

Sprachstrukturen vergleichen: sprachliche Vielfalt im sprachreflektierenden Unterricht nutzen

KATHARINA TURGAY¹, ANN-MARIE MOSER² & PATRICK MÄCHLER³

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags stehen grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind und gleichzeitig an Themen des standardsprachlichen Grammatikunterrichts der höheren Jahrgangsstufen anschließen. Mittels ausgearbeiteter Unterrichtseinheiten wird aufgezeigt, wie ein systemorientierter Unterricht gestaltet werden kann, der weniger normativ mit starren falsch/richtig-Kategorien, sondern forschungsorientiert und operativ arbeitet. Durch den Einbezug dialektalen Sprachmaterials und dessen Kontrastierung mit dem Standarddeutschen ermöglichen die ausgearbeiteten sprachreflektierenden Ansätze nicht nur ein vertieftes Verständnis des Funktionierens ausgewählter grammatischer Kategorien des Standarddeutschen, sondern es wird auch deutlich, wie die verschiedenen Dimensionen des Deutschen (Diatopie auf der einen Seite und Diastratie/Diaphasie auf der anderen) als Diasystem miteinander verzahnt sein können. Damit wird mit der Vorstellung aufgeräumt, dass sich ‚der‘ Standard und die Nicht-Standard-Varietäten stets als distinkte, dichotomische Einheiten gegenüberstehen. An die Stelle dieser Auffassung kann somit eine realistischere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen (i. S. eines Diasystems) treten.

1 Einleitung

An deutschen Schulen liegt eine sprachliche Heterogenität in der Form vor, dass alle Klassenmitglieder unterschiedliche Sprachkompetenzen mitbringen. Während bei einigen Lernenden die Unterrichtssprache auch gleichzeitig die Familiensprache ist (also ein sehr standardnahes Deutsch), sprechen andere in ihren Familien andere Sprachen (sogenannte Herkunftssprachen wie Türkisch oder Russisch). Aber auch Lernende, die in ihrer Familie und ihrem näheren Umfeld einen deutschen Dialekt haben (Familiensprache ist in diesem Fall also der Dialekt), verwenden zu Hause nicht unbedingt die Sprache, die im Unterricht gebraucht wird, da diese wesentlich formeller ist und als Bildungssprache betrachtet werden kann. Diese wird als formelles Sprachregister gese-

1 Ruhr-Universität Bochum

2 Universität Zürich & Linguistik Zentrum Zürich

3 Universität Freiburg/Universite de Fribourg & Universität Zürich

hen, bei dem es sich um eine „bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation“ handelt, die „auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist“ (Gogolin & Roth 2007: 41; Gogolin & Lange 2011: 111), also stets in der konzeptionellen Schriftlichkeit verhaftet ist (Koch & Oesterreicher 1985). Eine solche an der schriftsprachlichen Standardsprache orientierte Bildungssprache steht der Alltagssprache gegenüber, die jedoch auch in sich wiederum von verschiedenen Varietäten geprägt ist. Die in den Klassenzimmern vorhandene Sprachen- und Varietätenvielfalt kann als Chance wahrgenommen werden, sofern der Unterricht eine mehrsprachige Didaktik vorsieht. In diesem Beitrag möchten wir nun die Dialekte des Deutschen in den Mittelpunkt stellen und dafür argumentieren, dass die Beschäftigung mit ihnen in einem systemorientierten Unterricht, der weniger normativ mit starren Kategorien, sondern forschungsorientiert und operativ arbeitet, eine realistischere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen (i. S. eines Diasystems) ermöglicht.

Dialekte konstituieren die Sprache vieler Lernender seit der Geburt und spielen eine relevante Rolle für ihre sprachliche Identität. Sie können i. S. Wandruszkas (1979) als innere Mehrsprachigkeit aufgefasst werden und stellen ebenso eine Familiensprache neben der deutschen Standardsprache dar. Dialekte sind keine defizitären Varietäten, sondern werden hier - auch im Sinne der deskriptiven Linguistik - als vollwertige Sprachen mit Dialektstatus verstanden. Dialekte bieten, ebenso wie Herkunftssprachen (vgl. Turgay 2022), Chancen für einen bewussten Umgang mit Sprachen im Unterricht (vgl. Moser 2024, Moser 2025).

Die curricularen Standards legitimieren die Betrachtung von innerer Mehrsprachigkeit, indem im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nach den nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Fassung von 2022 die Kernbereiche „Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen“ sowie „Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen“ (KMK 2022: 13) angegeben werden. Hier wird die Teilkompetenz „Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt“ erworben, indem „Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation (z. B. Standardsprache - Alltagssprache, Fachsprache, Dialekt, Regionalsprache; Mehrsprachigkeit; Sprache in der digitalen Kommunikation; Deutsche Gebärdensprache)“ (KMK 2022: 39) unterschieden und Verwendungsweisen reflektiert werden. Folglich wird die Unterscheidung von und Reflexion über Sprachvarietäten, worunter explizit Dialekte (im e. S., also diatopische Varietäten, s. hierzu auch Kapitel 2) neben anderen Varietäten genannt werden, als eine zu erwerbende Kompetenz gesehen. Auch wenn dies in den Bildungsstandards nicht aufgegriffen wird, können Sprachvergleiche auch zu Kompetenzen des zweiten Kernbereichs, nämlich „Sprachliche Strukturen untersuchen“, verhelfen, da sowohl das Untersuchen von Wörtern und Wendungen als auch Satzstrukturen sowie die Unterscheidung „zentraler grammatischer Mittel hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer Funktion im sprachlichen Handeln (z. B. Tempus, Modus, Genus verbi; Genus, Numerus, Kasus; Komparation)“ (KMK 2022: 40) kontrastierend (und sprachreflektierend, s. hierzu Abschnitt 3.2.) geschehen kann. Da die Strukturen dadurch aus einer gewissen Distanz betrachtet werden, wird transparent, dass dieselben

Strukturen unterschiedliche Funktionen haben und dieselben Funktionen durch unterschiedliche Strukturen ausgedrückt werden können.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 werden zunächst einige Begrifflichkeiten der Varietätenlinguistik eingeführt und die diatopische Gliederung des deutschen Dialektkontinuums überblicksartig umrissen. Im Anschluss daran gehen wir auf die Lernziele des sprachvergleichenden Arbeitens im systemorientierten Grammatikunterricht ein. Basierend auf diesen Zielen werden im letzten Teil (Abschnitt 4) Perspektiven skizziert, wie Dialekte in den sprachvergleichenden Unterricht integriert werden können.

2 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund zu sprachlichen Varietäten (Fokus Dialekte)

Varietäten kann man definieren als „ein System (partiell) distinkter Sprachgebrauchsformen“ (Szmrecsanyi 2013: 262), die je nach Kontext variieren. Es gibt verschiedene Dimensionen außersprachlicher Variation: Man unterscheidet zwischen diatopischer (= regionaler), diachroner (= zeitlicher), diastratischer (= schichtbezogener) und diaphasischer (= situationsbezogener) Variation (vgl. z. B. Szmrecsanyi 2013: 262). Unter „sprachlicher Variation“ ist das Vorkommen von zwei oder mehr „funktional äquivalenten sprachlichen Ausdrucksformen“ (Szmrecsanyi 2013: 261) zu verstehen (man spricht dann von Varianten). Variation beobachtet man zwischen verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern, aber auch in der Sprache einzelner Personen oder in einem Text (vgl. Szmrecsanyi 2013: 261). Variation kann außersprachlich bedingt sein, sie kann aber auch durch sprachinterne Faktoren beeinflusst werden. Ein Beispiel für eine sprachinterne Steuerung von Variation ist der Ausdruck von Zugehörigkeit/Besitz mittels der Erweiterung einer Nominalphrase (Possessum) um ein Genitivattribut (Possessor) wie bei *Johannas Fahrrad* oder *die Solaranlage des Hauses*. Während bei *Johannas Fahrrad* der Possessor dem Possessum vorausgeht (möglich ist daneben auch *das Fahrrad Johannas*), ist die Abfolge bei *die Solaranlage des Hauses* in der Regel Possessum - Possessor, eine Abfolge **des Hauses Solaranlage* ist im modernen Gegenwartsdeutschen ungrammatisch. Entscheidend für die Abfolgeregelung ist hier die rein sprachintern motivierte Scheidung der Substantive in Nomina propria (Eigennamen von Menschen; ähnlich verhalten sich Länder- und Ortsnamen mit neutralem Genus), die als Possessor vorangestellt werden können (sogenannter „sächsischer Genitiv“), und Nomina appellativa, die auf das Possessum folgen (s. z. B. Fuß 2011: 26).

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf regional bedingte Variation und schauen uns die Dialekte des Deutschen näher an. Abbildung 1 zeigt die Aufteilung des deutschen Sprachgebiets nach Dialekten: Im Norden finden wir das Niederdeutsche, im Süden das Oberdeutsche und dazwischen liegt das Mitteldeutsche. Wenn Dialektologinnen und Dialektologen von Hochdeutsch sprechen, dann verstehen sie darunter das ober- und mitteldeutsche Dialektgebiet (und nicht Hochdeutsch im Sinne von Standarddeutsch). Das Oberdeutsche besteht aus zwei Dialektverbänden (die man auch noch

Nun schauen wir uns genauer die sprachlichen Strukturen von (beispielhaft) zwei bis drei Dialekten (v.a. oberdeutsche Dialekte und vereinzelt auch Niederdeutsch, stellvertretend für alle Dialekte) an und vergleichen sie mit dem Standarddeutschen. Wir konzentrieren uns dabei auf Phänomene bzw. grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind und die gleichzeitig im Grammatikunterricht der Standardsprache thematisiert werden. Diese Herangehensweise erlaubt es uns, Dialektstrukturen unmittelbar anschlussfähig an den schulischen Grammatikunterricht zu machen. Die Auseinandersetzung mit diesen dialektalen Strukturen ermöglicht somit eine Perspektive auf die Standardsprache, die ohne den Einbezug der Dialekte nicht in derselben Tiefe möglich wäre (vgl. hierzu die didaktischen Ziele des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs nach Rothstein 2023 in Kapitel 3.2.).

