungen geläufig, jedoch – da sie kaum ja schriftlich fixiert werden – nicht bewußt. Es bedarf also zuerst der Bewußtmachung bei Schülern wie Lehrern, bevor eine positive Wirkung für den Englischunterricht zu erwarten ist.

6.2 Einzelne Laute

6.2.1 Ein Blick auf die Gegenüberstellung der Vokalsysteme B und E in Abschnitt 4.1 zeigt die dort angedeutete Brücke zwischen den linken unteren Ecken der beiden Vierecke. Als Hilfe für die Unterrichtspraxis bietet sich eine phonetische Annäherungslösung an für die Einübung des englischen offenen /æ/-Lautes in *man*, *cap*, *matter* etc. Ein *native speaker* empfindet es wohl als richtiger, wenn er etwa für englisch *cattle* die bairische Namensform *Kathl* (für *Katharina*) hört, als wenn er das bei Anfängern – und nicht nur bei solchen! – übliche /ε/ geboten bekommt, was leicht als *kettle* mißverstanden werden kann.

|    |               |   |               |   |              |   |                |
|----|---------------|---|---------------|---|--------------|---|----------------|
|    | /ε/           | ! | /æ/           | ≅ | /ɑ/          | ! | /ε/            |
| E: | <i>kettle</i> |   | <i>cattle</i> |   |              |   | <i>cutlery</i> |
| B: |               |   |               |   | <i>Kathl</i> |   |                |

Nach Wickham (1978) können die beiden sehr ähnlichen Laute /ɑ/ und /æ/ „für praktische Zwecke als gleich gelten“<sup>33</sup>.

Man kann den Versuch mit folgender Übungsreihe machen:

|                           |             |      |
|---------------------------|-------------|------|
| Diminutivformen z. B.     | B           | E    |
| zu <i>Sack (Säcklein)</i> | = /sake/    | sack |
| <i>Katze (Kätzlein)</i>   | = /khatsal/ | cat  |
| <i>Lamm (Lämmlein)</i>    | = /lample/  | lamb |
| <i>Kappe (Käpplein)</i>   | = /khapel/  | cap  |

ferner:

|                      |            |            |
|----------------------|------------|------------|
| <i>Hammel</i>        | = /hame/   | hammer     |
| <i>Kamm (Kampel)</i> | = /kample/ | camping    |
| <i>rackern</i>       | = /rakan/  | rack       |
| <i>(Paket)</i>       | = /bake/   | pack(et)   |
| <i>träumen</i>       | = /dramal/ | dram, tram |
| <i>grau</i>          | = /gra:bl/ | grab       |

und Wörter mit hellem Fremd-*a* wie:

|                  |              |           |
|------------------|--------------|-----------|
| <i>praktisch</i> | = /brakdiʃl/ | practical |
| <i>Saxophon</i>  | = /saks-/    | saxophone |
| <i>Gasmaske</i>  | = /ga:smasg/ | gasoline  |

u. ä.

6.2.2 Obwohl phonetisch eindeutig unterschieden als bilabialer Reibelaut [β] im Bairischen und Halbvokal [ɥ] im Englischen, kann das bairische /w/ als halbwegs passabler Ersatz für englisches /w/ angenommen werden<sup>34</sup>. Jedenfalls ist dieser Ersatz weit weniger störend, als wenn statt dessen das standarddeutsche labiodentale /v/ gesprochen wird – ein gerade in den USA viel belächeltes Kennzeichen für einen *Kraut*<sup>35</sup>.

## 7. Dialektbrücken: Syntax u. a.

7.1 Wenig genutzt sind m. E. bisher immer noch die Berührungspunkte, die sich in der Syntax ergeben. So verwendet das Bairische im Gegensatz zum hochsprachlichen deutschen Standard *weil* nicht als unterordnende, sondern als beordnende Konjunktion; d. h. die sonst übliche Inversion tritt nicht ein, der Satz bleibt in Grundstellung (wie etwa bei hochsprachlich *denn*)<sup>36</sup>. Insofern kann die Dialektgrammatik das Muster liefern für die englische Wortstellung in kausalen Nebensätzen mit *because*:

..., *weil das Wetter war schön.*

..., *because the weather was fine.*

Diese Erkenntnis kann dazu dienen, die Gültigkeit der SPO-Regeln auch in abhängigen Sätzen zu festigen.

