

Melanie Lenzhofer-Glantschnig & Elisabeth Scherr  
**Abweichungen sind keine Fehler**

Reflexe innersprachlicher Variation im Unterricht für Deutsch  
als Zweitsprache

**Abstract:** In this chapter we discuss the consistently lacking consideration of intra-linguistic variation in teaching German as a Second Language (DaZ) and its consequences for the learner's competence in text production. We analyze grammatical examples extracted from a small pilot corpus of texts produced by DaZ learners in Graz (Austria). During their language acquisition process they are confronted with both controlled and non-controlled learning situations. In school, they get a more or less homogeneous picture of the German language, whereas they experience enormous linguistic variation in everyday communication. The central question is if this discrepancy has an effect on the learner's text production. We focus on two aspects of intra-linguistic variation, dialect and standard variability, to analyze their possible influences on text production and to draw conclusions concerning the evaluation of 'grammatical deficiencies' and 'mistakes'.

## 1 Einleitung

Die Vermittlung von Standardsprache hat bis dato im Deutschunterricht die höchste Priorität, dies gilt für Muttersprachler/-innen ebenso wie im besonderen Maße auch für Fremd- oder Zweitsprachenlerner/-innen. Begründet wird dies durch die Tatsache, dass es in gesteuerten Unterrichtssituationen in erster Linie um die Vermittlung einer kodifizierten, in öffentlichen Sprachgebrauchssituationen verwendeten Varietät geht (vgl. Spiekermann 2010: 343). Die sprechhandlungsbezogenen Vorteile sind insofern nicht von der Hand zu weisen, als es sich bei der Vorstellung von Standardsprache um eine scheinbar ortsunabhängig gültige, homogen kodifizierte Varietät der Sprechergemeinschaft handelt (vgl. Ammon 1995: 74–75). Dennoch werden bei diesem Ansatz zwei wichtige Punkte vernachlässigt: Erstens ist Sprache nicht in allen Verwendungszusammenhängen und an allen Orten eine statische, unveränderliche Varietät, auch nicht in rein standardsprachlichen Kommunikationssituationen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass es in der Sprachwirklichkeit einen unabhängigen ‚Standard‘ gibt, der ohne diatopisch beeinflusste

Merkmale existiert. In Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist zweitens der Umstand zu berücksichtigen, dass die Aneignung im Land der Zielsprache passiert (vgl. Ahrenholz 2010a: 12). Die Lerner/-innen sind also neben dem Input durch den gesteuerten Erwerb auch mit ungesteuerten Sprachgebrauchs- und damit Spracherwerbssituationen im Alltag konfrontiert, die sich massiv vom jeweiligen Deutschunterricht unterscheiden können (vgl. Boysen 2012: 30). Diese spezifischen Merkmale der DaZ-Lernsituation haben die diatopische Variabilität der deutschen Sprache in der Didaktik zu einem bereits vielfach diskutierten Thema werden lassen. Bei dieser reinen Diskussion bleibt es bisher aber leider sehr oft, als Fazit wird meist auf das Desiderat der Thematisierung der innersprachlichen Variation im Unterricht verwiesen (vgl. Fandrych 2010: 178; Spiekermann 2010: 355; Wiesinger 2010: 368–369; Elspaß 2010: 422). In den Unterrichtssituationen selbst und in den Lehrwerken werden im Großteil der Fälle lediglich phonologische, lexikalische oder landeskundliche Unterschiede innerhalb des deutschen Sprachraums erwähnt. Die Hinweise auf grammatische Variationsphänomene halten sich in Grenzen<sup>1</sup>, was auch auf ein fachwissenschaftliches Desideratum zurückgeführt werden kann (vgl. Ziegler 2011: 259–260). Die mangelnde Klärung des Status und die fehlende Beschreibung der innersprachlichen Variationsphänomene sorgen vielfach für das Wahrnehmen einer gravierenden Differenz zwischen der Unterrichts- und der Sprachgebrauchssituation von Seiten der Schülerin/des Schülers. Dies kann gleichzeitig zur Infragestellung der Adäquatheit der Sprachvermittlung führen, im schlechtesten Fall sogar zu einem regelrechten „Erfahrungsschock“ (Wiesinger 2010: 369), der die Lernmotivation negativ beeinflussen und Frustrationen auslösen kann (vgl. Ahrenholz 2010b: 66).

Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wird dem schriftsprachlichen Output von DaZ-Lernern und -Lernerinnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es stellt sich die Frage, wie dramatisch sich denn überhaupt diese Nicht-Thematisierung von innersprachlicher Variation – hier illustriert anhand grammatischer Fallbeispiele – auf deren Textproduktion auswirkt. Im Rahmen einer Pilotstudie wurden die Aufsätze einer Proband/-innengruppe analysiert, die Deutsch als Zweitsprache sowohl ungesteuert als auch gesteuert im Rahmen des Grazer Vorstudienlehrgangs erwirbt. Der Unterrichtssituation stehen also die alltäglichen Sprachgebrauchssituationen mit zahlreichen diatopischen

---

<sup>1</sup> Eine erwähnenswerte Ausnahme ist beispielsweise das Lehrwerk *Dimensionen. Deutsch als Fremdsprache*, das in so genannten ‚D-A-CH-Boxen‘ areale Besonderheiten auch in der Grammatik vermittelt (vgl. Jenkins et al. 2007). Allerdings sind auch diese Hinweise aus Mangel an empirisch fundierten Grundlagenuntersuchungen eher impressionistisch gewählt und können so das grammatische Variationsspektrum nicht vollständig abbilden.

Variationsmerkmalen gegenüber. In Kapitel 2 wird zunächst vor dem Hintergrund der Migrationssituation in Graz das Textkorpus präsentiert, das den Analysen zugrunde liegt. Danach werden zwei Teilbereiche der innersprachlichen Variation im Fokus stehen, nämlich der Einfluss dialektaler bzw. regional-sprachlicher Variation (Kapitel 3) und der der gebrauchtsstandardsprachlichen Variation (Kapitel 4). Im Zentrum des Interesses steht die Frage, inwiefern sich innersprachliche Variationseinflüsse bei der Textproduktion zeigen und welche Rückschlüsse auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache gezogen werden können.

## 2 Vorstellung des Textkorpus

Das den folgenden Ausführungen zugrunde liegende Korpus besteht aus DaZ-Lernertexten, die in Zusammenarbeit mit dem Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten gesammelt wurden. Dabei handelt es sich um einen Universitätslehrgang für internationale Studierende, die über eine Studienplatzzusage an einer Grazer Universität<sup>2</sup> verfügen. Diese Studierenden, die aus mehr als 60 verschiedenen Herkunftsländern kommen, benötigen je nach Deutschvorkenntnissen und Vorschreibung weiterer Ergänzungsprüfungen mehrere Semester, bis sie ihre Abschlussprüfungen ablegen können. Im Anschluss treten sie ihr Studium an einer der Grazer Universitäten an. Für die Interpretation der sprachlichen Daten als zentral ist hier anzumerken, dass es sich bei den Teilnehmer/-innen des Vorstudienlehrgangs um erwachsene DaZ-Lerner/-innen handelt. Ihr Erstspracherwerb hat sich im jeweiligen Herkunftsland vollzogen, d.h. die hier untersuchte Lernergruppe ist voll in der jeweiligen Erstsprache alphabetisiert und literalisiert. Ihre Schullaufbahn haben alle Teilnehmer/-innen im Herkunftsland abgeschlossen, und zwar mit Matura (bzw. Abitur) oder einem vergleichbaren Abschluss. Dieser ist nämlich u.a. Voraussetzung dafür, eine Studienplatzzusage einer Grazer Universität zu bekommen, am Vorstudienlehrgang teilnehmen und in der Folge ein reguläres Studium in Österreich betreiben zu können. Hinsichtlich dieser formalen Voraussetzungen ist die Gruppe

---

<sup>2</sup> Der Universitätslehrgang wird vom Österreichischen Austauschdienst (OeAD) in Zusammenarbeit mit den vier Grazer Universitäten Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Medizinische Universität Graz und Kunstuniversität Graz durchgeführt. Ähnliche Kurse werden auch in Wien und Leoben angeboten. Nähere Informationen finden sich unter: [http://www.oead.at/willkommen\\_in\\_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/graz\\_vgu/](http://www.oead.at/willkommen_in_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/graz_vgu/) (15.07.2013).

der hier untersuchten Textproduzent/-innen also als relativ homogen und zumindest im Hinblick auf Alter, Bildungsstand und Motivation für den Erwerb des Deutschen als vergleichbar einzustufen.

