

Regionale Varietäten im Deutschunterricht — Fluch oder Segen?

Thomas HINSKEN

はじめに

ドイツでは標準ドイツ語が話されているか？必ずしもそうとは限らない。標準ドイツ語を母語とする地域を見いだすのはそう簡単なことではない。さらに方言ともなると膨大な数となる。そしてそれらは標準語と共に日常生活に溶け込んでいる。

ところが、各学習者が教室内でそれぞれ多様な方言や地域独自の言い回しを使用し、話すとしたらどうだろうか。これまで、方言は言語習得の際には不利になると考えられてきた。しかし近年、ドイツの学校教育では方言による言語の多様性が重視されている。いかなる状況下においても方言を認識できるようになることが、本質的な多言語習得につながるのではないかと注目されているのである。

ドイツ語の教科書や「外国語としてのドイツ語」の試験においても多様なドイツ語が用いられる。これは非標準ドイツ語の認識能力向上のため、さらには文化の相互理解を可能とする能力の獲得のためである。

本稿では、ドイツ語の方言や言語の多様性の認識が言語習得においていかに良い影響を及ぼすのか、教育的観点から論じる。

Seit der kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren ist die gesprochene Sprache zunehmend in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts gerückt (vgl. Salvato 2006: 99). Dadurch wurden ebenfalls die Fragen aufgeworfen, ob die regionalen Varietäten des Deutschen Teil des Fremdsprachenunterrichts sein sollten, wie, und unter welchen Rahmenbedingungen, ihre Thematisierung im DaF-Unterricht stattfinden könnte, welche Teilfertigkeiten sie umfassen sollten, ab welcher Lernstufe sie vermittelt werden sollten und welche regionalen Varietäten überhaupt einen Unterrichtsgegenstand bilden könnten (vgl. Studer 2002: 114).

Bevor der Frage nach der Einbindung regionaler Varietäten im DaF-Unterricht nachgegangen wird, muss zunächst der Untersuchungsgegenstand näher beleuchtet werden. Baßler und Spiekermann (2001) definieren regionale Varietäten als ein Kontinuum, das Dialekte, Regionalsprachen und Standardvarietäten (regionale und nationale) umfasst. Dialekte und Standardvarietäten bilden dabei die äußersten Punkte (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 1-2). Deutsch gilt als plurizentrische Sprache, d. h. es besitzt mehrere nationale Vollzentren und

Halbzentren mit unterschiedlichen Standardvarietäten. Zu den nationalen Vollzentren gehören Deutschland, Österreich und die Schweiz, zu den Halbzentren werden Liechtenstein, Luxemburg, die italienische Provinz Bozen-Südtirol und die deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien gezählt (vgl. Ammon 1997: 150). Als Oberbegriff für die spezifischen Sprachformen in den Einzelzentren schlägt Ammon den Begriff *nationale Zentrismen* vor. Für die spezifischen Sprachformen der drei Vollzentren werden die Begriffe Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen (Letzterer ist nicht unumstritten) verwendet (vgl. Ammon 1995: 99).

Hinsichtlich des Verhältnisses von Varietäten in einer plurizentrischen Sprache kann eine Asymmetrie festgestellt werden (vgl. Clyne 1992: 455). Die prinzipielle Gleichberechtigung der nationalen Standardvarietäten ist eher theoretischer Natur und in der Praxis kaum haltbar (vgl. Hensel 2000: 31; Hägi 2006: 19). Die deutsche Standardvarietät erscheint hinsichtlich Einstellung und Sprachbewusstsein als dominante Varietät, da Teutonismen in der Schweiz und in Österreich oft bekannter sind und in verschiedenen Kontexten als die angemessenere Form betrachtet werden (vgl. Hägi 2006: 19).

Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich ist die nationale Standardvarietät in der Deutschschweiz als eine Art *Standard nach außen* einzustufen, während die Dialekte, die eine starke Ähnlichkeit aufweisen, einem *Standard nach innen* entsprechen (vgl. Studer 2003: 105). Zwischen den Dialekten und der nationalen Standardvarietät besteht eine „verhältnismäßig große linguistische Distanz“ (Ammon 1995: 286) und kein Kontinuum zwischen der Standardvarietät und dem Dialekt (vgl. Studer 2002: 115). Die Varietäten werden in verschiedenen Domänen funktional getrennt verwendet (vgl. Ammon 1995: 286): die nationale Standardvarietät im schriftlichen Bereich, die Dialekte im mündlichen Bereich. Es handelt sich also um eine sogenannte mediale Diglossie (vgl. Ammon 1995: 283). Lernende, die im DaF-Unterricht nur die Standardvarietät gelehrt bekommen (haben), stehen in mündlichen Kommunikationssituationen vor großen Problemen, da sie die Dialekte nicht verstehen. Oft haben sie nicht einmal Informationen zu der Diglossie-Situation in der Deutschschweiz erhalten. Die Schweizer beschränken das Sprechen der Standardvarietät oft auf offizielle Anlässe, da viele sie ungern verwenden, und sprechen im privaten Bereich ausschließlich Dialekt (vgl. Feuz 2001: 1-2), welcher die Hochwertvarietät ist (vgl. Studer 2002: 116). Der Fremdsprachenunterricht muss dieser besonderen Situation Rechnung tragen, da die Lernenden ansonsten in Alltagssituationen mit einem für sie unverständlichen Dialekt konfrontiert werden.

Hinsichtlich der deutschen Dialekte ist ein starker Abbau vor allem der kleinen Orts- bzw. Basisdialekte zu verzeichnen und die Differenzen zu den Standardvarietäten verschwinden zunehmend durch den beschleunigten Sprachwandel. Die neuen großräumigeren Nonstandardvarietäten lassen sich als dialektal gefärbte oder regionale Umgangssprache beschreiben (vgl. Werner 1996: o. S.) oder als Standardvarietät mit Regionalsprachresten (vgl. Elemental & Rosenberg 2015: 448). Der Rückgang regiolektaler Varianz konnte durch Untersuchungen in Norddeutschland, dem deutschen Südwesten, dem Ruhrgebiet, dem

Niederrhein und in Westmitteleuropa nachgewiesen werden. Auch der Urbanolekt Berlinisch ist rezent (vgl. Elmentaler & Rosenberg 2015: 435-437).

Neben dem Abbau der Dialekte ist zudem ihre Abgrenzung äußerst schwierig (vgl. Auer 2004: 152; Davies 2010: 402). Die Vorstellung der „räumlichen Bindung von Sprache“ (Auer 2004: 150) ist jedoch tief verwurzelt und basiert – so Auer – auf einer ‚naiven‘ Vorstellung von geografischen Räumen (vgl. Auer 2004: 150), welcher eine angenommene Korrelation zwischen Nation, Territorium und Sprache zugrunde liegt (vgl. Auer 2004: 150; Davies 2010: 394). Auer definiert den Raum als mentales Konstrukt und kommt zu der Überzeugung:

Es sind also nicht die faktischen Verkehrsgrenzen, sondern der Raum als mentales Konstrukt, der die Wahrnehmung sprachlicher Variabilität steuert und gegebenenfalls auch in der sprachlichen Produktion sprachliche Grenzen (Isoglossen) bewahrt und sogar aufbaut. (Auer 2004: 162)

In der Wahrnehmungsdialektologie (Perceptual Dialectology) wird der Frage nachgegangen, über welche mentalen Landkarten Sprecher verfügen, was sie mit verschiedenen regionalen Varietäten assoziieren, wie sie sie bewerten und welche Merkmale für sie überhaupt auffällig sind (vgl. Hundt, Anders & Lasch 2010: XII). Alle drei Punkte sind im Hinblick darauf, ob und wie regionale Varietäten in den Fremdsprachenunterricht eingebaut werden sollen, von großer Bedeutung. Zunächst muss festgestellt werden, dass viele Laien und präskriptiv orientierte Sprachexperten von nur einer (schriftsprachlichen) Standardvarietät ausgehen, welche sie als privilegiert bzw. als Norm ansehen (vgl. Davies 2010: 389). Ihnen ist nicht bewusst, dass die Standardvarietät nicht frei von Variation ist (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 13). Regionale Varietäten wurden und werden von den Sprechern mit subjektiven, irrationalen und mitunter pejorativen Werturteilen belegt (vgl. Jakob 2010: 65). Die Einstellung der Sprecher zu regionalen Varietäten, vor allem von Dialekten, beinhaltet eine Kategorisierung und Bewertung aufgrund unbewusster Stereotype, wie regionalen (z. B. ländlich oder städtisch) oder sozialen (z. B. höhere oder niedere Bildung) Eigenschaften, die sie damit verbinden (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 3).