7.2 Geradezu frappierend sind die bairischen Parallelen zur englischen Umschreibung mit *to do*.

|                                   |                              |
|-----------------------------------|------------------------------|
| <i>Dua ned woana!</i>             | <i>Don't cry.</i>            |
| <i>Dua-n-an ned dratzn!</i>       | <i>Don't tease him.</i>      |
| <i>Deats ned raffa!</i>           | <i>Don't fight.</i>          |
| <i>Warum duast-n ned schbuin?</i> | <i>Why don't you play?</i>   |
| <i>Etz dua aufbassn!</i>          | <i>Now do pay attention.</i> |

Freilich sind diese Fügungen fakultative Varianten im Dialekt, während sie im Englischen obligatorisch stehen. Mir ist kein Englischbuch bekannt, das wenigstens einen Hinweis auf diesen Sachverhalt bringt<sup>37</sup>.

7.3 Weitere Einzelpunkte seien kurz erwähnt, so etwa die Möglichkeit, bei den Schülern Verständnis zu wecken für die rein formalgrammatische Natur des Genus der deutschen Substantive, indem man sie auf einige der zahlreichen Fälle aufmerksam macht, bei denen im Dialekt ein anderes Genus üblich ist als in der Hochsprache, z. B. bei *Teller* (B/D: *das/der*), *Radio* (*der/das*), *Werkzeug* (*der/das*), *Benzin* (*der/das*), *Kartoffel* (*der/die*), *Zwiebel* (*der/die*), *Marmelade* (*das/die*), *Schokolade* (*der/die*), *Husten* (*die/der*), *Datum* (*der/das*), *Monat* (*das/der*), *Cola* (*das/die*)<sup>38</sup>.

Auf diese Weise könnte den Schülern nahegebracht werden, daß das Genus kein unverrückbar wesentlicher Bestandteil des Substantivs ist, sondern eben nur eine Eigenart der Grammatik vieler Sprachen. Wie praktisch und befreiend – kann man anschließen – ist es da, daß das Englische alles, was nicht eindeutig ein biologisches Geschlecht hat, als sächlich einstuft: die Artikelformen ändern sich nicht, das Pronomen ist für alle Sachen und Nicht-Personen *it*. Immerhin erscheint dies als denkbare Methode, um die Anfänger vom sturen Festhalten an den deutschen Genuszuordnungen wegzubringen, die nicht selten zur Setzung der falschen Pronomen im Englischen führen (... *the bus. He was full. ... his watch. He has lost her.*)<sup>39</sup>.

## 8. Dialektbrücken: Orthographie

Eine Fülle von Einzeltips, die sich schwer in ein System bringen lassen, ist von findigen Lehrern mit Erfolg eingesetzt worden. An der richtigen Stelle in den Unterricht eingestreut, bringen sie oft mehr Nutzen und führen eher zur Meisterung gewisser Schwierigkeiten als langwierige theoretische Erörterungen.

Eine Reihe von Wörtern weist im Bairischen denselben Stammvokal auf, der bei den englischen Entsprechungen in der Schreibung erhalten geblieben ist<sup>40</sup>, z. B.:

|                 |                |
|-----------------|----------------|
| <i>Trompete</i> | B: /drum'betn/ |
| <i>Trommel</i>  | /drumel/       |
| <i>Sonne</i>    | /sun/suna/     |

sowie Partizip-Perfekt-Formen wie

|                    |           |
|--------------------|-----------|
| <i>geronnen</i>    | /grunal/  |
| <i>geschwommen</i> | /gʃwumal/ |

E: trumpet ("u")  
 drum  
 sun  
 run  
 swum

Die Schreibung des Vokals in *goat, loam, foam, loaf, broad* etc. kann gestützt werden durch den Verweis auf die Diphthonge in den entsprechenden bairischen Wörtern: /*goas, loam, foam, loab, broad*/ (*Geiß, Lehm, Feim* [= *Schaum*], *Laib, breit*).

Die Wörterverzeichnisse in Englischbüchern für Anfänger täten gut daran, sich solche Brücken zunutze zu machen. Wäre es nicht sinnvoll, *goat* nicht nur mit dem deutschen Äquivalent *Ziege*, sondern auch mit dem Synonym *Geiß* zu versehen, um das englische Wort auf diese Weise zu stützen? Ähnlich sollte bei *bone* sowohl *Knochen* als auch *Bein* angegeben sein, bei *always* dürfte das kolloquiale *all(e)weil* nicht fehlen<sup>41</sup>. Der häufigen Verwechslung *homel*/at *home* wäre zu begegnen, indem man sie in Beziehung setzt zum gewohnten *heim/daheim*: in beiden Sprachen stehen sich dann einsilbige/zweisilbige Form in gleicher Verteilung gegenüber, während das meist allein als Verdeutschung angebotene Paar *nach Hause/zu Hause* keine Stütze bietet<sup>42</sup>.

