

Csaba Földes

# Chancen der dialektophonen Methode in der Spracherziehung zwischen Deutsch als Mutter- und Zweitsprache<sup>1</sup>

## 1 Im Spannungsfeld zwischen Mutter- und Fremdsprache

In Gebieten mit deutscher Minderheitenbevölkerung, wo Deutsch ansonsten weder Mutter- noch Fremdsprache ist, stellt die Problematik der zeitgemäßen Sprachvermittlung die Fachdidaktik – wie auch ihre entsprechenden Bezugswissenschaften – vor neue und aktuelle Aufgaben. Dieser Herausforderung kann man nur gerecht werden durch eine wissenschaftlich begründete, spezielle Sprach- und Kommunikationsdidaktik des Deutschen als Nationalitäten- (bzw. Minderheiten-) sprache, die der besonderen ‚inneren und äußeren‘ Mehrsprachigkeit der Lernenden wie auch den Grundsätzen der Bikulturalität und der Identitätspflege angemessen Rechnung trägt (siehe ausführlicher Földes 1993).

## 2 Dialekt als Behinderung oder Vorteil?

Im vorliegenden Beitrag soll ein Baustein einer solchen didaktisch-methodischen Konzeption vorgestellt werden. Es handelt sich darum, bewußt an die – wenn auch nur lückenhaft vorhandenen – deutschen Mundartkenntnisse anzuknüpfen, auf das (noch!) gegebene sprachliche ‚Kapital‘, auf die Restkompetenz in einer dialektalen Varietät des Deutschen aufzubauen und sie in den Dienst der Erlernung der deutschen Standardsprache zu stellen. Während Dialekt bei deutschen Kindern in der Bundesrepublik unter Umständen als Schulproblem

(‚Sprachbarriere‘) in Erscheinung tritt, können deutsche Mundartkenntnisse beim Deutschunterricht außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets eine nicht übersehbare Lernerleichterung bedeuten.

## 3 Erste Ansätze zur dialektophonen Methode

Diese an sich recht naheliegende, aber in der Praxis in ihrer Komplexität kaum genutzte Idee taucht in Ansätzen (es geschieht ja nichts Neues unter der Sonne!) schon in älteren Publikationen auf.

In der frühesten mir bekannten Veröffentlichung wendet sich A. Ström (1928, 7f.), zunächst Schüler und Assistent des Leningrader Mundartforschers V. M. Schirmunski, später Dozent bzw. Professor in Chortitza und Odessa sowie Leiter der Odessaer Arbeitsstelle für rußlanddeutsche Dialektologie,<sup>2</sup> bereits Ende der 1920er Jahre an ‚Dorfschullehrer und Studierende‘ der deutschen ‚Kolonien‘ der Sowjetunion und gibt seinen kontrastiven Erörterungen zu den wichtigsten deutschen Mundarten in der Ukraine dialektdidaktische Prinzipien bei. So problematisiert er z. B., daß ‚die Dorfschullehrer (...) Schriftdeutsch und keine mundartlich gefärbte Sprache unterrichten und daß die Mundart dabei doch eine gleichberechtigte Sprache sei, die man nicht durch Ausdrücke wie ‚gefälschtes Deutsch‘ oder ‚Bauernsproch‘ verdrängen soll (...).‘

Jahrzehnte danach bemängelt E. Kühebacher in einem kaum rezipierten Artikel (1967, 13 ff.) in

bezug auf den Deutschunterricht in Südtirol ebenfalls: ‚Man interessiert sich ausschließlich für die (...) Hochsprache, und der Schüler muß den Eindruck bekommen, daß nur sie die ‚richtige deutsche Sprache‘ sei, während die Mundart und überhaupt alles, was von der Norm abweicht, als verdorbene und gesunkene Sprechweise angesehen werden müsse. Gewisse Wendungen und Ausdrücke (...) werden nicht selten nur deshalb als Fehler angestrichen, weil sie mundartlich sind‘ (14). Er engagiert sich allerdings letztlich nicht direkt für den Dialekt,<sup>3</sup> sondern im Sinne des ‚Dreiklanges Hochsprache – Umgangssprache – Mundart‘ (17) für die ‚bairisch-österreichische Umgangssprache‘ als ‚Bindeglied zwischen Mundart und Hochsprache‘ (15), da ‚wir [sie] uns als Sprechsprache leichter aneignen können, weil sie unserer angeborenen Sprechart näher stünde‘ (16).<sup>4</sup>

Mehr oder weniger unabhängig von diesen Vorarbeiten gilt das Elsaß als die genuine Heimat des ‚dialektophonen Unterrichtsverfahrens‘.<sup>5</sup> Diese Methode, die das Mobilisieren autochthoner Sprachreste anstrebt, geht auf die Bemühungen des elsässischen Generalinspektors für die deutsche Sprache Georges Holderith zurück, der 1969 seine erste und 1972 seine zweite Reform durchsetzte.<sup>6</sup> Die Innovation, die zuerst als Experiment, dann auf breiter Basis durchgeführt werden durfte, versucht, in homogenen Mundartsprecherklassen beim Erwerb der deutschen Sprache bei der Dialektbasis anzuknüpfen.<sup>7</sup> Im Zeichen der Erneuerung der Spracherziehung, welche nunmehr nicht bloß als reiner Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht betrieben wurde, sollten die mündlichen Leistungen verstärkt ins Gewicht fallen und die Interferenzbereiche spezielle Beachtung finden. Bevorzugt werden, zumindest im Anfängerunterricht, das Hörverständnis und die Sprechfertigkeit. Damit wurde der Deutschunterricht der sprachlichen Lage des Elsaß angepaßt, womit schließlich nicht nur ein didaktisch-methodischer Effektivitätsanstieg, sondern auch eine Art Rehabilitierung der – nicht mehr nur als Hemmnis betrachteten – Mundart einherging. Der Dialekt, vormals in der Regel als ‚Unsprache‘ verpönt und aus dem Lehr- und Lernprozeß verbannt, erlebt nun in seinen kommunikativen Bereicherungsmöglichkeiten