In oberdeutschen Dialekten tritt ein Phänomen auf, das als Präteritumsschwund bekannt ist: Das Präteritum fehlt (in manchen Regionen mit Ausnahme des Verbs *sein* und der Modalverben) und an seine Stelle (als Erzählzeit) tritt das Perfekt; Vorzeitigkeit wird also allein durch das Perfekt (vgl. König 2019: 163; Maiwald 2002: 91) und das doppelte Perfekt (des Typs *ich habe ihm geschrieben gehabt*; Rödel 2007) ausgedrückt. Ein Blick auf Sprachkarten offenbart dabei, dass die Anzahl der Verben, zu denen in oberdeutschen Dialekten ein Präteritum gebildet werden kann, von Norden nach Süden abnimmt (Fischer 2016, 2018); im Alemannischen der Schweiz sind schließlich nicht einmal von hochfrequenten Verben wie *sein* und den Modalverben Präteritumformen bildbar (s. z. B. Gallmann 2009: 53, 56). Auf funktionaler Ebene führt der Präteritumsschwund zur Ausebnung einer aspektuellen Differenzierung, die im Standarddeutschen (noch) möglich ist. Nehmen wir als Beispiel folgenden standarddeutschen Satz: *Gestern regnete es*. Dieser Satz drückt eine abgeschlossene Handlung aus, die in der Vergangenheit liegt. Es besteht kein Bezug zur Gegenwart. Bei einem Satz wie *Gestern hat es noch geregnet und heute ist dagegen strahlender Sonnenschein* besteht ein Bezug zur Gegenwart: Die Sprecherin oder der Sprecher nimmt zum Sprechzeitpunkt Bezug auf ein Geschehen in der Gegenwart (heute herrscht Sonnenschein). Das Präteritum wird in der Duden-Grammatik als „das Grundtempus, wenn über wirkliche Ereignisse berichtet wird, die sich in der Vergangenheit des Sprechzeitpunktes befinden“ (Duden-Grammatik 2022: 2014, § 310) bezeichnet. Das im Perfekt bezeichnete Geschehen wird der Vergangenheit zugewiesen, der Gegenwartsbezug bleibt aber bestehen durch den Bezug zum Sprechzeitpunkt (vgl. Duden-Grammatik 2022: 215, § 312). Folgende Beispiele stammen aus dem Bairischen und Alemannischen, zwei oberdeutschen Dialekten, und werden kontrastiert mit der standarddeutschen Übersetzung:

1. Alemannisch (S Nöi Teschtamänt Züritüütsch 2011: Mt. 1,20)

da ischem im Traum en Ängel vo Gott erschine
,da erschien ihm im Traum ein Engel von Gott‘

2. Bairisch (Maiwald 2002: 77)

do hob i amoi a Grundstück kauft in de 60er-Jahr
,da habe ich mal ein Grundstück gekauft in den 60er-Jahren‘

Ein weiteres typisches Merkmal von oberdeutschen Dialekten sind Genusvarianten: In oberdeutschen Dialekten verwendet man der *Brezen/das Brezel* für standarddeutsch *die Brezel* oder *der Butter* für standarddeutsch *die Butter* (vgl. Eispäß & Möller 2003ff). Auch Artikelreduktionen oder Artikelzusammenfall sind aus den oberdeutschen Dialekten bekannt: Im Schwäbischen sagt man *a Maa, a Frau, a Haus*, d. h. derselbe Artikel wird für drei Genera verwendet: Standarddeutsch würde es *ein Mann, eine Frau, ein Haus* heißen, wir finden also zumindest zwei verschiedene Artikel (*ein* und *eine*) für drei Nomen mit unterschiedlichem Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum). In den alemannischen Dialekten ist zudem das Kasussystem anders organisiert: Während der Dativerhalten ist, sind beispielsweise im Zürichdeutschen in der Nominalphrase Nominativ und Akkusativ zu einem Einheitskasus zusammengefallen (s. z. B. Gallmann 2009: 45-48), während sie im Standarddeutschen beim Maskulinum bekanntlich stets getrennt sind (*dervs. den Mann*):

3. Zürichdeutsch (Beispiele P. M.)

de Hund schlaaft

ich gsee de Hund

4. Standarddeutsch

der Hund schläft

ich sehe den Hund

Dahingegen bleiben Nominativ und Akkusativ im System der Personalpronomen im gleichen Ausmaß wie im Standarddeutschen geschieden (*du häsch miieh gsee*, 'du hast mich gesehen', *ich ha diieh gsee*, 'ich habe dich gesehen'; s. z. B. Gallmann 2009: 49).

Auch aus dem Niederdeutschen ist Kasuszusammenfall beim Substantiv bekannt, doch erfasst er hier den Dativ und den Akkusativ:

5. Niederdeutsch (vgl. Höder 2011: 125)

hol den Mann was zu trinken

‚hol dem Mann etwas zu trinken‘

Der Kasuszusammenfall geht im Niederdeutschen weiter als im Alemannischen, weil hier Dativ und Akkusativ auch beim Pronomen der zweiten Person gleich lauten, nämlich *di*, 'dir, dich' (in manchen Regionen auch *dech* oder *dik*) (vgl. König 2019: 160):

6. Niederdeutsch (Thies 2018: o. S.)

a. *ik seh di*

‚ich sehe dich‘

b. *dat steiht di*

‚das steht dir‘

Wir sehen hier, dass ein sprachhistorisch vergleichbarer Prozess verschiedene Dialekte des Deutschen erfasst, ohne dass die konkreten Neuerungen (Reduktion des Kasussystems unter (partieller) Beseitigung des Akkusativs respektive Beseitigung des Dativs) in den beiden Räumen in unmittelbarem Zusammenhang zueinander stehen. Die Dialekte repräsentieren Zwischenformen auf einem Kontinuum der germani-

sehen Sprachen, an dessen einen Ende die komplett kasuslosen Sprachen wie Englisch oder die niederländische und skandinavischen Standardsprache(n) stehen, am anderen das „kasuskonservierende“ Standarddeutsche oder Isländische.

Ein weiteres typisches Merkmal vieler deutscher Dialekte ist die TUN-Periphrase: Im Standarddeutschen ist diese nur in einem sehr spezifischen Kontext, der Topikalisierung, möglich:

7. Standarddeutsch

Aufräumen tue ich immer als letztes.

In allen anderen Kontexten gilt sie dagegen als ungrammatisch. *Tun* kann hier nicht, wie in den Dialekten, als Hilfsverb verwendet werden:

8. Bairisch (Zehetner 1985: 151)

B Muadda duad koocha.

„Meine Mutterkocht/

9. Alemannisch (Weber 1948: 249f.)

Mertuend grad z Morgenässe.

„Wir frühstücken gerade/

10. Niederdeutsch (Stellmacher 2000: 196f.)

wenn Lüüd nah 'n Goddesdeenst nach Huus gähn doot, denn kämmt dat männigmal vor, dat se ok oever de Predigt spreken doot.

„wenn die Leute nach dem Gottesdienst nach Hause gehen, dann kommt es manchmal vor, dass sie auch über die Predigt sprechen/

Ein Phänomen mit diatopisch weiter Verbreitung, schwerpunktmäßig im Süden des deutschen Sprachraums (s.z. B. Mösch 2019), ist die Existenz bzw. die Verwendung der Relativpartikel *wo* (mit dialektal unterschiedlichem Vokalismus), die anstelle des Relativpronomens der Standardsprache oder in Kombination mit diesem eintritt. In der Standardsprache können Substantive u. a. mit Nebensätzen näher beschrieben werden, die mit Relativpronomen an das Substantiv angeschlossen werden. Dabei wird die Form des Relativpronomens bekanntlich durch Genus und Numerus des Bezugsnomens und die Satzgliedfunktion des Pronomens im Nebensatz bestimmt (die mit Asterisk markierten Kontrastformen bezeichnen ungrammatische Sätze):

11. Standardsprache

a. *das ist der Tisch, den sie gekauft haben* (*das/die sie gekauft haben)

b. *das ist der Tisch, der mir so gut gefällt* (*den/dem mir so gut gefällt)

c. *das sind die Tische, die Hanna gekauft hat* (*den Hanna gekauft hat)

In vielen oberdeutschen Dialekten erscheinen solche Relativsätze oft durch die Relativpartikel *wobzw.* deren dialektale Formen erweitert:

12. Bairisch⁴ (Pittner 2004: 366)
- a. *der Mann, der wo des gsogt hod*
,der Mann, der das gesagt hat'
 - b. *de Leid, de wo vui Geid hobm*
,die Leute, die viel Geld haben'

Dieser Typus ist neben oberdeutschen Dialekten u. a. auch im Moselfränkischen und somit dem mitteldeutschen Raum bezeugt, vgl. Fleischer (2005: 176). Wo der Relativanschluss das Subjekt oder das Akkusativobjekt des Nebensatzes vertritt und im selben Kasus wie das Bezugsnomen steht respektive bei unterschiedlichem Kasus kein Unterschied zwischen Nominativ- und Akkusativrelativpronomen besteht, kann das Relativpronomen in vielen Regionen auch wegfallen, vgl. Pittner (2004: 367):

13. Franken, Bayern (Pittner, ebd.)
- Naja, na hat mer sich also e' Küchenbuffet und also Kleinigkeiten, wo halt reingepaßt ham, ham mer sich 'kauft.*

