

WERNER BESCH

Dialekt als Barriere bei der Erlernung der Standardsprache

I

Im Jahre 1972 erschien in Amerika ein wichtiges Buch mit dem Titel: *Functions of Language in the Classroom*, herausgegeben von Cazden/John/ und Dell Hymes.¹ Dieses Buch hat mich, und sicher auch andere, nachhaltig beeindruckt – unabhängig von allen Verschiedenheiten kultureller und ethnischer Art im Vergleich mit unserer Situation.

In einem der Beiträge – und das ist mein konkreter Anknüpfungspunkt – wird der Deutschunterricht in Württemberg angeführt und zu einer Art Vorbild-Modell im Blick auf amerikanische Schulprobleme erhoben. Das ist einigermaßen überraschend – bzw. vorsichtiger formuliert – einigermaßen überraschend für *N i c h t* Schwaben, bei aller Zubilligung von Tüchtigkeit für diese unsere Landsleute. Überraschend ist es überdies vom beherrschenden Gegenstand dieses Buches her, nämlich vom Problem der ethnischen Minderheiten in den USA und den damit verbundenen Schul-schwierigkeiten.

Die beiden Autoren des Beitrags, Joshua A. Fishman und Erika Lueders-Salmon,² gehen von einem derzeit zentralen Thema amerikanischer Linguisten und Pädagogen aus, dem Gegensatz zwischen *Black English* und *White English*. Sie konstatieren einen weitgehenden Mißerfolg bisheriger Versuche, den schwarzen Kindern das Standard English zu vermitteln und stellen die Frage, ob vielleicht Erfahrungen anderer Länder bei der Vermittlung der jeweiligen Standardsprache, etwa an Dialektsprecher, dienlich sein könnten. Dabei rückt Deutschland und speziell Schwaben in den Blickpunkt.

Das Bild, das vom schwäbischen Deutschunterricht und von der schwäbischen Sprachrealität gezeichnet wird, ist äußerst positiv. Es signalisiert sprachliche Toleranz hohen Grades, Respekt vor der Redeweise des anderen, funktionale bzw. situative Vielfältigkeit und Zulässigkeit der unterschiedlich gestuften Regionalvarianten im Spannungsbereich Mundart/Hochsprache. Der Dialekt sei keine soziale Barriere, sondern eher 'a contextual marker', sprachliches Merkmal für eine Reihe von Alltagssituationen. Die Autoren sprechen vom *German regional approach* zur Standardsprache und beziehen sich dabei u.a. auf Rudolf Hildebrands Forderung, das Hochdeutsche nicht wie ein anderes Latein zu lehren, sondern im

engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.³ Sie tun dies, wie mir scheint, in der stillschweigenden Annahme, daß das in den deutschen Schulen seit Hildebrand Gültigkeit hatte und noch hat. Darauf ist nachher bei der Analyse der Richtlinien und Lehrpläne noch einzugehen. Jedenfalls wird den deutschen und speziell den schwäbischen Lehrern ein hohes Maß an 'sociolinguistic sensitivity' und Toleranz zugesprochen und in dieser Hinsicht avancieren sie zum Vorbild für die Standard-fixierten amerikanischen Kollegen, zumal jener, die es mit Minoritäten zu tun haben, etwa mit dem Black English der Ghetto-Kinder.

Der hier angeführte Beitrag ist im Jahre 1972 erschienen. Im Rückblick ist das auch ein denkwürdiges Jahr für die dialektologische Forschung in der Bundesrepublik. Es wurden nämlich fast gleichzeitig und weithin unabhängig voneinander mehrere Arbeiten veröffentlicht, die sich mit den sozialen und schulischen Implikationen von Regionalsprache befassen.⁴ Nach Jahrzehnten einer sprach- und kulturhistorisch ausgerichteten Forschung rückte damit ein neuer Aspekt vehement in den Vordergrund: nicht die Frage nach der Sprachform Dialekt an sich bzw. ihrer historischen Dimension, sondern nach ihrer Verwendung und nach ihrer Bedeutung für den gegenwärtigen Sprecher.⁵ Eine ähnliche Entwicklung ist – am Rande bemerkt – wohl auch im Bereich der allgemeinen Linguistik zu beobachten, ohne Schmälerung der bisherigen Zugriffe. Es genügt nicht zu wissen, was Sprache ist, sondern wozu sie dem Sprecher in seinem sozialen Kontext dient.⁶

Diese deutschen Arbeiten zeichnen ein wesentlich kritischeres Bild von der deutschen Schulwirklichkeit und der dialektalen Sprachrealität unserer Zeit. Dabei wird der schwäbische Bereich keineswegs ausgenommen, im Gegenteil: einer der jungen Forscher, Ulrich Ammon, sucht gerade von dieser Regionalbasis her die These vom Dialekt als dem Soziolekt der Unterschicht zu erhärten, verbunden mit allen negativen Auswirkungen auf die Chancengleichheit in Schule und Beruf.

So steht nun Aussage gegen Aussage. Muß die internationale Reputation deutsch-schwäbischer Lehrer, wie sie im Beitrag von Fishman/Lueders aufleuchtet, zurückgenommen werden? Gilt eventuell der Prophet nichts in seinem Heimatland? Die Wahrheit ist sicher, wie meist im Leben, nicht nur auf einer Seite. Eine umfassende Nachprüfung kann allerdings im Moment nicht geleistet werden. Es sei aber gestattet, eine Teilfrage aufzugreifen, die bei Fishman und Lueders als zentrale Voraussetzung für das 'Schwabenlob' zu gelten hat: die Frage nach dem 'regional approach' beim Erwerb der deutschen Standardsprache. Das möge zunächst eine

Frage an die Richtlinien, Lehrpläne und an die alltägliche Schulpraxis sein.