Baßler und Spiekermann weisen darauf hin, dass die Haltung von DaF-Lehrern zu Dialekten, Regionalsprachen und nationalen Standardvarietäten kritisch von diesen reflektiert werden muss, damit ihre oft unbewussten Einstellungen und Bewertungen nicht in den Fremdsprachenunterricht einfließen (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 3). In einer empirischen Untersuchung zu regionalen Varietäten im DaF-Unterricht befragten Baßler und Spiekermann Lehrer und Lerner des Deutschen nach ihren Einstellungen zu diesem Thema. Für die Frage, ob die Varietäten „Dialekte“ und „Standard“ sozialen Schichten zugeordnet werden können, wählten Baßler und Spiekermann vier soziale Gruppen aus: Bauern, Arbeiter, Angestellte und Akademiker. Als polarisierend gelten die Antworten, bei denen die sozialen Gruppen in ausschließlich Dialektsprecher oder Standardsprecher eingeteilt werden. Teilpolarisierend bedeutet, dass zumindest einigen sozialen Gruppen Kompetenzen sowohl im Dialekt als auch im Standard zugesprochen werden (vgl. Baßler

& Spiekermann 2001: 6). Insgesamt gaben 20 % der Lehrenden bei der Frage nach der Zuordnung von Dialekt und Standard zu sozialen Schichten polarisierende Antworten. Den Akademikern wurden dabei die Kompetenzen im Standard zugesprochen und den Bauern die Kompetenzen im Dialekt. Obwohl 80 % der Lehrer die Ansicht vertraten, dass Dialektsprecher sozial benachteiligt seien und für weniger gebildet und bäuerisch gehalten werden würden, beantworteten 100 % die Frage, ob Dialekt als Ausdrucksmittel im Alltag relevant sei, mit „ja“. Nur 26, 67 % der Lehrer waren jedoch der Ansicht, dass sprachliche Anpassungsfähigkeit im Alltag für die Deutschlernenden wichtig sei und hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen in den Dialekten gewünscht werden, strebten die Lerner deutlich mehr Vermittlung an als die Lehrer. Beide Gruppen präferierten diesbezüglich gleichermaßen den Bereich der Mündlichkeit (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 8-11). Die Einstellungen zu nationalen Standardvarietäten untersuchten Baßler und Spiekermann getrennt von den Dialekten. Die vorherrschende Meinung der Lehrer war, dass nur die nationale Standardvarietät des Landes, in dem der Unterricht stattfindet, unterrichtet werden solle (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 11).

In Bezug auf die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchung formulieren Baßler und Spiekermann folgende Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht: Den Wünschen der Lernenden, mehr über die regionalen Varietäten zu erfahren und im mündlichen Bereich Kompetenzen zu erwerben, um besser auf die Kommunikation in Alltagssituationen vorbereitet zu sein, sollte mehr entsprochen werden. Sie regen für die praktische Umsetzung zwei Schritte an: (1) eine Sensibilisierung durch die Vorstellung von Sprachproben, (2) die Vorstellung charakteristischer lexikalischer, phonetisch-phonologischer, syntaktischer und morphologischer Phänomene (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 12). In einer weiteren Untersuchung von verschiedenen Lehrwerken für den DaF-Unterricht auf Grund- und Mittelstufenniveau stellten sie fest, dass regionale Varietäten dort wenig thematisiert werden und dass die authentische Darstellung alltäglicher Kommunikation unterrepräsentiert ist (vgl. Baßler & Spiekermann 2002: 35). Auch Imo (2012) weist darauf hin, dass es an authentischem Sprachmaterial mangelt, d. h. an Material, das nicht inszeniert und nicht eigens für den Fremdsprachenunterricht aufbereitet wurde. Audiodateien von Alltagsgesprächen und Transkripte derselben hält Imo für die erstrebenswerteste Lösung, aber er verweist darauf, dass diesbezüglich nur wenige Datenbanken, die Material für DaF-Lehrende bereitstellen, existieren. Korporasammlungen, wie die *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD) der IDS Mannheim (<http://dgd.ids-mannheim.de>), sind für den didaktischen Einsatz aufgrund ihres enormen Umfangs nur schwer einsetzbar (vgl. Imo 2012: 4-5). Aus diesem Grund wurde unter der Projektleitung von Imo und Günthner (2015) die Datenbank *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>) entwickelt, auf der authentische Sprachaufnahmen und dazugehörige Transkripte zu finden sind. In dem Beispieltranskript *Möhren*, welches Imo vorstellt, thematisieren Studentinnen während des Kochens die unterschiedlichen regionalen und gattungsbedingten (Häschenwitze) Bezeichnungen für Möhren (Karotten, Möhren, Mohrrüben, gelbe Rüben) (vgl. Imo 2012: 6-14).

