

Dialekte in Bayern

ein Beitrag von Peter Walleitner und Phillip Vergeiner

Dialekt, Rechtschreibung und Grammatik

Der Einfluss bairischer Mundart auf den Gebrauch von <das>/<dass> bei Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe am Gymnasium

von Peter Walleitner

Ist Bairisch sprechen ein Nachteil in der Schule? Wie eine Untersuchung zeigt, gehört Dialekt in Oberbayern vielerorts zum Alltag – im Unterricht dominiert jedoch meist die Standardsprache. Im Rahmen einer Zulassungsarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde untersucht, ob bairische Dialektkompetenz mit Unsicherheiten bei der Unterscheidung von <das> und <dass>¹ in Schüleraufsätzen der 5. Jahrgangsstufe zusammenhängt. Das Ergebnis: Höhere Dialektkompetenz geht in dieser Stichprobe tendenziell mit einer geringeren Fehlerquote einher – ein kleiner, aber konsistenter Hinweis darauf, dass Dialekt im Deutschunterricht auch eine Ressource sein kann.

Fragestellung und Ausgangspunkt

Die Bedeutung orthographischer Richtigkeit ist bis heute ungebrochen: Die Allensbach-Studie 2019 zeigt, dass Rechtschreibfähigkeit als eines der wichtigsten Bildungsziele gilt – noch vor Allgemeinbildung und Selbstbewusstsein (vgl. KUHN 2021). Gleichzeitig deuten empirische Befunde darauf hin, dass die Rechtschreibsicherheit von Schülerinnen und Schülern zurückgeht (vgl. BETZEL/DROLL 2020; BETZEL 2022). Diese Diskrepanz unterstreicht die Relevanz orthographischer Fragestellungen für die Bildungsforschung.

Das oder *dass*? – Kaum ein Rechtschreibphänomen sorgt im Schulalltag so zuverlässig für Unsicherheit wie die Unterscheidung dieser beiden Wörter. Das phonologische Wort *das* klingt in beiden Fällen identisch, muss aber je nach grammatischer Funktion unterschiedlich verschriftlicht werden. Artikel und Pronomen werden mit einfachem *s* geschrieben, die Subjunktion mit *Doppel-s*. Die korrekte Schreibung hängt damit nicht von der Aussprache, sondern vom syntaktischen Verständnis ab: Wer Nebensätze, Einleitewörter und Satzgrenzen nicht sicher erkennt, entscheidet beim Schreiben häufig nach Gefühl – und greift dann meist zur vertrauteren, weil häufigeren Form *das*.

In Fehlerstatistiken zur Rechtschreibung wird die *das*-/*dass*-Schreibung häufig als eigenständige Fehlerkategorie ausgewiesen (vgl. MENZEL 1985; PIEBNACK/SCHÜBEL 2005) und erweist sich dabei, weitgehend unabhängig von der jeweils untersuchten Altersgruppe, als überdurchschnittlich fehleranfällig (vgl. BETZEL 2022: 51). Sprachwissenschaftler bezeichnen *dass* nicht ohne Grund als das „Kummerwort der deutschen Sprache“ (MUNSKE 1993). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren die Rechtschreibsicherheit in diesem Bereich zusätzlich beeinflussen. Besonders in Bayern rückt dabei Dialekt in den Fokus. Studien zeigen, dass Dialektkompetenz und Dialektgebrauch in Deutschland nach wie vor verbreitet sind – auch unter Jugendlichen (vgl. ADLER/PLEWNIA/RIBEIRO SILVEIRA 2024: 27).

¹ Anm. des Verfassers: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden *das* und *dass* im Folgenden nicht in spitzen Klammern, sondern kursiv gesetzt (z. B.: *dass*-Schreibung).

WALLEITNERS Zulassungsarbeit untersucht, inwiefern Dialektkompetenz bairisch sprechender Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe mit der korrekten Verwendung von *das* und *dass* zusammenhängt. Die Untersuchung verbindet zwei Perspektiven: eine quantitative und qualitative Fehleranalyse sowie die Prüfung des Zusammenhangs zwischen Dialektkompetenz und Fehlerhäufigkeit.