II

Hildebrands Auffassung vom hochdeutschen Sprachunterricht umreißt gut, was mit regionalem Zugang zur Standardsprache gemeint ist, nämlich engster Anschluß an die von den Kindern mitgebrachte Sprache. Vor ihm und nach ihm haben andere die gleiche Auffassung vertreten. Sie blieben allerdings Rufer in der Wüste, ungehört aus Gründen, die wir zum Teil erschließen, z.T. auch nur erahnen können. Insgesamt war wohl die Zeit noch nicht reif dafür im Sinne einer breiten Bewußtheit eines Problems. Denn die Diskrepanz zwischen mitgebrachter Sprache (= Primärsprache) und Schulsprache wird ja zunehmend größer, je weiter wir in der Geschichte zurückgehen; umgekehrt scheint sie mit zunehmender Massenedukation (auf nationalsprachlicher Basis) abgebaut zu werden.⁷ Ob sich diese Schere in späterer Zukunft einmal ganz und problemlos schließen lassen wird, sei dahingestellt. Heute geht das noch keineswegs, ungeachtet gewisser Vorgriffe, teils gutgemeinter, teils kurzgeschlossener Art. Richtig ist aber sicher auch, daß nicht nur rein sachobjektive Gründe die Diskrepanz jeweils geschaffen und erhärtet haben. Hildebrand deutet das für seine Zeit an, wenn er sagt: "Einem Dorfschullehrer ist das Hochdeutsch sein Latein und er steht damit dem Deutsch, das seine Buben reden, in demselben überlegenen Hochgefühl gegenüber wie der Lateinlehrer früher seinen Elementarschülern..."⁸ Diese Haltung — das darf man ohne Verzeichnungsfahr sagen — gehört keineswegs nur der Vergangenheit an. Eine solche Feststellung schmälert zugleich nicht die verständnisvoll aufbauende Arbeit vieler Lehrer durch viele Generationen hindurch.

Von den Nachfolgern Hildebrands hat wohl Brechenmacher das regionale Prinzip beim Vermitteln der Standardsprache am nachdrücklichsten vertreten. Er ist, beiläufig gesagt, ein Schwabe. Seine Äußerungen mögen stellvertretend auch für andere stehen und hier als Beispiel genügen. Ich beziehe mich auf seine 'Schwäbische Sprachkunde' von 1925, die den programmatischen Untertitel trägt: 'Versuch einer bodenständigen Grundlegung des schaffenden Deutschunterrichts.' Hier wird die Standardsprache, wo immer die Möglichkeit besteht, von der Regionalsprache der Kinder her gelehrt. Brechenmacher hatte dafür eine Reihe von Lehrbeispielen ausgearbeitet und in vielen Unterrichtsjahren erprobt. Seine Schulerfahrung in Württemberg brachte ihn in immer stärkere Opposition zur herrschenden Doktrin, die Standardsprache sozusagen 'keimfrei', d.h. überregional und dementsprechend quasi als Fremdsprache zu lehren. "Ich

habe", so schreibt er in der Einführung, "kopfschüttelnd davon gelesen, daß man diese Tatsache [der alldutschen Sprachbücher] als einen glänzenden Beweis für die Brauchbarkeit dieser Sprachbücher ausgab, während in Wahrheit das ganze Elend unsers Sprachunterrichts in dem zwar konzessionierten, aber desto ärgerlicheren Unfug begründet ist, daß wir nicht von der wirklichen Sprache des Kindes ausgehen [...]. Die Muttersprache unserer Kinder ist die Mundart; die Literatursprache ist ihnen zunächst eine ganz fremde Welt. Wenn wir unseren Kindern ein lebendiges Sprachbewußtsein [...] vermitteln wollen, so müssen wir von dem ausgehen und unaufhörlich auf das zurückgreifen, was die Kinder bereits besitzen." Etwas später erwähnt Brechenmacher noch einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt: "Wenn wir die Haussprache unserer Kinder als Ausgangspunkt und feste Unterlage nehmen, stärken wir vor allem das sprachliche Selbstbewußtsein der Schüler." Welche entbindende und generell motivierende Kraft das haben kann, ist der heutigen Pädagogik und Soziolinguistik sehr wohl bekannt.

Brechenmacher gehört ganz offensichtlich, so meine ich, in die Reputationsliste unserer beiden amerikanischen Autoren, wiewohl er dort nicht genannt ist – und mit ihm sicher so manch unbekannter Lehrer auf dem Lande. Ihr Schicksal war allerdings Einzelgängertum, weithin ohne amtliche Hilfestellung, wenn nicht gar mit amtlicher Gegnerschaft.

Die amtlichen Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer gehen zwar unterschiedlich, aber insgesamt immer nur peripher auf das Problem der Haussprache der Kinder bzw. auf die Primärsprache 'Regionaldialekt' ein. Das gilt ebenso für die gängigen Schulsprachbücher.⁹ Die Ausführungen allenthalben verraten Hilflosigkeit – das ist der vorherrschende Eindruck. Man muß gleich dazu sagen, daß die Hochschulgermanistik keine Veranlassung hat, darüber erstaunt zu sein. Sie hat zwar eine lange und in vieler Hinsicht fruchtbare Geschichte der Dialekterforschung aufzuweisen, aber hinsichtlich der Belange des Deutschunterrichts und der vielen Generationen von Dialektsprechern in der Schule ist es schlichtweg eine Geschichte der Nichtbefassung. Was die Schule und die Praktiker von den Hochschulen übernehmen konnten, das war die wissenschaftliche Wertschätzung des Objekts Dialekt. Das ist, bei allem gebührenden Respekt, wenig für die Schule, insbesondere im Blick auf die unteren Jahrgänge. Entsprechend unbestimmt und diffus sind denn auch die Adaptionen in den Richtlinien und Lehrplänen, vielfach angereichert mit romantisierend heimatbodenverbundenen Vokabeln – übrigens auch das ein popularisiertes Erbe der Wissenschaft (mit zwangsläufigem 'Traditionsüberhang'). Für die Schulpraxis ergibt sich aus allem ein ziemlich verqueres Verfahren: Im Blick auf die Grundschuljahre, wo die Sprachlernprobleme auf den Nägeln