Dieses Beispiel bietet also einen authentischen gesprochenen Dialog als Audiodatei sowie Transkript und würde sich darüber hinaus auch zur Sensibilisierung für regionale lexikalische Varianten eignen. Anders sieht es bei dem Projekt „*Der Kleine Prinz*“ in *inhundert Sprachen* (<http://www3.germanistik.uni-halle.de/prinz/>) von Pfänder et al. (2002) aus, bei dem zwar im Bereich Indoeuropäisch/Germanisch verschiedene deutsche Dialekte als Audiodatei und Transkript verfügbar sind, es sich aber um eigens dafür eingesprochene Sprachbeispiele handelt und somit nicht um authentisches Material (vgl. Pfänder et al. 2002: o. S.). Eine stärkere Hinwendung zur gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht und authentischem Sprachmaterial ist jedoch dringend notwendig, um die „Ideologie des Standards“ (Durrell 2006: 112) aufzubrechen. Lexik, Syntax und sequenzielle Struktur der gesprochenen Sprache unterscheiden sich von dem der geschriebenen Sprache (vgl. Imo 2012: 3) und diese Unterschiede sollten verstärkt im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden, nicht nur wegen der besseren Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden in Gesprächen, sondern auch wegen der zunehmenden Präsenz konzeptionell mündlicher Strukturen in der computervermittelten Kommunikation (vgl. Imo 2013: 61). Ohne die bessere Vermittlung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht ist auch eine verstärkte Thematisierung der regionalen Varietäten, welche hauptsächlich in mündlichen Kontexten auftreten, nicht umsetzbar, denn beide Bereiche sind eng miteinander verflochten. Imo betont:

Ein Umschwenken von der Orientierung an einer abstrakten Standardsprache und der Vermittlung ihrer syntaktischen Strukturen hin zu einer Ausrichtung des Unterrichts an Varietäten, kommunikativen Gattungen, Situationen und Stilebenen ist nötig, um mit der Sprachrealität in Deutschland Schritt zu halten. (Imo 2013: 75)

Ein Plädoyer für die verstärkte Vermittlung gesprochener Sprache (anhand authentischer Sprachbeispiele) im DaF-Unterricht beinhaltet also auch die Behandlung all ihrer Varianten, unter anderem auch der regionalen Varietäten. Dabei tauchen jedoch für die deutsche Sprachlandschaft die bereits genannten Probleme auf: Dialektgrenzen sind schwer voneinander abzugrenzen, weswegen sie im Sprachunterricht nicht als feste Grenzen vermittelt werden sollten. Zudem werden kleinräumige Dialekte stark abgebaut und weichen zunehmend großräumigen regional gefärbten Umgangssprachen, vor allem in Norddeutschland. Die Differenz zwischen der Standardvarietät und den regionalen Varietäten schwindet also zunehmend. Die Beispiele, wie sie das Projekt „*Der Kleine Prinz*“ in *inhundert Sprachen* hinsichtlich deutscher Dialekte bereitstellt, entsprechen also weder der Forderung nach authentischem Sprachmaterial noch der aktuellen Situation der Varietäten, da dort reiner Dialekt mit großer Differenz zum Standard vorgestellt wird und regional gefärbte Umgangssprachen fehlen. Auch der *Dialektatlas* der Deutschen Welle (<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>) verfügt nicht über authentisches Sprachmaterial und stellt zudem viele Stereotype über die Sprecher der Dialekte vor, die von den in den Sprachbeispielen Interviewten mitunter aktualisiert und bestätigt werden. Auch Bewertungen der Popularität von Dialekten werden dort präsentiert, z. B. „Sächsisch ist kein beliebter Dialekt.“