eine Neuentdeckung und weitgehende Anerkennung. Zur Reform gehört auch, daß der standardsprachlichen und mundartlichen elsässischen Literatur ein gewisser Stellenwert in den Lehrmaterialien eingeräumt wird. Die von Holderith konzipierten ersten Deutschkurse (Titel: *Wir lernen Deutsch und Frisch gewagt*) gingen jedoch nicht gänzlich vom Dialekt aus: Die Wechselbeziehungen zwischen Mundart und Standardsprache wurden nicht in ihrer vollen Breite berücksichtigt. Der auch mundartdichtende Schriftsteller und Deutschlehrer André Weckmann (1988, 3 ff.) hat das methodische Vorgehen am produktivsten weitergeführt. 1986 brachte er im Rahmen des seit 1982 laufenden Lehrprogramms ‚Regionale Sprache und Kultur‘ als Heft 1 sein pädagogisches Märchen in Elsässerditsch und in Hochdeutsch unter dem Titel *Im Zwurzelland* heraus. Es ist eine Erzählung, in der aus Kinderträumen geborene Wesen in das heutige Leben der Menschen mit Witz und Phantasie eingreifen. Die Dialekttexte sind in einer dem Standarddeutschen angepaßten Graphie geschrieben. Der Autor verwendet eine Art unterelsässisch-straßburgische Koiné, der Vorlesende überträgt die Texte in die jeweilige örtliche Mundartvariante (Weckmann 1990, 4). Diese als ‚Nacherzählung‘ bekannte Sprachübung sieht also im konkreten vor, daß die Lernenden über ihre noch sporadisch vorhandenen Mundartkenntnisse auf ‚natürliche Weise‘ ins Standarddeutsche herübergeholt werden. Wegen des nicht unerheblichen organisatorischen und methodischen Aufwandes, den diese Methode erfordert, wurde in den späteren Lehrbuchbänden (z. B. Weckmann 1988) nur noch mit impliziter (statt expliziter) Bezugnahme auf die mundartliche Basis der Weg zur deutschen Standardsprache geebnet.<sup>7</sup> Den Ausgangspunkt bildete nunmehr die standarddeutsche Fassung, aber in einer Form, die auf elsässischem ‚Humus‘ gewachsen ist. Der als Fundament vorliegende simultane Bilingualismus (elsässerdeutscher Dialekt und Französisch) erfährt allmählich auf deutscher Seite einen Ausbau, indem jeweils Texte mit identischem Inhalt in Dialekt und Standardsprache präsentiert bzw. teils als Hausaufgaben bearbeitet werden. Einer solchen Festigung der Mundart durch schriftliche Realisierung folgt dann in

spezifischen ‚Zwischenkapiteln‘ eine systematische Kontrastierung von Dialekt und Standardsprache. Nachdem zuerst die Parallelen beider Varietäten behandelt und sie vom Dialekt in die Standardsprache übernommen worden sind, werden auch die Differenzen zwischen beiden Varietäten angesprochen und erörtert. Mit Hilfe dieses elsässischen ‚regionalen Sonderwegs‘ sollen die Mittelschüler stufenweise in den Besitz einer umfassenden Hochdeutsch-Kompetenz gelangen.

#### 4 Dialekt und Deutschunterricht bei deutschen Minderheiten

Wie sieht aber der Umgang mit der Mundart im Unterricht deutscher Minderheiten in der östlichen Hemisphäre Europas aus? Pauschal könnte man wohl antworten, daß bis jetzt – bzw. mancherorts bis vor kurzem – den Dialekten wie auch im allgemeinen den regionalen Spezifika (auch seitens der Vertreter der Minderheiten selbst) wenig Verständnis und Toleranz entgegengebracht wurde.

Zur Illustration sei eine Passage aus einem Werk von J. Wolf (1974, 15 f.), dem herausragenden rumäniendeutschen Hochschullehrer und Dialektologen (!) aus Temeswar/Timişoara zitiert: *‚Die normalen Schwierigkeiten, die sich aus der Spannung zwischen Mundart und Hochsprache ergeben, werden bei uns noch dadurch gesteigert, daß eine Art der Umgangssprache gepflegt wird, die (...) eine Kluft zwischen Mundart und Hochsprache aufreißt, Sprachbarrieren besonderer Art aufrichtet und zu störenden Einwirkungen (Interferenzen) führt, die das Sprachleben und auch den Sprachunterricht belasten‘*. Mit der Zeit wird er wohl seine Einstellung etwas gelockert haben: In seiner berühmten gewordenen *Banater deutschen Mundartenkunde* (Wolf 1987, 14)<sup>8</sup> befindet sich schon ein versöhnlicherer Satz: *‚Der Unterricht der deutschen Sprache darf die örtlich und landschaftlich bedingten sprachlichen Besonderheiten nicht unbeachtet lassen.‘*