brennen, weiß man fast nichts zu sagen. Später dann, wenn die Probleme nicht mehr so hautnah sind oder zu sein scheinen, ist das Thema Dialekt zugelassen in der Funktion einer Wissensstoff-Betrachtung. Es dient zum Nachdenken über Sprache und Sprachgeschichte, wogegen generell nichts einzuwenden ist, aber kaum über eigene alltagswirkliche Sprache und ihre Nöte. Hier liegt das Problem. Diese andere Seite fehlt ganz und gerade sie betrifft manche Schüler unmittelbar und intensiv. Scharf formuliert, ist die Thematisierung von Dialekt in der Schule ein geronnener Katalog akademischer Lehrtradition und diese Interessenbestimmung rangiert vor der Interessenbestimmung der Sprachbenutzer, nämlich der Schüler mit regionalsprachlicher Herkunft und den damit verbundenen Problemen.

Für die S p r e c h e r z i e h u n g im Rahmen des Deutschunterrichts wird Dialekt überwiegend als Störfaktor empfunden:¹⁰ Bekämpfung örtlicher Fehler; landschaftsgebundene Sprach- und Sprechfehler erkennen und vermeiden; Überwindung mundartlicher Lautschwierigkeiten; mundartliche Nachlässigkeiten bekämpfen; bzw. in der lapidaren Formulierung von Ulshöfer: Mundart wird zurückgedrängt.¹¹

Phonetisch soll die standardsprachliche Lautform angestrebt werden, das ist deutlich. Ich will das auch gar nicht in Frage stellen. Mir geht es nur darum, ob dieses Lernziel unbedingt eine Bekämpfung und Zurückdrängung der Regionalsprache erfordert. Wäre nicht eine Differenzierung des Repertoires angebracht, wobei man durchaus zustimmen könnte, daß der Schüler stärker jenes Register einüben muß, das er vielleicht am wenigsten beherrscht, das aber unbedingt wichtig für ihn ist. Ich will dabei die Frage der Normrigorosität gar nicht diskutieren. Einige Hinweise in den Richtlinien und Lehrplänen, zumal in den älteren, lassen einen überzogenen Normanspruch erschließen.

Nebenbei ergibt sich auch noch das Problem, wie es denn zu bewerkstelligen sei, daß der Dialekt bei der ständigen Korrekturpflicht des Lehrers letztlich nicht doch abgewertet wird, entgegen den Ermahnungen in mehreren Richtlinien.

Im Bereich der R e c h t s c h r e i b u n g haben ja nun alle Schulanfänger insgesamt ihre Schwierigkeiten. Das hängt mit dem Kulturmedium 'Schrift' zusammen und z.T. auch mit der ausgebliebenen Orthographie-reform. Neueste Auszählungen zeigen – wenn ich das im Vorbeigehen bemerken darf – daß die Fehlerhäufigkeit im Bereich Groß-/Kleinschreibung in der Regel ca. 25 %, bei der Zeichensetzung 10 - 15 %, bei der Längenbezeichnung 15 - 20 % betragen kann.¹² Für den Dialektsprecher kommen aber noch zusätzlich Interferenzprobleme hinzu, weil er nicht nur die Diskrepanz zwischen gesprochenem und geschriebenem Laut

überbrücken muß, sondern auch noch die Umsetzung von einem System in ein anderes zu leisten hat. Darauf gehen die Richtlinien und Lehrpläne in der Regel überhaupt nicht ein. Eine Ausnahme bilden die gültigen Grund- und Hauptschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen (1969/1968). Sie regen (implizit) Fehleranalysen an, um die Rechtschreibanforderungen den besonderen, auch dialektal bedingten Schwierigkeiten der Schüler anpassen zu können. Ähnliche Hinweise finden sich im gültigen Volksschullehrplan Niedersachsens (1962) und in einem alten Volksschullehrplan, Württemberg-Baden, 1950, allerdings jeweils ohne direkten Bezug zur Rechtschreibung. Im Handbuch des Deutschunterrichts im 1. - 10. Schuljahr, 1969 herausgegeben von Alexander Beinlich¹³, wird von Menzel und von Glinz die Aufstellung kleiner kontrastiver Register empfohlen als Grundlage für eine grammatikalische Diagnose der sprachlichen Ausgangssituation der Schüler.