Die insgesamt rund 400–600 Teilnehmer/-innen des Grazer Vorstudienlehrgangs werden je nach Vorkenntnissen und nach Absolvierung eines Einstufungstests in Kursen zu verschiedenen Niveaustufen (A1 bis B2<sup>3</sup>) zugeteilt und benötigen in der Regel mehrere Semester, bis sie die für das Studium erforderliche Niveaustufe in Deutsch, nämlich B2+ bzw. C1, erreicht haben. Rund 100 Studierende schließen pro Semester ihren Deutschkurs erfolgreich ab. Aus diesem breiten Spektrum an Sprachniveaustufen konnte für die hier durchgeführte Pilotstudie ein Querschnitt an Texten der Niveaustufen A2–B2 erhoben werden. Insgesamt wurden 277 handgeschriebene Lernertexte (vgl. Abb. 1) unterschiedlichen Umfangs (von 100 bis ca. 350 Wörtern), verfasst von jeweils unterschiedlichen Schreiber/-innen (jede/r Teilnehmer/in nur ein Text), gesammelt.<sup>4</sup>

In Bezug auf die Textsorte war die Aufgabenstellung dabei sehr offen gehalten<sup>5</sup>, es sollte sich lediglich um Texte mit geschlossenem übergeordnetem Thema handeln. Bei den im Korpus versammelten Texten auf der Niveaustufe A2 handelt es sich um elektronische Briefe (Antwort auf eine E-Mail einer Freundin/eines Freundes), also um schriftliche Kommunikation des (wenn auch inszenierten) informell-intimen Registers<sup>6</sup> zum Thema ‚Urlaubspläne bzw. Er-

**3** Einteilung gemäß des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (engl. „Common European Framework“; für nähere Informationen vgl. North 1996/2000).

**4** In Kooperation mit der Direktorin des Grazer Vorstudienlehrgangs Mag. Ursula Schwab-Harich wurden die betreffenden Lehrpersonen mit einem Schreiben über den Zweck der Erhebung informiert. Die Studierenden wurden ebenfalls informiert und um ihre schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Neben Name, Alter und Herkunft der Proband/-innen wurden noch weitere Sozialvariablen erhoben. Die verfassten Texte wurden von der jeweiligen Lehrperson kopiert und gemeinsam mit den Erhebungsbögen zu den sozialen Parametern an die Untersuchungsleiterinnen übermittelt. Die Texte wurden anschließend zur anonymisierten Identifikation mit Kürzeln versehen (z.B. BKS-B2-27), gezählt und den verschiedenen Herkunftssprachen zugeordnet. An dieser Stelle sei sowohl den Studierenden als auch den Lehrpersonen und der Direktion des Vorstudienlehrgangs für die Teilnahme an der bzw. Mithilfe zur Durchführung der Studie herzlichst gedankt.

**5** Für weiterführende Untersuchungen ist sicherlich die Textsorte zu berücksichtigen: Privatinformelle Kommunikation lässt eine stärkere Variationsbreite beim Schreiben und eine aufgrund des geringeren Normbewusstseins gleichzeitig größere Toleranz gegenüber regionaler Variation beim Leser/bei der Leserin zu als dies in argumentativen Texten einer offiziell-formelleren schriftlichen Kommunikation der Fall ist.

**6** Die Bezeichnung „intimes Register“ orientiert sich an der aus der antiken Rhetorik übernommenen Einteilung, wie sie u.a. von Utz Maas (2010: 38ff.) verwendet wird. Demzufolge können Register als „Paare von Domänen der Sprachpraxis und strukturellen Eigenschaften, die diese

zählungen zu vergangenen Urlauben'. Bei den Texten auf Niveau B1 handelt es sich einerseits ebenfalls um informell-private E-Mail-Kommunikation (Ratschlag zum Thema ‚Beim Partner/bei der Partnerin einziehen‘), andererseits um argumentative Texte in Form von Erörterungen zu den Themen ‚Macht Geld glücklich?‘ bzw. ‚Zufriedenheit im Beruf‘.

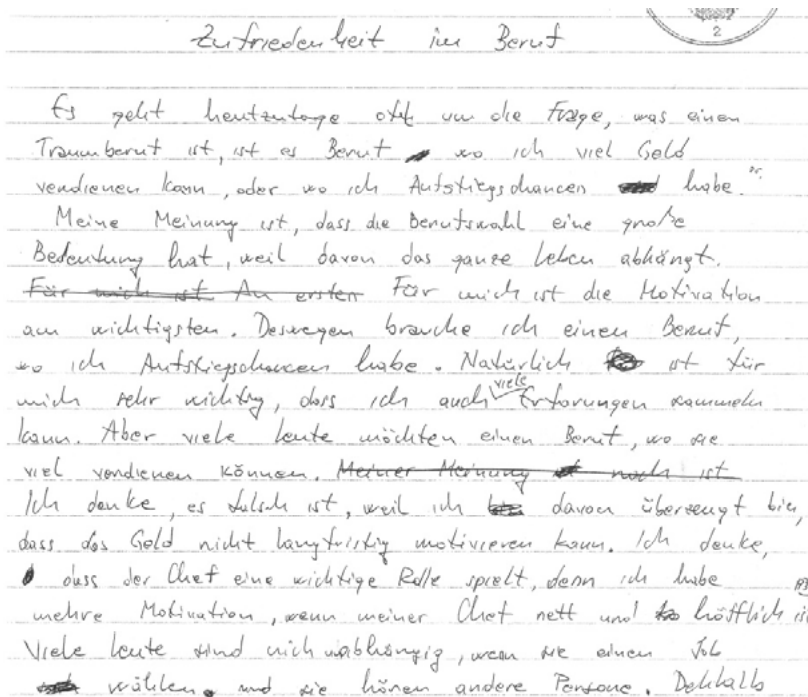


Abb. 1: Ausschnitt eines Lernertextes (BKS-B2-27)

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Texte auf die Niveaustufen und die Herkunftsländer der Schreiber/-innen:

artikulieren, verstanden werden“ (Maas 2010: 38). Das informell-intime Register ist demnach mit den Domänen Familie, Freunde, enge Bekannte verknüpft, das informell-öffentliche Register Teil der halb-öffentlichen Kommunikation auf der Straße, beim Einkaufen, am Arbeitsplatz u.Ä., während das formelle Register mit Domänen der öffentlich-institutionellen Kommunikation verbunden ist.

**Tab. 1:** Korpus der Lernerinnen- und Lernertexte des Grazer Vorstudienlehrgangs

Niveaustufe	Anzahl	Herkunftsländer
A2	104	49 BKS <sup>7</sup> , 13 Kosovo, 6 Rumänien, 5 Bulgarien, 4 Australien, je 3 Spanien, Iran und ohne Angabe (o.A.), je 2 Ägypten, Portugal und Polen, 12 Varia (je 1 Herkunftsland)
B1	68	37 BKS, 5 Kosovo, 4 Ungarn, je 3 Rumänien und Russland, je 2 Slowenien, Bulgarien und USA, 9 Varia (je 1 Herkunftsland), 1 o.A.
B2	105	32 BKS, 8 Ungarn, 6 Kosovo, 6 o.A., 5 Ukraine, je 4 Ägypten und Mongolei, je 3 Albanien und Iran, 34 Varia (je 1 Herkunftsland)

Wie der Aufschlüsselung der Herkunftsländer aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, ist die größte Gruppe der DaZ-Lerner/-innen jene aus Serbien, Kroatien und Bosnien, im Folgenden zusammengefasst zu einer Sprachgruppe mit der Abkürzung „BKS“. Von den 277 Texten entfallen 118 auf Lerner/-innen dieser Herkunftsländer, weshalb in der Analyse der Fokus auf dieser Gruppe von Studierenden liegen soll.

Ein weiterer Grund dafür, der Gruppe der DaZ-Lerner/-innen mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Erstsprache besonderes Augenmerk zu schenken, liegt in der Relevanz dieser Sprachgruppe für den Unterricht an den Schulen und Universitäten in Österreich. Hier lässt sich nämlich folgende Situation skizzieren: Laut Informationen aus dem „Nationalen Bildungsbericht Österreich“ in Bezug auf das Jahr 2012 (Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013) kann festgehalten werden, dass jedes vierte Volksschulkind in Österreich (Primarstufe) eine andere Erstsprache als Deutsch spricht.<sup>8</sup> In Wien betrifft dies sogar mehr als die Hälfte der Primarschüler/-innen, die häufigste nicht-deutsche Erstsprache ist dabei Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch (7,1%), dicht gefolgt von Türkisch als Erstsprache (7,0%). Und auch an den Hochschulen zählt BKS zu den häufigsten Herkunftssprachen von Studierenden mit nicht-deutscher Erst-

<sup>7</sup> Die Abkürzung „BKS“ fasst alle Schreiber/-innen mit Erstsprache Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch zu einer Gruppe zusammen.