Linguistische Grundlagen: *das* und *dass*

Das phonologische Wort *das* erfüllt im Deutschen vier Funktionen, die durch zwei Schreibungen kenntlich gemacht werden (vgl. FEILKE 2015: 341). Der Artikel, das Relativpronomen sowie das Demonstrativpronomen werden mit *das* geschrieben, während die Subjunktion ausschließlich durch *dass* realisiert wird und sich somit orthographisch von den übrigen *das*-Formen unterscheidet (vgl. FEILKE 2015: 341). Die Subjunktion *dass* entstand durch einen über mehrere Jahrhunderte andauernden Prozess der Grammatikalisierung aus dem Demonstrativpronomen (vgl. BETZEL 2022: 48). Aus zwei parataktisch verbundenen Hauptsätzen entwickelte sich eine hypotaktische Konstruktion aus Haupt- und Nebensatz, die durch die Subjunktion verknüpft wurden (SZCZEPANIAK 2011, zitiert nach: BETZEL 2022: 48). Die sich dadurch herausgebildete Subjunktion *dass* stellt dabei den letzten Schritt der Grammatikalisierung des *das* dar (vgl. FEILKE 2015: 345). Ab dem 17. Jahrhundert galt dieser Prozess als abgeschlossen und wurde von da an auch durch die veränderte Schreibung der Subjunktion deutlich gemacht (vgl. MENTRUP 1993, zitiert nach: BETZEL 2022: 48). Diese ist nötig, weil alle *das*-Formen phonologisch identisch sind (vgl. MENTRUP 1993, zitiert nach: BETZEL 2022: 48). Die Konsonantenverdopplung bei der Subjunktion *dass* ist ebenfalls eine Besonderheit, da sie nicht, wie sonst im Deutschen üblich, auf ein Silbengelenk zurückgeht und somit als „nicht systemkonform“ gelten kann (EISENBERG 2013, zitiert nach: BETZEL 2022: 48). Darüber hinaus ist die Subjunktion aber auch in Bezug auf die Semantik speziell, weil sie an sich keine semantische Funktion hat wie andere Subjunktionen (kausal, konsekutiv, temporal) (vgl. NÜBLING 2016: 638, zitiert nach: BETZEL 2022: 49). Dieser Fakt macht nach BETZEL & DROLL im Übrigen auch einen der Gründe für die Probleme bei der Schreibung aus (2017: 88). Die häufigste Form eines *dass*-Nebensatzes ist der Subjekt- bzw. Objektsatz, wobei der Objektsatz häufiger vorkommt als der Subjektsatz (vgl. FABRICIUS-HANSEN 2009, zitiert nach: BETZEL 2022: 49). Bei dieser Nebensatzart übernimmt der Nebensatz die Funktion eines Subjekts oder Objekts und „besetzt somit eine vom Verb des Matrixsatzes geforderte Stelle“ (BETZEL 2022: 50). Auch als Attributsatz kann *dass* auftreten, wobei die Form des Nebensatzes unverändert bleibt, die syntaktische Funktion jedoch variiert – insbesondere, wenn der Attributsatz ins Vorfeld rückt (vgl. EISENBERG 2013, zitiert nach: BETZEL 2022: 50). Hinzu kommt eine Sonderform von Subjekt- und Objektsätzen, die zusätzlich im Matrixsatz ein Korrelat aufweisen. Ein solches Korrelat ist bei Subjekt- und Objektsätzen in der Regel <es>, kann aber auch durch andere Worte realisiert werden (vgl. BETZEL 2022: 50).

Was wurde untersucht?

An der Studie nahmen 86 Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe eines oberbayerischen Gymnasiums teil. In ihren Aufsätzen wurde jedes Vorkommen von *das* und *dass* systematisch erfasst und ausgewertet. Dabei wurden zwei Fehlertypen unterschieden:

Fehlertyp F₁ (<*das>) bezeichnet Fälle, in denen *das* fälschlicherweise anstelle von *dass* geschrieben wurde – also dort, wo grammatisch ein Nebensatz mit der Konjunktion *dass* stehen müsste.