Im Alemannischen der Schweiz ist der Typus ohne Relativpronomen eindeutig die dominierende Form des Relativanschlusses, der Typus *der Mann, der wo* wird nur ganz vereinzelt verwendet, vgl. Glaser & Bart (2022: 349-352), Bösigler (2026: 143-150). In Lehrwerken wird nur dieser Typus als dialektaler Relativanschluss akzeptiert, vgl. Beilstein-Schauelberger (2015: 250-252), Egli-Wildi (2021: 64). Die zürichdeutschen Entsprechungen von (11) lauten daher (Übersetzung P. M.):

14. Zürichdeutsch
- a. *das isch de Tisch, wo si gehäuft händ*
 - b. *das isch de Tisch, wo mier so guet gfalt*
 - c. *das sind d Tisch, wo d Hanna gehäuft hüt*

Die Relativpartikel kann gleichermaßen verwendet werden, wenn das Bezugsnomen belebt ist, vgl. ebenfalls aus dem Zürichdeutschen (Beispiele P. M.):

15. Zürichdeutsch
- a. *das sind di Aagschtelte, wo mer geschter gsee händ*
,das sind die Angestellten, die wir gestern gesehen haben'
 - b. *das isch di nett Leerer, wo sit letscht Jaar döt schaffet*
,das ist die nette Lehrerin, die seit letztem Jahr dort arbeitet'

Die Dialekte des ‚zürichdeutschen Typus‘ (ohne Relativpronomen) zeigen hier eine Übereinstimmung mit der norwegischen und schwedischen Standardsprache, die für

⁴ Pittner spricht an dieser Stelle nicht explizit von Bairisch, sondern lediglich von süddeutschen Varietäten. Aufgrund der Syntax und Phonologie ist allerdings klar, dass es sich hier um einen bairischen Dialekt handelt.

den Relativanschluss im Regelfall⁵ die invariable Relativpartikel *som* verwenden (für Bokmål (Norwegisch) s. Askedal et al. 2017: Kapitel 11.2.3; Strandskogen & Strandskogen 1986: 120; für das Schwedische s. Telemann et al. 1999: Band IV, 487, §18; Hinchliffe & Holmes 2020: 78). Beispiele aus dem Norwegischen, Übersetzung von (11) und (15):

16. Norwegisch

- a. *dette erbordet som de har kjøpt*
,das ist der Tisch, den sie gekauft haben'
- b. *dette er bordene som Hanna har kjøpt*
,das sind die Tische, die Hanna gekauft hat'
- c. *dette er de ansatte som vi så i går*
,das sind die Angestellten, die wir gestern gesehen haben'
- d. *dette er den hyggelige Icereren som har jobbet der siden i jor*
,das ist die nette Lehrerin, die seit letztem Jahr dort arbeitet'

Die Thematisierung des w-Relativanschlusses scheint auch im Hinblick auf den Erwerb der Standardsprache gewinnbringend, da *wo* in gewissen grammatischen Kontexten auch im Standard zur Einleitung von Relativsätzen vorkommt (z. B. *das ist die Stadt, wo ich wohne; [d]ie Beziehung ist dann ein ‚gut geöltes Verhältnis‘, wo alles reibungslos klappt*, Beleg aus der Neuen Zürcher Zeitung vom 27. Mai 2016) und bei Sprecherinnen und Sprechern aufgrund der Existenz der dialektalen Typen von (12)–(15) oft Unsicherheit besteht, ob ein *wo*-Anschluss standardsprachlich möglich ist oder nicht, vgl. Mösch (2019: 37f). Laut Pittner (2007: 745) gilt relativisches *wo* als standardsprachlich, wo es „die Funktion eines lokalen oder temporalen Adverbials im Relativsatz vertritt.“ Wir werden in Kapitel 4 mit einem Anwendungsbeispiel für den Unterricht auf diese Thematik zurückkommen.

Ein letztes Beispiel eines grammatikalischen Unterschieds zwischen der Standardsprache und deutschen Dialekten ist die Verwendung des Artikels bei Substantivklassen, bei denen im Standard die Artikelsetzung entweder klaren stilistischen Restriktionen unterworfen ist oder die Verwendung gar zu ungrammatischen Sätzen führt. Die Rede ist erstens von der Verwendung des Definitartikels vor Eigennamen, wie beispielsweise *der Hans, die Chantal*.⁶ Während die Setzung des Artikels im Standard nur im Kontext konzeptioneller Mündlichkeit möglich ist (Strecker 2024), ist sie etwa in den allermeisten schweizerdeutschen Dialekten sowie in der süddeutschen Umgangssprache obligatorisch (Glaser & Bart 2022: 64)⁷ und der Artikel wird, so denn der Dialekt verschriftet wird, auch in der Schriftlichkeit gesetzt. Die Obligatorisierung hat zur Folge, dass in diesen Varietäten die Kasusmarkierung nicht nur unterliegend erfolgt

5 Hauptsächlich in konzeptionell schriftlichen Textsorten sind im Schwedischen auch mit dem Bezugsnomen kongruierende Relativpronomen bekannt (s. Telemann et al. 1999: Band IV, 490, §20; Hinchliffe & Holmes 2020: 78); im Norwegischen sind sie in der Gegenwartssprache selbst in diesen Textsorten selten und gelten als veraltet (Strandskogen & Strandskogen 1986: 123).

6 In einigen Dialekten sind auch neutrale Artikel möglich, und zwar bei Frauennamen wie Männernamen, vgl. für Frauennamen z. B. Christen (1998), Eispaß & Möller (2003 ff., Artikelform, <http://www.atlasalltagssprache.de/artikelform>) und Nübling et al. (2013); für Männernamen Christen (1998) und Bucheli Berger (2006).

7 Mit Ausnahme der direkten Anrede und als Prädikativum von *heißen*, wo die Verwendung zu ungrammatischen Formen führen würde. Strecker (2024) macht im Übrigen darauf aufmerksam, dass Vornamen auch im mittel- und norddeutschen Raum mit Definitartikel auftreten können.

(*ich sehe Hans*AKKUSATiv, *ich gebe es Hans*DATiv), sondern auch overt (d. h. mit sicht- bzw. hörbarem Sprachmaterial) markiert wird (Zürichdeutsch *ich gseene de*AKKUSATiv *Hans* vs. *ich gib s em*DATiv *Hans*).

Zweitens sind beim Artikelsystem das Bairische in Deutschland, Österreich und Südtirol sowie angrenzender Regionen hervorzuheben, die im Vergleich mit dem Standarddeutschen eine weitere Neuerung aufweisen, nämlich den Indefinitartikel bei nicht zählbaren Substantiven, vgl. z. B. Kollmer (1999) und Strobel (2017): Während im Standarddeutschen v. a. bei nicht zählbaren Substantiven (Massenomina) wie *Mehl*, *Holz*, *Obst* etc., einigen Abstrakta (wie *Ruhe*), Wörtern aus den Bereichen Emotionen und Wahrnehmungen (wie *Mut*, *Angst*) ein Indefinitartikel nicht möglich ist (Ausnahmen bestehen bei Nominalphrasen mit adjektivischer Erweiterung, z. B. *eine trügerische Ruhe*, *ein bretonisches Mehl*, *ein teures Holz*; vgl. Heuer et al. 2021: 132, § 258; Dreyer & Schmitt 2012: 24£; Stocker 2012: 33£; Strecker 2018), ist er im Bairischen obligatorisch:

17. Mittelbairisch (Kollmer 1999: 23):

- a. *doufai heit da muatan a wossa enadrong und a hoits*
,tu aber heute der Mutter (ein) Wasser und (ein) Holz hereintragen'
- b. *na is a rougwen midn wöldan*
,dann ist (eine) Ruhe gewesen mit den Wilderern'

Nachdem in diesem Kapitel grammatische Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, im Mittelpunkt standen, soll im nächsten Kapitel der Sprachvergleich in den grammatikdidaktischen Diskurs eingeordnet und das konkrete Ziel des vorgeschlagenen Sprachvergleichs diskutiert werden. Es wird dafür argumentiert, dass das systemorientierte Arbeiten zu grammatischen Kategorien zum Aufbau von Wissen über das Sprachsystem führt.

3 Sprachvergleichendes Arbeiten im systemorientierten Grammatikunterricht

3.1 Allgemeine Grundlagen des sprachvergleichenden Arbeitens

Oomen-Welke (z. B. 2002, 2013, 2020a, 2020c) legte mit ihren Publikationen, so Rothstein im Vorwort des von ihm herausgegebenen Sammelbandes zum Thema „Sprachvergleich in der Schule“ (vgl. Rothstein 2011; inzwischen in dritter Auflage erschienen, vgl. Rothstein 2018), „das gegenwärtig detaillierteste, weil schulisch gut anwendbare, Konzept einer Vielsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht“ (Rothstein 2011: 3) vor. Durch das Vergleichen von Strukturen unterschiedlicher Sprachen (worunter auch Dialekte fallen) wird das Strukturverstehen gefördert und das Bewusstsein für verschiedene Sprachen und sprachspezifische Ausdrucksmöglichkeiten geschult (Oomen-Welke 2020b: 69£). Eng gekoppelt mit dem Sprachvergleich ist also die Sprachreflexion, die auch bekannt ist unter dem Begriff der Sprachbewusstheit oder des Sprachbewusstseins; in diesem Beitrag werden diese drei Termini synonym verwendet (vgl. ähnlich auch Peyer 2021: 30, Neuland 2021). Unter „Sprachbewusstheit“ wird die „Bereitschaft