<sup>8</sup> Die Anzahl mehrsprachiger Primarschüler/-innen korreliert mit der Einwohnerzahl der Gemeinden bzw. Städte. In Gemeinden mit weniger als 10.000 Einwohner/-innen liegt der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache bei ca. 10%, bei Städten zwischen 10.000 und 50.000 Einwohner/-innen bei ca. 30% und ab 50.000 Einwohner/-innen weisen ca. 40% der Kinder eine nicht-deutsche Erstsprache auf (vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013: 6). Bis zur Sekundarstufe II sinkt der Anteil der Schüler/-innen mit nichtdeutscher Erstsprache; am geringsten ist der Anteil im Durchschnitt in den allgemein bildenden höheren Schulen mit 16%, während er in den Hauptschulen bei 21%, den Neuen Mittelschulen bei 28% sowie an den Sonderschulen bei 30% liegt (vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013: 6).

sprache. Im Studienjahr 2011/12 besuchten rund 360.500 Menschen eine österreichische Hochschule<sup>9</sup>, davon kamen rund 81.500 aus dem Ausland zum Studieren nach Österreich (vgl. Hochschulstatistik 2012). Der Großteil der ausländischen Studierenden, nämlich fast 90 %, kommt aus Europa, davon sind drei Viertel EU-Bürger/-innen. Auch hier zeigt sich, dass neben der sehr großen Gruppe der deutschen Studierenden (24.333) und Studierenden aus Italien (v.a. Südtirol: 7381 Studierende) die größte Gruppe der nicht-deutschsprachigen Studierenden aus dem Ausland wiederum die BKS-Sprecher/-innen (rund 4300 Studierende) bilden. Die Dominanz von Bosnisch-Kroatisch-Serbisch als Herkunftssprachen in den erhobenen Lernertexten, aber auch in den Schulen und an den Universitäten spricht daher dafür, diese Gruppe auch in der Analyse dessen, ob es Reflexe innersprachlicher Variation des Deutschen in ihrer Textproduktion gibt, zu fokussieren. Für die vorliegende Studie wurde der Schwerpunkt des Interesses dabei auf regionalsprachliche Variation, also den Einfluss von Dialekten, Regiolekten und Standardvarietäten gelegt – insofern wurden die Texte also sowohl bezüglich des Vorhandenseins von Nonstandard- als auch von Standard-Varianten durchleuchtet.

### 3 Einflussfaktor dia- bzw. regiolektale Variabilität

Im Folgenden werden Beispiele aus den Lernertexten diskutiert, deren Abweichungen von Normen der deutschen Rechtschreibung und Grammatik im Verdacht stehen, auf dem Einfluss dialektaler bzw. regiolektaler Variation – basierend auf der süd(mittel)bairisch<sup>10</sup> geprägten Sprachumgebung in Graz, mit der

---

**9** Dazu zählen neben öffentlichen Universitäten auch Privatuniversitäten, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen und theologische Bildungseinrichtungen. An den öffentlichen Universitäten betrug der Ausländeranteil bei den ordentlichen Studierenden 23% (vgl. die Hochschulstatistik 2012 von Statistik Austria (2013). Online unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html) (12.06.2013)).

**10** Die Sprachsituation in Österreich im Allgemeinen und in Graz im Speziellen kann hier nicht im Detail erläutert werden. Es sei aber festgehalten, dass der Großteil Österreichs (mit Ausnahme der alemannisch-sprachigen Gebiete im Westen Tirols und in Vorarlberg) zum bairischen Dialektraum gezählt werden kann (vgl. z.B. Ammon 1995: 14ff.) und der Sprachgebrauch in und um Graz durch sprachliche Merkmale des Süd- und Mittelbairischen gekennzeichnet ist (vgl. z.B. Soukup 2009: 31ff.). Weiterführende Informationen zu Sprachgebrauch

sich die DaZ-Lerner/-innen des Vorstudienlehrgangs konfrontiert sehen – zu gründen. Nach einem kurzen Überblick über verschiedene sprachliche Ebenen, in denen ein solcher Einfluss bemerkt werden kann, wird der für den Grammatikunterricht relevante Phänomenbereich der Reduktionsformen fokussiert.

### 3.1 Beleganalyse – ein erster Überblick

Zunächst soll anhand einiger Textbelege veranschaulicht werden, dass die fokussierten dialektalen bzw. regionalsprachlichen Einflüsse in verschiedenen sprachlichen Zusammenhängen Niederschlag finden können. In den untersuchten Lernertexten finden sich Belege auf folgenden sprachlichen Ebenen:

Im lexikalischen Bereich:

- (1) *dass in den Entwicklungsländern Geld **echt** glücklich macht* (BKS-B2-8)
- (2) *wenn man **taug** arbeiten* (BKS-B2-20)

Auf der Lautebene:

- (3) *er kann nichts machen wegen ihren **erwortungen*** (BKS-B2-10)
- (4) ***Schuldigung** noch eine frage* (BKS-A2-48)

Auf grammatischer Ebene:

- (5) *sag hallo **zum** Stephan* (BKS-B1-12)
- (6) *ich **hilfe** mit* (BKS-B1-12)
- (7) *dass du dir Zeit **lasst*** (BKS-B1-20)

Diese Belege finden sich nur vereinzelt und werden daher nicht vertiefend analysiert – mögliche Erklärungen für ihr Auftreten, die auf innersprachlichen Variationseinflüssen basieren, sollen dennoch kurz angeführt werden: Beispiel (1) zeigt einen Beleg für die im Süden des deutschen Sprachraums häufig vorkommende adverbielle Verwendung von *echt* zur Intensivierung der Adjektivphrase, in Beispiel (2) findet sich das Verb *taugen* in der im südlichen deutschen Sprachraum gebräuchlichen Bedeutung ‚gefallen‘ (*wenn es einem taugt zu arbeiten*), Beispiel (3) zeigt im Lexem *Erwortungen* die in bairischen Dialekten gebräuchliche Verdampfung der /a/-Laute zu /o/ (vgl. Hutterer 1978: 337), in Beispiel (4) kann beim Lexem *Schuldigung* der im mündlichen Sprachgebrauch in

---

und -einstellungen in Österreich finden sich u.a. in den Arbeiten von Wiesinger (2006), Steinegger (1998), Moosmüller (1991) und Soukup (2009).



Österreich häufig anzutreffende Wegfall der Vorsilbe als möglicher Einflussfaktor identifiziert werden. Beispiel (5) enthält einen Beleg zum dialektal und umgangssprachlich häufig vorkommenden Gebrauch von Vornamen in Kombination mit dem Artikel (vgl. Eroms 2000: 249), in (6) findet sich ein Beispiel für eine möglicherweise dialektal beeinflusste Verbalflexion: *ich hilfe mit* – vgl. bair. *i hilf mit* ‚ich helfe mit‘.<sup>11</sup> Auch in Beispiel (7) könnte ein Reflex der dialektal geprägten Sprachverwendung in Graz Auslöser für die Normabweichung gewesen sein: Der Stammvokal im Verb *lassen* wird nämlich im Bairischen in der 2. und 3. Person Singular nicht umgelautet.<sup>12</sup>

Neben diesen (und anderen) in geringer Belegzahl festgestellten Phänomenbereichen fallen zunächst viele vermeintlich durch die mündliche Kommunikation in der Umgebungssprache beeinflusste Abweichungen auf, die sich bei genauerer Betrachtung unter Berücksichtigung der Fachliteratur zum Bosnisch-Kroatisch-Serbischen (z.B. Engel/Mrazovic 1986; Kunzmann-Müller 1994) als Interferenzphänomene zwischen BKS und dem Deutschen erklären lassen; dazu gehören z.B. Belege mit Verbzweitstellung im Nebensatz oder Ausklammerungen ins Vorfeld. Nicht zweifelsfrei als BKS-Deutsch-Interferenzphänomen erklärbar sind dagegen Beispiele wie das folgende, die darüber hinaus in hoher Frequenz vorzufinden sind:

(8) *ich wünsch mir, dass...* (BKS-B2-20)

Dieser Beleg zeigt Reflexe eines phonologisch geprägten Einflussbereichs, der sich auf die Ebene der Grammatik niederschlägt und daher auch für die Konzeption des Grammatikunterrichts für DaZ-Schüler/-innen relevant ist: eine Apokope des Schwalauts beim Verb (*ich wünsch<sub>e</sub> mir* - *ich wünsch<sub>Ø</sub> mir*). Diese und andere Reduktionsformen sollen daher im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

<sup>11</sup> Bei starken Verben mit Stammvokal *-e-* tritt in bairischen Dialekten Wechselflexion auf (vgl. Zehetner 1985: 80), z.B. *i kimm* ‚ich komme‘, *se kemmen* ‚sie kommen‘. Bei *helfen* findet der *e/i*-Wechsel nicht nur wie in der Standardvarietät in der 2. und 3. Pers. Sg. Präsens und im Imperativ Singular, sondern auch in der 1. Pers. Sg. Präsens statt.