Fehlertyp F₂ (<*dass>) beschreibt den umgekehrten Fall: *dass* wurde geschrieben, obwohl der Artikel oder ein Pronomen (*das*) korrekt gewesen wäre.

Ergänzend füllten 85 Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen aus, in dem sie ihre Dialektkompetenz selbst einschätzten: Wie gut sprechen und verstehen sie Bairisch? Wie oft wird im Elternhaus Dialekt

gesprochen? Auf dieser Grundlage konnte dann geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen Dialektkompetenz und Rechtschreidsicherheit besteht.

Empirische Befunde: Dialekt ist kein Hindernis

Die Auswertung der 86 Schüleraufsätze zeigt: Die *das*-/*dass*-Schreibung bleibt in der 5. Klasse ein fehleranfälliger Bereich. Von 329 Vorkommen waren 226 korrekt (68,7 %), 103 fehlerhaft (31,3 %). Besonders auffällig: Der Fehlertyp F₁ (*das* anstelle von *dass*) überwiegt stark mit 84,5 % aller Fehler. Der umgekehrte Fehler F₂ (*dass* anstelle *das*) trat mit 16 Fällen (15,5 %) deutlich seltener auf. Dieses Muster stützt die Annahme, dass Unsicherheiten vor allem dort entstehen, wo die korrekte Schreibung syntaktische Analysekompetenz erfordert – insbesondere bei Nebensätzen mit *dass* (vgl. FEILKE 2015: 340 f.).

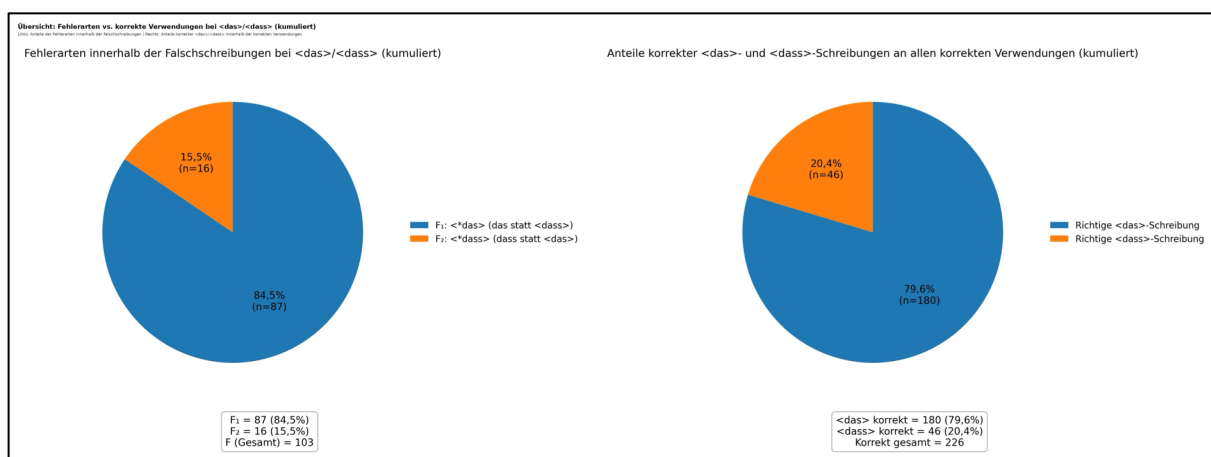


Abbildung 1: Kumulierte Verteilung bei <das>/<dass> im Schülerkorpus: links prozentuale Zusammensetzung der Fehler (F₁/F₂; F = 103), rechts prozentuale Zusammensetzung der korrekten Schreibungen (<das>/<dass>; n = 226).

Für die zentrale Fragestellung entscheidend ist der zweite Befund: Alle berechneten Korrelationen zwischen Dialektkompetenz und Fehlerrate fallen negativ aus. **Je höher die Dialektkompetenz, desto geringer die Fehlerquote** – konsistent über alle drei Dimensionen hinweg (*aktives Sprechen, passives Verstehen, familiäres Sprachumfeld*). Besonders deutlich zeigt sich dies beim Elternhaus: Bei Schülerinnen und Schülern ohne dialektsprechendes Elternhaus lag die Fehlerrate bei 39,2 %, bei dialektgeprägtem Elternhaus bei 23,7 %.