Selbst viele Sachsen schämen sich dafür“ (vgl. Deutsche Welle 2015: o. S.). Sowohl der *Dialektatlas* der Deutschen Welle als auch die dialektalen Varianten des *Kleinen Prinzen in einhundert Sprachen* sind hinsichtlich der Authentizität der Sprachbeispiele, der Wertungsfreiheit gegenüber Dialekten und ihren Sprechern und der dialektalen Wirklichkeit in Deutschland kritisch zu betrachten und als didaktische Hilfsmittel eher ungeeignet. Der Atlas zur deutschen Alltagssprache (<http://www.atlas-alltagssprache.de/>) von Elspaß und Möller ist hingegen ein Projekt, das dem Sprachwandel gerecht wird und die Varianten neutral präsentiert. Dort werden die Ergebnisse von neun Umfragen präsentiert und auf einer Karte visualisiert. Auch die bereits diskutierten Begriffe *Möhre*, *Mohrrübe*, *gelbe Rübe*, *Rübli*, *Karotte* und *Wurzel* (vgl. <http://www.atlas-alltagssprache.de/mohre/>) sind dort erfasst und die gesammelten Daten könnten im Unterricht zusammen mit dem authentischen Sprachmaterial eingesetzt werden.

Dass regionale Varietäten als Teil der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht vermittelt werden sollten, findet zunehmend Befürworter. Nun stellt sich die Frage, wie die Vermittlung im DaF-Unterricht stattfinden könnte, welche Teilfertigkeiten gelehrt werden sollten und ab welcher Lernstufe welche Inhalte sinnvoll wären. Studer (2002) untersuchte diese Fragen vor dem Hintergrund der Deutschschweizer Sprachsituation, welche – wie bereits gezeigt wurde – durch die mediale Diglossie, die große Diskrepanz zwischen Standard und Dialekt und dem fehlenden Kontinuum zwischen ihnen (vgl. Studer 2002: 115) eine Sondersituation darstellt. Huneke und Steiner stellen die Frage, welche Varietäten Lerner, die sich in der Deutschschweiz aufhalten, vermittelt werden sollten: die deutsche Standardvarietät, die den größten Kommunikationsradius besitzt, die Schweizer Standardvarietät, die nur wenig verwendet wird, oder der schweizerdeutsche Dialekt, der die Alltagskommunikation bestimmt? Ihre Antwort lautet: „Sicherlich wäre es am besten, wenn alle drei Varietäten erlernt würden; dies erscheint aber unrealistisch“ (Huneke & Steiner 2010: 61). Studers (2002) Ansatz ist jedoch eine Lösung für dieses Problem: Die deutsche Standardvarietät steht hinsichtlich produktiver Kompetenzen aufgrund ihrer kommunikativen Reichweite (im gesamten deutschen Sprachraum) klar im Vordergrund, während in Bezug auf Dialekte nur rezeptive Fertigkeiten – vor allem im Bereich Hörverstehen – vermittelt werden sollten. Er erweitert die Formel „sich in einer Sprache ausdrücken können und den Partner in einer anderen verstehen“ (Studer 2002: 117) auf die Bereiche Standardvarietät und Nonstandardvarietät (vgl. Studer 2002: 117-118). Seine Argumentation unterstützt er mit einigen der im Referenzrahmen betonten Fertigkeiten auf den Skalen „soziolinguistische Angemessenheit“ (vgl. Europarat 2001: Kap. 5.2.2) und „Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“ (vgl. Europarat 2001: Kap. 4.4.3.1), die Studer für die Stufenfrage hinsichtlich der Dialektkompetenz für relevant hält (vgl. Studer 2002: 120, 122). In den Stufen A1 und A2 erachtet Studer die Thematisierung von Dialekten nicht für angebracht, in der Mittelstufe (B1 und B2) schlägt er eine Vermittlung in wahrnehmungszentrierter und metakognitiver Weise vor, während er das tiefere Verständnis von Dialekten ab Stufe C1 verortet.