## 9. Folgerungen

Das Aufzeigen und Bewußtmachen der wichtigsten regionalspezifischen Interferenzen ist bislang fast völlig vernachlässigt worden. Einzelne Anregungen, die in diese Richtung wiesen, sind ohne nennenswertes Echo geblieben. Solange man aber die Landschaftsgebundenheit der Erstsprache nicht gebührend berücksichtigt, wird auch die Aussage von Kontrastivgrammatiken unvollständig und ihr Wert für die unterrichtliche Praxis letztlich unbefriedigend bleiben.

9.1. Vorderhand bleibt die gezielte Hilfestellung für Schüler, die mit „partieller muttersprachlicher Mehrsprachigkeit“ belastet sind, eine Leistung, die jeder einzelne Lehrer jeweils vor Ort zu bewältigen hat. Das Wissen darum, welche Interferenzen wahrscheinlich auftreten werden, muß er sich großenteils selbst erwerben: sei es durch Selbstbeobachtung (falls er selbst gegen derlei Schwierigkeiten zu kämpfen hatte – oder noch hat) oder durch Analyse der typischen Fehlleistungen seiner Schüler<sup>43</sup>. Der Fachlehrer kann vor dem Problem weder die Augen bzw. Ohren verschließen, noch ist es zugänglich, die Toleranzgrenzen zugunsten der Dialektsprecher unbillig auszuweiten; im schriftlichen Bereich verbietet es

sich meines Erachtens von selbst, will man nicht ungerecht werten oder eine Bankrotterklärung gegenüber den objektiven Zielen des Fachunterrichts leisten, indem man „falsch“ für „richtig“ gelten läßt. Solange keine regionalspezifischen Arbeitsmittel zur Verfügung stehen, erscheinen mir folgende beiden Methoden am erfolgversprechendsten:

Insbesondere die Schüler mit einem Dialekthandicap werden dazu angehalten, längere Textpassagen auswendig zu lernen, und zwar nach einem Tonband, das unbedingt von einem *native speaker* besprochen sein soll. Daneben werden sie immer wieder auf ihre besonderen Ausspracheschnitzer hingewiesen und zur Verbesserung aufgefordert, wobei der ausdrücklichen Kontrastierung der beiden Sprachen große Bedeutung zukommt<sup>44</sup>. Ganz auszumerzen wird die muttersprachig-dialektale Klangfarbe allerdings ohnehin nur bei solchen Schülern sein, die über ein besonders gutes imitatorisches Talent verfügen.

9.2 Es genügt nicht, wenn nur die Varietäten der Zielsprache in die Lehrpläne eingehen (amerikanisches Englisch, *Cockney, Scots* etc.), die regionsozialen Ausprägungen der Ausgangssprache aber ignoriert werden. In Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis, für Schulbuchautoren und -verlage sowie für Medienproduzenten kann auf die Dauer kein Weg daran vorbeiführen, auch die Besonderheiten des bei der jeweiligen Mehrzahl der Schüler vorhandenen regionalen Deutsch zu berücksichtigen. Insofern erscheint es auch keinesfalls lächerlich, von bewährten Lehrwerken für die modernen Fremdsprachen auch eine Ausgabe für Bayern oder Hessen oder Westfalen oder andere große Dialekträume zu wünschen, d. h. Bearbeitungen, die die jeweils dialekttypischen Schwierigkeiten und Möglichkeiten berücksichtigen. Prophylaktische phonetische Lehrprogramme für die wichtigsten deutschen Dialektlandschaften wären eine begrüßenswerte Ergänzung. Anregungen dafür sollten in diesem Beitrag exemplarisch für das Bairische vorgestellt werden. Eine der Forderungen unserer Zeit heißt: dialektorientierte Sprachdidaktik.

## Anmerkungen

\* Überarbeitete Fassung eines Referates, vorgetragen auf einer Tagung für Fremdsprachenlehrer in Regensburg am 21. März 1981 (Veranstalter: FMF und Institut für Anglistik der Universität Regensburg).