und Fähigkeit [...], sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen & Funke 2006: 439) verstanden.⁸ Neben Oomen-Welke gibt es in jüngerer Zeit vermehrt Beiträge, die sich mit der metasprachlichen Tätigkeit des Sprachvergleichs bzw. mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dezidiert auseinandersetzen. Budde (2012) bezeichnet so „Über Sprache reflektieren“ als leitendes Prinzip im sprachheterogenen Unterricht und benennt vier didaktische Konsequenzen daraus. „Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren“ ist eine davon, und Sprachvergleiche können diesem didaktischen Ziel dienen (vgl. Budde 2012: 69). Dies geschieht, indem „Sprachstrukturen unterschiedlicher Sprachen der Lerngruppe“ (Budde 2012: 69) untersucht und verglichen werden. Dies hat zum Ziel, dass Lernende zu Sprachexpertinnen und -experten werden und dass sie Sprache in ihrer kulturellen Eingebundenheit betrachten. Mittels forschenden Lernens können sie die Familiensprache mit in die Schule bringen und mit anderen Sprachen (bzw. Dialekten) inklusive dem Standarddeutschen kontrastieren (analytisch sowie vergleichend; vgl. Budde 2012: 69). Konkrete Unterrichtsbeispiele für den Sprachvergleich finden sich, neben Budde (2012), bspw. auch in Mehlem (2011), Müller & Szczepaniak (2019), Richter-Vapaatalo (2017) und Rothstein (2011; 2023). Als Ziele und Funktionen eines sprachvergleichenden Zugangs nennen Müller & Szczepaniak (2019: 4), unter Bezugnahme auf Oomen-Welke (2017: 69 f.) und Rothstein (2018: 2), Strukturverstehen, Sprachsensibilität, Sprachbewusstheit und die intensivere Reflexion des Eigenen. Fremdsprachenlernen und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache profitieren besonders von kontrastiven Sprachvergleichen, da beim Sprachenlernen an vorhandene Wissensbestände angeknüpft wird (vgl. Müller & Szczepaniak 2019: 5). Aber auch für den Deutschunterricht selbst ist der Sprachvergleich von Nutzen, und insbesondere für das schulische Grammatiklernen (i. S. deklarativen Wissens) ist diese Methode „eine interessante und noch wenig genutzte Lernressource“ (Müller & Szczepaniak 2019: 5). Für griechische Varietäten konnte sogar nachgewiesen werden, dass ein Einbezug dialektaler Strukturen im Rahmen des Sprachvergleichs die Kompetenzen in der standardsprachlichen Textproduktion verbessert und dialektale Interferenzen im Standard damit vermindert werden (Yiakoumetti 2007). Dem Potenzial dieser Ressource geht Rothstein (2023) detailliert nach und untermauert Kontrastierung als didaktisches Verfahren im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht.

Im folgenden Abschnitt werden wir uns nun mit dem Nutzen sprachvergleichenden Arbeitens im schulischen Deutschunterricht vor dem Hintergrund grammatischer Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, befassen. Wir werden

8 Sich im Deutschunterricht reflektiert mit verschiedenen Dialekten auseinanderzusetzen, entspricht einer sprachsensiblen Deutschdidaktik, bei der Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit gefördert werden (vgl. Luchtenberg 2020: 157). Die Betrachtung und Reflexion von Dialekten im Deutschunterricht sensibilisiert für Sprachen und erweitert das Sprachdifferenzbewusstsein, indem Unterschiede hinsichtlich der Form und der Funktion von sprachlichen Phänomenen untersucht werden. Der Unterricht „gewinnt durch mehr Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum“ (Oomen-Welke 2020a: 182).

dafür argumentieren, dass systemorientiertes Arbeiten zu grammatischen Kategorien zum Aufbau von Wissen über das Sprachsystem führt und dies mit Rothstein (2023) sowie Bredel (2013) begründen.

3.2 Sprachvergleich im schulischen Grammatikunterricht: zum Nutzen von Dialekten im Deutschunterricht

Ziel eines deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs muss sein, dass dieser den Schülerinnen und Schülern dient und somit ein sprachliches Lernen ermöglicht, das ohne diesen Sprachvergleich so nicht möglich gewesen wäre (vgl. Rothstein 2023: 7).⁹ Wir argumentieren, dass die Arbeit mit grammatischen Kategorien, die besonders von dialektaler Varianz geprägt sind, die Schülerinnen und Schüler befähigt, ein differenzierendes Verständnis von bestimmten grammatischen Kategorien und deren Funktion zu erhalten. Durch Sprachbetrachtung von und Sprachreflexion¹⁰ über diatopische Variation erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sich scharfe Grenzen zwischen Varietäten nicht immer ziehen lassen und vielmehr ein Kontinuum zwischen Standard-Varietäten und Nicht-Standardvarietäten (z. B. diatopischen) besteht. Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich wird also - bezogen auf die Perspektive der Fachwissenschaftler - durch diesen Erkenntnisgewinn legitimiert (vgl. Rothstein 2023: 7).

Für den Sprachvergleich sprechen aber auch Argumente aus didaktischer Perspektive. Diese werden im Folgenden dargestellt: Die Arbeit mit Dialekten hat das Potenzial, Unauffälliges auffällig zu machen (vgl. Rödel 2023: 7-8): Grammatische Varianz bei bestimmten grammatischen Phänomenen wie Genusvariation, Variation bei Relativsätzen oder Variation beim Gebrauch von Tempus (s. dazu auch die Abschnitte 2 und 4) ist auffällig - Dialekte verhalten sich anders als die Standardsprache - und diese Auffälligkeit führt dazu, dass ein bestimmtes grammatisches Phänomen zur Reflexion über den Gegenstand bei Schülerinnen und Schülern führt. Bredel (2013: 23) spricht von Distanzierung als eine „notwendige Bedingung dafür [...], dass etwas ‚betrachtet‘ werden kann“ (Bredel 2013: 23). Darunter ist zu verstehen, dass eine Distanz zwischen dem Sprachbeobachter - also unseren Schülerinnen und Schülern - und dem „Instrument Sprache“ (Bredel 2013: 24) hergestellt wird (vgl. Bredel 2023: 24). Neben der Distanzierung als didaktisches Verfahren, sprachlich Unauffälliges sichtbar zu machen, gibt es zwei weitere Möglichkeiten, die Deautomatisierung und die Dekontextualisierung (vgl. Bredel 2013: 24–25; sowie Rothstein 2023: 8-10). Unter Deautomatisierung wird das Aufgeben der automatischen Sprachverwendung verstanden, d. h. das Sprachgefühl, das uns als Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern ermöglicht, ohne großes Nachdenken „korrektes“ Deutsch zu sprechen, soll damit unterbrochen werden (vgl. Bredel 2013: 24–25; Rothstein 2023: 8-9). Einher mit der Deautomatisierung geht die Dekontextualisierung: Sprachliche Phänomene werden aus ihrem Kontext gelöst und neu gruppiert (vgl. Bredel 2013: 24–25), z. B. nach bestimmten Merkmalen: Bei Relativsätzen würde man also das Relativpronomen herausnehmen und die verschiedenen Anschlüsse, die

9 Dies ist auch das erste didaktische Prinzip, das er benennt: „Nutzen: Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ermöglicht Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären.“ (Rothstein 2023: 35).

10 Zu den Begriffen Sprachbetrachtung und Sprachreflexion s. dieses Unterkapitel.

wir in den Standard- und Nicht-Standard-Varietäten des Deutschen finden, losgelöst von ihrem Kontext, als eigene Gruppe „Relativsatzmarker“ betrachten. Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung sind „notwendige Bedingungen der Sprachbetrachtung“ (Bredel 2013: 24). Rothstein fügt diesen drei Verfahren ein viertes Verfahren hinzu, denn er merkt an, dass es auch möglich sein sollte, in sprachlich unauffälligen Kontexten zum Nachdenken über Sprache anzuregen (vgl. Rothstein 2023: 10). Dieses Verfahren nennt er Kontrastierung: Dabei wird Sprache in ihren erwartbaren Kontexten verwendet (vgl. Rothstein 2023: 10). Die Kontrastierung geschieht mittels der metasprachlichen Tätigkeit des Sprachvergleichs: „Eine Gegenüberstellung von Sprachen bzw. von Varietäten kann ein Nachdenken über Sprache anregen, indem sie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich macht“ (Rothstein 2023: 11). Dabei propagiert Rothstein, die in der Deutschdidaktik teilweise synonym verwendeten Begriffe der Sprachbetrachtung und Sprachreflexion definitiv klar auseinanderzuhalten und schlägt vor, dass sie für verschiedene Arten der genannten metasprachlichen Tätigkeit stehen sollen: Während die Sprachbetrachtung ohne grammatische Fachbegriffe und Konzepte auskommt und z. B. auch mit Kindern im Vorschulalter möglich ist, wird bei sprachreflektierender Kontrastierung eben auf diese Termini und Konzepte zurückgegriffen (Rothstein 2023: 13 f.). Da mit der Verwendung der fachsprachlichen Termini „in der Regel eine linguistische Analyse einhergeht“ (Rothstein 2023: 14), die bei der Sprachbetrachtung fehlt, ist diese Unterscheidung kein Selbstzweck, sondern eine sinnvolle Ausdifferenzierung der metasprachlichen Kontrastierungsverfahren. Für höhere Jahrgänge, für die die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 4 gedacht sind, stehen sprachreflektierende Ansätze gegenüber sprachbetrachtenden im Vordergrund, zumal die Beispiele den Anschluss an den Grammatikunterricht des Standarddeutschen gewährleisten sollen (s. oben), in dem sprachliche Analysen und grammatische Termini naturgemäß eine wichtige Rolle spielen.