Laut der Skala „soziolinguistische Angemessenheit“ sollte es Lernenden ab Stufe B2 möglich

sein, sich in soziolinguistischer Hinsicht angemessen zu verhalten. Studer sieht darin nicht die Forderung, dass die Lernenden über produktive Dialektkompetenz verfügen sollten, sondern über rezeptive Fertigkeiten. Dies ist seiner Ansicht nach auch aus der Kompetenzbeschreibung der Stufe C2 ableitbar, in der rezeptive Fertigkeiten thematisiert werden (vgl. Studer 2002: 121).

Tabelle 1: Ausschnitt aus der Skala "soziolinguistische Angemessenheit" (Europarat 2001: Kap. 5.2.2) nach Studer 2002: 120.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	[...] Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.
C1	Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; [...]. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache [...] vorkommt.
B2	[...] Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belastigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.

Hinsichtlich der Dialekte verweist Studer auf die Skala „Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“ und sieht das globale Verstehen bei Alltagsthemen als Lernziel der Stufe B2, das globale Verstehen von komplexen Themen als Lernziel der Stufe C1 und das detaillierte Verstehen von komplexen Themen als Lernziel der Stufe C2 (vgl. Studer 2002: 120-123).

Tabelle 2: Ausschnitt aus der Skala "Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen" (Europarat 2001: Kap. 4.4.3.1) nach Studer 2002: 122.

Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen	
C2	Kann alle muttersprachlichen Gesprächspartner verstehen, auch wenn diese über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern er/sie die Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekt einzustellen.
C1	Kann im Detail verstehen, wenn über abstrakte, komplexe Themen auf fremden Fachgebieten gesprochen wird, muss jedoch manchmal Einzelheiten bestätigen lassen, besonders wenn mit wenig vertrautem Akzent gesprochen wird.
B2	Kann im Detail verstehen, was zu ihm/ihr in der Standardsprache gesagt wird – auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt.

In Bezug auf die Teilfertigkeiten beruft sich Studer auf die empirische Untersuchung von Baßler und Spiekermann, in der sie Lerner und Lehrer des Deutschen befragten, welche Fertigkeiten für sie im Bereich Dialekt wichtig wären (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen). Es gab nur eine Teilfertigkeit, in denen Lerner sowie Lehrer befriedigende bis gute Dialektkompetenz anstreben – das Hörverstehen (vgl. Baßler & Spiekermann 2001: 10-11). Eine weitere rezeptive Kompetenz ist das Leseverstehen. Schriftliche Dialekttexte spielen aber hauptsächlich in der

Deutschschweiz eine Rolle, ansonsten sind sie als marginal zu betrachten. Aus diesem Grund ist diese rezeptive Fertigkeit kaum von Belang (vgl. Studer 2002: 123). Die empirischen Befunde von Baßler und Spiekermann sprechen für Studer auch eindeutig dagegen, produktive Dialektkompetenzen zu unterrichten, „es sei denn, man wolle die ganze Verantwortung für die sprachliche Anpassung in der Kommunikation zwischen Dialektsprechern und Fremdsprachigen einseitig den Fremdsprachigen überlassen“ (Studer 2002: 123-124).

Auf die Frage, welche Dialekte vermittelt werden sollten, schlägt Studer eine allgemein gefasste rezeptive Kompetenz vor, die möglichst weiträumig eingesetzt werden kann (vgl. Studer 2002: 125).

Hinsichtlich der Frage danach, wie Dialekte vermittelt werden könnten, verweist Studer noch einmal auf das Prinzip „Dialekte verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“ (Studer 2002: 127), welches in vielen Variationen angewendet werden kann. Er verweist darauf, dass entsprechende Sprachbeispiele authentisch sein sollten (vgl. Studer 2002: 127).