<sup>12</sup> Vgl. Zehetner (1985: 97): „Eine Umlautung des Stammvokals in der 2. und 3. Person Singular, wie es die hochsprachliche Grammatik vorschreibt, kennt das Bairische nicht. Es heißt: *du fangst, er laßt, sie schläft, du wascht, er sauft* (*du fängst, er läßt, sie schläft, du wäschst, er säuft*).“ Hierzu finden sich weitere Beispiele aus den Lernertexten, etwa: *es fällt mir so schwer* (S-B2-42) – ‚*Es fällt mir so schwer.*‘

### 3.2 Beleganalyse im Detail: Reduktionsformen

Ob es sich bei oben genannten Apokopen als Reduktionsform im Nebentonvokalismus um ein spezifisch dialektales Merkmal handelt (vgl. Zehetner 1985: 55; Hutterer 1978: 341; Knöbl 2012: 88–89, König 2007: 159) oder dieses regionenübergreifend in der gesprochenen Sprache vorkommt (vgl. Schwitalla 2003: 39; Duden Richtiges und gutes Deutsch 2011: 95; Duden Grammatik 2009: 444, 1196), kann hier nicht im Detail diskutiert werden. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Apokopen und Synkopen in Dia- und Regiolekten, also allgemein: Nonstandard-Varietäten, besonders häufig belegt sind und diese Reduktionsformen „eine relativ große geographische Reichweite“ (Knöbl 2012: 88–89) aufweisen. Johannes Schwitalla fasst die verschiedenen Typen ihres Vorkommens wie folgt zusammen:

1. die Apokope des unbetonten [ə] am Wortende: *ich sag, ich mein, ich wollt*;
  2. die Apokope des [t] nach Frikativ: *nich, er is*;
  3. die Synkope einer Endsilbe mit einem Schwa [ə]: *sie warn, sie fingn, sie sind gekommn*;
  4. die Verkürzung und Assimilation der Endsilbe *-ben* zu [m]: *haben* → [ham], *-den* zu [n]: *laden* → [la:n] und *-gen* zu [ŋ]: *wegen* → [ve:ŋ];
  5. die Abschwächung des enklitischen Vokals [ʊ] zu [ə] in Verben der 2. Pers.: *kriegste, haste, willste*.
- (Schwitalla 2003: 39)

In den untersuchten DaZ-Lerner-Texten finden sich v.a. Belege für die Punkte 1–3, also die Apokope des Schwalauts am Wortende, Apokope nach Frikativ und Synkope der Endsilbe mit einem Schwalaut. Die Beispiele (9) bis (16) enthalten Apokopen des unbetonten [ə] am Wortende in Texten von BKS-Sprecher/-innen, aber auch von Lerner/-innen mit anderen Erstsprachen. Der regionalsprachliche Einfluss der deutschen Umgebungssprache in Graz zeigt sich also auch lernergruppenübergreifend, allerdings v.a. in Texten auf Niveaustufe B2, in einem Stadium, in dem die Lerner/-innen in der Regel bereits einige Zeit, nämlich zwischen einem und zwei Jahren, in Graz verbracht haben.

- (9) *bitte **antwort** mir!* (BKS-A2-35);
- (10) *ich **wünsch** mir, dass...* (BKS-B2-20);
- (11) *es ist **unser** Wahl* (BKS-B2-34)
- (12) *was ich **brauch*** (BKS-B2-36)
- (13) *Ich **hab** Glück gehabt* (Kos-B2-47)
- (14) *wenn ich es zu Ihnen **sag**, dass...* (Ägy-B2-75)
- (15) ***Heutzutag** hängt das Leben...* (Pal-B2-79)

(16) *4 Jahr* (Alb-B2-82); *unser Welt* (Let-B2-98);

Auch die Apokope nach Frikativen findet sich in Texten von Lerner/-innen verschiedenster Herkunftssprachen, nachfolgend zwei Beispiele:

(17) *jetz* (K-B2-43; Let-B2-98)

(18) *Jeder Chef wünsch sich, dass...* (Kos-B2-45; Rum-B2-64)

Eine Synkope im Inlaut ist in den folgenden zwei Beispielen belegt:

(19) *verschiene Produkte* (Per-B2-53)

(20) *in unsen Leben* (Alb-B2-84)<sup>13</sup>

Darüber hinaus gibt es in den untersuchten Lernertexten Belege, in denen das Personalpronomen der 2. Person Singular nicht nur – wie von Schwitalla für den bundesdeutschen Raum z.B. in *haste* angegeben – zu einer klitischen Form abgeschwächt, sondern auch ganz wegfallen kann. Helmut Weiß beschreibt dieses auch in Graz in mündlicher Kommunikation vorfindliche Phänomen des Bairischen anhand des folgenden Beispiels:

(21) *Hosd de oarma Kinda gsehg?* ‚Hast du die armen Kinder gesehen?‘ (vgl. Weiß 1998: 87)

Weiß (wie z.B. auch Wiesinger 1990: 493) klassifiziert *-sd* im Verb aus Beispiel (21) als eine klitische Form zu *du*, sieht darin also sozusagen ein Verschmelzen von flektiertem Verb und Personalpronomen. In den hier untersuchten DaZ-Lernertexten finden sich u.a. folgende Belegstellen:

(22) *obwohl ... du kennengelernt hast, machst etwas...* (BKS-B1-1)

(23) *Natürlich kannst zusammen leben.* (BKS-B1-2)

(24) *Wenn du sicher bist, redest mit Eltern* (BKS-B1-9)

Hier zeigt sich eine Variabilität in der Realisierung des Personalpronomens, wie sie in Graz in der alltäglichen mündlichen Kommunikation wahrgenommen werden kann.

---

<sup>13</sup> In Bezug auf Beispiel (20) ist anzumerken, dass *unseren* sowohl zu *unsren* als auch zu *unsern* bzw. *unsen* reduziert werden kann.

Es stellt sich allerdings wiederum die Frage, inwiefern die Reduktion des Personalpronomens tatsächlich als Einfluss innersprachlicher Variation gewertet werden kann oder ob es sich dabei nicht einfach um ein Sprachkontaktphänomen zwischen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und dem Deutschen handelt. Diesbezüglich ist anzumerken, dass im BKS in der 1. und 2. Person, teilweise auch in der 3., das Personalpronomen nicht realisiert werden muss. In der 1. und 2. Person ist diese Reduktion deshalb produktiv, da „schon das finite Verb die erforderliche Person-Numerus-Information liefert“, halten Engel/Mrazovic (1986: 963) in ihrer kontrastiven Grammatik zum Vergleich des Deutschen mit dem Serbischen bzw. dem Kroatischen fest. Sie nennen das folgende Beispiel: „*Dolazim kući*. ‚Ich komme nach Hause‘“ (Engel/Mrazovic 1986: 963). Die Nominativergänzung in Form des Personalpronomens kann „in der 1. und 2. Person generell, in der 3. Person nur, wenn der Kontext ausreichend klärt“, (Engel/Mrazovic 1986: 1003) wegfallen.<sup>14</sup>

Würden nun in den betreffenden BKS-Lernertexten alle Personalpronomen der 1. und 2. Person und – mit ausreichendem Kontext – jene der 3. Person fehlen, wäre dieses Argument stichhaltig. Bei tiefergehender Analyse der betreffenden Belege im Gesamtkontext des jeweiligen Kommunikats gerät diese These aber wieder ins Wanken. Nachfolgend sind alle Konstruktionen des Lernertexts BKS-B1-9, die ein Personalpronomen in der 2. Person Singular verlangen, aufgelistet:

- (25) dass **du keine Zeit mir zu schreiben host**.  
*aber jetzt **du hast gesagt dos du unsicher bist***  
*wenn **du noch ein bisschen wartest***  
*So bitte **wartest du noch ein Zeit***  
*Wenn **du sicher bist, redest mit Eltern und donn entscheiden**.*

Es zeigt sich, dass die Personalpronomen im Lernertext immer dann standardkonform (der Grammatik der deutschen Standardsprache folgend) formuliert werden, wenn das Personalpronomen vor dem Verb steht. Steht das Personalpronomen im Mittelfeld, kann es reduziert werden bzw. wegfallen: *Wenn du sicher bist, **redest [du] mit den Eltern***. Die Vermutung, dass es sich hier um Reflexe der bairisch geprägten Sprachumgebung handelt, verstärkt sich dabei

<sup>14</sup> Ist die Person, auf die referiert wird, aus einer vorhergehenden Äußerung bekannt, kann sogar das Personalpronomen der 3. Person ausgespart werden. Dies zeigt sich etwa bei Entscheidungsfragen wie der folgenden: „Ide li on u bioskop? ‚Geht er ins Kino?‘ – Ide. ‚Gehť.‘“ (Engel/Mrazovic 1986: 963).

zusätzlich durch die immer wieder verschriftlichte dialektale Lautung im Text, z.B. in: *host, hoben, donn*<sup>15</sup>.

Diese Ausschnitte zeigen, dass der Lerner offenbar die Regel der deutschen Standard-Grammatik, der zufolge die Personalpronomen in der 2. Person Singular im Deutschen realisiert werden müssen, bereits weitgehend fehlerfrei umgesetzt. Steht das Personalpronomen aber im Mittelfeld, tendieren die Studierenden dazu, das Personalpronomen ausfallen zu lassen – ähnlich dem, was sie in Alltagssituationen in der mündlichen Kommunikation in Graz immer wieder hören. Selbst wenn hier also die oben angesprochene Interferenz aus BKS als Pro-Drop-Sprache(n) ohne Zweifel auch eine Rolle spielt, so deuten die Belege doch darauf hin, dass die regionale Variation in der in diesem Falle bairisch geprägten Sprachumgebung ein wichtiger Faktor ist, der zusätzlich auf die Textproduktion einwirkt. Phänomene der dialektalen bzw. regionalsprachlichen mündlichen Kommunikation zu thematisieren und – wo es diese gibt – Bezüge zu den Herkunftssprachen der Lerner/-innen herzustellen, könnte sich daher als äußerst hilfreich für den Grammatikunterricht in den angesprochenen Phänomenbereichen herausstellen. Wie oben gezeigt wurde, kann sich eine bereits aufgrund der Herkunftssprache bestehende Fehlerquelle durch sprachliche Eindrücke aus dem ungesteuerten Spracherwerb im Aufenthaltsort verstärken. Multikausale Zusammenhänge dieser Art müssen daher im Unterricht berücksichtigt werden. Über den Einfluss von Dialekten und Regiolekten hinaus gilt es dabei aber auch, den Bereich der Standardvariation zu thematisieren. Dem soll der folgende Abschnitt gewidmet sein.

## 4 Einflussfaktor gebrauchtsprachliche Variabilität

Wie oben dargestellt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Thematisierung diatopischer Variation ein wichtiger Bestandteil einer auszubildenden Textkompetenz zu sein scheint (vgl. Wurnig/Warga/Schwab 2001: 232).

---

<sup>15</sup> Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die Realisierung der Subjunktion *dass* durch *dos* im Lernertext. Hierbei scheint es sich um einen Hyperdialektismus zu handeln. Der Lerner nimmt die Verdampfung von /a/-Lauten zu /o/ wie z.B. in *Wossa* („Wasser“), *donn* („dann“), *du host* („du hast“) wahr und bildet analog dazu die aus dialektaler Perspektive inkorrekte Variante *dos* („dass“). Nach Lenz (2003: 82) können Hyperdialektismen „als fehlerhafte Varianten, die mit nur eingeschränktem Dialektwissen der Sprecher erklärt werden können“, verstanden werden.

Damit ist mit Elspaß (2010: 422) die Wichtigkeit angesprochen, „v.a. auf Unterschiede zwischen standardnahen und standardfernen Varietäten (gerade solchen, die DaZ-LernerInnen im Alltag bereits erworben haben) hinzuweisen.“

Wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, wäre es jedoch nun problematisch, diese dialektalen, wie Elspaß schreibt „standardfernen“ Varietäten im DaZ-Unterricht nur in Opposition zu einer vermeintlich homogenen *Standardsprache* zu sehen, wenn auch die standardsprachliche Variabilität berücksichtigt werden soll. Es handelt sich dabei um Merkmale eines Gebrauchsstandards, der in der jeweiligen Region keine weitere Überdachung erfährt<sup>16</sup> (vgl. Ammon 1995: 6–7). Unbeachtet blieben in der Forschung bisher vor allem die arealen Varianten in der Grammatik<sup>17</sup>, die in den Kodizes (vgl. etwa Engel 1996; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997; Eroms 2000; Helbig/Buscha 2005; Hentschel/Weydt 2003) meist ohne empirischen Nachweis mit Stigmatisierungen wie „*landschaftlich*“, „*dialektal*“ oder „*umgangssprachlich*“, aber auch „*österreichisch*“, „*schweizerisch*“ versehen sind.

Bei der Analyse der Texte des Grazer Vorstudienlehrgangs ist neben den Merkmalen der regionalsprachlichen Varietät auch eine andere Gruppe von Abweichungen auffällig, die in hohem Maße die gebrauchtsprachlichen Varianten im süddeutschen Sprachgebiet zu reflektieren scheint. So wird etwa für diesen Sprachraum eine verstärkte Tendenz zum Einsatz des Reflexivpronomens *sich* konstatiert (vgl. Sedlaczek 2004), die auch in den Lernertexten eminent ist:

(26) *In meiner Heimatland normalerweise junge Paare zusammenziehen nur wenn sie **sich heiraten**.* (BKS-B1-7)

(29) *Wann man viel zu tun hat, **nervt er sich** oft und das ist weder für Arbeit oder für Gesundheit gut.* (BKS-B1-17)

<sup>16</sup> An dieser Stelle soll betont werden, dass die sprachlichen Varianten nicht mit nationalen Landesgrenzen koinzidieren. Außerdem ist nicht davon auszugehen, dass sie in einem Land in homogenem Gebrauch sind. Beides sind Fakten, die die Bezeichnung *Plurinationalität* als inadäquat erscheinen lassen. Dafür erscheint der Terminus *Pluriarealität* im Sinne einer topografischen, aber nicht an Staatsgrenzen gebundenen Bezeichnung als brauchbare Alternative (vgl. Reiffenstein 2001).

<sup>17</sup> An der Aufarbeitung dieses Desiderats wird momentan im Rahmen des D-A-CH-Projektes ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ gearbeitet. Es handelt sich dabei um ein internationales Kooperationsunternehmen der Universitäten Graz, Salzburg und Zürich (Förderorganisationen: Austrian Science Fund (FWF) (Projektnummer I 716-G18), Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Projektnummer EL 500/3-1) und Schweizerischer Nationalfonds (SNF) (Projektnummer 100015L\_134895) (vgl. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2011).

Ähnliche Auffälligkeiten sind für die spezifische Verwendung von Präpositionen (*auf deiner Stelle*, BKS-B1-11), für den Einsatz von Fugenelementen (*Badzimmer*, BKS-B1-3) oder für die Ausklammerungen ins Nachfeld (*Ich habe auch eine Freundin seit drei Monaten*, BKS-B1-25) zu belegen<sup>18</sup>. Insgesamt erscheinen diese Phänomene im vorliegenden Pilotkorpus aber zu selten, um Rückschlüsse auf eine eventuelle Systematik ziehen zu können. Daher wird im Folgenden der Fokus auf zwei grammatische Beispiele gelegt, die eine erstaunliche Frequenz aufweisen: die Trennung der Präpositionaladverbien und die Strategien zur Vermeidung des Genitivs.