<sup>1</sup> Z. B. Kufner (1971), Burgschmidt/Götz (1975), Hellinger (1977).

<sup>2</sup> Zum Beispiel [θ, ð, r, w]; Interferenzen in Syntax und Tempusgebrauch (in Süddeutschland insbesondere das Perfekt-Problem!); falsche Wortgleichungen aufgrund phonologischer und etymologischer Nähe, sogenannte *false friends* wie *actual/aktuell*, *become/bekommen*, *fabric/Fabrik*, *meaning/Meinung*, *rent/Rente*, *strong/streng*, *virtuous/virtuos* etc.

<sup>3</sup> Im folgenden steht die Bezeichnung *Dialekt* (= d) vereinfachend für Dialekt im eigentlichen Sinne ebenso wie für regionale Umgangssprache.

<sup>4</sup> Dazu Löffler (1974).

<sup>5</sup> C. C. Fries, zitiert nach Kufner (1971), S. 3.

<sup>6</sup> Nach Burgschmidt/Götz (1972), S. 221.

<sup>7</sup> Anglizismen im Dialekt sind wohl doch nicht zu erwarten. – Die Zielsprache Englisch kann als Einheit gesehen werden, weil sie dem Schüler als einheitliches System entgegentritt: in Gestalt der eingesetzten Lehrmedien, besonders des Lehrbuches, sowie der jeweiligen *transitional competence* des Lehrers.

<sup>8</sup> Unter *Bairisch* ist hier der Dialekt der bayerischen Regierungsbezirke Ober- und Niederbayern (Westmittelbairisch) und Oberpfalz (Nordbairisch) zu verstehen. Ich stütze mich auf meine eigene Dialektkompetenz (nördliches Oberbayern), auf meine Erfahrungen in der südlichen Oberpfalz und auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bairischen. Meine 15jährige Erfahrung als Englischlehrer in München und Regensburg liefern die Grundlage für die schulpraktische Seite.

<sup>9</sup> Hüllen/Jung (1979), S. 144. Zum Aussprachepluralismus: "It can no longer be said that any standard exists, nor do I think it desirable to attempt to establish one. . . . I no longer feel disposed to recommend any particular form of pronunciation . . . or to condemn others." Daniel Jones: *The Pronunciation of English* (1956), S. V (Perface).

<sup>10</sup> Einschließlich der Schweiz, Österreichs und Südtirols.

<sup>11</sup> Laut Infratestbefragung im Jahre 1975; nach Rein (1978), S. 6.

<sup>12</sup> Streng genommen kann es vollständige Kontrastdarstellungen Bairisch/Englisch, Schwäbisch/Englisch oder Ostfränkisch/Englisch etc. auch noch gar nicht geben, solange vollwertige und umfassende Beschreibungen der jeweiligen deutschen Dialekte nicht zur Verfügung stehen.

<sup>13</sup> Bei Englisch als 2. Fremdsprache in der 7. Klasse Gymnasium ist die fehlerhafte Aussprache noch deutlicher, da die spontane Fähigkeit zur Lautimitation in dieser Altersstufe erheblich geringer ist als bei 10jährigen.

<sup>14</sup> Zum Beispiel das verräterische nordbairische „dicke l“.

<sup>15</sup> S. Burgschmidt/Götz (1972), S. 216.

<sup>16</sup> Aus Burgschmidt/Götz (1972), S. 216.

<sup>17</sup> Abgesehen von den dreierlei Arten des //.

<sup>18</sup> Dieser Vorschlag findet sich bereits bei Burgschmidt/Götz (1975), S. 204; er bewährt sich in der Praxis gut.

<sup>19</sup> Löffler (1980), S. 98.

<sup>20</sup> Zu diesem Aspekt des „süddeutschen Englisch“ s. Herwig Wulf in *Die Neuen Sprachen* 79 (1980), S. 483 f.

<sup>21</sup> Wickham (1978), S. 114.

<sup>22</sup> Die Qualität der Diphthonge im Ostfränkischen unterscheidet sich zum Teil beträchtlich, so daß – in Verbindung mit den besonderen prosodischen Eigenschaften dieses Dialekts – scherzhaftes Schein-Englisch

zustandekommt, wie es in Günter Stössels Broschüren *Näberch english spoken* vorgestellt wird: *Dare feared a lame* ergibt, englisch gelesen, das nürnbergische Klangbild für *Der führt ein Leben*. Ähnlich: *decay*, *lime doom*, *fire leisure* = die *Kühe*, *Leimtube*, *Feuerlöscher* und dergleichen Scherze.