In der *Sprachkunde* ist das Thema Dialekt erwartungsgemäß voll auf dem 'Plan', und zwar zunehmend mit den höheren Schuljahren. Dialekt vermittelt Anschauungsmaterial für sprachgeschichtliche Betrachtungen, für den Zugang zum Mittelhochdeutschen, für die traditionelle Hierarchie Hochsprache-Umgangssprache-Mundart. Es finden sich auch Hinweise auf das Reservoir besonderer Bildkraft und Ausdrucksfarbigkeit in den Dialekten, verbunden mit pflegerischen Intentionen. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die Aufforderung nach 1945 zu verstehen, in der Schule die Mundarten der ehemals ostdeutschen Gebiete zu behandeln.¹⁴

Diese Aufzählung läßt Rückschlüsse auf die schulamtliche Dialektauffassung zu, wie schon angedeutet wurde: Dominant ist der Aspekt 'Bildungsgut', schwach oder gar nicht ausgeprägt der Funktionsaspekt, der Situationsaspekt, der Sozialaspekt. D.h. der Deutschunterricht dieser Art arbeitet die sprachliche Nähe und Wirklichkeit nicht auf, bzw. nicht zusätzlich auf, neben dem Bildungsaspekt.¹⁵

Der Bereich *Literaturunterricht* im Zusammenhang mit Mundartdichtung ist stark emotionalisiert. Ich kann hier nicht die positiven Möglichkeiten wie auch nicht die problematischen Seiten der landläufigen Praxis skizzieren. Die amtlichen Lehrpläne führen, bis auf Schleswig-Holstein, keine Mundartliteratur im Lektürekanon auf. Das sagt noch wenig über die tatsächliche Schulpraxis aus. Es besteht Grund für die Annahme, daß die Beschäftigung mit Mundartdichtung größer ist als es die allgemeinen Lehrpläne vermuten lassen, insbesondere im niederdeutschen Gebiet. Man darf das zunächst positiv verbuchen, auch die Unterstützung von ministerieller Seite.¹⁶ Es ist nur zu befürchten, daß man vielerorts

durch eine gebührende Einbeziehung mundartlicher Literatur alles getan zu haben glaubt, um der Sprachwirklichkeit Platt/Dialekt gerecht zu werden. Dieses Mißverständnis geht zu Lasten der Kinder und provoziert nicht selten kritische Fragen, auch in den Reihen der Lehrerschaft. Abschließend sei eine solche Stimme zitiert (Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung von 1970, Heft 77, S. 4): "Ich vermag nicht zu begreifen, aus welchem Grund die nd. Wissenschaft so große Bogen um die Analyse literarischer Texte macht, zumal es [...] 'gerade dem Spezialisten der niederdeutschen Forschung noch möglich' ist, 'sich intensiv der Entschlüsselung des in den poetischen Text ... eingelagerten sprachlichen Systems' zu widmen. Ich vermag nicht zu begreifen, daß die Mundart-Erforschung 'auf dem Gebiet der heute stark beachteten gesprochenen Sprache' kaum Ergebnisse vorzulegen in der Lage ist, die auf den Unterricht wirken könnten. Ich vermag nicht zu begreifen, daß 'grammatische' Untersuchungen – und ich denke dabei nicht an den 'Heliand', sondern an moderne Texte – schwer greifbar sind. Warum widmet sich der 'Niederdeutsch-Spezialist' nicht auch ein wenig der 'linguistischen' Seite seines Spezialgebietes? Wo bleiben die Erörterungen zu 'kontrastiven' und 'komparativen' Aufgaben? [...]. Hier gibt es meiner Meinung nach gar keinen Gegensatz 'zwischen den Forderungen der Schule und der Forschung', denn die Schule würde mit Gewinn solche Studien auswerten können – und das nicht nur in sprachlichen Grenzgebieten." Soweit das Zitat. Um überhaupt keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: der Adressat dieser berechtigten Fragen ist die gesamte Dialektologie und nicht nur die niederdeutsche.

III

Bevor wir zur Aktion ermuntern, sind noch einige Fragen zu stellen und ernsthaft zu prüfen. Eine muß lauten: Ist Dialekt heute noch eine ernstzunehmende Realität? Erledigt sich das Problem im Zuge der gegenwärtigen Umstrukturierungen nicht gleichsam von selbst?

Hier mögen die Meinungen auseinandergehen. Zumal Städter aus Ballungsgebieten wissen kaum noch etwas von der sprachregionalen Geprägtheit vieler Teilzonen in unserem Land, unterschiedlich wiederum im Gefälle Nord-Süd, bzw. West-Ost. Gleiches gilt vielfach für nur hochsprachlich Aufgewachsene. Gesamtstatistiken über den Dialektgebrauch in der Bundesrepublik liegen nicht vor. Allerdings besitzen wir repräsentative Teilstatistiken für Hamburg, Schleswig-Holstein und in Form einer Allensbach-Umfrage für die Bundesrepublik, alle aus den 60er Jahren.¹⁷ Da es sich um Selbsteinschätzungen der Befragten handelt, ist natürlich Vorsicht

geboten. Aber einen Trend-Wert haben die Zahlen auf jeden Fall. Auf die Frage: 'Können Sie eine Mundart, einen Dialekt sprechen?' antworteten bei der Allensbach-Umfrage 57 % mit ja, in Schleswig-Holstein ('Können Sie plattdeutsch sprechen?') ca. 67 %; in Hamburg 51 %. Hinzu kommen jeweils noch zwischen 10 - 20 %, die einen Dialekt nicht mehr sprechen, aber verstehen können. Das sind erstaunlich hohe Zahlen. Sie können jedoch wohl nicht darüber hinwegtäuschen, daß extreme Regionalität in der Sprache langfristig rückläufig ist. Die Prognosen eines rapiden Verschwindens, die es schon im vorigen Jahrhundert gibt, sind allerdings kurzschlüssig.¹⁸ Sie gehen zu sehr von Oberflächenmerkmalen aus. Bestimmte Strukturen haften tief, wie jeder aufmerksame Beobachter feststellen kann, und zudem ist nicht auszuschließen, daß regionale Sprachelemente per Funktionswandel künftighin gestützt und damit 'vitalisiert' werden. Kurzum, ich bin der Meinung, um die gestellte Frage zu beantworten, daß Dialekt weiterhin auf der Sprachinventar-Liste steht, nicht als quantité négligeable, sondern als eine beachtliche Größe, die Realitätsanspruch hat und bestimmte Aufgaben setzt.