Für eine Didaktik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs arbeitet Rothstein sieben miteinander zusammenhängende Prinzipien aus. Wir möchten gerne auf eines davon an dieser Stelle exemplarisch eingehen und illustrieren es mit unseren selbst entwickelten Beispielen in Abschnitt 4.2. Das didaktische Prinzip der Deskriptivität besagt, dass Sprachen und Varietäten rein deskriptiv miteinander verglichen werden, durch „Dokumentation und Analyse“ (Rothstein 2023: 36). Es geht nicht um eine Bewertung verschiedener Sprachen und Varietäten, die Beschreibung und Analyse ist wertneutral (vgl. Rothstein 2023: 36). Dieses didaktische Prinzip findet sich bspw. in der Aufgabe zur Genusvariation, bei der die Schülerinnen und Schüler regional/dialektal bedingte Variation beim bestimmten Artikel kennenlernen. Auch das Beispiel zu den Relativsätzen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine wertneutrale, aber gleichzeitig realistischere Sichtweise auf das Diasystem des Deutschen, da hier die in vielen Köpfen dominierende Vorstellung einer scharfen Standard-Nicht-Standard-Dichotomie einem Kontinuum zwischen den verschiedenen Varietäten gegenübergestellt wird (s. dazu 4.2). Laut Rothstein (2013: 16) gibt es verschiedene Perspektiven auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich; eine davon ist die innersprachliche Perspektive auf Sprache, die „sich im Sinne des Diasystems nach Coseriu (1988) auf die diatopische (d. h. räumliche)

Ebene beziehen (z. B. Dialekte), auf die diastratische (soziale) Ebene (z. B. Kommunikation in verschiedenen Sprachen) oder auf die diaphasische Ebene (z. B. Stil, Situationsangemessenheit)“ (Rothstein 2023: 16) beziehen kann. Im Sinne der deskriptiven Linguistik sollte ein solcher Vergleich auch nicht zu einer Bewertung der Varietäten führen (welche ist „besser“, welche ist „schlechter“) (vgl. Rothstein 2013: 18); stattdessen zeigt er auf, dass Sprachen bzw. Varietäten unterschiedlich funktionieren und dass diese in strukturell-sprachlicher Hinsicht gleichwertig sind (vgl. Rothstein 2013: 18).

Ziel unseres deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs ist forschungsorientiertes und operatives Arbeiten in einem systemorientierten Unterricht, der dadurch weniger normativ mit starren Kategorien arbeitet. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler ein differenzierendes Verständnis von bestimmten grammatischen Kategorien und deren Funktion. Unter operativem Arbeiten verstehen wir mit Bredel (2013: 106) online ausgeführte metasprachliche Handlungen: Hierbei werden „primärsprachliche Sprachverarbeitungsprozesse“ (Bredel 2013: 106) aktiviert und diese werden „spezifischen, kontrollierten Manipulationen“ (Bredel 2013: 106) unterzogen. Typisch operativ metasprachliche Handlungen sind bspw. das Variieren (vgl. Bredel 2013: 106) - also genau das, was wir mit dem Einbezug von regionaler/dialektaler Variation bezwecken. Der Unterricht ist systemorientiert, entspricht jedoch nicht dem, was man unter dem traditionellen Grammatikunterricht versteht (vgl. dazu Bredel 2013: 227-228, die auch darauf hinweist, dass dieser Unterricht bis heute Realität hat, s. S. 227). Im traditionellen Grammatikunterricht geht es v. a. „um eine Zuordnung von sprachlichen Strukturen/Einheiten zu Bezeichnungen“ (Bredel 2013: 227). Schülerinnen und Schüler sollen die vom Lehrbuch definierten Begriffe identifizieren und klassifizieren (vgl. Bredel 2013: 227). Diese Form des Unterrichts thematisiert das Sprachsystem und ist weitestgehend präskriptiv (vgl. Bredel 2013: 227). Auch unsere Vorschläge thematisieren das Sprachsystem; durch die Arbeit mit grammatischer Varianz und einem kontrastierenden Verfahren steht jedoch das didaktische Prinzip der Deskriptivität im Mittelpunkt (s. dazu auch oben). Darüber hinaus ähneln die Arbeit mit Standard- und Nicht-Standard-Varietäten und der Vergleich dieser Varietäten in Bezug auf bestimmte grammatische Phänomene einem forschungsorientierten Zugang. Die kontrastive Linguistik interessiert sich so für Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen bzw. Varietäten: Kürschner (2008: 68) weist daraufhin, dass ein Vorteil der kontrastiven Linguistik sei, dass „einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen - gerade bei nah verwandten Sprachen“.

Basierend auf diesen Überlegungen werden nun in Abschnitt 4 Perspektiven vorgestellt, wie Dialekte in den sprachvergleichenden Unterricht integriert werden können. Zunächst werden fachliche Ziele, Lernziele sowie Arbeitsformen für Dialekte im Deutschunterricht skizziert (bezogen auf 4.1 und 4.2). Im Anschluss daran werden bereits bestehende Unterrichtsvorschläge aus Schulbüchern um die Dimension der Dialekte erweitert, thematisch geht es um syntaktische Strukturen (4.1). In einem zweiten Schritt wird dann exemplarisch an zwei ausgewählten Phänomenen (Genusvariation und Relativanschluss) jeweils ein kompletter Unterrichtsentwurf vorgestellt (4.2).

4 Dialekte im Deutschunterricht: Perspektiven

Die folgenden fachlichen Ziele, Lernziele sowie Arbeitsformen für Dialekte im Deutschunterricht stehen im Zentrum des nun folgenden Abschnitts.

Fachliche Ziele:

- a) Kennenlernen von Strukturen anderer Dialekte im Vergleich mit dem Standarddeutschen
- b) Reflexion über die Unterrichtssprache im Vergleich mit den Dialekten im Sinne eines systemorientierten Grammatikunterrichts

Lernziele:

- a) Förderung analytischer Kompetenz in Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- b) Förderung der Sprach- und Kulturbewusstheit
- c) Neu-Perspektivierung von Inhalten des Grammatikunterrichts mithilfe des Sprachvergleichs.

Arbeitsformen:

- a) Anknüpfung an lebensweltliche Erfahrungen
- b) interessen- und erfahrungsgeleitetes Lernen
- c) distanzierendes und kontrastierendes Vorgehen

4.1 Skizzenhafte Erweiterung bestehender Vorschläge

Im Folgenden werden zwei Beispiele für die Thematisierung syntaktischer Strukturen in verschiedenen Sprachen in Deutschbüchern vorgestellt und das Potenzial, dabei Dialekte miteinzubeziehen, aufgezeigt. Eine Weiterführung bestehender Aufgaben ermöglicht Lehrkräften einen niederschweligen Zugang zu Dialekten und kann als Testfall in der Klasse dienen: Wie wird das Thema Dialekte von den Lernenden aufgenommen? Im Anschluss daran könnte die Lehrkraft auch Aufgaben, die sich ausschließlich mit Dialekten im Kontrast zur Standardsprache befassen, in der Klasse behandeln (s. 4.2).

Die folgenden Beispiele in 4.1 stammen aus Schulbüchern für die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 8).

Es zeigt sich, dass in Schulbüchern häufig die Satzstruktur des Englischen mit der des Deutschen verglichen wird, da Englisch als Fremdsprache unterrichtet wird und daher auch die Sätze, die verglichen werden, verstanden werden (Abbildung 2 links). Aber auch andere Sprachen werden hinzugezogen, um die Abfolge der Satzglieder sowie ihre Umstellung zu verdeutlichen (Abbildung 2 rechts). Die Stellung der Satzglieder im Satz wird auch im Hinblick auf ihre Umstellungsmöglichkeiten in anderen Sprachen kontrastiert, wie die beiden Beispiele in Abbildung 2 zeigen. Im Beispiel auf der linken Seite müssen Satzglieder bestimmt und ihre Stellung im Satz reflektiert werden, bevor die möglichen Satzstellungen analysiert werden. Hier wird also durch den Sprachvergleich syntaktisches Wissen reaktiviert. Das Beispiel auf der rechten Seite nutzt Fremdsprachenkenntnisse im Englischen, indem ins Deutsche übersetzt werden muss,

Die Stellung der verbalen Glieder rückt auch häufig in den Fokus von Sprachvergleichen, da die Verbkammer eine Besonderheit der deutschen Sprache darstellt. So soll in dem linken Beispiel von Abbildung 3 mithilfe eines Modells (Klammermann-Modell) herausgefunden werden, ob auch andere Sprachen eine Verbkammer haben. Auf diese Weise wird eine Besonderheit der deutschen Sprache ermittelt, ebenso wie über die Stellung und die Anzahl der Verben im Satz reflektiert wird. Das rechte Beispiel von Abbildung 3 lenkt den Fokus auf Infinitivstrukturen und hebt durch die Aufgabe den Verbalkomplex in der Verbletzstellung hervor: Darin soll die Behauptung, dass ‚die Deutschen eben immer möchten, dass man ihnen bis zum Ende zuhört‘, erläutert werden.

Für die Abfolge der Verben im Verbalkomplex¹¹ (19) bietet sich die Hinzunahme von dialektalen Beispielen an, da je nach Dialekt unterschiedliche Abfolgen in der rechten Verbkammer vorzufinden sind.

19. Verbalkomplex¹²

- a. Südfränkisch (Alemannisch, Übergangsgebiet zum Mitteldeutschen):

I ha ne höre lache
 ‚Ich habe ihn lachen hören‘

- b. Pfälzisch

Ich häbb grad misse dra denke
 ‚Ich habe daran denken müssen‘

Im Hinblick auf Infinitive können auch TUN-Periphrasen (20) und der am-Progressiv (21) betrachtet werden und dabei mit do-Konstruktionen sowie den Progressiv-Formen im Englischen und Niederländischen verglichen werden.

20. tun-Periphrasen

- a. Niederdeutsch:

wo se immer ehre Inköpe maken döön
 ‚wo sie immer ihre Einkäufe machen‘

- b. Niederdeutsch:

at se jeden Dag kommen deiht
 ‚dass sie jeden Tag kommt‘

- c. Alemannisch:

Ab und zuä duen i au läsä
 ‚Ab und zu lese ich auch‘

- d. Alemannisch:

Dä Vater duet sie tröschtä
 ‚Der Vater tröstet sie‘

(Weber 2015: 232, 234; Schwarz 2004: 151f.)