Nicht viel anders ist die Konstellation auch in Ungarn. K. Rein hat an mehreren Stellen zu Recht beanstandet (z. B. 1989, 381 sowie im Druck), daß eine der angesehensten und ver-

breitetsten Lernhilfen für Deutsch von J. Juhász<sup>9</sup> mit kategorischen Vorschriften aufwartet wie: *‚Es gibt wenig Sprachen, deren Aussprache und Wortgebrauch sich in den verschiedenen Gegenden so unterscheiden wie im Deutschen. (...) So (...) halten [wir] uns [in Ungarn] ausschließlich an die norddeutsche Aussprache. Dasselbe bezieht sich auch auf den Gebrauch von Wörtern und Ausdrücken.‘* Und in der Tat entpuppt es sich als ein Widerspruch, daß in Regionen mit jahrhundertealten deutschen (Aussprache-) Traditionen, ungeachtet der vor allem (west) mittel- und oberdeutsch geprägten Ortsdialekte von deutschen Minderheiten sowie der Wienerisch beeinflussten bzw. gefärbten übermundartlichen Umgangssprache die angestrebte sprachliche Homogenisierung eine so nordische Orientierung anzunehmen hatte.<sup>10</sup> Die ‚Abschreckung‘ von den geerbten natürlichen Aussprachegewohnheiten hat in den meisten Fällen dazu geführt, daß sich die Lernenden ihre dialektale Artikulationsbasis gar nicht zu nutzen bemühen, ungewollt aber doch mit ‚typisch‘ z. B. ungarischer Lautbildung und Betonung sprechen. Damit bleibt bedauerlicherweise ein wertvoller Heimvorteil ungenutzt, der den dialektophonen Ungarndeutschen größere phonetisch-artikulatorische sowie kommunikative Authentizität gesichert hätte. Bei der Ausbildung der ungarndeutschen Pädagogen kommt die mundartliche Basis im allgemeinen ebenfalls wenig zum Tragen: Das immer noch im Gebrauch befindliche Didaktik-Buch zur Lehrerbildung für den ‚muttersprachlichen Deutschunterricht‘ von K. Vargha (1982) liefert praktisch keinen Hinweis auf eventuell aktivierbare Dialektkompetenzen. Das etwas jüngere ‚Methodik‘-Skript für Primarschullehrer von J. Petőcz geht allerdings schon einen Schritt weiter und bringt zum Ausdruck: Die Mundart, *ist ein wertvolles Mittel auch bei der Einführung in die Schriftsprache. Sie kann also Ausgangspunkt und Grundlage unserer Erziehung zur deutschen Sprache sein‘* (1988, 26). Eine operationalisierbare Durchdringung der Fragestellung findet aber nicht statt. Die Verfasserin beiläufig sich diesbezüglich zu betonen, daß *‚die Methoden des Überführens von der Mundart zur literarischen Form der deutschen Sprache nicht ausgearbeitet‘* sind (ebenda).

In Form von drei kontrastiv (Mundart-Standardsprache) angelegten Materialien entstand Anfang der 1980er Jahre ein interessantes Unterfangen aus der Feder eines Autorenteam der Universität Fünfkirchen/Pécs (teilweise mit Budapester Beteiligung). Es sind zwei Skripte für die ungarndeutschen Lehrerbildungseinrichtungen<sup>11</sup> und ein Grammatik- und Übungsbuch für die ‚deutschsprachig‘ genannten Gymnasien Ungarns.<sup>12</sup> Die Lernhilfen behandeln u. a. schwerpunktmäßige Ausschnitte der Differenzen aus den Bereichen der Morphologie, der Syntax, und der Wortbildung (Wild 1989, 6). Bei der Präsentation des grammatischen Systems der Standardsprache erfolgt – wo markante Abweichungen vorliegen – eine Gegenüberstellung der hochsprachlichen Erscheinung mit ihrer mundartlichen Entsprechung. Das soll zur Verdeutlichung und Bewußtmachung von Systemunterschieden dienen und auf interferenzgefährdete Bereiche als potentielle Fehlerquellen aufmerksam machen. Auf die Gemeinsamkeiten beider Systeme wird leider nicht eingegangen. Das entscheidende Manko ist jedoch, daß keine Didaktisierung anvisiert wird, was die praktische Umsetzung dieses dialekt-nutzenden Ansatzes behinderte. Da der Ansatz demzufolge auf relativ wenig Resonanz stieß, verzichteten die Verfasser auf seine weitere Ausarbeitung.

J. Valiska (1981, 102) erkennt zwar die Bedeutung der ortsansässigen regionalen Sprachvarianten für den Deutschunterricht in der Ostslowakei an, begnügt sich aber mit der banalen Feststellung: *‚Nur auf Grund der Kenntnis der Sprachsituation kann der Deutschlehrer im Unterricht alle Möglichkeiten nutzen, die ihm diese Situation bietet‘* und stellt die etwas illusorische Forderung: *‚Der Deutschlehrer sollte auch die zweite Muttersprache [d. h. die Ortsmundart – C. F.] dieser Schüler bzw. Studenten beherrschen‘*. Ein Konzept zur Realisierung wird nicht einmal andeutungsweise in Aussicht gestellt.

In den GUS-Staaten geraten die spezifischen Bedingungen des Unterrichts von dialektophonen deutschen Minderheiten in den letzten Jahren schon vereinzelt ins Blickfeld.