#### 4.1 Trennung von Präpositionaladverbien

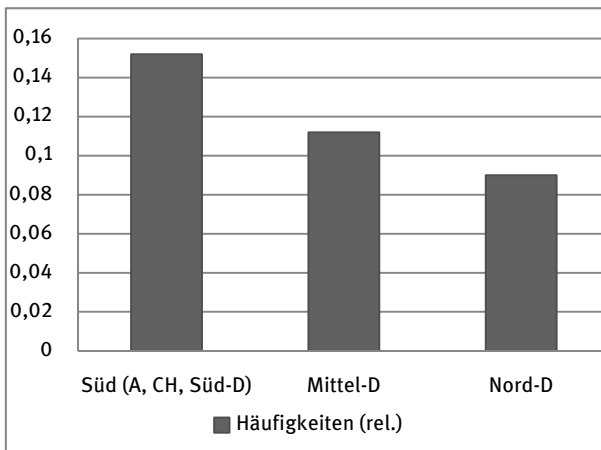
Durchgängig wird in einschlägigen Referenzwerken die vermeintlich homogene Regel präsentiert, dass Präpositionaladverbien in nicht-relativischer Funktion bzw. ohne direktes Bezugswort im übergeordneten Satz (28) oder bei Referenz auf ein Nicht-Lebewesen (29) grundsätzlich zusammengeschrieben werden sollen (Beispiele teilw. aus Helbig/Buscha 2005: 237).

- (28) a. *Er hat ihr gratuliert. Sie freut sich darüber/\*über das.*  
 b. *Er überreicht ihr das Geschenk, über das/\*darüber sie sich freut.*  
 (29) a. *Erinnerst du dich an das Ereignis? Ich erinnere mich daran/\*an das.*  
 b. *Erinnerst du dich an sie? Ich erinnere mich an sie/\*daran.*

In den meisten Kodizes wird eine diatopische Variabilität bei der Bildung von Präpositionaladverbien nicht erwähnt (vgl. etwa Helbig/Buscha 2005: 237ff.). Wenn eine Trennung thematisiert wird, dann nur die eher nördliche Variante mit der Versetzung des adverbialen Bestandteils ins Vorfeld (**Da habe ich nichts von.**), die als *umgangssprachlich* klassifiziert wird (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 2085). Im Duden hingegen wird noch eine zweite Variante angeführt, die das Präpositionaladverb in Präposition + Demonstrativpronomen getrennt im Vorfeld belässt. Diese sei aber nur in informellen Gesprächen zu finden (vgl. Duden 2009: § 1381). Darauf folgt meist der Hinweis, dass im geschriebenen Standard ausschließlich die Zusammenschreibung verwendet werden soll, wenn das Bezugswort fehlt oder nicht eindeutig bestimmt werden kann. Die Situation im tatsächlichen Sprachgebrauch ist – zumindest im Süden

<sup>18</sup> Hinweise auf ein diatopisch variables Vorkommen finden sich beispielsweise bei Wiesinger (2006) zum Präpositionalgebrauch, bei Ammon (1995) zu den Fugenelementen und bei Wellmann (2008) zu den Ausklammerungen.

des deutschen Sprachgebietes – hingegen eine ganz andere. Das wird schnell offensichtlich, wenn man den Blick von der präskriptiven Regelung zum konkreten Sprachgebrauch richtet. Eine Analyse, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Variantengrammatik des Standarddeutschen durchgeführt wurde (vgl. Fußnote 17), belegt die Verbreitung der vermeintlich ‚informellen‘ Konstruktion.



**Abb. 2:** Regionale Verteilung der getrennten Pronominaladverbien (*auf was, mit dem, für das, von dem und an das*)

In einem repräsentativen Großkorpus bestehend aus Presstexten aller Regionen des deutschen Sprachgebietes wurde eine Erhebung zu den Konstruktionen mit *auf was, mit dem, für das, von dem und an das* in präpositionaladverbialer Verwendung durchgeführt. Insgesamt konnten über 700 absolut gezählte Belege identifiziert werden<sup>19</sup>; die folgende Grafik illustriert anhand der relativen Werte pro 10.000 Tokens ein eindeutiges Nord-Süd-Gefälle in der Verbreitung der Konstruktion mit Präposition + Demonstrativpronomen (vgl. Abb. 2).

In den aktuellen Lehrwerken und auch in den Unterrichtssituationen selbst wird diese spezifische Trennung der Pronominaladverbien nicht erwähnt, während in den untersuchten DaZ-Lernertexten folgende Abweichungen hochfrequent vorkommen:

<sup>19</sup> Das Korpus besteht insgesamt aus etwa 600 Millionen Tokens aus dem gesamten deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol, Belgien, Luxemburg, Liechtenstein). Komplexe Suchanfragen mittels Corpus Query Language (CQL) und differenzierte Erfassung der Metadaten erlauben genaue Aussagen zur regionalen Verbreitung einer Variante.



Tab. 2: Belegauszug zu den getrennten Präpositionaladverbien

Text	Beleg
BKS-B1-21	In diesem Moment bin ich zufrieden mit meiner Wohnsituation, aber ich denke, dass mit meine Freundin zusammenzuleben, muss besser sein. Ich warte <b>auf das</b> .
BKS-B2-10	Man muss die Liebe haben und <b>mit dem</b> stimme ich zu aber wenn du nich gut bezahlt biest für das was du machst dann geht die Liebe ins Luft.
BKS -B1-29	Und glaub mir, ich rede noch mit meinen Eltern und sie haben keine Probleme mehr <b>mit dem</b> .
BKS -B2-10	Alles was ich gesagt habe beeinflusst an Zufriedenheit im Beruf. Man ist nicht Motiviert, nicht Engageiert, aber <b>für das</b> gibt es die beste Lösung. Das Geld!!!
BKS -B2-43	Und putzen, kochen, waschen und schon wieder putzen. Das habe ich nicht erwartet. Bist du bereit <b>für das</b> ?
BKS -B1-52	Vielleicht schpäter wen ich ein Job kriege, dann kann ich mich ein eigenes Wohnung leisten. <b>Von dem</b> Träume ich noch nicht.
BKS -B1-26	Berufswahl=eine wichtigste Entscheidung im Leben. Meiner Meinung nach Berufswahl ist, man muss richtig entscheiden. <b>Vor dem</b> muss man gut informieren.
BKS -B2-43	Was ich wünsche mir, dass es gutes Job im Heimatland zufinden. <b>Für das</b> muss ich viel lernen und noch Erfahrungen machen.
BKS -B2-1	Und wir müssen uns entscheiden, <b>für was</b> schenken wir halbes Leben.
BKS -B2-43	Meiner Meinung nach, müssen wir mehr nachdenken, <b>auf was</b> wir unser Geld verbrauchen, und <b>ob</b> es nützlich ist oder nicht.

Insgesamt wurden von 39 verwendeten Präpositionaladverbien 20 getrennt realisiert, wo normgrammatisch ein zusammengeschiedenes Präpositionaladverb stehen sollte, da kein eindeutiger Bezug auf etwas bereits Erwähntes vorhanden ist bzw. das Referenzobjekt nicht animiert ist<sup>20</sup>. Diese Beispiele als reine Fehler zu betrachten, ist vor dem Hintergrund der Sprachgebrauchssituation im süddeutschen Sprachraum problematisch. Nicht minder problematisch wäre es jedoch nun, das Ergebnis sofort als reinen Einfluss der Standardvariation des Deutschen anzunehmen. Schlägt man eine Grammatik des Serbischen oder Kroatischen auf, ist zu lesen: „[Im Serbischen und Kroatischen] gibt es keine Präpositionaladverbien. Die deutschen Präpositionaladverbien werden [...] durch präpositionale Gefüge wiedergegeben“ (Engel/Mrazovic 1986: 763). Diese

<sup>20</sup> Nicht gezählt wurden Belege wie der folgende, der ja – abgesehen von der Verbstellung – im Hinblick auf das getrennte Pronominaladverb regelkonform wäre: *Ein anderer Faktor für die Unzufriedenheit im Beruf, ist das niedrige Einkommen, an das muss man sich gewöhnen, wenn keine andere Wahl hat.* (BKS-B2-65)

Tatsache ist zwar unbedingt in Betracht zu ziehen, soll die Aussage der Relevanz des Varietäteneinflusses aber in keiner Weise schmälern. Wenn durch die Konfrontation mit einer Variante des Gebrauchsstandards die Vorkommenshäufigkeit der Konstruktion steigt, wird dieser Prozess durch die Vergleichskonstruktion in der Erstsprache nur verstärkt. Umso wichtiger erscheint es, diese Phänomene als gleichwertige Varianten und nicht als ‚Fehler‘ zu betrachten, wenn die areale Variabilität einen positiven Transfer aus der Erstsprache zumindest stützt (vgl. Boysen 2012: 32). Gegen ein reines Interferenzproblem spricht außerdem, dass diese spezifische Trennung der Präpositionaladverbien auch in Texten von DaZ-Lernern mit strukturell völlig anderer Erstsprache wie dem Türkischen vorkommt. Die nördlichere Variante (*Da hab ich nichts von.*) findet sich im Korpus kein einziges Mal.