Eine weitere Frage stellt sich: Ist denn Dialekt nicht ein Stück deutscher Muttersprache? (wenn ich jetzt im deutschen Bereich bleiben darf) Warum besonderen Aufwand für Dialektsprecher im Deutschunterricht? Ist Dialekt tatsächlich eine Barriere bei der Erlernung der Standardsprache?

Eine Teilantwort scheinen bereits jene Arbeiten der letzten beiden Jahre zu geben, die sich mit Dialekt, Schulleistung und sozialer Chancengleichheit beschäftigen.¹⁹ Sie sehen Schwierigkeiten, Barrieren, schärfere Selektion, ungleiche Chancen für Dialektsprecher. Dabei spielen die Umstände der Erlernung der Standardsprache zwar nicht die einzige aber gewissermaßen doch eine zentrale Rolle. Hinzu kommen Faktoren, die weniger mit der Sprache selbst als mit der sozialen Einschätzung von Sprache zu tun haben. Sie können ja, wie man heute immer deutlicher sieht, Barrieren fixieren und zementieren, und zwar in einem Maß, wie das von gewissen objektiven Schwierigkeiten her gar nicht ableitbar ist, etwa von der Schwierigkeit, die Umsetzung von einem sprachlichen System in ein anderes zu leisten.

Ich lasse jetzt für einen Moment den wichtigen sozialen Aspekt beiseite, wenn auch nicht außer acht, und lenke die Aufmerksamkeit ganz auf die linguistische Ebene. Welchen linguistischen Status hat der Dialekt im Verhältnis zur Standardsprache? Ist er nur eine Subvariante mit weithin deckungsgleichen Strukturen oder stehen Dialekt und Standardsprache gar zueinander im Verhältnis zweier Fremdsprachen? Das erstere würde den Deutschunterricht der vergangenen Jahrhunderte rechtfertigen in Einklang mit der

vorherrschenden Meinung, die Standardsprache sei für alle Schüler ja letztlich die Muttersprache. Die positive Beantwortung der zweiten Möglichkeit würde Versäumnis offenbaren und neue Aufgaben stellen.

Heinrich Löffler hat im Zusammenhang mit den gemeinsam geplanten Sprachheften diese Fragen in einem Beitrag behandelt, der in Kürze in der Zeitschrift 'deutsche sprache' erscheinen wird.²⁰ Ich übernehme einige Schlußfolgerungen. Es ist linguistisch offensichtlich noch nicht hinreichend geklärt, welche Merkmalsdifferenzen vorliegen müssen, um das Verhältnis zweier Sprachen zueinander als 'fremdsprachlich' charakterisieren zu können. Was in dieser Hinsicht bisher an Kriterien für Fremdsprachenstatus in der Forschungsliteratur genannt wurde, scheint allerdings auch weithin für die Beziehung Dialekt/Standardsprache zuzutreffen. Etwa im phonologischen Bereich, wo eine lineare und eindeutige Umsetzung ohne Überschneidungen und Distributionsverschiedenheiten in der Regel nicht möglich ist (wie bei Fremdsprachen); auch im semantischen Bereich, wo sich vielfach die sogenannte 'Verstehensgrenze' ergibt – ein weiteres Kriterium für Sprachverschiedenheit – und zwar nicht nur in Fachwortnischen, sondern breit gestreut im Grundbestand. Das folgende kleine Rätsel mag das scherzhaft an der Oberfläche andeuten. Es lautet:

Wer ist das?

Er hat keine Beine, bloß Füße.

Wenn er geht, dann läuft er.

Wenn er läuft, dann springt er.

Wenn er springt, dann hüpfet er.

Und wenn er rennt, dann saust er [saut er].²¹

Die Antwort auf 'wer ist das?' muß natürlich lauten: der Schwabe! Und wenn dann ein Schwabenbub seiner norddeutschen Tante zuruft: 'Sau, Dante, sau', damit sie die Straßenbahn noch erreiche, und die Tante ein entsetztes Gesicht macht, dann ist zwar eine Art Verständigung erfolgt, aber eine grundfalsche. (Das Beispiel stammt aus Thaddäus Troll: Deutschland deine Schwaben, 1971, S. 8). Meine eigenen Kinder, hochsprachlich sozialisiert, wie man heute sagt, amüsieren sich immer wieder, wenn ihr Vater gelegentlich Knopf sagt für Knoten beim Binden der Schnürsenkel, oder Teppich, wenn er eine Wolldecke meint. So tief sitzt das alemannische Wortregister. Nehmen wir noch einige Beispiele aus Schülerheften von 1972 aus dem Mittelschwarzwald, damit nicht der Verdacht aufkomme, es handle sich um so etwas wie Altenmundart: *Bühne* (= *Speicher*); *Teppich* (= *Wolldecke*); *drei Wecken* (= *Brötchen*); *lernen* (= *lehren*); *Krallen* (= *Christbaumkugeln*); *pfetzen* (= *kneifen*); *losen* (= *hören*) und so weiter, und so weiter. Die Differenzregister sind umfangreicher als man

landläufig anzunehmen pflegt. Neben Deckungsgleichheit in Ausgangssprache und Zielsprache, die natürlich auch vorhanden ist, gibt es Register der partiellen bis totalen semantischen Differenz bei gleichem Wortkörper in beiden Sprachen. Hier ist die scheinbare Gleichheit, gekoppelt mit der tatsächlichen Unterschiedlichkeit, ein schwieriges Problem für den Dialektsprecher. Darüber hinaus muß er noch mit der Tatsache fertig werden, daß seine Ausgangssprache in vielen Fällen Wörter besitzt, die in der Zielsprache nicht vorkommen und umgekehrt (= Null-Stellen im Registervergleich).