Im Rahmen der Ausbildung von ‚muttersprachlichen Deutschlehrern‘ für die Rußlanddeut-

schen Sibiriens ist der Lehrstuhl für deutsche Philologie der Pädagogischen Hochschule Omsk dabei, ein komplexes Übungssystem zu etablieren, das sich im Geiste der Trias ‚Mundart/Russisch/deutsche Hochsprache‘ im phonetischen, lexikalischen und grammatischen Bereich der Interferenzerscheinungen annehmen soll (siehe Zarečeva/Karatjuk 1991, 236 ff.). Soweit ich es übersehen kann, hat das methodische Konzept keine erweiterte Dialekt-/Normtoleranz angestrebt, sondern zielt eher auf eine systematische Bekämpfung von Interferenzfehlern aus der Richtung deutscher Mundarten oder Russisch ab. Einige der von V. A. Zarenčeva und V. I. Karatjuk als gravierende grammatische Fehler hingestellten Fälle wie z. B. *‚der Gebrauch des Artikels bei Personennamen‘* (239) brauchten meiner Ansicht nach nicht so negativ bewertet zu werden.

Im Mittelpunkt des in Aussicht gestellten speziellen Programms zum Unterricht von ‚deutschen Mundartlern‘ in der Karpato-Ukraine steht ebenfalls der Mechanismus der Interferenz, und zwar speziell der phonetischen (vgl. Melika 1991, 232 ff.). Dabei scheint man aber auch schon auf den positiven Transfer zu bauen, indem den Lernenden die phonetischen Relationen zwischen Standardsprache und Dialekt beigebracht werden sollen, damit sie die standardsprachlichen Formen von den mundartlichen ableiten können.

#### 5 Möglichkeiten und Grenzen der dialektorientierten Sprachdidaktik

Der Konzeption des dialektgestützten Sprachunterrichts wäre heute in der sprachlichen Erziehung von deutschen Minderheiten m. E. folgendes Profil zuzuweisen.

Zweierlei günstige Prämissen – im theoretischen und praktischen Plan – können den Grundton angeben:

(a) Im einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs über Dialekt als Sprachbarriere in der Bundesrepublik hat sich in Gestalt der Diglossie von Standardsprache und Dialekt sowie einer die Kompetenz in beiden anstrebenden ‚postkom-

persatorischen' Sprachdidaktik (vgl. Löffler 1978, 42 ff. sowie Rein im Druck) offenbar ein breiter Konsens herauskristalliert. Vor diesem Hintergrund erfährt die Mundart als kommunikationsadäquate Varietät der Muttersprache eine deutliche Aufwertung.

(b) Oft erhebt sich die prinzipielle Frage, ob bei den jüngeren Angehörigen deutscher Minderheiten der Dialekt überhaupt noch als ernstzunehmende Realität angesehen werden kann. Aktuelle Beobachtungen zeigen, daß z. B. bei den Ungarndeutschen unter den Jugendlichen viel mehr über produktive oder rezeptive Mundartkenntnisse verfügen, als man es gedacht hätte (vgl. Wild 1992, 5).

Das legitimiert die Vorgehensweise, daß man diese so resthafte Dialektkompetenz aufgreift und sie bewußt für den Standardspracherwerb zu mobilisieren versucht, damit die Lernenden den Schlüssel des Bilingualismus nicht unwiederbringlich verlieren. Die Prozesse der Hinführung vom Dialekt zur Standardsprache sind zur Zeit noch wenig erforscht. Es ließe sich aber vielleicht annehmen, daß rudimentäre Dialektkenntnisse vor allem in der Einstiegsphase, fundiertere Mundartkenntnisse hingegen eher auf der fortgeschrittenen Stufe (z. B. beim Durchschauen der grammatischen Strukturen) besonders förderlich sein können. Zu einer dialektorientierten Didaktik ist die differenzierte Berücksichtigung der sprachlichen Mittel, die dem Lernenden zur Verfügung stehen, und sei es nur in bescheidenen Restbeständen, erforderlich. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine präzise Erfassung und Auswertung der gegenwärtigen sprachlichen Situation (Grad und Typ von Diglossie und Bi-/Multilingualismus, dialektsoziologische Parameter etc.). Das würde die linguistische Grundlage bilden für die anschließend erforderliche lernpsychologische und didaktisch-methodische Umsetzung. Von realitätskonformen Zielvorstellungen ausgehend wäre also zu retten, was noch zu retten ist: Es kommt schließlich auf die Wiederherstellung des Sprachbewußtseins, auf die Stabilisierung der Mundart an, denn der Dialekt führt zum Standarddeutschen, das Standarddeutsche kann den Dialekt stützen. Durch eine Festigung der Mundart – sofern sie in irgendeinem Umfang noch beherrscht wird – schafft man die