¹¹ Zum Verbalkomplex im Bairischen und anderen Dialekten s. Schmid & Vogel (2004); Weiß (2008).

¹² Sind keine Quellen angegeben, stammen die Beispiele von Dialekt sprechenden.

21. am-Progressiv

- a. Kölsch:
ich bcn datjrad am opschrieve
,ich schreibe das gerade auf
- b. Kölsch:
et Marie is am möd wäde
,Marie wird müde'
(Bhatt 1991: 18f. zit. n. Bhatt & Schmidt 1993: 78)
- c. Englisch:
I am writing this down this very moment
- d. Niederländisch:
Jan is aan het wandelen op de hei
Jan ist am spazieren im Moor
Jan spaziert (gerade) im Moor'
(Broekhuis et al. 2015: 152)

Das Vorkommen vergleichbarer Strukturen im Standardenglischen und -niederländischen zeigt auf, dass Dialekte keine Abweichungen von Sprache sind, nur weil die deutsche Standardsprache diese Strukturen nicht aufweist.

Werden Sprachen hinsichtlich ihrer Tempora betrachtet, können Sprachen beleuchtet werden, die über gar keine Tempusmarkierung verfügen, wie das Vietnamesische, ebenso wie oberdeutsche Dialekte, in denen anders als im Standarddeutschen ein doppeltes Perfekt gebildet wird (vgl. Koch & Tran 2021: 17; Schaden 2007: 208). Im Deutschbuch *D Eins* (Gigi & Guse 2019) für die 6. Klasse findet sich im Anschluss an die Thematisierung der Bildung des Tempus im Deutschen folgende Aufgabe:

Gibt es in eurer Klasse Schülerinnen und Schüler, die andere Sprachen sprechen? Untersucht, wie in diesen Sprachen die Vergangenheitsformen gebildet werden, und vergleicht sie mit der deutschen Sprache. (Gigi & Guse 2019: 255)

Eine solche Aufgabenstellung kann auf Varietäten ausgeweitet werden, sodass die Kinder auch ihre Dialekte untersuchen und vergleichen können. Hier könnte der oberdeutsche Präteritumsschwund besprochen werden, der in Kapitel 2 vorgestellt wurde. Auch das Phänomen des Relativanschlusses in deutschen Dialekten im Vergleich mit dem Skandinavischen bietet sich für solche Vergleiche an, zumal wir im deutschen Sprachraum dazu zahlreiche verschiedene Lösungen finden, s. 4.2.

4.2 Beispielaufgaben zum Thema „Genusvariation“ und „Relativanschluss“

Die nachfolgenden Aufgaben richten sich, wie jene unter 4.1., an Lernende der Sekundarstufe I, und zwar hier an jene der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Die Lernenden sollen dialektale Strukturen im Vergleich mit dem Standarddeutschen kennenlernen und beschreiben (Lernziel). Wir konzentrieren uns auf Phänomene, die Themen aufgreifen, die auch für den schulischen Grammatikunterricht (der Standardsprache) relevant sind, die Genusvariation und den Relativanschluss.

Aufgabe 1: (z. B. zum Einstieg)

Lernziel: fachliche Ziele (a) und (b); didaktische Ziele (a) bis (d)

a) Beschreibt die drei Abbildungen.

b) Wie sagt ihr? Wie sagt man im Standarddeutschen?

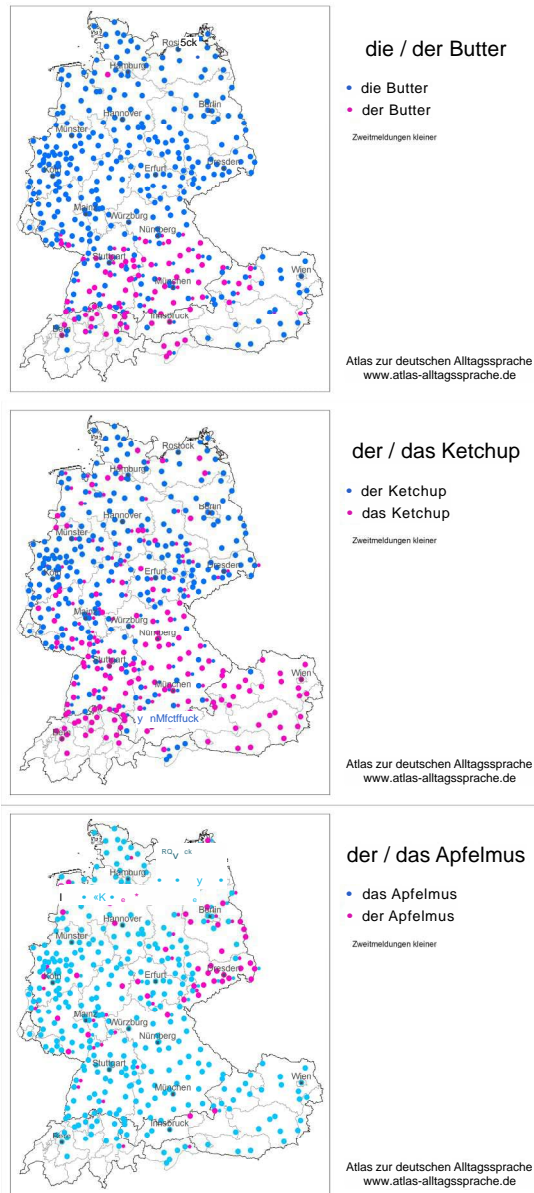


Abbildung 4-6: Genusvariation, nach *Atlas zur deutschen Alltagssprache*, Runde 5 (2006/2007; Eispaß & Möller 2003 ff.)

[Erwartungshorizont: regional/dialektal bedingte Variation bei der Verwendung des Artikels.]

- c) Fallen euch weitere Wörter ein, die Variation beim Genus zeigen?

Mögliche Antworten:

22. Genusvariation (vgl. Eispaß & Möller 2003 ff. für a-b; Nübling et al. 2013 für c-d)
- | | |
|--|--|
| a) Oberdeutsch: <i>der Brezen/das Brezel</i> | Standarddeutsch: <i>die Brezel</i> |
| b) Ostmitteledeutsch: <i>die Zehe</i> | Standarddeutsch: <i>der Zeh</i>
(<i>der große/kleine Zeh</i>) |
| d) Saarländisch: <i>'s/es/etAnna</i> | Standarddeutsch: <i>(die) Anna</i> |
| e) Rheinland: <i>das/dat Anna</i> | Standarddeutsch: <i>(die) Anna</i> |

Hinweis für die Lehrperson: In einer Klasse werden selten mehrere Dialekte gesprochen. Dennoch können auch weitere als die gesprochenen Dialekte hinzugezogen werden. Auch Variation, die sich nicht einem Dialekt zuordnen lässt, wie bei *der/die/das Nutella*, kann thematisiert werden. In diesem Zusammenhang bieten sich nicht zuletzt auch jüngere englische Lehnwörter wie *Laptop*, *Mail* oder *App* für kleine Forschungsprojekte an. Mit besonders motivierten Schülerinnen und Schülern kann eine Kleinstherhebung im persönlichen Umfeld, z. B. in der Familie und unter Freundinnen und Freunden, durchgeführt werden, bei der sich womöglich generationelle Unterschiede zutage fördern lassen. Diese Resultate können abgeglichen werden mit Daten von Google, wo Suchabfragen mit dem Strang „das (E-)Mail“ und „die (E-)Mail“ etc. bei manchen Lehnwörtern eine klare diatopische Scheidung dieser Variation offenbaren. Ein Einbezug der Resultate aus den Erhebungen von *atlas-alltagssprache.de*, wo die Genuszuweisung bei solchen Substantiven ebenfalls erhoben wurde,¹³ zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass schon mit einfachen Methoden Licht ins Dunkel der scheinbar unregelmäßigen Variation gebracht werden kann. Darüber hinaus wird ein erster Eindruck davon vermittelt, wie Variation in der Linguistik wissenschaftlich erhoben werden kann (vgl. dazu auch das didaktische Prinzip der Deskriptivität, auf das wir in Abschnitt 3 eingehen).

Aufgabe 2:

In Anlehnung an das Vorgehen von Förstner (dieser Band) schlagen wir vor, mit sprachstarken Schülerinnen und Schülern den Relativanschluss der Standardsprache mit demjenigen der Umgangssprache und der Dialekte zu vergleichen. Zu Beginn sollen sie standarddeutsche Beispiele lesen und diese hinsichtlich ihrer Akzeptabilität auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten. Mögliche Beispiele werden in (23) präsentiert:

23. a. *Er zieht nach Berlin, wo er studieren möchte.*
 b. *Das ist die Stadt, wo ich wohne.*
 c. *Das ist so ein Streit, wo alle nur verlieren können.*

¹³ <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-4/f24a-g/> (zuletzt überprüft am 23.9.2024).

- d. *eine Ehe, wo immer nur Krach ist* (aus Eisenberg 2004: 77)
- e. *ein Vorschlag, wo man nicht weiß, was aus ihm folgt* (aus Eisenberg 2004: 77)
- f. **Das sind die Tische, (die) wo ich gestern gekauft habe.*

Wo *wo* auf ein lokales Bezugsnomen (a. *Berlin*, b. *Stadt*) referiert respektive ein temporales Adverbial darstellt (das z. B. auf den Zeitabschnitt des Streits referiert, c.), liegt ein Relativadverb vor, das standardsprachlich als grammatisch gilt (vgl. Kapitel 2) und bei b.-e. eine Alternative für einen präpositional eingeleiteten Relativanschluss darstellt, vgl. Eisenberg (2020: 300-301; b. *die Stadt, in der ich wohne*; c. *Das ist so ein Streit, bei dem alle nur verlieren können*, ähnlich d.-e.). Nur wenn der Relativanschluss direkt von einem Bezugsnomen abhängt, das nicht lokal oder temporal interpretiert werden kann, muss in der Standardsprache ein Relativpronomen gesetzt werden, f. also mit dem Relativpronomen *die* (ohne etwaiges zusätzliches *wo*) konstruiert werden. Womöglich zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler auch einige der Beispiele, die gemäß dem in diesem Beitrag Gesagten als standardsprachlich gelten, eher tief bewerten. Dies eröffnet die Möglichkeit, im Plenum über Register und Varietäten der Standardsprache zu reflektieren. Eine solche Diskussion bietet Raum, die Vorstellung *einer* Standardsprache mit *einem* Gebrauchsstandard kritisch zu hinterfragen und zu relativieren.