Für den Bereich Flexionsmorphologie und Wortbildung läßt sich Ähnliches zeigen wie für Phonemik und Lexik. Auf der Seite des Dialekts: völlig reduziertes Artikelsystem; reduziertes Kasussystem; kaum oder kein Partizip Präsens; Einheitsplural beim Verb (Präsens); weithin keine Präteritalform (insbesondere im Oberdeutschen); z.T. ähnliche, z.T. unterschiedliche Wortbildungsmorpheme mit gravierenden Abweichungen in der Distribution, etc.

Ein Dialektsprecher muß beim Erwerb der Standardsprache vielfache Umsetzungsoperationen vornehmen, ehe er korrekte Zielsprachsätze formulieren kann. Seine Umsetzzeit, die er braucht im Gegensatz zum Nichtdialektsprecher, der kein interferierendes Primärsystem hat, sein Fehlerisiko und seine oft kreativen Transfer-Versuche werden ihm meist zum Nachteil ausgelegt. Chancengleichheit im Klassenzimmer bedingt gleiche Ausgangslage. Eine solche ist in hochsprachlich/dialektal gemischten Klassen derzeit nicht gewährleistet. Vieles spricht dafür, daß ein 'regional approach' – um Fishman und Lueders noch einmal zu zitieren – Abhilfe schaffen könnte, unter Verwendung kontrastiver Methoden, wie sie vornehmlich für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind. Es ist dabei im Auge zu behalten, daß die Gleichsetzung mit 'Fremdsprachenstatus' über weite Strecken hin berechtigt erscheint, aber auch ihre Grenzen hat. Dialekt und Standardsprache sind asymmetrisch hinsichtlich ihrer Verwendungsbereiche und sie sind von unterschiedlichem kultursprachlichen Rang. Auch die Tatsache, daß Ausgangssprache und Zielsprache in einer Sprechgemeinschaft tagtäglich nebeneinander realisiert werden können bzw. müssen, was normalerweise bei Fremdsprachen nicht der Fall ist, bedeutet eine Modifizierung und muß im einzelnen bedacht werden.

IV

Kontrastive Methoden – das würde in gewisser Weise Abkehr von der sogenannten 'direkten' Methode bedeuten, wie sie im Fremdsprachenunterricht weithin üblich ist, entsprechend, was Dialektsprecher betrifft, im Deutschunterricht. Die Befürworter der direkten audiovisuellen Methoden setzen offensichtlich voraus, daß der Erwerb der Zweitsprache analog zu dem der Muttersprache (Primärsprache) erfolgt. In Wirklichkeit bestehen ohne Zweifel Unterschiede, und der Hauptunterschied ist ganz schlicht der, wie Nickel er formuliert, "daß e i n Sprachsystem bereits gespeichert vorliegt und beim Erwerb weiterer Sprachen eine Beeinflussung von dieser Seite aus in negativer und positiver Weise einsetzt" (d.h., Interferenz auf jeden Fall gegeben ist).²²

Wenn nun ein Lehrer diese negativen und positiven Interferenzphänomene kennt, kann er die Zweitsprache gezielter und effektiver vermitteln und er vermag dann nicht nur Fehler anzustreichen, sondern sie auch für den Schüler verstehbar und damit gegebenenfalls korrigierbar zu machen.

In dieser Richtung sollen die von Heinrich Löffler (Freiburg) und mir geplanten Sprachhefte 'Mundart/Hochsprache – kontrastiv' wirken.²³

Erste vorbereitende Gespräche, auch schon mit dem Schwann-Verlag, der die Hefte betreut, gehen in das Frühjahr 1972 zurück. Wir selbst bearbeiten ein Heft im Alemannischen. Es ist darüber hinaus gelungen, Bearbeiter für weitere Regionalhefte zu gewinnen und in gemeinsamen Tagungen gewisse Grundlinien der Konzeption abzusprechen. Die Kartenskizze zeigt die regionale Verteilung der Hefte. Bis auf fünf Nummern sind diese Heftbearbeitungen vertraglich festgelegt. Ich darf die noch ausstehenden fünf Nummern hier nennen, verbunden mit der Bitte, uns eventuell bei der Suche nach geeigneten Bearbeitern zu unterstützen. Es handelt sich um die Nummern 1, 3, 6, 8 und 9. Die übrigen Hefte sollen, so ist der Plan, Ende 1976 vorliegen. Jedes Heft bringt eine soziolinguistische und didaktisch-methodische Hinführung, den kontrastiven Hauptteil und schließlich als Teil C Arbeitsblätter für die Hand des Lehrers bzw. der Schüler. Hinsichtlich des Umfangs gehen wir von ca. 80 Seiten aus. Nach einigen Umwegen ist es gelungen, den Kollegen Hans Reich von der pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Neuß, als Didaktiker und verantwortlichen Mitherausgeber der Hefte zu gewinnen.

Wie man weiß, kann man über eine kontrastive Gesamtanalyse zweier Sprachen mit großer Sicherheit die Interferenzbereiche mit hoher Fehleranfälligkeit prognostizieren. Man kann auch den umgekehrten Weg gehen, nämlich mit einer Fehleranalyse ansetzen und dann die vorgefun-

MUNDART-HOCHSPRACHE KONTRASTIV

Vorläufige Heftverteilung
als Ergebnis der

2. Arbeitsbesprechung 22.9.1973



1. Nordniedersächsisch
2. Westfälisch
3. Ostfälisch
4. Niederfränkisch
5. Mittelfränkisch
6. Pfälzisch
7. Hessisch
8. Südfränkisch
9. Ostfränkisch
10. Niederalemannisch
11. Schwäbisch
12. Bairisch

denen Anfälligkeitsbereiche in den beiden Sprachsystemen kontrastieren (= Teilkontrastierung). Für das Heft 10 (Niederalemannisch) wird der erste Weg beschritten, kombiniert dann mit der Fehleranalyse. Der Zeitaufwand für eine Gesamtkontrastierung ist außerordentlich groß, zumal Vorarbeiten fehlen, daher empfahl sich für die übrigen Heftbearbeiter der zweite Weg: Ausgang von einer umfassenden Fehleranalyse anhand von Schülerheften. Nichtschriftliches Material muß hinzukommen, ist aber naturgemäß schwerer erreichbar.