Dialekt erweist sich damit nicht als Risikofaktor, sondern als Ressource im Sinne innerer Mehrsprachigkeit: Ein ausgeprägtes Varietätenbewusstsein kann den bewussten Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache erleichtern und die orthographische Sicherheit stützen (vgl. HOCHHOLZER 2008: 22; SCHIEBL 2009: 61). Die statistischen Zusammenhänge sind allerdings insgesamt schwach; eine Kausalität lässt sich nicht ableiten.

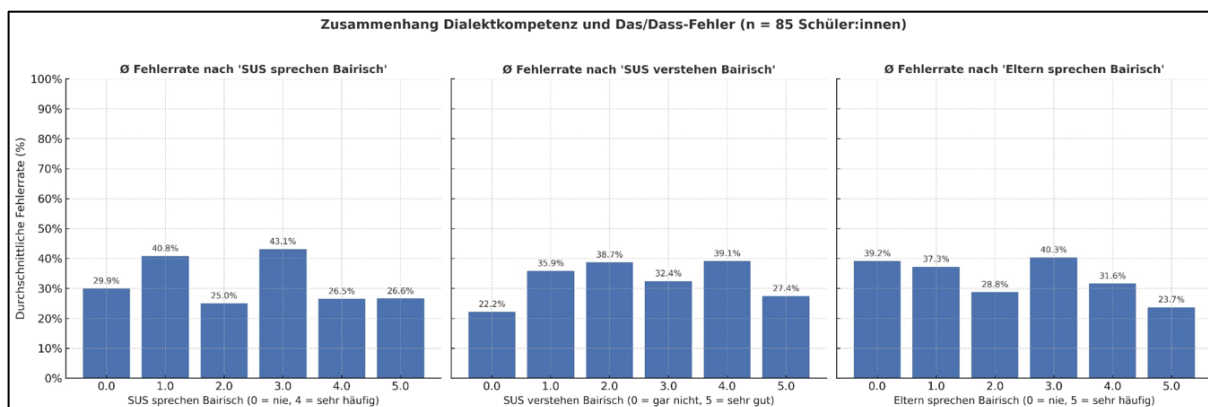


Abbildung 2: Darstellung der Ergebnisse; Zusammenhang Dialektkompetenz und *das-/dass*-Fehler (Anzahl: 85).

Innere Mehrsprachigkeit: Dialekt als Potenzial

Dass Dialekt heute wissenschaftlich als Ressource gilt, war lange nicht selbstverständlich. In den 1950er- und 1960er-Jahren setzte sich vielerorts die Vorstellung durch, allein die Standardsprache sei für Schule und Beruf funktional. Diese Standardsprachenideologie kulminierte in der sogenannten „Sprachbarrieren-Hypothese“ (vgl. AMMON 1978): Dialekt galt als defizitäres Sprachsystem und damit als mögliches Hindernis für den Bildungserfolg. Entsprechend wurde Dialektgebrauch in schulischen Kontexten häufig problematisiert; aus Sorge vor Bildungsnachteilen wurde er mitunter sogar im privaten Raum zurückgedrängt (vgl. HOCHHOLZER 2020: 37 f.). Diese Sichtweise hat sich inzwischen grundlegend gewandelt. Laut HOCHHOLZER ist seit einiger Zeit eine „Trendwende“ zu verzeichnen, in deren Folge Dialekt sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Schule wieder positiver bewertet wird (2020: 38). Sprachwissenschaftlich wird Dialekt heute zunehmend als Bestandteil regionaler Identität und, bildungspolitisch besonders relevant, als Ressource innerer Mehrsprachigkeit verstanden. HOCHHOLZER definiert innere Mehrsprachigkeit in Abgrenzung zur äußeren Mehrsprachigkeit als die „rezeptive und produktive Kompetenz verschiedener Varietäten des Deutschen“ (2008: 22). Dialektkompetenz kann auf dieser Grundlage metasprachliches Bewusstsein fördern, den Blick für Register- und Systemunterschiede schärfen und damit den Transfer in die Standardschriftsprache stützen.