In einem nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Sätze in ihre deutsche Familiensprache übertragen und ggf. auch ihre Eltern und Großeltern um die familiensprachliche Entsprechung der standarddeutschen Varianten bitten. Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch sollen die Sätze in die in ihrem privaten Umfeld gesprochene Nicht-Standardvarietät des Deutschen übertragen. Im südlichen Sprachraum werden womöglich alle Sätze mit *wo* (resp. im Falle von (23f.) ggf. mit einer Kombination aus *wo* und Relativpronomen) übersetzt. Diese dialektalen Formen können nun mit den Erkenntnissen aus der Umfrage zur Grammatikalität der standarddeutschen Sätze in (23) verglichen werden. Zu erwarten ist ein Kontinuum zwischen Varietäten mit maximaler ivo-Vertretung (Basisdialekte) am einen Ende und minimaler ivo-Verwendung (konzeptionell schriftliche Textsorten des Standarddeutschen mit hohem Formalitätsgrad) am anderen. Zwischen diesen Extremen dürften konzeptionell mündliche Textsorten des Standards liegen sowie - in den diaglossischen Sprachräumen Deutschlands und Österreichs - Varietäten zwischen Basisdialekt und Standardsprache. Das Phänomen des Relativanschlusses kann somit dazu dienen, nicht nur die Reflexion über grammatische Phänomene anzuregen, sondern den Schülerinnen und Schülern auch die *graduelle* Zunahme resp. Abnahme einer Variante (Relativpronomen vs. Relativpartikel) derselben grammatischen Funktion (Relativanschluss) zwischen verschiedenen Varietäten des Sprachsystems (i. S. v. Diasystem) vor Augen zu führen. Der in vielen Köpfen dominierenden Vorstellung einer *scharfen* Standard-Nicht-Standard-Dichotomie wird so eine realistischere, differenzierendere Sichtweise auf das Sprachsystem des Deutschen gegenübergestellt.

5 Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden Beispiele für kontrastierendes Arbeiten mit sprachlichen Strukturen vorgestellt, die im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichts verortet sind, der Sprachbewusstheit schulen und Sprachreflexion fördern möchte. Vergleiche der Unterrichtssprache mit deutschen Dialekten unterstützen zum einen das Sprachstrukturverstehen, das jeder Grammatikunterricht zum Ziel hat, indem über grammatische Phänomene wie Kasus, Genus, Relativanschluss, Artikelsetzung und Satzstellung in der Zielsprache reflektiert werden muss. Zum anderen helfen Vergleiche zwischen verschiedenen Dialekten, etwas über Strukturen von Sprachen im Allgemeinen zu erfahren. Erkenntnisse, dass Dialekte auch Struktur haben und nach bestimmten Regeln funktionieren, die teilweise Parallelen in anderen europäischen Standardsprachen kennen, verhindern eine Höherstellung der Unterrichtssprache. Gleichzeitig wird durch den Vergleich mit dem Standarddeutschen auf Unterschiede im Register sensibilisiert, ein tiefergehendes Verständnis der standardsprachlichen Strukturen und des Diasystems der deutschen Sprachen ermöglicht, die ohne Rückgriff auf dialektale Strukturen nicht in dieser Tiefe möglich wären. Die Legitimierung von Sprachvergleichen in den curricularen Standards wurde erwähnt und Perspektiven auf sowie Beispiele für eine didaktische Umsetzung von Sprachvergleichen gegeben. Dabei wurden Deutschbücher zurate gezogen, da diese ein wichtiges Instrument für den Unterricht sind, an dem sich Lehrpersonen orientieren und auf das sie sich stützen. Sprachvergleiche aus den Deutschbüchern wurden um Beispiele aus den deutschen Dialekten erweitert. Zusätzlich wurden Beispielaufgaben zum Thema Genusvariation und Relativanschluss neu skizziert, da diese Phänomene besonders anschlussfähig an den Grammatikunterricht sind. Als Desiderat kann sowohl eine sprachreflektierende Lehrwerksdarstellung von Dialekten im Hinblick auf die Strukturanalyse als auch eine Implementation des notwendigen Wissens im Lehramtsstudium angesehen werden (vgl. Turgay 2022). Dazu zählt auch die Vermittlung des Mehrwerts der Auffassung, dass Dialekte Familiensprachen sind und als solche behandelt werden können.

Literatur

- Aldinger, S., Junker, L., Kuch, A., Schmidt, C., Waibel-Gassert, K. & Weinmann, M. (2022): *Praxis Sprache 5. Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. Braunschweig: Westermann.
- Andresen, H. & Funke, R. (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn: utb, 438 -51.
- Askedal, J., Guttu, T., Hegge, P. E., Nyheim, I.-L., Sandved, A. O., Selberg, O. M. & Vinje, F.-E. (2017): *Norsk grammatikk. Bokmal (moderate former) / riksmål*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur & Kunnskapsforlaget.

- Beilstein-Schauvelberger, A. (2015): *Züritüütsch. Schweizerdeutsch. Ein Lehrmittel für Fremdsprachige*. Greifensee.
- Bhatt, C. (1991): *Die ‚Rheinische Verlaufsform‘ Eine Bereicherung der deutschen Sprache*. Universität Köln: Ms.
- Bhatt, C. & Schmidt, C. M. (1993): Die *am* + Infinitiv-Konstruktion im Kölnischen und im umgangssprachlichen Standarddeutschen als Aspekt-Phrasen. In: Abraham, W. & Bayer, J. (Hg.): *Dialektsyntax*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 71-98.
- Blatt, M., Henninger, H. & Zdrallek, A. (2020): *Deutsch kompetent 7*. Stuttgart: Klett.
- Bösiger, M. (2026): *Inter- und intraindividuelle Variation bei Relativa und Interrogativa im Schweizerdeutschen*. Stuttgart: Franz Steiner, <https://doi.org/10.25162/9783515140058>
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2.*, durchgesehene Auflage. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538389>
- Broekhuis, H., Corver, N. & Vos, R. (2015): *Syntax of Dutch. Verbs and Verb Phrases. Volume 1*. Amsterdam: Amsterdam University Press, <https://doi.org/10.2307/jj.3716019>
- Bucheli Berger, C. (2006): Syntaktische Raumbilder im Höchstalemannischen. In: Klausmann, H. (Hg.): *Raumstrukturen im Alemannischen. Beiträge der 15. Arbeitstagung zur Alemannischen Dialektologie, Schloss Hofen, Lochau (Vorarlberg) vom 19.-21.9.2005*. Graz & Feldkirch: Neugebauer, 91-96.
- Budde, M. (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press.
- Christen, H. (1998): *Die Mutti oder das Mutti, die Rita oder das Rita? Über Besonderheiten der Genuszuweisung bei Personen- und Verwandtschaftsnamen in schweizerdeutschen Dialekten*. In: Schnyder, A., Bartholemy-Teusch, C., Fleith, B. & Wetzel, R. (Hg.): *Ist mir getroumet min leben? Vom Träumen und vom Anderssein. Festschrift für Karl-Ernst Geith zum 65. Geburtstag*. Göppingen: Kümmerle, 267-281.
- Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell*. Ismaning: Hueber. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-19-957255-8>
- Duden-Grammatik (2022): *Duden. Die Grammatik*. Verfasst von Angelika Wöllstein mit der Dudenredaktion. 10., völlig neu verfasste Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Egli-Wildi, R. (2021): *Züritüütsch verstau, Züritüütsch rede. Ein nicht allzu stacheliger Mundartlehrgang*. Zürich: Verein Züritüütsch & cube media.
- Eisenberg, P. (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Eispenhede & Möller, R. (2003ff.): *Atlas zur deutschen Alltagssprache*, www.atlas-alltagsspra
- Fischer, H. (2016): Präteritum/Perfekt-Distribution. In: Fleischer, J., Lenz, A. N. & Weiß, H. (2017): *SyHD-atlas*. <https://syhd.info/apps/atlas/index.html#praeteritum-perfekt-distribution>
- Fischer, H. (2018): *Präteritumschwund im Deutschen. Dokumentation und Erklärung eines Verdrängungsprozesses*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563818>
- Fleischer, J. (2005): Relativsätze in den Dialekten des Deutschen: Vergleich und Typologie. *Linguistik online* 24, 3/05, 171-186. <https://doi.org/10.13092/lo.24.642>

- Förstner, J. (2026): Topologie im gymnasialen Unterricht neu betrachtet. Ein situativ-empirischer Ansatz zur induktiven Modellentwicklung der linearen Syntax unter besonderer Berücksichtigung von (dialektalen) Varietäten. *Sprachliche-Variation als Ressource für den Sprachunterricht*, in diesem Band.
- Freywald, U. (2017): Syntaktische Besonderheiten des Berlinischen. Erste Annäherungen. In: Glawe, M., Hohenstein, L.-M., Sauermilch, S., Weber, K. & Wermer, H. (Hg.): *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. Hildesheim: Olms, 177-207.
- Fuß, E. (2011): Eigennamen und adnominaler Genitiv im Deutschen. *Linguistische Berichte* 225, 19-42. https://doi.org/10.46771/2366077500225_2
- Gallmann, H. (2009): *Zürichdeutsches Wörterbuch*. 2. Auflage. Zürich: NZZ Libro.
- Gigi, C. & Guse, K.-M. (2019) (Hg.): *D Eins 6. Deutsch*. Braunschweig: Westermann.
- Glaser, E. & Bart, G. (2022): *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz (SADS). Band 1: Einleitung und Kommentare*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-127.
- Gogolin, I. & Neumann, I. (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule. Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 31-46.
- Guse, K.-M. & Gigi, C. (2019) (Hg.): *D Eins 5. Deutsch. Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.
- Heuer, W., Flückiger, M. & Gallmann, P. (2021): *Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre*. 33. Auflage. Zürich: NZZ Libro.
- Hinchcliffe, I. & Holmes, P. (2020): *Swedish. An Essential Grammar*. 3. Auflage. London & New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315559131>
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2022): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Unter Mitarbeit von Christian Müller. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838559414>
- Höder, S. (2011): Niederdeutsch und Norddeutsch: ein Fall von Diasystematisierung. *Niederdeutsches Jahrbuch* 134, 113-136.
- Hümmer-Fuhr, M.u. a. (2016): *deutsch ideen* 6. Braunschweig: Schroedel.
- Jäger, A. (2021): Grammatikdidaktik im Kontext von Sprachwandel, sprachlicher Variation, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. In: Döring, S. & Elsner, D. (Hg.): *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, 107-120.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B. & Schlabach, J. (Hg.): *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 209-229.