Basis für einen effektiven, gelebten Bilingualismus, z. B. Ungarisch-Deutsch/Hochsprache und Mundart. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Da das Kind praktisch mit dem Mundartreim in seine Muttersprache hineinwächst, können Sprüche, Verse, Abzählreime, Lieder u. dgl. – durch die das Kind den Wohlklang und den Rhythmus der Sprache erlebt – in der Anfangsphase des Unterrichts geradezu einen optimalen Einstieg gewähren. Es scheint mir auch wichtig, die Lebenswelt, die Realität der deutschen Minderheit in Form von Liedern und Texten ins Curriculum zu integrieren. In diesem Sinne sollte die Literatur der Minderheit – in ihren zumeist drei Ausdrucksformen (Standarddeutsch, Dialekt, Staats-/Mehrheitssprache) – den ihr gebührenden Platz einnehmen. Zur kulturellen und identitätsmäßigen Bewußtwerdung muß den deutschen Minderheiten die Ehre ihrer angestammten Sprache/Sprachvarietät, die Würde ihrer Kultur wieder vermittelt werden. Die Position der Sprache als soziales und kulturelles Medium für die Selbstidentifikation ist – insbesondere in einer Ausprägung, die mit der ethnischen Biographie der Lernenden korreliert – nicht hoch genug zu veranschlagen. Damit wird ein Schritt unternommen in Richtung des zeitgemäßen didaktischen Konzepts der ‚Lernerorientierung‘, in dessen Mittelpunkt das lernende Individuum steht mit dem, was es schon kann. Es gilt dann, dieses Können weiter auszubauen und zu differenzieren.

Unabhängig vom vorhandenen Ausmaß der Dialektkompetenz wäre auch eine größere Normtoleranz, d. h. eine Lockerung der als ‚einheitssprachlich‘ deklarierten Norm in Richtung regionaler Gebrauchsnormen angebracht. Ohne auf den selbstverständlichen Prioritätsanspruch der Standardsprache als Lernziel zu verzichten, sollte sie im Sinne eines pluralischen Herangehens im engsten Anschluß an die jeweiligen autochthonen Sprachtraditionen verstanden werden. Die gegenwärtig vorherrschende starre Fixierung auf norddeutsche Normen infolge der hyperkorrekten Haltung vieler Lehrer widerspricht nämlich dem naturgegebenen Potential des gegebenen Areals, zumal nicht nur das Gros der deutschen Siedlungsmundarten mittel- und oberdeutscher Provenienz ist,

sondern sich die natürlichen Sprach- und Kulturkontaktmöglichkeiten ebenfalls eher mit den südlichen Gebieten des geschlossenen deutschen Sprachraums ergeben.

Unter anderen Gesichtspunkten kann sich aber die großzügigere Normtoleranz als zweischneidiges Schwert erweisen. K. Rein (1983, 147) hebt in einer Studie in Verbindung mit den Einsatzmöglichkeiten der kontrastiven Linguistik hervor, daß auch die fehlerträchtigen Mundartinterferenzen ermittelt und didaktisch behandelt werden müssen. Aus seinen Untersuchungen bei den Rumäniendeutschen gehe hervor, daß die Dialektinterferenz insbesondere in der Formenlehre und der Lexik beträchtlich sei, ‚nach der rein statistischen Fehlerzahl in Diktaten und Nacherzählungen ist sie noch größer als aus dem Rumänischen‘ (ebenda). Er warnt sogar, daß ‚der Erhalt einer zureichenden Hochdeutschkompetenz bei den Deutschen in Rumänien von zwei Seiten bedroht ist: Außer vom Rumänischen auch noch – und in manchen Bereichen wie der Aussprache, Lexik sogar stärker – von den Dialekten‘ (ebenda). Eine von J. Muráth (1988, 324 ff.) in Fünfkirchen/Pécs durchgeführte Fehleranalyse bei ungarndeutschen Gymnasiasten förderte im grammatisch-formalen Bereich vergleichbare Interferenzphänomene zutage. Hierbei kann die kontrastive Sprachanalyse in der Tat vielversprechende Vorarbeiten leisten, so daß der Lehrer durch gezieltere Auswahl von Lehrstoff und Trainingsformen den diagnostizierten Interferenzquellen kompetent begegnet, indem er den Lernenden den nötigen Einblick in die Strukturzusammenhänge gewährt. Aufgrund der Erfahrungen ließe sich vielleicht postulieren, daß der Dialekt zumeist auf lexikalischer und teilweise auf phonologisch-phonetischer Ebene besonders fördernd wirkt, während die Grammatik stärkere Interferenzprobleme aufwirft. Die kontrastiven Betrachtungen und die darauf beruhenden Lehrmaterialien hätten dies zu berücksichtigen und dementsprechende Übungsformen wären zu erstellen. Besonders nutzbringend könnten Materialien sein, die auf die Trikontrastivität deutscher Dialekt-Standarddeutsch-Mehrheitssprache zurückgreifen. Über die Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinaus sollte das Übungs-

system den Schwerpunkt auf die methodischen Hauptbereiche ‚Verstehen, Behalten, Anwenden und Reflektieren‘ setzen. Dabei beziehen sich die ersten beiden sowohl auf den Dialekt als auch auf das Standarddeutsch, wohingegen den letzteren beiden nur bei der Standardsprache eine Rolle zukommt. Freilich vermögen nur konsequente und immer wiederholte Übungskomplexe bis zur Stufe des Anwendens hinzuführen. Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des dialektgestützten und kontrastiven Ansatzes könnte insgesamt auch darin gesehen werden, daß er die Schüler stärker für das sprachliche Lernen sensibilisiert.