Auch bildungspolitisch spiegelt sich dieser Paradigmenwechsel wider. Nicht zufällig wird das Bairische seit 2009 im UNESCO-Atlas der gefährdeten Sprachen als „vulnerable“ geführt (ROWLEY 2009: 203). Der Freistaat reagiert darauf: Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichte zuletzt 2019 die Handreichung *MundART WERTvoll – Lebendige Dialekte an bayerischen Schulen* und macht Dialektförderung damit ausdrücklich zur schulischen Aufgabe. Der LehrplanPLUS des bayerischen Gymnasiums spiegelt diesen Wandel über alle Jahrgangsstufen hinweg wider. In der Jahrgangsstufe 6 wird der Varietätenbezug erstmals explizit: Im Lernbereich 4.1 *Sprachliche Verständigung untersuchen und reflektieren* sollen Schülerinnen und Schüler „ausgewählte Merkmale und Leistungen von Dialekt und Standardsprache, auch anhand von literarischen Texten“ unterscheiden und so ihr Sprachbewusstsein vertiefen; ferner sollen sie „Zusammenhänge zwischen sprachlicher Gestaltung und Wirkung (u. a. Passiv, Dialekt, Redewendungen) erkennen“ (STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, LehrplanPLUS, Gymnasium, Fachlehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 6). Dialekt ist damit nicht als beiläufiges Phänomen, sondern ausdrücklich als Gegenstand sprachlicher Reflexion ausgewiesen – der Lehrplan legitimiert folglich Aufgabenformate, die Dialekt nicht als „Fehler“ behandeln, sondern als Vergleichsfolie, an der Registerunterschiede sichtbar werden. Eine besondere Bedeutung kommt dem Dialekt in der 8. Jahrgangsstufe zu: Bereits in den grundlegenden Kompetenzen wird das Untersuchen und Reflektieren „verschiedene[r] Formen und Ebenen des Sprachgebrauchs, insbesondere [von] Dialekt und Jugendsprache“ hervorgehoben. Der Fachlehrplan sieht vor, „Merkmale

und Leistungen von Dialekt und Jugendsprache als Sprachvarietäten im Vergleich zur Standardsprache“ unterscheiden zu können und anhand konkreter Gesprächssituationen „den Gebrauch von Dialekt und Jugendsprache“ zu reflektieren (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, LehrplanPLUS, Gymnasium, Fachlehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 8, Lernbereich 4.1). In der 9. Jahrgangsstufe wird Dialekt zwar nur implizit thematisiert – etwa im Kontext der Reflexion „unterschiedliche[r] Stilebenen“ –, in der 10. Jahrgangsstufe jedoch wieder explizit aufgegriffen: Hier sollen Schülerinnen und Schüler „Merkmale und Leistungen von verschiedenen Sprach- und Stilebenen sowie Registern (z. B. Fachsprache, Dialekt und Jugendsprache)“ unterscheiden und reflektieren können (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, LehrplanPLUS, Gymnasium, Fachlehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 10, Lernbereich 4.1). Auch in der Oberstufe bleibt der Dialektbezug erhalten: Der LehrplanPLUS sieht für die Jahrgangsstufen 12 und 13 sowohl die Reflexion der „Bedeutung der Sprache für die individuelle und gemeinschaftliche Identitätsbildung“ als auch die Auseinandersetzung mit „Sprachvarietäten, Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt“ vor (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, LehrplanPLUS, Gymnasium, Fachlehrplan Deutsch, Jahrgangsstufen 12/13, Lernbereich 4.1). Dialekt ist damit nicht länger ein Randphänomen des Unterrichts, sondern zieht sich als expliziter Bildungsgegenstand durch den gesamten gymnasialen Bildungsgang – eingebunden in eine ressourcenorientierte Perspektive, die sprachliche Vielfalt als Ausgangspunkt für Sprachbewusstheit, Registerkompetenz und Identitätsreflexion versteht.

Dialekt im Alltag – und im Klassenzimmer?