- KMK (Kultusministerkonferenz): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)* (i. d. F. vom 23.06.2022).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koch, C. & Tran, C. H. P. (2021): Sprachbeschreibung vietnamesisch. *Pro DaZ*. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>
- Kolmer, A. (1999): *Zur MASS/COUNT-Distinktion im Bairischen: Artikel und Quantifizierung*. Universität zu Köln: Institut für Sprachwissenschaft.
- König, W. (2019): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. Unter Mitarbeit von Stephan Eispaß und Robert Möller. München: dtv.
- Krumm, H.-J. (2013): Identität und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, 119-128.
- Kürschner, S. (2008): *Deklinationssklassen-Wandel: Eine diachron-kontrastive Studie zur Entwicklung der Pluralallomorphie im Deutschen, Niederländischen, Schwedischen und Dänischen*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Lasch, A. (1928): *Berlinisch. Eine berlinische Sprachgeschichte*. Berlin: Hobbings.
- Leontiy, H. (2013): Einleitung: Renaissance der Sprachkontrastierung und ihr Nutzen für DaZ/DaF-Unterricht. In: Leontiy, H. (Hg.): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen*. Münster: LIT, 7-21.
- Löffler, C. (2011): Dialekt und Standardsprache - sprechen und schreiben. In: Knapp, W, Löffler, C., Osberg, C. & Singer, K. (Hg.): *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Stuttgart: Klett, 180-192.
- Luchtenberg, S. (2020): Language Awareness. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 150-162.
- Maiwald, C. (2002): *Das temporale System des Mittelbairischen. Synchroner Wandel und diachroner Wandel*. Heidelberg: Winter.
- Mehlem, U. (2011): Grammatikreflexion in der Schule und Sprachvergleich - Möglichkeiten multimodaler interaktiver Erarbeitung. In: C. Noack & J. Ossner (Hg.): *Grammatikterminologie und Grammatikunterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 79*, 113-139.
- Menzel, W. (2020) (Hg.): *Praxis Sprache 7*. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, W. (2022) (Hg.): *Praxis Sprache 5*. Braunschweig: Westermann.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugendliche, RLP (2005): *Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Deutsch*. Mainz.
- Ministerium für Bildung, RLP (2021): *Lehrplan Deutsch. Sekundarstufe I, Klassen 5-10*. Mainz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Düsseldorf.
- Mösch, M. (2019): *Der Mann, wo ich gesehen habe - das relative wo*. *Sprachreport* 35, 34—38.

- Moser, A.-M. (2024): Dialekte interdisziplinär: (fremd-)sprachlich-kontrastive, historische und geografische Zugänge. In: Hochstadt, C. & Schweigkofler Kuhn, A. (Hg.): *Dialekt in der Lehre. Sprachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 183-213.
- Moser, A.-M. (2025): Diglossie als Ressource in der Lehre. In: Oberholzer, S. & Adam-Graf, N. (Hg.): *Akten der 20. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie: Dialekt in Gesellschaft und Schule*. Stuttgart: Steiner, 245-260.
- Müller, A. & Szczepaniak, R. (2019) (Hg.): Sprachen vergleichen. Deutsch und andere Sprachen. *Praxis Deutsch* 278, 4—12.
- Neuland, E. (2006a): Sprachvarietäten - Fachsprachen - Sprachnormen. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Sieber-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, 52-69.
- Neuland, E. (2006b): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 9-27.
- Neuland, E. & Hochholzer, R. (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 175-190.
- Neuland, E. (2021): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion - revisited. *Ide* 3, 20-27.
- Neuland, E. & Corinna P. (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7>
- Nübling, D., Busley, S. & Drenda, J. (2013): *Dat Anna* und *s Eva* - Neutrale Frauenrufnamen in deutschen Dialekten und im Luxemburgischen zwischen pragmatischer und semantischer Genuszuweisung. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 80/2, 152-196. <https://doi.org/10.25162/zdl-2013-0006>
- Oomen-Welke, I. (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutschlernen* 25, 143-163.
- Oomen-Welke, I. (2013): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen. In: Rothstein, B. (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49-70.
- Oomen-Welke, I. (2020a): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, L., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 181-188. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_26
- Oomen-Welke, I. (2020b): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 69-84.
- Oomen-Welke, I. (2020c): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 617-632.
- Peyer, A. (2021): Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein. *Ide* 3, 28-37.
- Pittner, K. (2004): *Wo* in Relativsätzen - eine korpusbasierte Untersuchung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32, 357-375. <https://doi.org/10.1515/zfgl.2004.32.3.357>
- Pittner, K. (2007): Relativum. In: Hoffmann, L. (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 727-757.

- Richter-Vapaatalo, U. (2017): Deutsch und weiter! - Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 104–115.
- Rödel, M. (2007): *Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, B. (2011) (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Rothstein, B. (2023): *Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich. Reihe SLLD (E)*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>
- S Nöi Teschamänt Züritüütsch (2011): *Das Neue Testament, übersetzt ins Zürichdeutsche von Emil Weber*. Zürich: Jordan-Verlag.
- Schaden, G. (2007): *La sémantique du „Parfait“. Étude des „temps composés“ dans un choix de langues germaniques et romanes*. Dissertation. Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.
- Schader, B. (2011): *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Scharfe, A. (2019) (Hg.): *Doppelklick 7*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid, T. & Vogel, R. (2004): Dialectal Variation in German 3-Verb Clusters. A Surface-Oriented Optimality Theoretic Account. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 7, 235-274. <https://doi.org/10.1023/B:JCOM.0000016639.53619.94>
- Schwarz, C. (2004): *Die tun-Periphrase im Deutschen*. Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Stocker, P. (2012): *A Student grammar of German*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139028783>
- Strandskogen, Ä.-B. & Strandskogen, R. (1986): *Norwegian. An Essential Grammar*. London & New York: Routledge.
- Strecker, B. (2018): Minimale Nominalphrasen. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.): *Systematische Grammatik*. Grammatisches Informationssystem grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1473>
- Strecker, B. (2024): *Der Franz, der Beckenbauer oder ein Beckenbauer? Artikelgebrauch bei Eigennamen*. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.): *Grammatik in Fragen und Antworten. Grammatisches Informationssystem grammis*. <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/34>
- Strobel, T. (2017): Indefinitartikel bei Kontinuativa. In: Fleischer, J., Lenz, A. N. & Weiß, H.: *SyHD-atlas*. <https://www.syhd.info/apps/atlas/index.html#indefinitartikel-bei-kontinuativa>
- Szmrecsanyi, B. (2013): Variation und Wandel. In: Auer, P. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, 261-284. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6-7>
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999): *Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thies, H. (2018): *SASS Plattdeutsche Grammatik*, <https://sass-platt.de/plattdeutsche-grammatik/2-4-1-Personale-Pronomen-personenliche-Fuerwoerter.html>
- Tophinke, D. (2019): Dialekt heute. In: *Praxis Deutsch* 275, 4—13.

- Turgay, K. (2022): Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist. *k:On* 6, 118-131.
- Wagener, A. & Mohr, D. (Hg.): *Deutschbuch 8. Gymnasium*. Berlin: Cornelsen.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, A. (1948): *Zürichdeutsche Grammatik und Wegweiser zur guten Mundart*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Weber, T. (2015): Zur TUN-Periphrase in niederdeutschen Dialekten. In: Elmentaler, M., Hundt, M. & Schmidt, J. E. (Hg.): *Deutsche Dialekte. Konzepte, Probleme, Handlungsfelder*. Stuttgart: Steiner, 227-246.
- Weiß, H. (1998): *Syntax des Bairischen*. Berlin: de Gruyter.
- Wiater, W. (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, W. (Hg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Ernst Vögel, 52-72.
- Wiese, H. (2022): Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit. *Der Deutschunterricht* 2022/4, 50-61.
- Wiese, H. & Freywald, U. (2017): „Könn’Se berlinern?“ - Dialektgrammatik im Deutschunterricht. In: Berner, E. (Hg.): *Region - Sprache - Literatur. Unterrichts Anregungen und Materialien für den Deutschunterricht in der Primär- und Sekundarstufe*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 127-147.
- Wiesinger, P. (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, W., Knoop, U., Puschke, W. & Wiegand, H. E. (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 1.2), 807-900.
- Wildemann, A. (2013): Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: Hoodgarzadeh, M. & Wildemann, A. (Hg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag, 13-22.
- Yiakoumetti, A. (2007): Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education* 37.1, 51-66. <https://doi.org/10.1080/03057640601179046>