<sup>23</sup> Die mit Stern \* versehenen Beispiele sind nordbairisch.

<sup>24</sup> Ostfränkisch dafür: lenis, stimmlos: [b, d, g].

<sup>25</sup> Dazu Kettemann/Viereck (1978), S. 367.

<sup>26</sup> Teilweise verursacht bzw. verschlimmert durch die interferierende deutsche Auslautverhärtung, die bei allen Deutschsprachigen so fest sitzt, daß sie für die Beherrschung der englischen Phonetik (stimmhafte Schlußkonsonanten!) ein ernsthaftes Problem darstellt.

<sup>27</sup> In der Art, wie das bei *Weise/Waise*, *Leute/läute*, *Ferse/Verse* etc. der Fall ist.

<sup>28</sup> Robert Hinderling: *Lenis und Fortis im Bairischen*, *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 47 (1980), S. 25–51.

<sup>29</sup> Anton Pfalz: *Die Mundart des Marchfeldes*. Wien 1913, S. 9.

<sup>30</sup> Siebs (1969), S. 51.

<sup>31</sup> Kufner (1971), S. 106.

<sup>32</sup> Beispiele z. T. nach Merkle (1975), S. 30 ff., und Jones: *EPD* (1972), S. XXVII.

<sup>33</sup> Wickham (1978), S. 113.

<sup>34</sup> Vgl. Raith (1979), S. 29.

<sup>35</sup> Zum Beispiel die Comics *The Katzenjammer Kids* (1908 ff.), teilweise abgedruckt in: Gunther Bischoff: *Speak you English?* Reimbek 1974 (rororo 6857).

<sup>36</sup> Dazu: Merkle (1975), S. 192.

<sup>37</sup> Dazu: Kettemann/Viereck (1978), S. 375 (Anm. 3).

<sup>38</sup> Umfängliche Liste bei Zehetner (1977), S. 96–99.

<sup>39</sup> Raith formuliert etwas kraß: "German children become aware of the nonsensicality of grammatical gender." (a. a. O., S. 28).

<sup>40</sup> Sowohl die deutsche Schriftsprache als auch die englische Aussprachenorm hat sich von der ursprünglich gemeinsamen Lautung entfernt, während deutsche wie englische Dialekte sie z. T. bewahrt haben.

<sup>41</sup> Auch wenn es etymologisch nicht mit *always* einer Wurzel ist. – S. a. Raith (1979), S. 30 et passim.

<sup>42</sup> Besonders verwirrend, wenn umgangssprachlich z' *Haus* auch für schriftsprachlich *nach Hause* steht (*Wann kummst-n z' Haus?*).

<sup>43</sup> Ein diesbezüglicher Erfahrungsaustausch unter Kollegen könnte durchaus Gegenstand einer Fachkonferenz sein.

<sup>44</sup> Notenmäßig wird dies in den meisten Fällen der Leistung des Schülers keinen Eintrag tun. "Your answer is correct. But try to avoid your *Bavarian sound*. The English say [fɔ:m], and not [foam]."

## Literatur

Ammon, U., U. Knoop, I. Radtke (Hrsg.): *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik*. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim und Basel 1978.

Burgschmidt, E., und D. Götz: *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch und Mundartinterferenz*, *Linguistik und Didaktik* 11 (1972), S. 209–225.

– und –: *Kontrastive Linguistik. Deutsch/Englisch*. München 1974.