Wie präsent ist Bairisch eigentlich noch im Leben junger Menschen? Die Erhebung zeigt: Über die Hälfte (53,5 %) spricht im Alltag (*fast*) *nie* Bairisch, gut ein Fünftel (19,8 %) *sehr selten*, 17,4 % *manchmal*, 7 % *häufig* und nur 2,3 % (*fast*) *immer*. Im Klassenzimmer dominiert die Standardsprache: Mit Lehrkräften wird nahezu ausschließlich Hochdeutsch gesprochen (84,9 %), mit Mitschülerinnen und Mitschülern ebenfalls überwiegend (70,9 %). Mischformen treten im Peer-Kontext noch bei 23,3 % auf, mit Lehrkräften nur bei 15,1 %.

Wie stehen Lehrkräfte zum Dialekt? Ergebnisse ergänzender Forschung zeigen: Viele sehen darin einen Gewinn für die Beziehungsebene – Dialekt schaffe Leichtigkeit, Nähe und positive Atmosphäre. Wenn Schülerinnen und Schüler Dialekt sprechen, wird das meist begrüßt: als Ausdruck von Authentizität, als Bereicherung für die Sprachbetrachtung und als Entwicklungspotenzial. Eine befragte Lehrperson: Es sei „ein ganz großes Geschenk, wenn ein Kind mit Hochdeutsch und Dialekt aufwächst.“

Fazit für die Praxis: Dialekt wertschätzen und gezielt nutzen

Was bedeuten diese Befunde für den Schulalltag? Zunächst: Dialektkompetenz ist kein Risikofaktor. Wer mit Bairisch aufgewachsen ist, hat offenbar eine geschärfte Sprachaufmerksamkeit entwickelt – die sich auch beim Schreiben auszahlt. Für den Unterricht heißt das: Dialekt sollte nicht als Fehlerquelle problematisiert, sondern als Ausgangspunkt für Sprachreflexion genutzt werden.

Für die *das-/dass*-Schreibung bedeutet das konkret: Die verbreitete Ersatzprobe („dieses“, „jenes“, „welches“) ist nur bedingt zuverlässig. Sinnvoller ist der Fokus auf syntaktische Strukturen: Wer Satzgrenzen erkennt, Einleiteworte identifiziert und die Verbstellung am Satzende wahrnimmt, trifft auch die richtige Schreibentscheidung (vgl. BETZEL/DROLL 2020: 113 f.).²

² **Methodischer Hinweis:** Die Studie weist aufgrund der begrenzten Stichprobe und der Erhebung via Selbsteinschätzung methodische Grenzen auf. Die Befunde sind explorativ zu interpretieren und erlauben keine kausalen Schlüsse. Künftige Forschung sollte größere Stichproben, objektive Kompetenzmaße und Kontrollvariablen (z. B. allgemeine Schreibkompetenz) einbeziehen.

Ergebnisse im Überblick

- Von 329 Vorkommen von *das/dass* waren 68,7 % korrekt, 31,3 % fehlerhaft – die Fehlerquote verweist auf anhaltende Unsicherheit in diesem grammatikgebundenen Bereich.
- Fehlertyp F₁ (*das* statt *dass*) dominiert mit 84,5 % aller Fehler. Hauptproblem: fehlende syntaktische Analyse, Lernende erkennen Nebensatzstruktur nicht zuverlässig.
- Alle Korrelationen zwischen Dialektkompetenz und Fehlerrate fallen negativ aus: Je höher die Dialektkompetenz, desto geringer die Fehlerquote – konsistent über aktives Sprechen, passives Verstehen und familiäres Sprachumfeld.
- Dialekt erweist sich nicht als Risikofaktor, sondern als Ressource im Sinne innerer Mehrsprachigkeit: Dialektsprecher verfügen offenbar über ausgeprägteres Varietätenbewusstsein und können zwischen Dialekt und Standardsprache klarer differenzieren.