## 4.2 Genitivumschreibungen

Es ist nun naheliegend, sich einen Phänomenbereich anzusehen, bei dem die Strukturen der Erstsprache die normativen Vorgaben der deutschen Grammatik unterstützen würden. Dies ist bei den Konstruktionen zur Vermeidung des Genitivs im Deutschen der Fall. Der Schwund des Genitivs ist ein mittlerweile viel besprochener Prozess, der bereits seit dem Mittelhochdeutschen nachzuzeichnen ist (vgl. Ágel 2000; Elspaß 2005: 317). Der Genitiv wird dabei meist durch einen Dativ ersetzt oder in eine Präpositionalphrase überführt (vgl. Nübling 2008: 104). Dies ist auch in zahlreichen Dialekten zu belegen, besonders stark auch im Bairischen (vgl. Hutterer 1978: 343). Trotz des mittlerweile ausgesprochen frequenten Vorkommens solcher Konstruktionen erscheinen sie in präskriptiven Kontexten nach wie vor in einem schlechten Licht. So spricht etwa Wellmann (vgl. 2008: 91) im Fall von *statt*, *trotz*, *während* oder *wegen* + Dativ dezidiert von gesprochensprachlichen Verwendungen, nach Weinrich (2005: 712) ist es ein Phänomen „am Rande der Norm“.

Die Analyse des Gebrauchsstandards bringt hingegen wieder ein überraschendes Ergebnis. Stellvertretend wurde im oben beschriebenen Korpus zur Variantengrammatik des Standarddeutschen nach den Präpositionen *wegen* und *von* + Dativ gesucht, Abbildung 3 illustriert die relativen Ergebnisse:

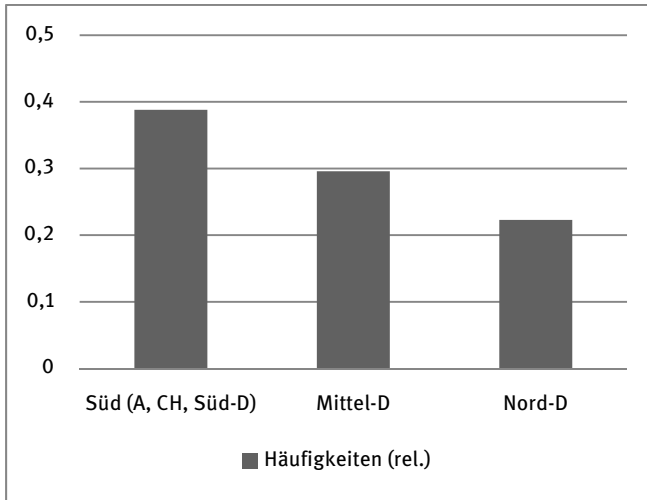


Abb. 3: Verteilungshäufigkeit von *wegen* und *von + Dativ*

Auch in den Lernertexten kommen die Konstruktionen analog zur hier gebräuchlichen Standardvarietät in relativ hoher Frequenzzahl vor:

Tab. 3: Auszug aus den Belegen zur Genitivumschreibung

Text	Beleg
BKS -B2-10	Berufswahl??? Das ist eine <b>von den wichtigsten Entscheidungen</b> im Leben.
BKS -B2-10	Ich glaube dass, das Geld spielt eine <b>von der wichtigste Rolle</b> im Zufriedenheit.
BKS -A2-26	Alls Junge hat man vielen Entscheidungen, die sehr wichtig für das Leben sind. Ein <b>von der wichtigsten</b> ist das Berufswahl, weil man sich für das Lebensberuf entscheidet.
BKS -B1-1	Obwohl ich nicht viel Zeit habe, werde ich euch vom Flughafen abholen. Da muss ich <b>das Auto von meinem Vater</b> nehmen.
BKS -B1-9	Ich hofe das er alter als du ist. Und <b>wegen deinen Eltern...</b> Macht keine Sorgen. <b>Wegen deine Freund</b> ich weiß nicht sicher was kann ich dir ratten, aber jetzt du hast gesagt dos du unsicher bist.
BKS -B1-Att	In heutigen Tagen spielt das Geld eine sehr wichtige Rolle im Leben <b>von den Leuten.</b>
BKS -B2-81	Das Geld ist eine Zwecke für die Menschenheit und die Probleme und die Konflikte, die jetzt zwischen Ländern passieren, sind alle <b>wegen dem Geld.</b>
BKS -B2-87	„Macht Geld glücklich?“ ist das Thema <b>von meinem Text.</b>
BKS -B2-83	Ich glaube, ich werde ein gute Arbeit finden, weil diesen Beruf das ich studieren werde, ist sehr wichtig, und die Autofabriken wie BMW, Audi usw. brauchen immer neue Techniker und ich wünsche mir in einen <b>von diesen Fabriken</b> arbeiten.

Im gesamten Korpus finden sich im Vergleich dazu nur vier korrekt eingesetzte und gebildete Genitive.

Die Frage lautet, warum dies so ist. Im Fall der Genitivumschreibungen ist es nun nicht mit den vorhandenen Strukturen in der Erstsprache zu erklären, weder gibt es in der Grammatik des BKS keine Genitive, noch lassen sich Präferenzen zur analytischen Umschreibung mit Periphrasen oder ein Ersatz durch Dativkonstruktionen belegen. Im Gegenteil, bei Kunzmann-Müller (1994: 183) wird sogar davon ausgegangen, dass im BKS „der Genitiv als häufigster Rektionsfall auftritt“. Dies gilt etwa auch für *od* (lokales ‚von‘), (*za*)*radi/zbog* (‚wegen‘) und *tôkom/za* ‚während‘<sup>21</sup>. Auch die Sprachentwicklungstendenz scheint im BKS dahin zu gehen, Präpositionalphrasen durch Genitivkomplemente zu ersetzen. Engel/Mrazovic (1986: 704) gehen davon aus, dass sogar Präpositionen, die normgrammatisch mit Dativ oder Instrumental verbunden werden, zunehmend durch Genitivkomplemente ersetzt werden<sup>22</sup>.

Ist das nun ein eindeutiger Einfluss der Standardvariation? Eindeutig (oder vor allem ausschließlich) wahrscheinlich nicht, wenn zusätzlich in Betracht gezogen wird, dass es sich bei den Abweichungen auch um Strategien der Lerner-Interlanguage handeln könnte (vgl. Skiba/Dittmar 1992: 327ff.). Abgesehen davon, dass es höchst interessant wäre, sich solche Fälle anzusehen, kann an dieser Stelle die Variation im Gebrauchsstandard als zusätzlicher und teilweise verstärkender Einflussfaktor dargestellt werden. Die Gründe für die Abweichungen bleiben zwar multifaktorieller Natur<sup>23</sup>, trotzdem verstärkt die gebrauchtsstandardsprachliche Variation ihr Vorkommen und ihre Berücksichtigung ermöglicht es dem Lerner bzw. der Lernerin, produktive Konstruktionen hervorzubringen, die nicht als reine Fehler stigmatisiert werden sollten.

---

**21** Von den im Deutschen im Hinblick auf Genitiv-/Dativrektion auffälligen Präpositionen wird im Serbischen und Kroatischen nur *troz* mit Dativ verbunden. Diese Präposition kommt aber interessanterweise im Korpus kein einziges Mal vor.

**22** „Wie sehr der Genitiv im Sprachgebrauch des Serbokroatischen üblich ist, beweist der ‚ungrammatische Gebrauch‘ der Präposition *u vezi* (*sa tim*) mit Genitiv. Den grammatischen Regeln nach müsste hinter dieser Präposition eine Präpositionalphrase mit Instrumental stehen.“ (Engel/Mrazovic 1986: 704)

**23** „Ein Modell, das die Entwicklung von Lernersprachen darzustellen versucht, geht davon aus, dass Lernende einerseits auf der Grundlage von aktuellen fremdsprachlichen Daten (Input), andererseits auf der Grundlage von vorhandenem Wissen Hypothesen über die Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache formulieren, diese Annahmen nach und nach überprüfen und – wenn nötig – verwerfen oder verändern“ (Krenn 2001: 67).