- Hellinger, M.: *Kontrastive Linguistik, Englisch/Deutsch*. Tübingen 1977.
- Hietsch, O. (Hrsg.): *Bavarica Anglica. A Cross-Cultural Miscellany Presented to Tom Fletcher*. Frankfurt/M. 1979.
- Hüllen, W., und L. Jung: *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf/Bern/München 1979.
- James, A. R.: Dialekt, Fremdsprache und phonischer Transfer. Eine kontrastive Analyse Schwäbisch-Englisch, *Linguistische Berichte* 32 (1974), S. 93–110.
- : Dialektaler Transfer in der Prosodie. Auswirkungen des Schwäbischen in der englischen Intonation, *Linguistik und Didaktik* 28 (1976), S. 261–272.
- Jones, D.: *The Pronunciation of English*. London 1956 (4th ed.).
- : *English Pronunciation Dictionary*. London 1972 (13th ed.).
- : *An Outline of English Phonetics*. Cambridge 1972 (9th ed.).
- Kelz, H. P.: *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg 1969.
- Kettemann, B.: Perceptual Phonetic Correction in Foreign Language Teaching Using the „Suvag-Lingua“, *Grazer Linguistische Studien* Herbst 1976 Nr. 4, S. 61–80.
- und W. Viereck: Muttersprachiger Dialekt und Fremdspracherwerb. Dialekttransfer und Interferenz: Steirisch-Englisch. In: Ammon/Knoop/Radtke (1978), S. 349–375.
- Kufner, H. L.: *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*. Stuttgart 1971.
- Löffler, H.: Deutsch für Dialektsprecher: Ein Sonderfall des Fremdsprachenunterrichts? Zur Theorie einer kontrastiven Grammatik Dialekt/Hochsprache, *Deutsche Sprache* 2 (1974), S. 105–122.
- : Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen „Fehlerlinguistik“. In: D. Cherubim (Hrsg.): *Fehlerlinguistik*. Tübingen 1980.
- Merkle, L.: *Bairische Grammatik*. München 1975.
- Moulton, W. G.: *The Sounds of English and German*. Chicago 1962.
- Radlof, J. G.: Verwandtschaft der bayerischen Mundart mit manchen nordischen, besonders der angelländischen, *Teutschkundliche Forschungen* III. Berlin 1827.
- Raith, J.: Linguistics in the English Lesson, or, Are the English Descended from the Lower Bavarians? In: Hietsch (1979), S. 27–34.
- Rein, K.: Zur Erforschung der Dialektsituation im deutschsprachigen Raum, *Praxis Deutsch* 27 (1978), S. 6–7.
- und M. Scheffelmayer: Funktion und Motivation des Gebrauchs von Dialekt und Hochsprache im Bairischen, *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 42 (1975), S. 257–290.
- Reitmayer, V.: Schlechte Chancen ohne Hochdeutsch. Zwischenergebnis einer dialektologisch-soziologischen Untersuchung im bairischen Sprachraum, *Muttersprache* 85 (1975), S. 310–324.
- : *Der Einfluß des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern*. Marburg/L. 1978.
- Rowley, A. R.: Tyke and Bavarian: A Comparison of Two Dialects. In: Hietsch (1979), S. 35–52.
- Schubiger, M.: Alemannic English, *English Studies* 19 (1937), Supplement Nr. 4, 5, 6; und 20 (1938), Supplement Nr. 1, 3, 4.
- Siebs, Th.: *Deutsche Aussprache*. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Berlin 1969 (19. Auflage).
- Stössel, G.: *Nämberch english spoken*. Nürnberg 1976 u. ö.
- Wickham, C. J.: Dialekt im Phonetikunterricht. In: H. P. Kelz (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung* II. Hamburg 1978, S. 105–118.
- Zehetner, L.: *Bairisch. Dialekt/Hochsprache – kontrastiv*. Düsseldorf 1977.
- : Kontrastive Morphologie: Bairisch – Einheitssprache. In: Ammon/Knoop/Radtke (1978), S. 313–331.
- : Dialektinterferenz in Wortschatz und Wortbildung. Zum Problem dialektbedingter Ausdrucksschwierigkeiten am Beispiel des Bairischen, *Blätter für den Deutschlehrer* 23 (1979), S. 10–25.

Reinhold Freudenstein

## Die „aufgeklärte Zweisprachigkeit“ – oder: die verkannte Einsprachigkeit

In der Zeitschrift *Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht*, die als Vierteljahresbeilage zu den *Neueren Sprachen* erschien, wurde im Jahrgang 1968 ein Buch rezensiert, das eigentlich gar nicht so recht in den Themenbereich dieser Zeitschrift hineinpaßte. Es hatte inhaltlich überhaupt nichts mit dem Sprachlabor zu tun, und visuelle Elemente spielten in den Ausführungen des Au-

tors nur eine untergeordnete Rolle. Es handelte sich um den Bericht über eines der ersten fremdsprachendidaktischen Experimente der empirischen Unterrichtsforschung, die „in den letzten Jahren den Weg von der allgemeinen Didaktik zur speziellen Didaktik zurückgelegt“ hatte, und allein diese Tatsache war Grund genug, in einer Zeit wachsender Wissenschaftsgläubigkeit zur