Wie eine solche Analyse angelegt sein kann, ist bereits in der Tübinger Publikation²⁴ beschrieben worden. Im wesentlichen geht es um folgende Schritte: (a) Selektion der mit Sicherheit als 'dialektbedingt' erkannten Fehler, (b) linguistische Bewertung, d.h. Erklärung dieser Fehler auf kontrastiver Basis, (c) Fehlertherapie-Vorschläge, wo immer sie sich geben und im Rahmen des Deutschunterrichts auch durchführen lassen. Wie sehr wir da die Hilfe der erfahrenen Schulpraktiker brauchen, ist uns klar. Wenn uns die Umsetzung der linguistischen Ergebnisse in eine gewisse Handlichkeit der Schulverwendung nicht gelingt, dann ist das Projekt gescheitert.

Wenn ich "Schulverwendung" sage, so muß ich gleich genauer werden. Die Zielgruppe für unsere Hefte sind nicht die Schüler, sondern die Lehrer vor allem der Grund- und Hauptschulen. Sie sollen an die Interferenzprobleme herangeführt werden und Hilfen erhalten. Ob das Angebot von den Lehrern angenommen wird, hängt für die Zukunft entscheidend auch von ihrer Ausbildung ab. Es hängt weiter davon ab, in welchem Grad es möglich sein wird, die Hilfen für Dialektsprecher in den normalen Deutschunterricht einzubauen, sozusagen fast unter der Hand, wie es die vielen dialekt/hochsprachlich gemischten Klassen erforderlich machen werden.

Das sind Fragen, die wir sehr genau im Auge behalten müssen und wo wir im Kontakt mit Kollegen der Pädagogischen Hochschulen und mit erfahrenen Lehrern noch viel zu lernen haben.

Auch andere, z.T. linguistische Probleme sind noch keineswegs völlig gelöst, etwa die Frage der Abgrenzung von Dialekt, die Frage der regionalen Repräsentanz der einzelnen Hefte, die Frage der Ballungsgebiete, die Frage der Zumutbarkeit von phonetischer Umschrift und ähnliches mehr. Da kann uns vielleicht die folgende Diskussion weiterbringen.

Ich schließe ab mit der Formulierung unserer Zielvorstellung. Die kontrastiven Sprachhefte sollen dem Lehrer das Interferenzphänomen bewußt machen und ein gezielteres Lehren und Erlernen der Standardsprache ermöglichen.

Dialekt ist von sich aus keine Barriere bei der Erlernung der Standardsprache. Er wird es aber, bzw. kann es werden, durch zwei Faktoren: durch soziale Diskriminierung in der Schulstube und außerhalb und durch Ignorierung der primärsprachlichen Interferenzen zum Nachteil der dialekt-sprechenden Kinder.

Im ersten Fall richtet sich die Forderung nach Abbau der Barriere an die Gesellschaft insgesamt, im zweiten Fall spezieller an die Linguisten und an die Lehrer. Das geht primär an unsere Adresse.

Anmerkungen

- 1 Edited by Courtney B. Cazdon/ Vera P. John/Dell Hymes. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1972.
 - 2 Der Beitrag hat den Titel: What has the Sociology of Language to say to the Teacher? On Teaching the Standard Variety to Speakers of Dialectal or Sociolectal Varieties, S. 67 - 83.
 - 3 Vgl. Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 8., überarbeitete Auflage, Leipzig 1903.
 - 4 J. Hasselberg: Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts. In: Muttersprache 82 (1972), S. 201 - 223. (Zugrunde liegt eine Examensarbeit des Autors aus dem Jahr 1968).
- U. Ammon: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim 1972.
- Ders.: Dialekt als sprachliche Barriere. Eine Pilotstudie über Schwierigkeiten von Dialektsprechern im Schulaufsatz. In: Muttersprache 82 (1972), S. 224 - 237.
- Ders.: Bericht über das Forschungsprojekt "Dialekt als Sprachbarriere". In: Korrespondenzblatt der Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 1972, H. 7, S. 1 - 11.
- Ders.: Dialekt, Sozialschicht und dialektbedingte Schwierigkeiten. In: Linguistische Berichte 22 (1972), S. 80 - 93.
- H. Löffler: Mundart als Sprachbarriere. In: Wirkendes Wort 22 (1972), S. 23 - 39.
- H. Bausinger: Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen. Fischer Taschenbuch Verlag, 1972.
- G. Koß: Angewandte Dialektologie im Deutschunterricht. In: Blätter für den Deutschlehrer. Hrsg. in Verbindung mit der Fachgruppe Deutsch im Bayrischen Philologenverband. 1972, S. 92 - 102.
- H. Moser: Sprachbarrieren als linguistisches und soziales Problem. In: Sprache und Gesellschaft. Hrsg. u. eingeleitet von A. Rucktäschel. 1972 (= Uni-Taschenbücher 131), S. 195 - 222.