Literaturverzeichnis

- ADLER, A.; PLEWNIA, A.; RIBEIRO SILVEIRA, M. (2024): Dialektkompetenz und Dialektgebrauch in Deutschland. Mannheim: IDS-Verlag.
- AMMON, U. (1978): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern (= Pragmalinguistik 17). Weinheim/Basel.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hg.); Staatsinstitut Für Schulqualität Und Bildungsforschung [ISB] (2019): MundART WERTvoll – Lebendige Dialekte an bayerischen Schulen. Handreichung. München.
- BETZEL, D. & DROLL, H. (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn.
- BETZEL, D. (2022): „Dass-Schreibung. Strukturelle und empirische Grundlagen sowie Ansätze zur Förderung unter Berücksichtigung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe“. In: H. Hlebec & S. Sahel (Hg.), Orthographieerwerb im Übergang. Perspektiven auf das Rechtschreiben zwischen Primar- und Sekundarstufe. Berlin, S. 47–71.
- BETZEL, D. & DROLL, H. (2017): „Dass das so schwierig ist ... Beobachtungen zur das/dass-Schreibung in Lehrwerken und zu den Schwierigkeiten von Lehrenden mit den Ersatzproben“. In: K. Siekmann; I. Corvacho del Toro & R. Hoffmann-Erz (Hg.), Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Tübingen, S. 87–100.
- FEILKE, H. (2015): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: U. Bredel & T. Reißig (Hg.), Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler, S. 340–354.
- HOCHHOLZER, R. (2008): „Die innere Mehrsprachigkeit. Varietäten und Dialekte fördern die Entwicklung des Sprachbewusstseins“. In: Deutschmagazin 4 (2008), S. 21–26.
- HOCHHOLZER, R. (2020): „Innere und äußere Mehrsprachigkeit in einer Regensburger Schule“. In: R. Bühler; H. Klausmann & M. Nast (Hg.), Schule – Medien – Öffentlichkeit. Sprachalltag und dialektale Praktiken aus linguistischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive (= Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts für empirische Kulturwissenschaft 124). Tübingen, S. 37–54.
- INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG [ISB] (o. J.): „LehrplanPLUS (Schulart Gymnasium)“, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>, aufgerufen am 25.01.2026.
- KUHN, A. (2021): „Wie gut ist es um die Rechtschreibung bei Schülern bestellt?“. In: Deutsches Schulportal (veröffentlicht am 12.08.2021), URL: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/rechtschreibung-an-schulen-rueckt-in-den-fokus/>, aufgerufen am 18.09.2025.
- MENZEL, W. (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Seelze: Friedrich Verlag.
- MUNSKE, H.-H. (1993b): „das und daß. Ein exemplarischer Fall der Orthographiegeschichte und Orthographiereform“. In: Sprachwissenschaft 18 (4), S. 406–416.

- PIEBNACK, C. & SCHÜBEL, A. (2005): „Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg“. In: LLF-Berichte (20), S. 60–85.
- ROWLEY, A. R. (2009): „Der Unesco-Atlas der gefährdeten Sprachen“. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 76 (2), S. 203–206. URL: <http://www.jstor.org/stable/40503529>.
- SCHIEBL, L. (2009): „Dialekt und Schule am Beginn des 21. Jahrhunderts – Anspruch und Wirklichkeit unter dem Aspekt neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse“. In: C. Ferstl (Hg.), „Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft (= Jahrbuch 2008 der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft). Regensburg, S. 32–48.

Zur Arbeit: Die vorliegende Arbeit mit dem Titel *Dialekt, Rechtschreibung und Grammatik – Der Einfluss bairischer Mundart auf den Gebrauch von <das>/<dass> bei Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe am Gymnasium* wurde im Februar 2026 als schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien an der Ludwig-Maximilians-Universität München eingereicht und angenommen. Mein besonderer Dank gilt den Betreuern Prof. Dr. Lars Bülow (LMU) und Dr. Vincenz Schwab (BAW).