Im Vorfeld des dialektgestützten Lehr- und Lernprozesses wäre noch ein nicht unerheblicher theorie- und praxisrelevanter Aspekt sorgfältig zu klären. Es handelt sich um die Ebenen von Schriftlichkeit vs Mündlichkeit. Während die Dialektalität in erster Linie ein Phänomen der Mündlichkeit darstellt, erfolgt der Erwerb der Nationalitätensprache im Rahmen des Schulunterrichts heute schon vorwiegend auf logisch-analytischem Weg, der in hohem Maße auf Schriftlichkeit angewiesen ist. Die Konzeptualisierung im Spannungsfeld zwischen den mundartlichen Spezifika und den Eigengesetzlichkeiten (Restriktionen u. ä.) der geschriebenen Sprache bedarf daher vielseitiger theoretischer Fundierung und didaktisch-methodischen Fingerspitzengeföhls. Was noch als ‚akzeptabel‘ zugelassen wird und was nicht, ist in diesem Zusammenhang nicht mehr durch einen mechanischen Rekurs auf die Schriftlichkeit zu beurteilen.

Die Realisierung eines dialektbezogenen Arbeitsverfahrens ist unter Umständen auch mit einer Reihe organisatorischer, methodischer und praktischer Schwierigkeiten verbunden. Von Nachteil für die Umsetzung dieses Konzepts ist unter anderem, daß die Mehrheitsbevölkerung vielfach eine grundsätzlich andere sozialpsychologische Einstellung zu Dialekten hat: Das Ungarische kennt z. B. keine Mundarten in dem im Deutschen üblichen Sinne des Terminus, dort gibt es eher großräumige Aussprachevarianten oder eben Soziolekte. Die kollektiven Einstellungen als handlungssteuernder Faktor tragen sicher nicht unwesentlich dazu bei, daß sich die deutschen Minderhei-

ten in der Öffentlichkeit traditionell nicht gern zu ihrer Mundart bekennen. Sie zweifeln an ihrer Ausdrucksfähigkeit und kommunikativen Potenz und halten sie – aufgrund der Stigmatisierung – für schlechtes Deutsch. Problematisch kann ferner sein, daß die Lehrkräfte oft nur ein begrenztes Varietätenrepertoire (z. B. lediglich die Standardsprache) parat haben und daß selbst dialektophone Pädagogen nicht unbedingt in ihrem Mundartgebiet tätig sind. Dieser letztere Fall darf nicht überbewertet werden, zumal die Dialektlandschaften, trotz ihrer Vielfalt, dank ihres jahrhundertelangen Zusammen- oder Nebeneinanderlebens und intensiver Mischungs- und Ausgleichsprozesse viel Gemeinsames haben. Handreichungen für die Lehrer mit den gängigsten Dialektismen der gegebenen Region wären jedoch hilfreich. Verfügt die Lehrkraft über gar keine Dialektkenntnisse, so sollte sie sich über die Lokalmundart zumindest in ihren Hauptzügen informieren. Für die Schüler wirkt es sehr ermunternd, wenn der Lehrer zeigt, daß er von der einheimischen Sprachvarietät weiß, sie schätzt und auch ihre wichtigsten Merkmale kennt. Schwieriger lösbar hingegen scheint, daß eine auf dialektale Varietäten gerichtete Deutschdidaktik nach Binnendifferenzierung verlangt, worauf aber die Schulen noch keineswegs eingestellt sind (vgl. Rosenberg im Druck). Die für die Lehrerbildung zuständigen Hochschulen müßten sich in Zukunft in Forschung und Lehre gezielter mit der dialektnutzenden Konzeption auseinandersetzen, z. B. in Form von dialektologischen und soziolinguistischen Diplomarbeiten sowie Dissertationen, mittels der wissenschaftlichen Koordinierung bzw. Begleitung von entsprechenden Schulprojekten und -experimenten, durch Mitwirkung an der Erarbeitung von Lehrmaterialien, durch adäquate didaktische Vorbereitung der Pädagogikstudenten, durch Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung usw. Es wäre wichtig, den Lehrern den sprachgeschichtlichen Wert der Dialekte und ihre kommunikative Leistungsfähigkeit bewußt zu machen. Kompensatorischer Unterricht, der auf den Resultaten der sozio-dialektologischen Forschung sowie den Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik basiert, wäre nicht nur im Deutschunterricht angebracht. So ließe sich

wohl die optimale Zielsetzung<sup>13</sup> – eine Mischung aus echtem Bilingualismus Deutsch/Mehrheitssprache gepaart mit Diglossie Mehrheitssprache/deutscher Dialekt – verwirklichen. Dabei spielt m. E. eine essentielle Rolle, daß der ganze soziokulturelle Rahmen des Lernenden in die Überlegungen einbezogen wird, auch schon deshalb, weil die deutschen Minderheitenkinder sehr oft bildungsferneren bäuerlich-ländlichen Schichten entstammen und daher zunächst so manche soziale Barriere zu überwinden haben.