## 5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die Analysen der zwei Teilbereiche der innersprachlichen Variation gezeigt haben, ist der Einfluss des ungesteuerten Zweitspracherwerbs auf den gesteuerten Erwerb nicht von der Hand zu weisen. Dieses Faktum spricht unmittelbar dafür, den Bereich der innersprachlichen Variation im Unterricht zu thematisieren, um somit bei den Schüler/-innen eine soziolinguistische Kompetenz auszubilden. Es hat sich gezeigt, dass Einflussfaktoren, die auf die DaZ-Lerner/-innen einwirken, sehr heterogen sind und differenziert betrachtet werden müssen: Während eine Berücksichtigung der standardsprachlichen Variation im Schwerpunkt die Lehrerrolle betrifft, indem Abweichungen nicht vorschnell als Fehler eingestuft werden sollen, betrifft die Unterscheidung Dialekt bzw. regionaler Umgangssprache und Gebrauchsstandard eher den Erkenntnisbereich der Schülerinnen und Schüler, deren Aufmerksamkeit in diese Richtung gelenkt werden sollte. In beiden Fällen fehlt es allerdings an empirischem und methodischem Basiswissen zum Einfluss innersprachlicher Variation auf den Spracherwerbsprozess aber auch zur innersprachlichen Variation selbst. Nicht zuletzt sollten die im Rahmen der Pilotstudie gesammelten Beobachtungen als Hinweise verstanden werden, auch den Einfluss anderer innersprachlicher Variationsbereiche, wie etwa den Sprachgebrauch innerhalb jugendlicher und/oder gemischtsprachiger ethnischer Gruppen, zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der Textanalyse scheint es sonst nicht möglich zu sein, eine adäquate Textkompetenz erreichen zu können.<sup>24</sup>

Aus praktischer Perspektive stellt sich die Frage, wie die oben skizzierten Einflüsse regionalsprachlicher Variation auf die Textproduktion in den DaZ-Unterricht integriert und als mögliche Unsicherheitsquellen transparent gemacht werden können. Eine Handreichung von Seiten der Wissenschaft, die neben Interferenzbereichen zwischen dem Deutschen und verschiedenen Herkunftssprachen der Lerner/-innen auch die Variation innerhalb der deutschen Sprache berücksichtigt, ist nur schwer umsetzbar. Dies einerseits aufgrund der Heterogenität der Herkunftssprachen, deren umfassende Berücksichtigung ein Problem darstellt, sowie andererseits aufgrund der Tatsache, dass so eine Handreichung je nach Standort der Schule die damit verbundenen Unterschiede des regionalsprachlichen Einflusses – in Hamburg fällt dieser ja anders aus als

---

<sup>24</sup> Dies gilt im Übrigen nicht nur für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für den Muttersprachenunterricht. Welche Vorteile etwa die Thematisierung dialektalen Sprachgebrauchs im Grammatikunterricht mit Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache bringen kann, wurde bereits in Glantschnig (2011) dargelegt.

in Zürich oder Graz – berücksichtigen müsste. Insofern kann die Lösung also nur darin liegen, in der Lehrerbildung ein noch stärkeres Gewicht auf Themen der Variationslinguistik und deren Relevanz für den (Grammatik-)Unterricht zu legen. Denn was in der Universitätslehre nicht bewusst gemacht wird, werden die Studierenden später als Lehrpersonen auch nicht im eigenen Unterricht bei der Analyse von Schülertexten als Produkte innersprachlicher Variation erkennen können.

Auf den Punkt gebracht kann also festgehalten werden: Nur wenn aus sprachwissenschaftlichen Untersuchungen so viel wie möglich an empirisch gesicherten Informationen über die innersprachliche Variation in Erfahrung gebracht wird und Lehrpersonen diese in Abstimmung zur Sprachsituation ihrer DaZ-Lerner/-innen umzusetzen wissen, können diese in angemessener Art und Weise dabei unterstützt werden, sich im Variationsspektrum zurecht zu finden und mit vermeintlichen ‚Fehlern‘ besser umzugehen: Diese werden zu sprachlichen Varianten, die je nach Textsorte und Kommunikationssituation einmal adäquater und somit ‚richtiger‘ als andere Varianten und an anderen Stellen weniger adäquat sind. Diese Fehler respektive Varianten sind also nicht generell falsch, sondern sozusagen nur ‚zur falschen Zeit am falschen Ort‘ (vgl. Edler 2011) aufgetaucht.

## Literatur

- Ágel, Vilmos (2000): Syntax des Neuhochdeutschen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Wolfgang et al. (Hrsg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihre Erforschung. 2 Bde. Berlin/New York: de Gruyter, 1855–1903.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 3–16.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 64–80.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Boysen, Julia (2012): Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, Magdalena und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruneforth, Michael, Barbara Herzog-Punzenberger und Lorenz Lassnigg (Hrsg.) (2013): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam.
- Dudenredaktion (2009): Duden – die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Wien u.a.: Dudenverlag.

- Dudenredaktion (2011): Duden für richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa, Stephan Elspaß und Arne Ziegler (2011): Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard. Das Projekt ‚Variantengrammatik des Deutschen‘. In: Konopka, Marek et al. (Hrsg.): Grammatik und Korpora 2009/Grammar Corpora 2009. Tübingen: Narr, 123–140.
- Edler, Stefanie (2011): Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist – Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 197–222.
- Elsaß, Stephan (2010): Alltagsdeutsch. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 418–424.
- Elsaß, Stephan (2005): Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik. 3., korrigierte Aufl. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich und Pavica Mrazovic (Hrsg.) (1986): Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch, 2 Bde. München: Sagner.
- Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 35.1), 173–188.
- Glantschnig, Melanie (2011): Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 223–244.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke und Harald Weydt (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hutterer, Claus Jürgen (1978): Der Stadtdialekt von Graz in Vergangenheit und Gegenwart. In: Wilhelm Steinböck (Hrsg.): 850 Jahre Graz. 1128–1978. Festschrift der Stadt Graz. Graz/Wien/Köln: Styria, 323–354.
- Jenkins, Eva-Maria et al. (Hrsg.) (2007): Dimensionen. Lernstationen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. 2 Bde. Ismaning: Hueber.
- Knöbl, Ralf (2012): Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse. Heidelberg: Winter (=Ora Lingua 1).
- König, Werner (2007): dtv-Atlas Deutsche Sprache. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Krenn, Wilfried (2001): Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In: Portmann-Tselikas, Paul und Sabine Schmörlzer-Eibinger (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studienverlag (=Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6), 49–86.
- Kunzmann-Müller, Barbara (1994): Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Lenz, Alexandra N. (2003): Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). Stuttgart: Steiner (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 125).

- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): Orat und literat . Graz: Institut für Sprachwissenschaft (=Grazer Linguistische Studien 73), 21–150.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zur ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Bohlau.
- North, Brian (1996/2000): The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. 2. Aufl.: 2000. New York: Lang.
- Nübling, Damaris (2008): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Reiffenstein, Ingo (2001): Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionssatz auf Ulrich Ammon [...] 1995. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 120, 78–89.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Sedlaczek, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien: Ueberreuter.
- Skiba, Romuald und Norbert Dittmar (1992): Pragmatic, Semantic, and syntactic constraints and grammaticalization. A Longitudinal Perspektive. In: Studies in Second Language Acquisition 14, 232–349.
- Soukup, Barbara (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Dissertation, Georgetown University. Wien: Braumüller.
- Spiekermann, Helmut (2010): Variation in der deutschen Sprache. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 343–359.
- Statistik Austria (2013): Hochschulstatistik 2012. Online unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html) (12.04.2013).
- Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M. u.a.: Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 26).
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. 3., revidierte Aufl. Hildesheim u.a.: Olms.
- Weiß, Helmut (1998): Syntax des Bairischen. Studien zur Grammatik einer natürlichen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Wellmann, Hans (2008): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Winter.
- Wiesinger, Peter (1990): The Central and Southern Bavarian Dialects in Bavaria and Austria. In: Russ, Charles V.J. (Hrsg.): The dialects of modern German. A linguistic survey. London: Routledge, 438–519.
- Wiesinger, Peter (2006): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 2 Bde. Wien: LIT Verlag.
- Wiesinger, Peter (2010): Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 360–371.
- Wurnig, Vera, Muriel Wurga und Barbara Schwab (2001): Pragmatische, grammatikalische und lexikalische Sprachaufmerksamkeit bei Fremdsprachenlernenden des Deutschen. In: Portmann-Tselikas, Paul und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): Grammatik und Sprach-



aufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studienverlag (=Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6), 231–246.

Zehetner, Ludwig (1985): Das bairische Dialektbuch. München: Beck.

Ziegler, Arne (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 245–264.

Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.