Bei den Vorschlägen zum Umfang der Dialektvermittlung unterscheidet Studer zwischen der Deutschschweiz, mit ihrem Sonderstatus, und Deutschland sowie Österreich. In letzteren beiden Lernorten nimmt der Dialekt eine deutlich geringere Stellung ein (vgl. Studer 2002: 128), zudem existiert zwischen den Dialekten und der Standardvarietät ein breites Kontinuum an regional gefärbten Umgangssprachen. In Deutschland ist zudem ein starker Abbau der Dialekte (vor allem im Norden) zu verzeichnen. Studer spricht sich dementsprechend dafür aus, die Vermittlung von Dialekten in Deutschland und Österreich in die allgemeinen Sprachkurse zu integrieren, während er für die Deutschschweiz spezielle Varietätenkurse außerhalb der allgemeinen Sprachkurse thematisiert. Als guten zeitlichen Rahmen gibt er einen über ein Semester verlaufenden Spezialkurs mit einer Doppelstunde pro Woche an (vgl. Studer 2002: 127-128).

Studer betrachtet den „Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen“ (Studer 2002: 119) als wichtige Grundlage für die Vermittlung von rezeptiven Dialektkompetenzen. Dabei solle – so Studer – bei der Standardsprache begonnen werden (vgl. Studer 2002: 119). Daraus lässt sich ableiten, dass eine stärkere Vermittlung gesprochener Sprache (anhand authentischer Sprachbeispiele) im DaF-Unterricht die Basis für eine weitergehende Vermittlung von regional gefärbter Umgangssprache und – darauf aufbauend – von Dialekten bildet. Beide Aspekte gehen Hand in Hand und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden.

Dem Ansatz Studers hinsichtlich der Dialekte nur rezeptive Fertigkeiten, vorwiegend im Bereich Hörverstehen, zu vermitteln, kann voll und ganz gefolgt werden. Zu diesem Zweck bietet sich für Hörverständnisübungen die bereits genannte Datenbank *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* der Universität Münster an, da sie neben authentischen Gesprächsausschnitten zu verschiedenen Alltagsthemen wie beispielsweise Fußball, der Urlaubsplanung, dem Austausch von Rezepten/Sprechen über Lebensmittel, dem Thema Studium oder Gesprächen im Friseursalon auch Transkripte in literarischer Umschrift beinhaltet.

Auch nach Gesprächstypen/kommunikativen Aufgaben geordnete Beiträge stehen nebst Transkripten zur Verfügung. Gesprächsausschnitte dieser Art bieten sich neben Übungen zum Hörverstehen und zur Aussprache ebenso zur Analyse der Gesprächssituation oder der syntaktischen bzw. lexikalischen Phänomene an (vgl. (Imo 2012: 8).

In Bezug auf die gesprochene Sprache muss jedoch neben der Ausbildung rezeptiver Fertigkeiten für eine Vermittlung produktiver Kompetenzen plädiert werden, da eine soziolinguistische Angemessenheit in der mündlichen Alltagskommunikation oder in Kommunikationssituationen, die von konzeptioneller Mündlichkeit geprägt sind, nicht gewährleistet werden kann, wenn der Sprecher sich standardsprachlich bzw. schriftsprachlich ausdrückt und sich somit kommunikativ auffällig verhält. Bei einer fehlenden produktiven Dialektkompetenz ist dies jedoch nicht der Fall. Eine Zwischenstufe bilden die regional gefärbten Umgangssprachen, welche sich zwischen der Standardvarietät und dem Dialekt als äußere Punkte befinden. Ob in dieser Hinsicht rein rezeptive oder auch – zumindest teilweise, z. B. in lexikalischer Hinsicht – produktive Kompetenzen vermittelt werden sollten, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden, da dies weitere Untersuchungen benötigt.

Ein großes Problem bei der Forderung nach der Vermittlung gesprochener Sprache anhand authentischer Dialoge im DaF-Unterricht ist die Tatsache, dass viele Lehrer nicht über das entsprechende Wissen verfügen, da die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache fast gar nicht in der Ausbildung behandelt werden (vgl. Imo 2012: 3). Genau an dieser Stelle müsste zuerst angesetzt werden, um die produktiven und rezeptiven Kompetenzen hinsichtlich der gesprochenen Sprache bei den Lernenden zu fördern, darauf die Vermittlung rezeptiver Kompetenzen im Bereich der regionalen und nationalen Varietäten aufzubauen und letztendlich ihrem Wunsch zu entsprechen, besser auf die Kommunikation in Alltagssituationen vorbereitet zu sein und im mündlichen Bereich Kompetenzen zu erwerben.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1997): Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium (23), S. 141-158.
- Auer, Peter (2004): Sprache, Grenze, Raum. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23 (2).
- Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik Online* 2 (9). Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966/1622>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1).
- Clyne, Michael (1992): Epilogue. In: Michael Clyne (Hg.): Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin/New York: de Gruyter, S. 455-465.
- Davies, Winifred (2010): Die Rolle (laien-) linguistischer Mythen bei der Reproduktion (sozio-) linguistischer Normen. In: Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch (Hg.): *Perceptual*