Alles in allem kann die dialektophone Methode im oben dargestellten Kontext der regionalbedingten Flexibilität als ein richtungsweisender Beitrag zur Entwicklung einer eigenständigen kultur- und problemgerechten Didaktik des Deutschen als Nationalitätensprache angesehen werden. Darüber hinaus dürfte sie auch für die Spracharbeit mit deutschen Aussiedlern in der Bundesrepublik durchaus nicht ohne Relevanz sein. Die Vorzüge dieser Vorgehensweise manifestieren sich auf mehreren Gebieten: Im mit der Krafteinsparung erreichten Lernvorsprung der dialektophonen Schüler, in der höheren Authentizität bei der dialektnutzenden Sprachproduktion (z. B. bodenständigere deutsche Lautung und Intonation, sprachüblichere lexikalisch-phraseologische Formulierungen, eher sprachtypische Syntax), in motivationalen und identitätsstiftenden Aspekten, kurzum: in einer spürbar höheren didaktischen Effizienz. Die organische Hereinnahme des Dialekts in das Unterrichtsgeschehen scheint auch Veranlassung zu geben zur Spezifizierung der These C. A. Fergusons (1959, 329): ‚Der Bedeutung, die richtige Varietät in der richtigen Situation zu verwenden, kann kaum genügend Gewicht beigemessen werden‘.<sup>14</sup>

Angesichts der gegenwärtigen Lage des Sprach-erhalts bei den deutschen Minderheiten in Ostmittel-, Südost- und Osteuropa einerseits und der immensen Nachfrage für qualifizierten Deutschunterricht andererseits, besteht jetzt dringender Handlungsbedarf. In jeder Hinsicht ist es schon fünf Minuten vor zwölf!

## 6 Ausblick

Abschließend sei der zuversichtlichen Erwartung Nachdruck verliehen, daß solche vorurteilsbeladenen und überholten Ansichten hoffentlich ein für allemal der Vergangenheit angehören mögen wie die Aussage des sonst den deutschen Minderheiten verpflichteten W. Reiter (1986, 60): ‚Ja, viel eher – das ist die nahezu einhellige Meinung führender Germanisten in Ungarn – haben deutschstämmige Schüler und Studenten infolge der vom Elternhaus empfangenen mundartlichen Besonderheiten im Deutschunterricht oft größere Schwierigkeiten als ihre ungarischen Mitschüler, denn man muß ihnen zunächst die mitgebrachten Fehler abgewöhnen, während die Ungarn sogleich ein einwandfreies Hochdeutsch lernen‘.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Ein Teil der Ausführungen geht auf meinen Vortrag auf dem 15. Kongreß für Fremdsprachendidaktik *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa* vom 4.–6. Oktober 1993 an der Justus-Liebig-Universität Gießen zurück.

<sup>2</sup> Zu seinem beruflichen und wissenschaftlichen Werdegang siehe Berend/Jedig (1991, 146f. und 165f.).

<sup>3</sup> ‚Die Schule ist nicht dazu da, die Mundart zu lehren, sondern den Schüler in die höheren Sprachebenen einzuführen‘ (Kühebacher 1967, 15).

<sup>4</sup> In Südtirol wurde auch in späteren Publikationen für die unterrichtliche Berücksichtigung der bodenständigen Sprachforschung plädiert, z. B. H. Moser: *Methodische Überlegungen zur Untersuchung des gesprochenen Deutsch in Südtirol*. In: H. Moser (Hg.): *Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt*. Innsbruck 1982 (*Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft*, Germ. Reihe, Bd. 13), 88.

<sup>5</sup> Vgl. dazu Hartweg (1981, 100f.), Ladin (1982, 196ff.), Jenny (1988, 175f.), Rein (1989, 383f. und im Druck).

<sup>6</sup> Zur ‚Holderith-Methode‘ siehe: ‚De l'enseignement de l'allemand à la pédagogie du français en Alsace‘ in der *Revue de l'Académie de Strasbourg* 2/1976.

Es ist bemerkenswert, daß J. Ott und M. Philipp (1993, 14) in einer jüngeren Publikation diese Methode – allerdings ohne nähere Begründung – als ‚didaktisch-methodische Kleinspurigkeit‘ abstempeln.

<sup>7</sup> Vgl. Rein (im Druck).

<sup>8</sup> Das Erscheinungsjahr gilt insofern als desorientierend, als Johann Wolf bereits am 20. Juli 1982 verstorben ist.

<sup>9</sup> Siehe: J. Juhász: *Richtiges Deutsch. 16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn*. 4. Aufl. Budapest 1983, 11.

<sup>10</sup> Sicher hat dabei auch die als nachahmenswert empfundene und/oder ‚von oben‘ als Vorbild dekretierte ‚DDR-Norm‘ eine nicht unwesentliche Rolle gespielt.

<sup>11</sup> Vgl. E. Knipf/R. Metzler/B. Szende/K. Wild: *Grammatik und Sprachpflege*. Budapest 1982 und E. Knipf: *Wortbildung*. Budapest 1983.

<sup>12</sup> Vgl. R. Hessky/K. Wild: *Grammatik II–III*. Budapest 1985.

<sup>13</sup> Eine ähnliche Vorstellung hat H. Löffler (1978, 62) für das Elsaß entwickelt.

<sup>14</sup> Im Original: ‚The importance of using the right variety in the right situation can hardly be overestimated.‘

### Literatur

Berend, Nina/Jedig, Hugo (1991) *Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie*. Marburg. (Schriftenreihe d. Komm. f. Ostdeutsche Volkskunde in d. Deutschen Ges. f. Volkskunde, Bd. 53).

Ferguson, Charles A. (1959) *Diglossia*. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York* 15. 325–340.

Földes, Csaba (1993) *Der Deutschunterricht für Ungarndeutsche – zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In: *Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, 13, 171–178.

Hartweg, Frédéric, G. (1981) *Sprachkontakt und Sprachkonflikt im Elsaß*. In: Meid, Wolfgang/Heller, Karin (Hgg.) *Sprachkontakt als Ursache von Veränderungen der Sprach- und Bewußtseinsstruktur. Eine Sammlung von Studien zur sprachlichen Interferenz*. Innsbruck (*Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft*, Bd. 34), 97–113.