Hinzuweisen ist ferner auf den Beitrag von S. Jäger aus dem Jahr 1971: Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern. In: Sprache und Gesellschaft (= Sprache der Gegenwart, Bd. 13), Düsseldorf 1971, S. 166 - 233.

Anlässlich einer Tagung zur Alemannischen Dialektforschung im Spätherbst 1972 in Tübingen wurde auch das Thema 'Dialekt als Sprachbarriere?' behandelt. Die entsprechenden Referate sind inzwischen unter gleichem Titel in Buchform veröffentlicht als Bd. 33 der 'Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen' im Auftrag der Tübinger Vereinigung für Volkskunde, hrsg. von H. Bausinger u.a., 1973 (zu beziehen über das Tübinger Institut).

Darin findet sich eine weiterführende Auswahlbibliographie von U. Ammon zum Thema 'Dialekt als Sprachbarriere', S. 133 - 162.

- 5 Hinweise in dieser Richtung finden sich gelegentlich schon früher, u.a. etwa bei H. Moser in seinen dialektologischen Arbeiten und bei seinen Tübinger Schülern.
- 6 Vgl. in diesem Zusammenhang die Bemerkungen von Dell Hymes im oben [Anm. 1] genannten Buch, S. XII u. passim.
- 7 Vgl. auch dazu den Beitrag von Fishman/Lueders-Salmon [Anm. 2], S. 68.
- 8 Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Vgl. [Anm. 3], S. 68.
- 9 Hans Reich, PH Neuß, Mitherausgeber der später noch zu nennenden 'Sprachhefte Mundart/Hochsprache - kontrastiv' hat 61 Schulsprachbücher (Sekundarstufe I) auf den Aspekt Mundart hin untersuchen lassen. Nur insgesamt 15 von den 61 machen 'Mundart' überhaupt zum Thema, wenn auch zum Teil nur beiläufig. Grundschulsprachbücher behandeln Mundart überhaupt nicht; in der Hauptschule sind es 3 von 35, im Gymnasium ca. 33 % der Sprachbücher.
- 10 Anlässlich eines Bonner Seminars über 'Dialekt und Schulleistung' im Sommersemester 1973 wurden u.a. die Richtlinien und Lehrpläne von fünf Bundesländern seit 1945 auf unseren Zusammenhang hin untersucht (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Ich beziehe mich im Folgenden auf ein Referat von Birgit Holze und Doris Uebbing.
- 11 Robert Ulshöfer: Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde., Stuttgart 8. Aufl. 1970, I, S. 29.
- 12 Vgl. dazu den Beitrag von Heinrich Löffler, Deutsch für Dialektsprecher: Ein Sonderfall des Fremdsprachenunterrichts? In: deutsche sprache, Jg. 1974, S. 105 - 122. - Weiterhin
H. Messelken: Empirische daten zur fehlerhäufigkeit. In: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes, Jg. 21, Heft 1 (1974), S. 25 - 28.
- 13 Emsdetten, 1969, 2 Bde.
- 14 Vgl. z.B. den gültigen Volksschullehrplan von Baden-Württemberg aus dem Jahre 1967, S. 63.

- 15 Ich kann mich hier an Formulierungen anlehnen, die H. Reich anlässlich einer gemeinsamen Lehrerfortbildungstagung im März 1974 in Saarbrücken vorgetragen hat.
- 16 Im Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung Heft 77 (1970), S. 5 - 10, sind einige amtliche Dokumente und Auszüge aus den Lehrplanrichtlinien für den Deutschunterricht in Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen zusammengestellt.
- 17 Hamburg: Mikrozensus-Befragung 1963; die Ergebnisse wurden vorgelegt von W. Heinsohn: Die Verbreitung der plattdeutschen Sprache unter der Bevölkerung Hamburgs. In: Korrespondenzblatt des Vereins für Niederdeutsche Sprachforschung, Heft 70 (1963), S. 22 - 25 und 35 - 38.
Schleswig-Holstein: Mikrozensus-Befragung 1965; die Ergebnisse wurden vorgelegt von K. Kamp und W. Lindow: Das Plattdeutsche in Schleswig-Holstein. Eine Erhebung des Statistischen Landesamtes Schleswig-Holstein. Neumünster 1967.
Allensbach-Umfrage: in der BRD, 1966, Quotensample, Zahl der Informanten = 2000; die Ergebnisse wurden veröffentlicht in E. Nölle / P. Neumann: Jahrbuch der öffentlichen Meinung 1965 - 1967, Allensbach 1967, S. 66 - 67.
- 18 Vgl. dazu u.a. Klaus J. Mattheier: Funktionswandel der Mundart. In: Rheinische Vierteljahrsblätter 37 (1973), S. 348 - 356.
- 19 Vgl. die in Anm. 4 aufgeführte Literatur.
- 20 Vgl. Anm. 12.
- 21 Nach Fritz Rahn: Der schwäbische Mensch und seine Mundart. Stuttgart 1962, S. 29.
- 22 Vgl.: Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Hrsg. von G. Nickel, 2. Aufl. 1973, S. 9.
- 23 Über die Planung und Anlage der Hefte wurde erstmals in Tübingen anlässlich der Tagung zur Alemannischen Dialektforschung im Spätherbst 1972 berichtet. Der Bericht liegt inzwischen gedruckt vor [vgl. Anm. 4].
Genauer Titel: W. Besch / H. Löffler, Sprachhefte: Hochsprache/Mundart - kontrastiv. A. Ein Bericht über Vorarbeiten und Zielsetzungen. B. Kontrastive Grammatik Mundart-Hochsprache. Ein Werkstattbericht, S. 89 - 110. Ich verweise auf die dortigen Ausführungen und beschränke mich hier auf wenige und z.T. weiterführende Hinweise.
- 24 Vgl. Anm. 4.