Dialektapp Bayern: Immer mit DaBay

von Philip Vergeiner

Im April letzten Jahres wurde mit **DaBay** die erste Dialekt-App für ganz Bayern veröffentlicht. DaBay ist eine kostenlose Web-Anwendung der Ludwig-Maximilians-Universität München, mit der dokumentiert werden soll, wie in Bayern heutzutage Dialekt gesprochen wird und wie sich die Dialekte in den vergangenen Jahrzehnten verändert haben. Die von den Dialektforschern Philip Vergeiner und Lars Bülow konzipierte App bietet dazu kurze, thematisch gegliederte Fragerunden, in denen Dialektwörter und -sätze eingegeben oder eingesprochen werden können. Erste Auswertungen – mittlerweile mehr als 60 Karten – stehen direkt in der App zur Verfügung (s. Abb. als Beispiel).

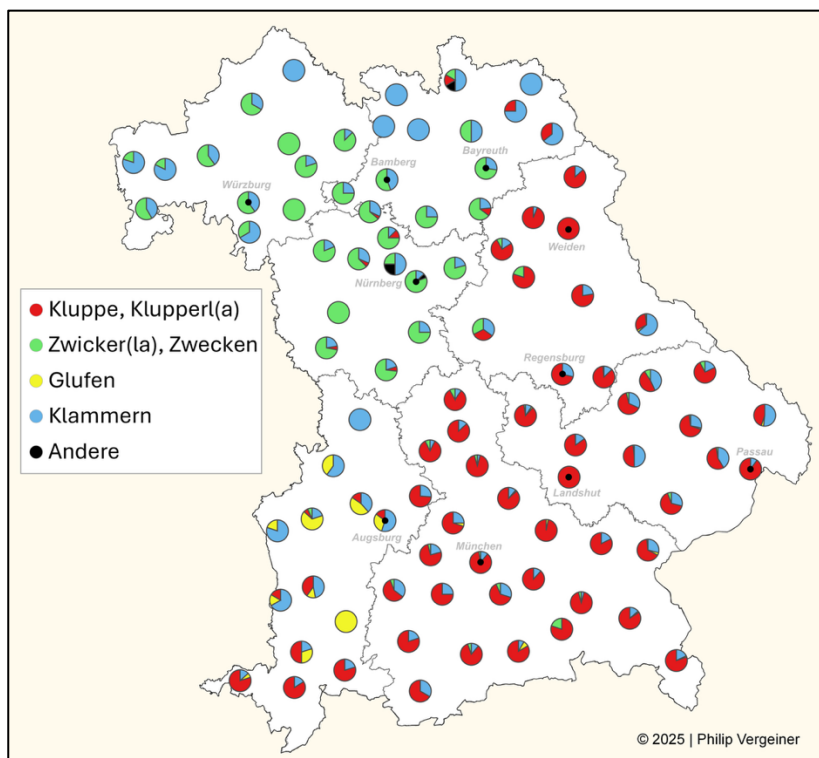


Abbildung 3: Bezeichnungen für Gegenstand, mit dem die Wäsche aufgehängt wird.

Bereits in den ersten elf Monaten konnten mit DaBay sehr viele Menschen in ganz Bayern erreicht werden: Inzwischen liegen über 1,6 Millionen Antworten von mehr als 20.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor. Die bisherigen Auswertungen bestätigen, dass sich die Dialekte Bayerns in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt haben. Zwar ist kein flächendeckender Dialektschwund erkennbar, jedoch zeigen sich klare Einflüsse der Standardsprache – vor allem im Wortschatz, teilweise aber auch in Aussprache und Grammatik. Insgesamt fällt diese Entwicklung im Nord(west)en Bayerns stärker aus als im Süd(ost)en.

Zudem deutet sich eine zunehmende Angleichung der Dialekte an: Kleinräumige Unterschiede verschwinden, während großräumige Ausgleichsdialekte entstehen. Diese Entwicklung zeigt sich vor allem innerhalb der großen Dialektgebiete (Bairisch, Fränkisch, Schwäbisch); in einigen Fällen lässt sich sogar eine Ausbreitung vor allem bairischer Varianten in den fränkischen und schwäbischen Raum beobachten. Allerdings ist bislang erst ein Teil der Daten ausgewertet, und die Befragung läuft noch mindestens bis Ende 2026 – folglich sind weitere Antworten sehr willkommen. Die Teilnahme ist unkompliziert über folgenden Link am Smartphone oder Computer möglich: <https://dialektapp.bayern/login>.