- dialectology. *Neue Wege der Dialektologie*. Berlin, New York: de Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 38), S. 387-408.
- Deutsche Welle (2015): Dialektatlas. Online verfügbar unter <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>, zuletzt geprüft am 14.07.2015.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang (Sprache, Kommunikation, Kultur, Bd. 4), S. 111-122.
- Elmentaler, Michael; Rosenberg, Peter (2015): Regionalsprachlichkeit und Sprachvariation. In: Michael Elmentaler, Markus Hundt und Jürgen Erich Schmidt (Hg.): *Deutsche Dialekte – Konzepte, Probleme, Handlungsfelder. Akten des 4. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik : Beihefte, Bd. 158), S. 435-451.
- Elspaß, Stephan; Möller, Robert: Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA). Online verfügbar unter <http://www.atlas-alltagssprache.de/>, zuletzt geprüft am 24.07.2015.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, Inter Nationes, der KMK, der EDK und der BMBWK. Online verfügbar unter http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=german-the-movie, zuletzt geprüft am 24.06.2015.
- Feuz, Barbara (2001): Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. In: *Linguistik Online* 2 (9). Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/970/1626>, zuletzt geprüft am 24.06.2015.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 64).
- Hensel, Sonja N. (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? In: *Zielsprache Deutsch* 31 (1), S. 31-39.
- Hundt, Markus; Anders, Christina Ada; Lasch, Alexander (2010): Gegenstand und Ergebnisse der Wahrnehmungsdialektologie (Perceptual Dialectology). In: Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch (Hg.): *Perceptual dialectology. Neue Wege der Dialektologie*. Berlin, New York: de Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 38), S. XI-XXI.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 34).
- IDS Mannheim (2015): Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). Online verfügbar unter http://dgd.ids-mannheim.de:8080/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome, zuletzt geprüft am 14.07.2015.
- Imo, Wolfgang (2012): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Ulrike Reeg, Pasquale Gallo und Sandro M. Moraldo (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster [u. a.]: Waxmann (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 3), S. 29-56.
- Imo, Wolfgang (2013): „Rede“ und „Schreibe“: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Sandro M. Moraldo und Federica Missaglia (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter (Sprache - Literatur und Geschichte, 43), S. 59-83.
- Imo, Wolfgang; Günthner, Susanne (2015): Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. DAAD-Projekt. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>, zuletzt geprüft am 14.07.2015.
- Jakob, Karlheinz (2010): „Swäben ir wörter spaltent“. Ein Überblick über die Dialektbewertungen in der deutschen Sprachgeschichte. In: Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch (Hg.):

- Perceptual dialectology. *Neue Wege der Dialektologie*. Berlin, New York: de Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 38), S. 51-66.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Pfänder, Stefan; Pfeiffer, Alexander; Schütz, Susanne; Wagner, Jörg (2002): „Der Kleine Prinz“ in einhundert Sprachen: Indoeuropäisch/Germanisch. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter <http://www3.germanistik.uni-halle.de/prinz/sprachfamilien/germanisch.htm>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Salvato, Lucia (2006): *Sprachdidaktische Rahmenbedingungen für den akademischen DaF-Unterricht*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik Online* 10 (1), S. 113-131.
- Studer, Thomas (2003): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Annelies Häcki-Buhofer und Lorenz Hofer (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Bd. 83), S. 105-118.
- Werner, Michael (1996): Varietäten des Deutschen – Regional- und Umgangssprachen. Bericht von der 32. Jahrestagung des IDS. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation* 1. Online verfügbar unter <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/sr96-2a.html>, zuletzt geprüft am 14.07.2015.