Jenny, Alphonse (1988) *Deutsch als Sprachproblem und Schulproblem. Zur Situation des Deutschunterrichts im Elsaß*. In: Ritter, Alexander (Red.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*. 5. Konferenz deutscher Volksgruppen in Europa in der Akademie Sankelmark. Flensburg, 173–182.

Kühebacher, Egon (1967) *Hochsprache – Umgangssprache – Mundart. Anleitungen und Vorschläge zur Gestaltung des Deutschunterrichts in Südtirol*. In: *Muttersprache* 77, 13–23.

Ladin, Wolfgang (1982) *Der Elsässische Dialekt – Museumsreif? Analyse einer Umfrage*. Strasbourg.

Löffler, Heinrich (1978) *Dialekt als Schulproblem: Chance oder Hindernis?* In: Finck, A[drien]/Matzen, R[aymond]/Philipp, M[arthe] (Hgg.) *Mundart und Mundartdichtung im alemannischen Sprachraum*. Situationsberichte, Strasbourg, 42–67.

Melika, Georg (1991) *Die Berücksichtigung deutscher mundartlicher Lautung bei der Ausbildung der deutschen normativen Aussprache*. In: *Das Wort. Germa-*

- nistisches Jahrbuch Deutschland-Sowjetunion. Hg. Horst Breitung. Moskau, 232-235.
- Muráth, Judit (1988) *Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Germanistisches Jahrbuch DDR-UVR*. Hrsg. von Werner Biechele. Bd. 7. Budapest, 324-337.
- Ott, Jürgen/Philipp, Marthe (1993) *Dialekt und Standardsprache im Elsaß und im germanophonen Lothringen*. In: *Deutsche Sprache* 21, 1-21.
- Petőcz, Jánosné (1988) *Methodik des Unterrichts Deutsch als Muttersprache in den unteren Klassen der Grundschule*. 3. Aufl. Budapest.
- Rein, Kurt (1983) *Didaktische Probleme aus Diglossie und Bilingualismus bei deutschsprachigen Schülern in Südosteuropa*. In: Nelde, P. H. (Hg.) *Vergleichbarkeit von Sprachkontakten*. Bonn (Plurilingua III), 141-152.
- Rein, Kurt (1989) *Wie ‚hoch‘ muß das Hochdeutsch sein beim Unterrichten in Ländern mit deutschsprachiger Tradition?* In: Althof, Hans-Joachim/Bernáth, Árpád/Csúri, Károly (Hgg.) *Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland in Budapest vom 16.-19. 11. 1988*. Bonn/Szeged. (DAAD Dokumentationen und Materialien. Bd. 13), 379-386.
- Rein, Kurt (im Druck) *Dialekt als Ariadne-Faden. Dialektgestützter Deutschunterricht in Ländern mit resthaften Deutschkenntnissen*. In: Klotz, Peter/Sieber, Peter (Hgg.) *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart.
- Reiter, Wilhelm (1986) *Verbreitung und Geltung der deutschen Sprache im heutigen Ungarn*. In: Reiter, Wilhelm: *Deutsche im Südosteuropa-Mosaik*. Ausgew. Aufsätze hrsg. von Michael Rehs. Hildesheim/Zürich/New York. (Auslandsdeutsche Literatur der Gegenwart. Bd. 7), 59-67.
- Rosenberg, Peter (im Druck) *Deutsch für Aussiedler: alte Fehler auf neuem Gebiet?* In: Klotz, Peter/Sieber, Peter (Hgg.): *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart.
- Ström, Alfred (1928) *Deutschunterricht in mundartlicher Umgebung. Ein Handbuch für Dorfschullehrer und Studierende*. Charkow.
- Valiska, Juraj (1981) *Die deutsche Sprache in der Ostslowakei und der Deutschunterricht*. In: *Potsdamer Forschungen*. Gesellschaftswissenschaftliche Reihe. Heft 53, 97-103.
- Vargha, Károly (1982) *Methodik des Unterrichts Deutsch als Muttersprache in der Grundschule*. Budapest.
- Weckmann, André (1988) *Z wie Zwirbel. L'allemand en classe de sixième. Voie spécifique régionale*. Strasbourg.
- Weckmann, André (1990) *‚Zwischsprachig – Unsere Zukunft!‘ Deutschunterricht für Dialektsprecher im Elsaß*. In: *Neue Zeitung*, Budapest, Nr. 16, 4-5.
- Wild, Katharina (1988) *Welche Vorteile haben Schüler mit Mundartkompetenz beim Erlernen der deutschen Hochsprache?* In: *Neue Zeitung*, Budapest, Nr. 31, 6-7.
- Wild, Katharina (1992) *Deutschunterricht und Spracherehalt bei den Ungarndeutschen*. In: *Suevia Pannonica* 10, 5-14.
- Wolf, Johann (1974) *Sprachgebrauch und Sprachverständnis. Ausdrucksformen und Gefüge in unserem heutigen Deutsch*. Bukarest.
- Wolf, Johann (1987) *Banater deutsche Mundartenkunde*. Bukarest.
- Zarečneva, V. A./Karatjuk, V. I. (1991) *Besonderheiten des Deutschunterrichts bei den Mundartträgern*. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Deutschland-Sowjetunion*. Hrsg. Horst Breitung. Moskau, 236-240.